



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Antropologia  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

**“Uma mudança de cultura muito grande”:**  
políticas da imaginação na institucionalização do projeto piloto do Novo Ensino Médio no  
Distrito Federal

Mariana Cintra Rabelo

Brasília-DF

2023

Mariana Cintra Rabelo

**“Uma mudança de cultura muito grande”:**

políticas da imaginação na institucionalização do projeto piloto do Novo Ensino Médio no  
Distrito Federal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Antropologia Social da Universidade de Brasília  
como um dos requisitos para a obtenção do título de  
doutora em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Costa Teixeira

Banca examinadora:

Profa. Dra. Carla Costa Teixeira (DAN/UnB – Presidente)

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Rodrigues Castilho (ICHF/UFF – Membro)

Profa. Dr. Francisco Paolo Vieira Miguel (IFCH/Unicamp – Membro)

Profa. Dra. Cristina Patriota de Moura (DAN/UnB – Membro)

Profa. Dra. Maíra Martins Moraes (FAC/UnB – Suplente)

Brasília

2023

À Martha Luíza, Afonso Júnior  
e Amanda Cintra, pelo amor,  
pela arte e pela fortaleza.

À poesia, à vida e à democracia.

## **Agradecimentos**

Sinto gratidão por muitas pessoas que, de diferentes formas, foram extremamente generosas comigo e com a realização desta tese. Em primeiro lugar a minha família, Papai, Mamãe e Mandita, que, em meio à distopia, abriu nossas vidas em amor, arte, criatividade e reflexões políticas: nos cuidamos, renascemos e estamos vivos, estamos vivos!

Minha gratidão à professora Carla Costa Teixeira pelo apoio, confiança, ensinamentos e generosidade que durante todos esses anos foram fundamentais para a concretização dessa jornada.

Primordialmente, em nome de Éric Carneiro, Fernando Whirtmann, Daniel Louzada, George Amilton, Ana Cristina de Almeida, Marcio Mello, Richard James, Getúlio Lins, Érika Botelho, Luciano Dartola, Tiago Gonzaga, agradeço a todos e todas os servidores lotados na Diretoria de Ensino Médio (DIEM) durante a realização desta etnografia. Imensamente pela acolhida afetiva e generosidade intelectual, pois os aprendizados, as trocas reflexivas e até os laços que desenvolvi com muitos de vocês são de uma riqueza incomensurável.

Gratidão a todos e todas as pessoas que trabalham na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a cada contato, conversa, trâmite, pedido, as portas para esta pesquisa eram abertas e havia o empenho em colaborar ou ao menos o respeito em acreditar que uma pesquisa científica era importante. Nesse sentido, faço uma lembrança especial ao Setor de Afastamentos Remunerados para Estudos da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (ARE/EAPE/SEEDF) pelo período em que pude me dedicar ao Doutorado. Destaco a realização da pesquisa e as aprendizagens junto a pessoas da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), Diretoria de Educação Profissional (DIEP), Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (DINE), Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão (SINOVA), Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião e CED São Bartolomeu.

Enormemente, agradeço a Carlos França, Alba Albuquerque, Matheus Costa, Mariana Cruz e Frederico Costa, essa carpinocracia franciscana que me mostrou a potência viva da escola pública brasileira e da gestão democrática. Vocês foram a casa, a escola, o braço amigo e os/as companheiros/as intelectuais que fundamentaram esta realização. Em seu nome também agradeço à toda a comunidade escolar do CED São Francisco.

Ao meu berço, com saudade eterna e doce, em nome de Ineide Santini, Rosângela Patay, Maria Conceição Fernandes, Ântonia Iranilda da Rocha, Francielli Santini, Raul Maravalhas,

Dimitri Gurgel, Sara Seilert, Erika Poliana, Maria Luciélia, Simone Lopes, Dennis Rodrigues, Dona Maria e Rayane Sousa, agradeço ao CEM 01 de São Sebastião e toda a sua comunidade escolar.

À Universidade de Brasília (UnB) por todos esses 18 anos de formação intelectual e cidadã, por rasgar as certezas da ignorância e por criar a ciência, a democracia, a arte da qual tanto precisamos. À Antropologia por ter expandido e quebrado meus mundos durante todos esses anos também, e por me dar ferramentas para seguir assim. Em nome de Diana Dianovsky, Tiago Aragão, Vinícius Januzzi, Elisa Rosa, Rosana Castro, Carol Perini e Raissa Cunha, lembro e agradeço meus colegas de jornada no PPGAS/DAN. E, em nome da Professora Andréa de Souza Lobo, agradeço a todos os/as colegas do Laboratório de Etnografia das Instituições e das Práticas de Poder (LEIPP). Um especial agradecimento ainda a Rosa Cordeiro, Jorge Máximo e Fernanda Leite.

Às práticas de extensão universitária. Agradeço aos/às professores/as e estudantes que construíram o Observatório da Educação e do Ensino Médio no Distrito Federal da UnB e permitiram minha participação nessas trocas, em especial, aos professores Khalil Portugal, Eloísa Pilati, Marcelo Cigales e Igor Lima. Também agradeço a todos/as os/as estudantes de graduação e pós-graduação que participaram e ajudaram a construir o projeto Etnografia sobre práticas democráticas junto a gestores/as e coordenadores/as de escolas públicas, especialmente à Professora Carla Costa por ter apoiado e permitido a construção dessa ação de extensão.

Meus agradecimentos aos professores Sérgio Castilho e Francisco Miguel, e às professoras Cristina Patriota e Maíra Moraes pela gentileza, atenção e disposição em comporem a banca de defesa desta tese.

Ao meu amor, Flora de Aquino, por seu carinho, companheirismo, poesia e presença que tornam tudo mais belo! E pela música, carinho e apoio dos meus sogros queridos, Raimunda Mônica de Oliveria Santos e Edenildo de Aquino Santos.

À Tita por todo o cuidado! Às minhas amigas e amigos de jornada de toda uma vida, Fernanda Anjos, Taíssa Torkarsky, Kílvia Bernardes, Felipe Assis, Rodolfo Reis, Anderson Fernandes (meu cunhado querido!), Karla Tepedino, Thiago Presley, Fernanda Mota, Anna Karla Cintra, Carol Voigt, Nina Voigt, Anco Maros, Fernanda Paula Oliveira, Eduardo Cademartori, Luís Gustavo, Nambir Kaur, Andréa Rivera, Carolina Sobreiro, Alexandre Leme (Zé), Francisco Leme. E, ao Thelonious e Abril, vocês foram grandes parceiros!

## **Resumo**

A Reforma do ensino médio de 2016, batizada por Novo Ensino Médio (NEM), tem seu histórico marcado por objeções por parte de membros das comunidades escolares das redes públicas de ensino e da academia brasileira, bem como carrega o simbolismo de ter sido uma política de ensino promovida por grandes institutos privados. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a construção de uma proposta local a ser implantada na rede pública de ensino ficou a cargo da Diretoria de Ensino Médio (DIEM). No contexto de implementação de um projeto piloto a se iniciar em 2020, ganharam centralidade os esforços de definição sobre o que deveria vir a ser os tempos escolares a comporem a parte flexível do currículo, então chamada por Itinerários Formativos. A Reforma pautara que os estudantes deveriam escolher as formas de oferta que cursariam nos Itinerários, de modo que a escolha foi admitida na DIEM enquanto fator que, entre outros, possibilitaria a promoção de uma mudança muito grande da cultura da escola. Nesse cenário, o problema da motivação do jovem para se formar no ensino médio se somava ao fortalecimento do paradigma de que o ensino e as avaliações deveriam garantir e acompanhar as aprendizagens de cada estudante. Em meio a deslocamentos, negociados e disputados, das figuras relacionais do professor e do estudante, despontou uma ética da autorresponsabilidade que permitiria o reenquadramento do papel escolar enquanto instrumento de produção do sujeito unitário a ser subjetivado face seu futuro. A presente tese se debruça sobre os processos de institucionalização do Novo Ensino Médio a partir da realização de etnografia na Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da Secretaria de Educação do DF. As análises se desenvolvem na intersecção entre: uma Antropologia das práticas de poder, a partir de uma investigação de inspiração foucaultiana acerca dos dispositivos disciplinares e de segurança acionados no campo empírico; e o campo das etnografias das instituições, que se voltam para o dia a dia das organizações para compreender como se sedimentam e se transformam as configurações institucionais, nos termos de Mary Douglas, em suas dimensões morais, cognitivas e práticas.

**Palavras-chave:** institucionalização; dispositivos de poder; Novo Ensino Médio.

## **Abstract**

The 2016 secondary education reform, baptized as Novo Ensino Médio (NEM), has a history of objections from members of the public schools and the Brazilian academy. As well it carries the symbolism of having been a policy promoted by big private institutes. At the state department of education of the Federal District (SEEDF), the construction of a local proposal to be implemented in the public system was the responsibility of the Diretoria do Ensino Médio (DIEM) board. In that context, took central efforts the definition of what should compose the flexible part of the curriculum, then called Itinerários Formativos. The Reform has established that students should choose what they would attend, then choice was admitted as special factor that, among others, would promote a very large change in the school's culture. At the implementation work, the problem of young's motivation to graduate from high school was added to the paradigm that teaching and assessments should guarantee and accompany each student's abilities learning. Those changes caused negotiations and disputes about the symbolism of the teacher and of the student, and an ethics of self-responsibility emerged allowing a reframing of the school role: it would be an instrument of a self reification. The present thesis focuses on the processes of institutionalization of the Novo Ensino Médio policy thought an ethnography at the Board of Secondary Education (DIEM). The analyzes are developed from two main references: from an Anthropology of power practices, with a specific Foucaultian inspiration to question how the discipline and the police devices are managed at the empirical field; and from the ethnographic studies realized in the daylife of organizations and interested on how the institutions are consolidated or transformed, taking Mary Douglas by reference, in their moral, cognitive and practical dimensions.

**Keywords:** institutionalization; power devices; high school's public policy.

## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Sumário</b> .....	<b>8</b>
<b>Lista de siglas</b> .....	<b>11</b>
<b>Lista de abreviações</b> .....	<b>14</b>
<b>Lista de figuras</b> .....	<b>15</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>16</b>
1. O campo na DIEM.....	19
2. Compartilhamento de hipóteses e interpretações .....	26
3. Perspectiva teórica dos processos de institucionalização .....	30
3.1. Gestão e poder .....	32
3.2. Ferramentas teórico-metodológicas.....	35
4. A SEEDF .....	39
4.1. Organograma .....	40
4.2. Os três níveis .....	42
4.3. A rede e a casa .....	45
4.4. Idiomas institucionais .....	49
4.4.1. Ser professor, estar gestor.....	51
4.4.2. Projetos pedagógicos versus aula tradicional .....	53
4.4.3. Pedagógico ou administrativo .....	55
5. Organização da tese .....	57
<b>Capítulo I – Contextos macropolíticos da Reforma do ensino médio e a proposta para a rede pública do DF</b> .....	<b>60</b>
1. Breve histórico do ensino médio no Brasil (1837-2011).....	61
2. A Reforma de 2016 (2012-2022) .....	71
2.1. A Base curricular (BNCC) para o ensino médio.....	74
2.2. Tensões na gestão democrática do ensino público .....	76
3. Os discursos do Novo Ensino Médio .....	82
3.1. Aprofundamento, flexibilização e escolha.....	84
4. Matrizes curriculares na rede pública de ensino do DF.....	87



4.1. A proposta para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal .....	91
<b>Capítulo II – Processos de institucionalização do Novo Ensino Médio na SEEDF .....</b>	<b>99</b>
1. Um contorno histórico para o NEM no DF .....	100
1.1. Um líder e um pai fundador.....	104
1.2. Relato: uma proposta de professores para professores .....	108
1.3. O piloto .....	112
1.3.1. Relato: escolas interessadas .....	115
2. O dia a dia de trabalho da DIEM .....	118
2.1. A GPPEM.....	122
2.2. Apresentar, formular e implementar .....	124
2.3. Relato: “As palavras têm dono” .....	126
2.4. As apresentações da proposta e o documento da Proposta.....	131
3. As apresentações.....	138
3.1. Para que a rede conheça a proposta .....	139
3.2. Para tornar a proposta muito clara .....	142
3.3. Exemplos .....	148
3.4. Repetição .....	152
<b>Capítulo III – Imaginar o novo: a elaboração de formas de oferta para os Itinerários Formativos.....</b>	<b>156</b>
1. O Novo .....	157
1.1. As 1.200 horas dos Itinerários Formativos .....	158
1.2. Horário semanal.....	160
2. As formas de oferta.....	165
2.1. Fugir do aulismo.....	167
2.2. Dos projetos pedagógicos às primeiras formas de oferta .....	170
2.3. Do PD aos Itinerários .....	174
2.4. Intencionalidade pedagógica muito clara .....	178
3. Relato: Trilhas de Aprendizagem, Projeto de Vida e Eletivas Orientadas.....	185
3.1. Discussão: Políticas da imaginação .....	189
3.2. Discussão: Temporalidades .....	192
<b>Capítulo IV – Uma mudança de cultura muito grande: mecanismos de antecipação do professor e do estudante na implementação do projeto piloto .....</b>	<b>198</b>
<b>PARTE I .....</b>	<b>199</b>

1. Mudança de cultura muito grande .....	199
1.1. Cultura da escola .....	201
1.2. O pedagógico e a realidade.....	206
2. Relato: Escolha.....	209
2.1. Imaturidade.....	213
2.2. O caminho traçado.....	214
2.3. O Professor Orientador.....	217
<b>PARTE II.....</b>	<b>220</b>
3. As reuniões de segunda-feira.....	220
3.1. Traduções entre linguagens .....	222
3.2. Entre reuniões e costuras, quem bate o martelo?.....	224
4. Os novos documentos, a enturmação e a aprendizagem .....	229
4.1. Relato: Da Matriz Curricular às regras de negócio .....	234
4.2. O sistema de escrituração e um sistema pedagógico.....	241
4.3. Relato: O foco é a aprendizagem.....	244
5. Relato: Avaliação e progressão.....	250
5.1. O papel do professor frente ao protagonismo.....	256
5.2. O Resultado Final e a autorresponsabilidade .....	258
5.3. O problema da motivação.....	260
<b>Considerações finais .....</b>	<b>267</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>275</b>
<b>Legislações e documentos institucionais .....</b>	<b>285</b>
<b>ANEXO I – ORGANOGRAMA DA SEEDF.....</b>	<b>289</b>
<b>ANEXO II – ORGANOGRAMA SUBSECRETARIA SUBEB .....</b>	<b>290</b>
<b>ANEXO IV – CARTELA DE EMENTA DO JOGO.....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXO V – TABELA DISTRIBUIÇÃO DE CRÉDITOS.....</b>	<b>293</b>
<b>ANEXO VI – SLIDE REGIME SEMESTRAL E MATRÍCULA POR CRÉDITOS.....</b>	<b>294</b>
<b>ANEXO VII – TABELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS NO BRASIL EM ESCALA CRONOLÓGICA.....</b>	<b>295</b>

## **Lista de siglas**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
CED – Centro Educacional  
CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal  
CEENSI – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio  
CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01  
CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
CPMG – Colégios da Polícia Militar de Goiás  
CRE – Coordenação Regional de Ensino  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
DF – Distrito Federal  
DIEM – Diretoria de Ensino Médio da SEEDF  
DIEP – Diretoria de Educação Profissional da SEEDF  
DINE – Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino da SEEDF  
DIOFE – Diretoria de Acompanhamento da Oferta Educacional da SEEDF  
DISIS – Diretoria de Desenvolvimento de Sistemas da SEEDF  
EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da SEEDF  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral  
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio  
FGB – Formação Geral Básica  
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GAB – Gabinete do Secretário de Educação da SEEDF  
GEM – Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio da SEEDF

GIEP – Gerência de Integração Curricular com a Educação Profissional da SEEDF  
GPPEM – Gerência de Implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio da SEEDF  
GSPU – Gerência de Supervisão da Rede Pública de Ensino da SEEDF  
ICS – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IF – Itinerários Formativos  
IFs – Institutos Federais  
IFTP – Itinerário de Formação Técnica e Profissional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961  
LEIPP – Laboratório de Etnografia das Instituições e das Práticas de Poder  
LEM – Língua Estrangeira Moderna  
MEC – Ministério da Educação  
NEM – Novo Ensino Médio  
PAS – Processo Seletivo de Avaliação Seriada  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio  
PD – Parte Diversificada  
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNE – Plano Nacional de Educação  
Pnem – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio  
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PPPs – Parcerias público-privadas  
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular  
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador  
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
Prouni – Programa Universidade Para Todos  
RA – Região Administrativa do Distrito Federal  
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
SINOVA – Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão da SEEDF  
SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF

SUBIN – Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral da SEEDF  
SUGEP – Subsecretaria de Gestão de Pessoas da SEEDF  
SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF  
TPE – Todos Pela Educação  
TRI – Teoria de Resposta ao Item  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
UnB – Universidade de Brasília  
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIEB – Unidade Regional de Educação Básica  
UNIGEP – Unidade Regional de Gestão de Pessoas  
UNIPLAT – Unidade Regional de Planejamento Educacional e de Tecnologia na Educação

## **Lista de abreviações**

Base curricular – Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Centrão – Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião (CEM 01 de São Sebastião).

Chicão – Centro Educacional São Francisco (CED São Francisco).

Diretoria – Diretoria de Ensino Médio da SEEDF (DIEM).

Diretoria de normas de ensino ou Setor de normas de ensino – Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (DINE/SUPLAV/SEEDF).

Formação Geral – Formação Geral Básica (FGB).

Itinerários – Itinerários Formativos (IF).

Reforma – Reforma do ensino médio de 2016 (Novo Ensino Médio).

Setor de sistemas – Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão da SEEDF (SINOVA).

Secretaria ou Secretaria de Educação – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

## Lista de figuras

Figura 1: Organograma geral – Regimento Interno.....	41
Figura 2: Níveis administrativos e fontes decisórias na SEEDF.....	44
Figura 3: Exemplo da relação setorial de competências ligadas ao “pedagógico” .....	56
Figura 4: Quadro comparativo entre as Matrizes curriculares do turno diurno da anualidade e da Semestralidade.....	91
Figura 5: Quadro comparativo entre as Matrizes curriculares do turno diurno, da Semestralidade e da proposta do projeto piloto do NEM.....	94
Figura 6: Gerências da DIEM .....	119
Figura 7: Sala da DIEM.....	119
Figuras 8 e 9: Frames do vídeo “Itinerários Formativos - #novoensinomédio #02” .....	145
Figuras 10 e 11: Slides Projeto de Vida.....	146
Figura 12: Slide Eletivas Orientadas.....	149
Figura 13: Slide Histórico escolar individualizado.....	151
Figura 14: Slide Horário semanal (exemplos).....	162
Figura 15: Slide Horário semanal 1º Semestre (exemplo).....	162
Figura 16: Exemplo horário semanal 1º e 2º semestres.....	162
Figura 17: “Como seria um ‘horário modelo’?” .....	162
Figura 18: Tabuleiro do jogo - “Itinerários Formativos nas Áreas de Conhecimento”.....	185
Figura 19: Slide Uma nova cultura escolar (relações).....	204
Figura 20: Slide Uma nova cultura escolar (ressignificação).....	204
Figura 21: Matriz Curricular Formação Geral Básica.....	232
Figura 22: Documento Regras de negócio p.1.....	237
Figura 23: Documento Regras de negócio p.3.....	237

## Introdução

A presente tese tem como foco empírico os processos de institucionalização do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A categoria analítica de institucionalização tanto abarca os esforços de formalização da reorganização curricular no órgão, quanto busca a compreensão de como estariam ocorrendo mudanças nos enquadramentos gestionários sobre escola e as figuras do professor e do estudante.

A questão central deste trabalho diz respeito a como se reposicionava o papel do ensino escolar na produção gestonária, especialmente, de legitimidade discursiva e de decisões, de tempos e de sujeitos. Nesse sentido, a tese foi dividida em quatro abordagens desenvolvidas em capítulos próprios: (i) como o NEM se inseria em um patamar histórico mais amplo e extenso de reformas da etapa; (ii) como se empreendia a legitimidade do NEM na rede pública de ensino do DF; (iii) como a formulação do redesenho curricular era negociada em termos da autoridade de definição dos tempos pedagógicos; e (IV) como o processo de implementação da política pública<sup>1</sup> conformava um contexto de transformações interpretativas acerca do papel da instituição escolar na produção de sujeitos e relações.

Debruço-me prioritariamente sobre material recolhido ou produzido durante etnografia realizada no segundo semestre de 2019 junto à Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DIEM/SEEDF), setor que esteve à frente da formulação e implementação da política pública no órgão. Entretanto, a construção desse objeto e do recorte analítico exposto não foi linear e para abrangê-los é necessário recobrar sua trajetória de definição.

A primeira inquietação que ensejou a etnografia dizia respeito a como a noção de “gestão democrática escolar”<sup>2</sup> informava as realidades de diretores e supervisores de escolas de

---

<sup>1</sup> “Política pública” era a expressão usada no campo empírico por meus interlocutores para se referirem à reorganização curricular do ensino médio, chamada por Novo Ensino Médio e dada a partir da Reforma de 2016. Sob esse termo, há uma série de naturalizações relativas à ideia de gestão pública, de que esta seria pautada em ‘ações racionais, com respostas científicas para um problema que, em última instância, teria uma natureza econômica’ (SOUZA LIMA e CASTRO, 2015, p.21). Diante dessa perspectiva, Souza Lima e Castro (2015) defendem que cabe a um exercício de Antropologia das políticas públicas se debruçar – tal qual a presente tese se propõe – sobre esses elementos empíricos não os tomando enquanto objetos que existem em si, mas enquanto “linguagem e poder” (p.33).

<sup>2</sup> A expressão está atrelada às concepções presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988: Artigo 206, inciso VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996: Artigo 3, inciso VIII). Os dois textos preveem a gestão democrática enquanto princípio de administração do ensino público e, atualmente, essa referência está em vigência no Distrito Federal através de uma lei específica (DODF, 2012: Lei da Gestão



ensino médio da rede pública do DF. Intentava compreender como o cotidiano da administração escolar disputava modelos de educação, sociedade e concepções de sujeito. O intento era de produzir um estudo que costurasse o dia a dia das direções escolares a um contexto macrossociológico de recentes mudanças nas políticas de ensino, mais especificamente, a Reforma do ensino médio deflagrada em 2016, depois chamada por Novo Ensino Médio (NEM), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda estava em construção à época da defesa do projeto de qualificação.

Essa questão foi fomentada a partir de minha própria atuação enquanto professora de Sociologia da rede pública do DF (SEEDF), desde 2013, na escola Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião (CEM 01 ou Centrão), onde, além de exercer a função de docente, atuei como coordenadora do turno noturno e, depois, como vice-diretora da unidade. Em 2016, o golpe de Estado que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff despertou a atenção de professores/as, estudantes e estudiosos/as da educação do país para um cenário de mudanças de rumos nos termos da gestão pública do ensino básico<sup>3</sup>. Na contramão a recentes conduções das políticas públicas de educação, ganhava espaço um olhar mercadológico do ensino, ao passo também que a figura da escola pública estava sendo posta como objeto de uma disputa moralizadora por parte de setores conservadores. Assim, ganhava corpo a interpretação de que se avizinhava uma desinstitucionalização dos processos democráticos na gestão da educação básica, que a substituição de um paradigma democrático por um paradigma neoliberal<sup>4</sup> incorreria na precarização da oferta curricular, das condições de trabalho docente, da autonomia político-pedagógica das instituições de ensino e dos mecanismos de participação das comunidades escolares.

De tal modo, o projeto inicial previa uma etnografia inserida no dia a dia de trabalho de equipes gestoras de duas escolas de ensino médio e uma pesquisa comparativa deste plano com a dimensão macrossociológica da institucionalização de novas políticas de educação no país

---

Democrática nº4751/2012). Enquanto categoria sociopolítica, ‘gestão democrática do ensino’ refere-se a uma diversidade de interpretações e negociações ligadas à autonomia dos entes federativos na gestão da educação básica, à autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares, bem como à produção de instâncias de participação da sociedade civil. Nessa linha, há um amplo debate de que tal princípio contempla a promoção de um processo de aprendizagem comunitária quanto a exercícios democráticos (PERONI, 2012, p.26).

<sup>3</sup> Aspecto que será trabalhado no Capítulo I desta tese.

<sup>4</sup> Aqui, a perspectiva para o termo neoliberal na gestão da educação pública busca correspondência com o que Prado (2011) caracteriza pela Nova Gestão Pública. Esta estaria presente nas reformas educacionais inspiradas no gerencialismo inglês. No caso do Brasil, há a vigência dos seguintes elementos: “políticas de padronização curricular, avaliação educacional, estruturação de sistemas de metas na educação, bonificação por resultados, adoção de sistemas de progressão por mérito na carreira docente, descentralização da gestão escolar, mudanças no papel e na forma de atuação da gerência escolar, estruturação de um sistema de apoio à performance escolar e a competição administrada.” (p.273).

que estavam se despontando à época, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Na defesa do projeto de qualificação, em janeiro de 2019, já havia começado o campo em uma unidade escolar, o Centro Educacional São Francisco (CED São Francisco ou Chicão) e estava iniciando os contatos com o diretor da segunda escola, o Centro Educacional São Bartolomeu (Bartolomeu ou Bartô). Minhas inserções nesses dois campos foram diretamente facilitadas porque já conhecia parte de suas equipes gestoras devido a minha atuação como professora e vice-diretora na própria Região Administrativa de São Sebastião - DF, onde ambas as unidades se situavam. E, no caso do Chicão, somava-se o compartilhamento pregresso de uma trajetória de formação universitária ou de atuação em movimentos sociais junto a parte da direção e a outros/as professores/as.

Entre julho de 2018<sup>5</sup> a dezembro de 2019, a exploração etnográfica realizada no Chicão foi diária e densa e se consolidou como fundo instigador das discussões que serão desenvolvidas na presente tese, embasando tanto um conhecimento mais amplo das relações entre os níveis administrativos da Secretaria de Educação (SEEDF), quanto os exercícios cognitivos necessários de desnaturalizações frente ao material empírico.

Já em janeiro de 2019<sup>6</sup>, deu-se minha inserção no Bartolomeu, junto a seu diretor. Apesar do intenso diálogo que estabelecemos ao longo daquele semestre em todas as oportunidades que tivemos, tais inserções não se desenvolveram de fato em um exercício que me permitisse compreender seu cotidiano desde a perspectiva de seus atores. Fui ao Bartô com uma frequência menor e minha dedicação a este campo não foi o suficiente para acessar com densidade as linguagens e valores que o conformavam. Entretanto, tal experiência também permitiu que algumas reflexões sobre o universo do Chicão fossem confirmadas ou relativizadas. Especialmente, a atenção do diretor do Bartolomeu em me colocar a par do funcionamento mais extenso das questões administrativas da Secretaria de Educação (SEEDF), e me deixar acompanhá-lo em seus trânsitos por outros espaços do órgão, propiciou que eu

---

<sup>5</sup> As primeiras aproximações ao CED São Francisco se deram ao final de maio de 2018 devido a um exercício de observação na rua da escola então realizado para a disciplina de Antropologia Urbana do PPGAS/DAN/UnB. A recepção dos diretores foi muito solícita, não só disseram sim para o exercício nas ruas que circundavam o Chicão, como me receberam carinhosamente na porta e me levaram para dentro da escola. Sendo assim, vi a oportunidade de dar início à negociação para a pesquisa da tese, o que foi bem recebido. A pesquisa junto aos diretores se iniciou no dia 03 de julho de 2018 e se estendeu até o dia 20 de dezembro de 2019, sendo marcada pelo acompanhamento denso do trabalho do diretor, de dois vice-diretores que passaram pelo cargo, bem como de dois supervisores pedagógicos que se sucederam no cargo.

<sup>6</sup> Em janeiro de 2019, dei início à pesquisa no colégio São Bartolomeu, com inserções que foram até o início de julho do mesmo ano. Em dezembro de 2018, havia falado de meu interesse com o diretor da escola, durante uma reunião entre diretores das unidades escolares de São Sebastião e o futuro Secretário de Educação a ser empossado na entrada do ano. No dia 07 de janeiro de 2019, o procurei e ele me recebeu em sua sala e se engajou desde então em refletir sobre as questões de pesquisa que eu trazia e me apresentar suas inquietações sobre seu dia a dia de trabalho.

tivesse um acesso mais amplo a como estavam se dando alguns eventos político-administrativos para além do dia a dia escolar.

Tendo percorrido esse trajeto, até maio de 2019 ainda não sabia por quais meios seria possível adentrar o patamar de problematizações sobre as políticas de ensino. Foi quando me foi apresentada a oportunidade de contribuir, enquanto professora de Sociologia da rede, para a escrita do novo currículo que estava sendo redigido em adequação à recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante do convite, foi-me possibilitado acompanhar o trabalho de implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio pela Diretoria de Ensino Médio (DIEM) para o ano letivo de 2020.

Após o estudo do material oriundo das incursões nos três campos e de exercitar a escrita de alguns capítulos da tese, deparei-me com grande dificuldade em organizar as análises frente aos dados. Tornava-se necessário delimitar um foco mais restrito de questões e materiais a serem abordados. Avaliando que o universo empírico me forneceu elementos maiores do que as condições de sistematicidade que eu dispunha até tal ponto, abri mão temporariamente da empreitada de discussões comparativas que havia proposto inicialmente, guardando o vasto material advindo da pesquisa no CED São Francisco para um segundo momento de elaboração acadêmica. A escolha para o presente trabalho foi, então, de estabelecer o campo da DIEM como recorte empírico e, dentro dele, algumas escolhas também tiveram que ser feitas.

Desse modo, priorizei os sistemas de relevâncias com os quais me deparei, analisando como estavam sendo acionados ou negociados os valores que conformavam ou tensionavam a reorganização do ensino escolar: como se pensa uma política pública, como se empreende sua legitimação, como os agentes aderem a sua construção, como se reifica e se produz valores do que deve ser o funcionamento de uma escola e a formação dos sujeitos escolarizados?

## **1. O campo na DIEM**

O material empírico a ser analisado se refere ao período de um semestre em campo, do final de junho ao final de dezembro de 2019, no qual pude acompanhar os trabalhos da DIEM voltados à formulação e implementação de uma proposta local para readequação da oferta escolar, da rede pública, à Reforma do ensino médio de 2016<sup>7</sup>. Também foram imprescindíveis alguns materiais em elaboração ou publicados pela Diretoria antes ou após este período – entre os anos de 2017 a meados de 2019 e já durante o período de implantação de uma versão piloto

---

<sup>7</sup> Ao longo da tese, em consideração ao histórico que será abordado no Capítulo I, o Novo Ensino Médio será referido também por reforma de 2016. Lançarei mão ainda da sigla NEM pouquíssimo utilizada em campo, mas para fins de deixar esta leitura mais fluida.

em algumas escolas em 2020 e 2021. O recorte também conta centralmente com uma série de interlocuções sistematizadas junto a um técnico da Diretoria entre outubro de 2019 a agosto de 2020, dinâmica etnográfica sobre a qual me deterei mais adiante.

Ainda, foi realizada uma revisão de documentos que estiveram em vigor na rede pública do DF (SEEDF) antes da Reforma e que permitiram uma apreensão melhor e comparativa de como se pautava a organização do ensino médio até então: “PPP Professor Carlos Mota. Projeto Político Pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal” (SEEDF, 2012); a Lei nº4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que “dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2012); “Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos” (SEEDF, 2014a); “Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio” (SEEDF, 2014b); “Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala” (SEEDF, 2014c); “Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio” (SEEDF, 2014d); “Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas” (SEEDF, 2014e); “Regimento interno: Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017” (SEEDF, 2018a).

Por fim, além dos marcos legais mais basilares da organização da educação pública brasileira e do histórico de institucionalização da etapa média, foi necessária uma pesquisa de normativos que instituíram a reforma no DF e no país: Projeto de Lei nº6840-A/2013<sup>8</sup>; Medida Provisória nº746/2016 (BRASIL, 2016); Lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2018); Base Nacional Comum Curricular (BNCC: BRASIL, 2018a); Referenciais Curriculares para os Itinerários Formativos (MEC, 2018b); Nota Técnica nº02/2019 (CEDF, 2019); “Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio” (SEEDF, 2020a).

Como dito, até meados de 2019, eu ainda não tinha delineado como poderia me inserir em algum campo que abarcasse as dimensões macropolíticas que intentava investigar. Trabalhava à época com a possibilidade de realizar investigações documentais, revisões bibliográficas ou com matérias jornalísticas<sup>9</sup>. Considerei então entrevistar figuras específicas do órgão que pudessem ter maior alcance interpretativo sobre a gestão do ensino, assim, acionei

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>.

<sup>9</sup> Nesse período de buscas, fui a um evento do Todos Pela Educação, passei a fazer um tímido acervo de notícias sobre militarização de escolas públicas, homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, projeto ideológico denominado por Escola Sem Partido, e organizei uma leitura de textos sobre privatização e terceirização da gestão do ensino público. Temas que serão abordados no Capítulo I.

um pedido de autorização junto à instância competente<sup>10</sup> para acompanhar trabalhos nos níveis central e intermediário da Secretaria de Educação (SEEDF), enquanto ligava para colegas para começar a tecer contatos nessas instâncias.

Contudo, nada havia se sistematizado até surgir uma ligação no início de maio de 2019. A vice-diretora do Centrão, escola onde outrora trabalhei, havia passado meu contato para Altair<sup>11</sup>, técnico da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) – do nível central do órgão –, pois ele estava buscando um/a professor/a de Sociologia que pudesse compor o grupo de trabalhos para a construção do novo currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio. Passamos um bom tempo no telefone, eu lhe disse que não poderia integrar a equipe por conta de minha licença remunerada para estudos, mas que tinha muito interesse em acompanhar o trabalho devido ao projeto de Doutorado e então, como contrapartida, contribuir para o texto curricular. Ele, por sua vez, demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa, pois era bacharel em Ciências Sociais pelo mesmo instituto da Universidade de Brasília (ICS/UnB) e tinha vislumbres acadêmicos.

No momento da ligação, eu estava em viagem e combinamos que, quando eu voltasse, marcaríamos uma conversa<sup>12</sup>. Quando voltei de viagem, tivemos alguns desencontros nas ligações até que conseguimos conversar por telefone, e lhe expliquei um pouco mais de meu interesse de pesquisa: com foco na gestão do ensino, buscava comparar a etnografia junto a gestões escolares com o patamar das recentes políticas de ensino. Ele, então, contou que estava na linha de frente tanto da construção do novo currículo para nossa área de conhecimento, quanto da implementação do Novo Ensino Médio na rede pública.

Marcamos um horário e fui até a DIEM no dia 16 de julho de 2019. Naquele dia, fiquei ao lado de Altair em sua mesa. Ele teve bastante disposição em me situar no setor, apresentar para as pessoas, detalhar-me todo o trabalho que fazia e o histórico de atuações nos últimos anos. Vislumbramos a possibilidade de um apoio mútuo entre o processo de pesquisa, as atividades que ele desenvolvia e seu interesse acadêmico. Naquele dia, ele instruiu que eu deveria conversar diretamente com o Diretor da DIEM, Tito, para saber se ele me autorizaria a fazer a pesquisa no setor. Naquele mesmo dia, nos apresentou e Tito foi bastante receptivo, falou para marcarmos uma conversa e fiquei responsável por levar a autorização que já portava – para pesquisar o nível central da Secretaria – e uma carta de apresentação assinada por minha

---

<sup>10</sup> EAPE: Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

<sup>11</sup> Os nomes referentes dos atores do campo empírico serão fictícios em toda a tese.

<sup>12</sup> Indiquei-lhe então contatos de duas professoras que tinha certeza da qualidade de seus conhecimentos em Sociologia – mas nenhuma das duas aceitou o convite por objeções à reforma.

orientadora. Altair, por sua vez, faria uma carta a mim, de colaboradora da redação do currículo<sup>13</sup>. Para este último ponto, ele considerou que, diante sua experiência pregressa enquanto pesquisador em outros órgãos da administração pública, ser colaboradora formal do currículo iria me permitir um trânsito mais livre no setor e no nível central da Secretaria de Educação (SEEDF).

Nos dias seguintes, passei a frequentar a DIEM, ficando ao lado de Altair e seus colegas da Gerência de Implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GPPEM/DIEM)<sup>14</sup> e, uma semana depois, com a carta em mãos, consegui um horário com o Diretor Tito. Em sua sala, após lhe entregar os documentos, disse do interesse de pesquisa e propus alguns acordos. Naquele momento, eu tinha uma preocupação quanto ao fato de estar pesquisando dois níveis diferentes de gestão e pautei que era importante naquele momento que eu não levasse informações entre os dois campos, que também entenderia os limites dos espaços em que, de acordo com o julgamento dele, eu não poderia estar. Por fim, disse-lhe que não concordávamos em tudo em termos das análises, mas que eu queria que isso não fosse um problema, e que almejava que o texto final da tese fosse lido por membros do setor antes de ser publicado no sentido de dirimir situações de exposição pessoal. Ele concordou e disse-me também que gostaria que eu estivesse para ajudar nos trabalhos de seu setor, e que via nessa minha estada uma contribuição para que fosse realizado um registro do *contorno histórico* do NEM no DF. Naquela ocasião mesmo, me contou de sua atuação, desde 2015, junto ao ex-Secretário de Educação do DF em reuniões do Conselho dos Secretários de Educação (Consed). Frisou como era importante resgatar o papel da Diretoria na construção de uma nova organização curricular para o ensino médio desde um contexto mais amplo, anterior à deflagração da Reforma em 2016, no qual havia se estabelecido estudos e diálogos entre as secretarias de educação dos estados e a esfera federal, tanto em âmbito legislativo, quanto executivo.

A partir de então, passei a acompanhar bem de perto o trabalho de Altair, momentos em que também dialogava e me inteirava das atuações de seus colegas e chefe de gerência. Passei os dias seguintes indo ao setor, conhecendo a equipe aos poucos, entendendo as posições das mesas de cada gerência, almoçando com seus membros, lendo os documentos que estavam fabricando, atualizando-me dos calendários de ação, acompanhando e tentando contribuir nas rotinas de trabalho. Em meio a isso, estava sempre anotando o máximo de informações que conseguia em tempo real, no diário de campo. Altair me deixava a par das próximas ações

---

<sup>13</sup> Eu o ajudava em reflexões e revisões do texto do currículo, ponto para o qual ele sempre tinha o cuidado para respeitar as escolhas originais dos redatores oficiais.

<sup>14</sup> Mais à frente, apresentarei o organograma da Secretaria e da DIEM.

sempre consultando um calendário online interno à Diretoria, também me colocava quais eram os principais documentos que eu precisava de ler para entender a política pública, além de indicar sites e canais do Youtube que tratavam de aspectos específicos advindos da Reforma. Ele também me mostrava os organogramas antigos do órgão para explicar qual a posição de sua Diretoria e gerência, traçando um histórico de como o setor passou por mudanças por ter se focado cada vez mais na formulação de uma proposta para o NEM. Além disso, Altair me apresentava pessoas de outros setores quando tinham alguma interlocução.

Majoritariamente, passei a pesquisa junto a Altair, conversando sobre o que ele estava fazendo e o auxiliando, enquanto também procurava freneticamente anotar em meu caderno tudo que era possível abarcar. Entretanto, também transitei em situações em que ele não estava, momentos em que pude me aproximar pontualmente de algum outro membro do setor. Por exemplo, pude ir a uma reunião do grupo de trabalho formado para construção do Projeto de Vida<sup>15</sup>, uma forma de oferta que iria integrar a nova matriz curricular proposta pela DIEM. Pude participar integralmente, como ouvinte, de um curso fornecido pela Fundação do Itaú BBA a professores da rede, que depois formariam os professores das escolas piloto dentro de novas metodologias e paradigmas de aprendizagem.

Acompanhei, com menos intensidade, uma agenda de formações para as equipes pedagógicas das escolas a serem piloto do Novo Ensino Médio em 2020. Tal calendário também incluía: plenárias presenciais de consulta para o texto do novo currículo, organizadas por área de conhecimento – sendo que participei e registrei em ata as discussões da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; consultas públicas do texto curricular através de formulários eletrônicos disponibilizados na internet; e evento de lançamento do currículo. Além disso, também pude acompanhar reuniões marcadas para alinhamento com os diferentes níveis e setores do órgão, principalmente, para tratar da construção da Modulação de Pessoas das escolas – no caso, dos processos de distribuição das cargas horárias de atividades curriculares dos professores.

A partir de agosto, uma parte dos trabalhos referentes à institucionalização do NEM na rede pública passou a se dar fora da sala da DIEM. Especialmente, seus membros se dedicavam a eventos externos em que apresentavam, aos mais diferentes públicos, a proposta para o projeto piloto que se iniciaria no ano seguinte. Eu procurava os acompanhar, utilizando-me da gravação de vídeos ou áudios, mas, quando se tratava de reuniões fechadas, anotava em meu caderno.

---

<sup>15</sup> Fui com uma técnica da GPPEM, Lota, que me passara um texto acadêmico para ler e, com ela, pude presenciar as discussões entre membros da SEEDF e da UnB que compunham aquele espaço de estudo e formulação.

Em agosto, foi iniciada uma série de reuniões semanais intersetoriais para a implementação do projeto piloto no ano letivo de 2020, elas ocorreram majoritariamente às segundas-feiras em sala de reuniões de outro andar do prédio sede da Secretaria de Educação (SEEDF). Esses encontros perduraram ao longo de todo o semestre e, desde seu início, Altair acreditou que seria profícuo, para meu trânsito, que eu redigisse as atas das reuniões. Preocupado com um registro desses encontros, ele também se assegurava que fosse possível que eu estivesse em tais espaços e conversasse com membros de outros setores mesmo em sua ausência. Às pessoas de outros setores, eu era apresentada enquanto uma professora da rede pública que estava fazendo pesquisa na DIEM, mas também enquanto colaboradora da equipe de redação do currículo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Visto que as pessoas lotadas na estrutura administrativa do órgão eram, em maioria, professores/as da rede, e que eu estava autorizada e acolhida pela equipe da DIEM, minha presença quase nunca era estranhada. Em geral, as pessoas costumavam ser bastante solícitas, algumas me explicavam pacientemente o que eram os documentos com os quais estavam trabalhando, as legislações que as embasavam e os trâmites seguintes.

Tanto as apresentações da proposta, quanto as reuniões intersetoriais, compuseram o material empírico de maior foco para esta tese.

Ao final do semestre, em um período em que Altair esteve de férias por alguns dias, continuei a registrar as reuniões internas, intersetoriais e as agendas externas da Diretoria. Nessa época, minha orientadora me colocou a necessidade de que eu voltasse e registrasse melhor as rotinas do setor na própria sala de trabalho, momento em que combinei com outros técnicos ou gerentes para estar com eles individualmente em suas mesas. Em tais oportunidades, esses atores me explicaram o que estavam executando nos últimos meses, documentos com os quais lidavam, o que estavam a realizar no momento presente e o porquê. Isso me permitiu observar mais o ambiente, os trânsitos, organizações mais gerais e as relações cotidianas.

Apesar da generosidade da equipe inteira em me fazer participar dos processos nos quais estavam envolvidos, alguns acessos não me foram permitidos tal qual já havia sido combinado com o Diretor. Restrições ou pontos cegos se deram em momentos de reuniões ou diálogos entre *chefes* do nível central da Secretaria (p.ex.: Secretário de Educação, funcionários de seu gabinete, Subsecretários, ou outros Diretores e gerentes), e às interlocuções traçadas com representantes de grupos privados que atuavam no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Esses pontos então só puderam ser abordados nesta tese na medida em que



os membros da DIEM apresentavam suas perspectivas sobre tais interlocuções, fosse nos diferentes diálogos travados entre eles ou diretamente a mim.

Por fim, essa experiência de campo foi fundamentalmente tecida através de um diálogo intenso com Altair. Ele era professor de Sociologia da rede, havia lecionado em escola e sido coordenador pedagógico. Em 2017, entrou na DIEM, quando o setor já estava trabalhando com o NEM. Além dos momentos em que eu estava junto a ele em seu trabalho, costumávamos nos ligar ou trocar mensagens após o expediente. Em uma dessas ligações, ao final de setembro de 2019, em que compartilhávamos nossas impressões por cerca de hora, ele sugeriu que pudessemos estabelecer essa interlocução de forma sistemática. Altair tinha interesse em fazer Mestrado na UnB com foco nas Ciências Humanas, acreditava que poderíamos registrar juntos, em um encontro semanal, as problematizações que vínhamos levantando. Aproveitando sua vivência na construção da política, tal sistematização o auxiliaria a delinear uma questão de investigação para um projeto de pesquisa, ao passo que suas contribuições reflexivas fomentariam meu trabalho. Assim o fizemos por videoconferência em dois intervalos diferentes. O primeiro intervalo se deu entre o dia primeiro de outubro de 2019 e o dia 17 de dezembro do mesmo ano. Conversávamos sobre o que tinha se passado nos últimos dias, nossas impressões, e que reflexões sociológicas e antropológicas aquilo nos suscitava. Altair gravava os encontros, eu estava sempre a registrar nossas reflexões por escrito em um documento online, ele acompanhava com sua leitura e íamos nos complementando. Lançando perguntas um para o outro e reformulando nossas questões, ele tinha ainda uma proatividade em buscar textos acadêmicos para discutirmos e referenciar o debate. Já o segundo intervalo dessas interlocuções se deu entre janeiro e abril de 2020, quando realizamos seis encontros online de sistematizações de questões, e entre junho e julho daquele mesmo ano, quando realizamos mais nove encontros semanais. Neste último momento, tivemos como estratégia repassar todo o registro de discussões realizadas desde 2019.

Em 2020, tecnicamente eu não estava em campo<sup>16</sup>, pois em janeiro já não estava mais observando os trabalhos do setor. Contudo, além da continuidade do diálogo sistemático com Altair, houve ainda algumas atividades importantes para a pesquisa. A pedido de meus interlocutores, em 9 de março de 2020, fui realizar o registro em ata do evento de lançamento do Comitê Gestor de implementação do Novo Ensino Médio. No mesmo ano, tive dois

---

<sup>16</sup> Apesar da necessidade de encerrar os campos na escola e na DIEM para estudar o material empírico, tive muita vontade de continuar a pesquisa devido ao fervilhar de acontecimentos que se dariam nos primeiros meses do ano, pois as escolas piloto começariam a “rodar o projeto”. Entretanto, no churrasco de confraternização de final de ano da Diretoria, seu Assessor Técnico, Charles, sabiamente, aconselhou-me que aquele era o momento de finalizar, ponderando que o que eu havia visto, a partir de então, seria totalmente transformado em outra coisa.

momentos de diálogo por chamada de vídeo, uma com o Diretor e outra com o Assessor técnico da Diretoria, com fins de dar-lhes um retorno dos andamentos da pesquisa, sendo que a conversa com este último se tornou um material muito importante para que eu tivesse uma maior compreensão do panorama da institucionalização da política pública no país para além do dia a dia que acompanhei na Diretoria. Além disso, estive à disposição de Altair para contribuições com algumas demandas de seu trabalho, principalmente com demandas de revisões e formulações curriculares durante a pandemia da Covid-19.

Por fim, durante todo esse período considerado, de junho de 2019 a junho de 2020, tive acesso a versões não finalizadas de alguns documentos, powerpoints, vídeos produzidos pelo setor, atas que eu mesma redigi, bem como encontrei outros materiais disponíveis na internet com notícias e reportagens sobre o NEM no Distrito Federal e que traziam atores específicos da Secretaria de Educação (SEEDF).

Todo o material de campo, incluindo os diários, foi organizado em pastas físicas ou digitais por datas e temas. Em 2020, junto ao material das escolas, por indicação de minha orientadora, construí uma planilha no Excel, catalogado por data, dia da semana, local da pesquisa, localização dos dados de campo, títulos gerais e indexação dos registros do diário de campo. Esse tratamento foi crucial para o mapeamento dos eventos e dados, auxiliando na ordem dos estudos e na escrita dos capítulos.

## **2. Compartilhamento de hipóteses e interpretações**

No espaço de trocas sistemáticas que Altair e eu estabelecemos, eu estava a auxiliá-lo em grande medida com a construção de seu projeto para seleção de Mestrado, mas também investindo em um exercício acordado entre nós dois de antecipar a ele minhas hipóteses sobre o campo empírico do qual ele fazia parte.

Dito isso, boa parte das apreensões desenvolvidas ao longo desta tese foram pautadas por Altair nesse diálogo reflexivo, o qual ele denominava por “etnobrodagem”. O que não implica qualquer concordância pessoal de Altair ou de outros interlocutores do campo realizado na Diretoria com os desdobramentos analíticos aqui elaborados, mas sim que as discussões aqui desenvolvidas foram primeiramente informadas por essa troca de sentidos sobre o que estava acontecendo em campo naquele momento.

Já com o escrutínio de todo o material empírico, leituras novas, considerando os deslocamentos cognitivos e temporais que sucederam o campo, e visto também que a escrita não foi um processo compartilhado, os argumentos desta tese tomaram delineamentos próprios

para além das questões que conseguimos elaborar em nossos encontros. Contudo, após a escrita da primeira versão da tese completa, Altair pôde ler o trabalho e nos reunimos virtualmente para discutirmos e analisarmos juntos suas impressões.

Durante minha estada em campo, promovíamos reflexões mútuas. Altair se indagava acerca de quão naturalizadas eram suas próprias perspectivas e eu o indagava se minhas hipóteses faziam de fato sentido para seu universo. Ele considerava que aquela era uma experiência que o permitia ter atos de atenção (SCHUTZ, 1979, p.63) sobre seu cotidiano, e eu sempre acabava nossas sessões sem saber se os insights desenvolvidos partiram de mim ou dele. É possível, assim, considerar que, nesses investimentos, havia uma abertura para transitarmos momentaneamente entre as posições relativas da pesquisadora e do pesquisado na produção do conhecimento científico:

Aposta-se, assim, que tais inversões constituem a condição central para a renovação e a ampliação dos horizontes de compreensão do repertório humano de conceber e interagir no mundo: meta por excelência de certas ciências sociais, em particular, da antropologia. (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.79)

Se a ideia de sistematizarmos nossas trocas partiu de Altair, a dinâmica de reflexões que já estávamos construindo se desdobrava também da experiência de campo que eu vinha estabelecendo há mais de um ano junto à equipe de direção do colégio CED São Francisco (Chicão). A etnografia na escola fora permeada por um compartilhamento reflexivo intenso acerca do agenciamento de meus interlocutores, passávamos muito tempo conversando sobre suas atuações, situando os processos imediatos com os quais estavam lidando na história política do país, refletindo sobre educação, escola pública, processos de gestão da Secretaria de Educação (SEEDF), e sobre a história institucional e a identidade pedagógica do Chicão. No dia a dia, procuravam-me para tais trocas ou eu os indagava – quase sempre os seguindo para todos os lados –, trazendo hipóteses analíticas. Tal fluidez foi potencializada por afinidades pregressas como já foi dito, mas se tornou um elemento chave para a pesquisa que estava em curso mediante a percepção de minha orientadora, Professora Carla Costa Teixeira, tomando sua experiência etnográfica no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA: TEIXEIRA e CASTILHO, 2020). Ela indicou que, considerando a abertura ao diálogo manifestada por

membros da direção da escola, eu poderia expor hipóteses interpretativas a eles durante o campo para poder desenvolvê-las também através de suas reflexões<sup>17</sup>:

(...) A proposta por nós adotada na etnografia em questão foi a de compartilhar hipóteses e interpretações com os interlocutores de pesquisa. Uma postura que nos remete a outra dimensão, ou seja, à própria construção do conhecimento antropológico e que, assim sendo, explicita a não linearidade do empreendimento etnográfico ao incorporar intencionalmente, no modo de fazer pesquisa, o esforço intelectual colaborativo característico de certo paradigma do processo etnográfico (Gupta; Ferguson 1997). (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.24)

Essa perspectiva ancora-se no pressuposto epistemológico de que a prática etnográfica é um esforço de interpretação das interpretações (GEERTZ, 2008), de que estamos a aprender com os sujeitos em campo, mas também junto com eles (INGOLD, 2018, *prefácio*, p.X).

Na DIEM e na escola, a aposta em uma pesquisa que se desenvolvesse a partir de trocas interpretativas - nos termos considerados acima - se mostrou profícua de formas diferentes. Na DIEM, tal perspectiva dialógica se delimitou majoritariamente a partir da interlocução com Altair, dinâmica que ganhou ares próprios devido à frequência e sistematicidade que estabelecemos. No caso, tínhamos um registro a nossa disposição e que nos permitia avançar em teorizações, principalmente no que dizia respeito a como se dava o funcionamento da Secretaria de Educação (SEEDF) e como tais elementos informavam os processos de institucionalização do NEM na rede pública. Então, essa não fora uma dinâmica estendida aos demais membros da DIEM ou de outros setores com os quais eu tive contato durante a pesquisa na Diretoria.

Os diálogos com demais interlocutores desse último campo se davam mais no sentido de me explicarem suas rotinas de trabalho, as relevâncias de suas tarefas e dos eventos, enquanto eu os observava e os indagava a respeito do que estavam fazendo. Mas é importante ressaltar que as pessoas lotadas no nível central<sup>18</sup> do órgão (SEEDF) também estavam inseridas em um universo organizacional constituído de dinâmicas internas de reflexividade sobre o trabalho desenvolvido, tais como reuniões, publicações científicas, avaliações coletivas, etc. E

---

<sup>17</sup> Considerando tal orientação, a partir de dezembro de 2018, com algumas hipóteses inicialmente delineadas para o projeto de qualificação, sentei-me para um diálogo gravado com o vice-diretor do Chicão à época e, depois, com o diretor e o supervisor. Aquele fora um momento riquíssimo e pontual para que nós nos entendêssemos sobre como eu estava compreendendo o campo. Foi uma técnica importante para que eu pudesse situar melhor a minha prática e, diante da abertura que eles me proporcionavam, avaliei que aquela poderia ser uma tônica mais desenvolvida do meu estar em campo no cotidiano.

<sup>18</sup> A estrutura administrativa da Secretaria de Educação (SEEDF) será apresentada ainda nesta Introdução, quando então veremos que a DIEM se localizava no nível central do órgão.

esse tipo de atuação permitia que se prontificassem, muitas vezes, não só a um diálogo explicativo, mas a um alargamento das problematizações que teciam sobre suas próprias perspectivas acerca do que estava acontecendo e do que estavam fazendo. De tal forma, muitos demonstravam interesse em estender o diálogo comigo.

Ainda, antes da última correção para o envio da tese à banca de defesa, Altair teve acesso a todos os capítulos e às considerações finais do presente texto. A partir de sua leitura, fizemos encontros virtuais nos quais avaliamos se as análises aqui tecidas guardavam sentido com as interpretações vigentes no campo e se havia alguma questão ética a ser mais bem observada. Altair teve mais uma vez uma generosidade ímpar em pontuar suas impressões, apontar correções textuais, indicar bibliografias e insistir para que fossem destacadas algumas conclusões que ele considerava serem o ponto alto da tese.

Majoritariamente, Altair considerou que o tratamento destinado aos dados correspondia ao compartilhamento de sentidos entre os atores inseridos no recorte empírico, contudo, ao fim do último capítulo, ele divergiu de uma conclusão relativa aos enquadramentos sociológicos que recaíam sobre a figura do estudante. E, também, avaliou que eu poderia avançar em outros diálogos teóricos para dar conta das mudanças de ênfase dos dispositivos de poder que se evidenciavam no material apresentado. Ao fim do Capítulo IV, portanto, abordarei esses dois aspectos pontuados por ele.

Ao longo de todo empreendimento etnográfico, a disposição às trocas interpretativas também contribuiu de forma específica para que eu pudesse redimensionar travas pessoais relativas à condição de etnógrafa “em casa”, de ser ao mesmo tempo de dentro e outsider (DAMATTA, 1978; VELHO, 1981). Mesmo sendo professora da rede pública como todos os meus interlocutores mais imediatos, é patente no acúmulo da produção de conhecimento antropológico que a sensação de estrangeiro compõe o exercício de deslocamento que forja a posição de pesquisadora em um exercício etnográfico. Nessa dubiedade simbólica e institucional, além de não ser lotada na DIEM ou no nível central da Secretaria de Educação (SEEDF), eu estava o tempo inteiro a me indagar sobre minha estada nos espaços, minhas colocações nas situações em andamento e minhas elaborações futuras. Nem todas essas condições poderiam ser antevistas e dialogadas dado que os tempos da construção etnográfica trazem, quebram e recriam as conexões pessoais, mas me questionava sobre as possibilidades e limites éticos de construir relações pautadas na confiança em meio a um contexto empírico marcado por muitas perspectivas em disputa e nas quais eu também estava implicada. A este respeito, minha orientadora me colocava que sempre haveria contradições a serem consideradas

na inserção etnográfica, mas que meu cuidado deveria ser de não deixar de considerá-las nos esforços de análise, e esta tese portanto continua compondo esse exercício de atenção.

Nessa linha, tal qual vimos no prólogo, as desconfianças quanto à Reforma do ensino médio eram severas, no sentido de que os termos da política pública ensejariam um processo de precarização dos processos de autonomia político-pedagógica da escola pública e, logo, da qualidade do ensino ofertado. Contudo, é necessário pautar que a Reforma do ensino médio que foi chamada por Novo Ensino Médio também suscitava a esperança justamente oposta, de contemplar diversos anseios de abertura das atividades escolares aos projetos que já fortaleciam ou fortaleceriam uma afirmação da identidade institucional das unidades escolares junto a suas respectivas comunidades. Foi partindo deste ponto dúbio que algumas escolas da Secretaria de Educação (SEEDF) se dispuseram, no segundo semestre de 2019, a ser piloto, ou se interessaram em conhecer a proposta ou a recusaram em primeiro momento. Bem como foi em atenção a este ponto que a DIEM se afirmava na dianteira de formulação e implementação da política pública em âmbito distrital, para “fazer desse limão azedo, uma limonada”. E foi também com essas inquietações, quanto aos “perigos” e as “potencialidades” do NEM, que me inseri nesse campo empírico específico.

Nele, instigada em conhecer não só como se dava o trabalho, mas o que era o NEM e o que se estava pautando para o ensino escolar nos próximos anos, coloquei-me aberta ao máximo para participar e contribuir com os trabalhos de meus interlocutores e, ao mesmo tempo, compreender as referências que se colocavam em disputa durante os desafios que enfrentavam. Partindo das significações aí apreendidas, como já dito, no recorte empírico da implementação do projeto piloto do NEM na rede pública de ensino do DF, apresento ao leitor como se deu o processo de institucionalização da política pública.

### **3. Perspectiva teórica dos processos de institucionalização**

Na Antropologia Social, a noção de processos de institucionalização tem se consolidado enquanto chave analítica importante para os estudos sobre as práticas de poder no interior das organizações modernas. Principalmente, a partir da década de 1990 (GREENWOOD *et all*, 2008, p.14), a categoria tem abarcado os processos de produção de conformidade em tais universos (p.3).

O conceito de instituição a ser empregado aqui diz respeito à questão das “origens sociais do pensamento” (DOUGLAS, 1998, p.20), questão clássica da obra de Émile Durkheim que foi especialmente recuperada por Mary Douglas (1998 e 2010). Douglas aprofunda a noção,

como destacado por Teixeira e Castilho (2020), enquanto um “universo de cognição e moralidade” (p.7) e de práticas e comportamentos, forjado em “estabilizações mais ou menos duradouras” (p.29). Essa perspectiva teórica embasa investigações antropológicas preocupadas em compreender como se naturalizam os sistemas de conhecimento e como se fundamentam, perduram e se transformam as instituições (DOUGLAS, 1998, p.57 e p.130).

Estabelecido esse ancoramento teórico, é necessário elucidar para o/a leitor/a os dois empregos que confiro para o termo instituição. Ele pode se referir às formas que as organizações modernas assumem – p.ex., escola enquanto um estabelecimento predial, com aparato burocrático e que funciona mediante racionalizações e dispositivos jurídico-legais. Neste caso, tratando-se de um uso mais comum, as instituições seriam entidades dotadas de autoridades específicas e mecanismos de outorga e formalização, realizados, entre outras modalidades, por uma reificação de linguagens próprias. Uma segunda noção, refere-se às instituições sociais no sentido durkheimiano – p.ex., ensino escolar enquanto um aparato cognitivo e moral que estrutura uma interpretação larga sobre o que é educação, definindo regras amplamente reconhecidas e papéis sociais tácitos –, para o qual então a noção dos processos de institucionalização que aplicaremos ao longo desta tese seria equivalente.

É nesse campo do debate antropológico que o presente trabalho se insere, entre uma antropologia que se volta ao fundamento social do pensamento, dos valores e das atuações, mas, no interior de uma antropologia que busca compreender como se refunda ou se instaura um aparato organizacional. Nesse quadro em que as duas noções de instituição se cruzam, algumas revisões bibliográficas foram basilares.

Um primeiro conjunto de referências compreende as perspectivas metodológicas voltadas à problemática do estudo do poder nas organizações: em suas dimensões micro e macrossociológicas, elas foram pautadas nas obras das antropólogas Smith (2005), Wright (2005) e Shore (WRIGHT e SHORE, 1997); três coletâneas específicas sistematizam e recapitulam as produções etnográficas e teóricas nesse campo, Greenwood et all. (2008), Jiménez (2007) e Czarniawska e Joerges (1996); três etnografias robustas recentes no Brasil<sup>19</sup> resultaram respectivamente no livro “Ipea - Etnografia de uma Instituição: entre pessoas e documentos” (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020), na dissertação de Mestrado, “O emaranhamento de destinos no tratamento de conflitos: A Constelação Familiar no Judiciário

---

<sup>19</sup> É necessário apontar que no contexto brasileiro, tal campo foi pavimentado por outras etnografias em instituições realizadas em período anterior, tais como a Dissertação “O Espírito Militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras” de Celso Castro em 1989, a tese “A Honra da Política: Decoro Parlamentar e o Congresso Nacional” de Carla Costa Teixeira em 1997 e a Dissertação “Jovens Colegas: um estudo de carreira e socialização no Instituto Rio Branco” de Cristina Patriota de Moura em 1999.

brasileiro” (CUNHA, 2020)<sup>20</sup>, e na tese e artigo de Bronz (2011 e 2016) acerca das práticas empresariais dedicadas ao licenciamento ambiental de grandes obras; e, especificamente, no que diz respeito a políticas públicas de ensino, recorro ao artigo de Lounsbury e Pollack (2001) acerca da institucionalização do modelo do service-learning<sup>21</sup> no ensino superior estadunidense.

A literatura correspondente aponta que o que está institucionalizado é da ordem do tácito (CZARNIAWSKA e JOERGES, 1996, p.29), daquilo que está dado e que, a princípio, é elemento posto à prova apenas ritualmente (GREENWOOD *at all.*, 2008, p.57). E que as transformações, por sua vez, se dão em um permanente fluxo de conformação da realidade (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.9). Essa perspectiva de um empreendimento sempre em fluxo (p.29), então contida na chave analítica dos processos de institucionalização, nos auxilia a abordar as vulnerabilidades<sup>22</sup> dos ordenamentos enraizados e suas dinâmicas de reenquadramentos.

É a partir desse quadro teórico então que foram construídas as perguntas com as quais me debrucei sobre o material empírico: como se desestabiliza, produz-se e se naturaliza uma nova organização do ensino escolar?; como a construção de uma política pública é apresentada enquanto algo novo no âmbito de uma estrutura administrativa?; como a produção desse modelo afirmado se performa em exercícios estatais (ABRAMS, 1988, p.72)?; como certo conjunto de classificações, práticas, valores e procedimentos de uma administração se põem em disputa ou são acionados como se fossem dados da realidade?

### 3.1. Gestão e poder

Perguntar como se dão processos de institucionalização e desinstitucionalização de formas de organização da oferta curricular para o ensino escolar no âmbito da administração da educação pública diz respeito também a uma problemática acerca de como o poder se institucionaliza (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.25). Para dar conta dessa dimensão, outra

---

<sup>20</sup> As duas pesquisas citadas estão inseridas no trabalho desenvolvido pelo Laboratório de Etnografia das Instituições e das Práticas de Poder (LEIPP) do Departamento de Antropologia (DAN) e Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília (UnB), o qual também integro. Sob a coordenação da Profa. Dra. Carla Costa Teixeira, desde 2011, o laboratório tem se dedicado a refletir e produzir etnografias voltadas às práticas administrativas e à sedimentação de estruturas que performam uma atuação estatal.

<sup>21</sup> Trata-se de uma metodologia ativa voltada ao aprendizado mediante a prática de prestação de serviços que atenderiam às necessidades de uma comunidade (LOUNBURY e POLLACK, 2001, p.320).

<sup>22</sup> Na fenomenologia de Goffman (2006), é possível resgatar dois conceitos que nos ajudam a alcançar os processos de institucionalização em suas dinâmicas de naturalização e transformação: o de “enquadramento” e o de “vulnerabilidade”. Segundo Goffman, a interpretação do que está acontecendo se dá através do que o autor chama de “enquadramento” (framing), o que abrange mais do que uma estrutura de significado das coisas, propriamente, diz respeito ao envolvimento dos atores em um senso de realidade. Já ao abordar a “vulnerabilidade” de certo enquadramento Goffman se refere às possibilidades de transformação do “sentido cognitivo do que está acontecendo” (p.456).



concepção teórica central a esta tese diz respeito à produtividade gestonária dos discursos, procedimentos e reflexividades exercidos no campo empírico.

A noção de gestão aqui proposta está ancorada na genealogia foucaultiana sobre a arte de governar, que toma o governo das populações enquanto uma série de mecanismos voltados a “dispor as coisas” (FOUCAULT, 2002) e as pessoas<sup>23</sup>. É nessa linha que Strathern (2000), outra autora cuja referência foi imprescindível, organiza as discussões acerca do que denomina por cultura da auditoria então posta para o trabalho docente dos acadêmicos britânicos. Mas, particularmente, há uma tradição etnográfica no Brasil dedicada a problematizar a construção do Estado a partir da produtividade dos dispositivos de poder. Podemos considerar a obra de Souza Lima (1995) sobre as práticas administrativas indigenistas no Brasil enquanto um marco principal seguido então por uma série de dissertações e teses que nas últimas três décadas conformam um acúmulo teórico-metodológico voltado a “perceber os modos pelos quais uma determinada instância administrativa recebe, caracteriza e lida (...) com problemas (...) [e] que tipos de solução encontra (...)”. (VIANNA, 2002, p. 15).

Nessa linha, foi imprescindível a esta tese o trabalho etnográfico realizado por Vianna (2002a) acerca dos processos jurídicos de guarda e adoção de crianças e adolescentes, no qual ela explora o caráter tutelar da gestão de menores por idade. Também compõe o arcabouço de questões aqui erigidas, as problemáticas de Ferreira (2007) sobre os efeitos performativos dos artefatos e técnicas burocráticas, principalmente, porque ao etnografar fichas de classificação dos corpos não-identificados, a autora chama a atenção para a dimensão de produção de realidade dos atos de nomeação monopolizados pelo aparato estatal (BOURDIEU, 1996).

Apesar de não ter desenvolvido aqui estritamente uma etnografia de documentos, tais referências embasaram uma perspectiva teórico-metodológica que se voltou aos efeitos criativos das negociações entre os atores, bem como dos fluxos de discursos sobre o Novo Ensino Médio. Parto, desse modo, de um deslocamento da visão sobre o Estado enquanto aparato (TROUILLOT, 2001, p.128) para compreender as práticas administrativas através das estruturas simbólicas que engendram situacionalmente as interações, interpretações e posições que cada sujeito nelas assume (HERZFELD, 1992). Trata-se de tomar a face administrativa enquanto exercícios que instauram, vulnerabilizam, transformam ou reificam posições relativas

---

<sup>23</sup> Essa referência fundamenta investigações antropológicas que, apesar de não terem sido diretamente abordadas, foram basilares às questões aqui desenvolvidas no que diz respeito à problematização da produção do poder através de uma performance estatal, tais como o livro “*Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India*” de Akhil Gupta publicado em 2012 e a coletânea “*Anthropology in the Margins of the State*” organizada por Veena Das e Deborah Poole em 2004.

e para as quais se distribuem as autoridades de definição sobre um outro a ser gerido (SOUZA LIMA, 1995).

É necessário considerar que, ao passo que esta investigação tem por cerne uma pergunta sobre a fundamentação do poder em um aparato administrativo, há uma dimensão de filosofia política sendo abarcada. No caso, como já explicitado no início, estou informada por uma premissa democrática, buscando onde e quando as condições de determinação individual, coletiva, colegiada e/ou organizacional estão sendo distribuídas, reivindicadas, validadas, atribuídas, monopolizadas, visibilizadas, invisibilizadas, proclamadas, transformadas ou extintas. Ancorada nas referências acima citadas, a investigação se volta então a compreender como a autoridade de definição sobre o novo ordenamento curricular e sua execução estava sendo exercida.

Tal aspecto se imbrica às escolhas etnográficas que este empreendimento acadêmico inclui de traduzir o mundo empírico em seus próprios termos, mas sem deixar de considerar as nuances das pautas políticas que complexificavam o universo simbólico a alcance de meus interlocutores. Nesse sentido, ao trazer certo recorte do dia a dia dos servidores envolvidos com a empreitada de propor e implementar um projeto para o NEM na rede pública do DF, bem como ao escrutinar os diferentes materiais com os quais lidavam, é necessário que os elementos empíricos também sejam postos em termos de uma multiplicidade de negociações que permita retirar tais agentes de qualquer interpretação maniqueísta que racionalize e moralize suas atuações situacionais.

Dito isso, um dos objetivos da narrativa etnográfica aqui tecida é de mostrar que o dever ser do ensino escolar passava por um momento de relativa instabilidade interpretativa, de tal forma que, durante a institucionalização da política pública em tela, muitos de seus termos não estavam dados aos atores. O intuito é justamente descrever essa complexidade, explicitando também que as ações, discursos, debates e disputas se davam e se esbarravam em limites institucionais mais ou menos visíveis a meus interlocutores, sugerindo forças e agências terceiras que ora eram passíveis de questionamento, ora de naturalização.

Considerando que todas essas questões se levantam na seara específica da gestão do ensino escolar, há uma bibliografia a ser destacada no que diz respeito ao papel da escolarização para a construção do humanismo moderno – tomando este enquanto um conjunto de práticas e valores historicamente situados nas relações de poder que ganharam ênfase na Idade Moderna. Primeiramente, ao longo do Doutorado, mapeei pesquisas etnográficas realizadas no interior de unidades escolares, de tal forma que algumas leituras, citadas ou não nas análises desta tese,

foram a mim basilares. É o caso da dissertação de Tônico Benites, “A Escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e interpretações indígenas” de 2012, a tese de Diana Milstein, “A Nação na Escola. Frentes políticas na cena ‘neutra’ da escola argentina” de 2007, a dissertação de Nicholas Castro, “‘Pedagógico’ e ‘Disciplinar’: O Militarismo Como Prática De Governo Na Educação Pública Do Estado De Goiás” de 2016, a tese de Arco Netto, “A educação vem de casa: família e escola na periferia de São Paulo” de 2017, o artigo de Gustavo Blázquez, “Yo, lo que siempre quiero hacer es un acto lindo. Análisis de la construcción de una categoría estética en los actos escolares.” de 1997, e a dissertação de Cassiane Campos Diniz, “Quem inventou o sexo? Experiências cotidianas de crianças e professoras acerca de gênero e sexualidade.” de 2014. Já no que toca ao campo da investigação antropológica sobre educação e de seu cruzamento com a produção de conhecimento na área da Educação, autores como Aparecida Joly Gouveia e, depois, Sandra Fátima Pereira Tosta, Neusa Mendes de Gusmão e Rodrigo Rosistolato, entre outros que vieram na sequência, tais como Weslei Lopes Silva e Amurabi Oliveira, tiveram um papel acadêmico fundamental de afirmar a necessidade de pesquisas empíricas que articulem, no Brasil, as perspectivas macro e microssociológicas nos campos relativos ao ensino escolar – necessidade então que eu busco contemplar no presente empreendimento. Já no que diz respeito aos ensaios sobre a dimensão histórica da instituição escolar, recorro diretamente aos trabalhos de Ariès (1981), Foucault (1987), Elias (1998) e Bourdieu (2007a e 2007b).

### **3.2. Ferramentas teórico-metodológicas**

A narrativa etnográfica a ser desenvolvida abará tipos diferentes de reuniões, momentos de elaboração ou revisão de artefatos de ordens variadas, histórias contadas, reflexões cotidianas entre atores, trechos de documentos, lâminas de powerpoint e condução de apresentações públicas. Em algumas passagens, determinados relatos serão mais longos, mas tal extensão será de suma importância para a compreensão do/a leitor/a acerca dos conteúdos a serem analisados, especialmente no que toca à apreensão das dinâmicas de argumentação e encadeamento das reflexões tecidas pelos atores.

O foco se volta para o compartilhamento de sentidos, bem como para as vulnerabilidades, quebras ou reafirmações de certa imaginação institucional sobre o ensino escolar. Para tanto, a exposição e exploração dos materiais de campo, seja dos relatos ou das disposições imagéticas, serão orientadas pela produtividade simbólica de seus elementos

discursivos, principalmente a partir da centralidade que a construção de legitimação da política pública adquiriu no campo empírico.

Nessa linha, as escolhas teórico-metodológicas que embasam o presente empreendimento também se situam em uma Antropologia das práticas de poder no interior das organizações modernas. Tal aporte considera a rentabilidade de se tomar os conflitos enquanto esforços situacionais para a construção de entendimento em face de desencontros interpretativos. Trata-se de se considerar os conflitos de ideias ou as disputas não apenas na conotação de embates, mas dos questionamentos que os atores lançam para si, uns para os outros ou para a própria antropóloga<sup>24</sup>.

Há nessa perspectiva uma rentabilidade de se adentrar a dimensão dos esforços situacionais para a construção de entendimentos compartilhados. A literatura indica que o que está em negociação interpretativa e o que não está de antemão compartilhado tendem a ser evidenciados em momentos de rupturas, tensionamentos e fabricação de acordos (CZARNIAWSKA e JOERGES, 1996). E se, por um lado, as negociações tendem a lançar luz sobre as disputas de enquadramento, por outro, as manifestações de consenso absoluto ou limites tácitos aos debates propiciam uma apreensão acerca de quais são as naturalizações que ancoram os sentidos mais inquestionáveis de uma socialização. Estes últimos elementos tenderiam a ser apresentados no mundo empírico como sendo da ordem do inegociável, mas cabe então à pesquisa empírica buscar compreender se tais manifestações são realmente dadas no universo compartilhado ou indicam autoridades diferenciadas entre os atores.

Assim, reflito sobre os fenômenos de enraizamento classificatório, de naturalização dos sentidos das experiências, como já apresentado nesta Introdução, ao mesmo tempo em que parto das concepções de Abrams (1988) de que a legitimidade das decisões burocráticas parece se firmar nas normas oficiais enquanto fabricações desencarnadas ou democráticas, mas se ancoram na história das relações de poder locais. É neste ponto que o olhar antropológico se atenta também para as mistificações oriundas dos processos de institucionalização. Tal perspectiva se mostrou profícua na investigação de como os ordenamentos oficiais atravessavam e se impunham sobre as diferentes habilidades à mão dos indivíduos (SMITH, 2005) e como eram por eles manejados nas disputas que envolviam as definições dos contornos institucionais.

---

<sup>24</sup> Em uma análise fenomenológica e conceitual dos conflitos, Simmel (1904) os toma como constitutivos da sociação, abordando sua importância para a manutenção ou quebra dos grupos, bem como para as relações intergrupais. O autor advoga que as forças de repulsão também promovem a vitalidade e a organicidade de um grupo, pois as discordâncias, quando desembocam em conflitos, permitem a sensação de reciprocidade.

Na abordagem dos dados, abranjo de maneira específica três dimensões de relevância empírica: as palavras, os artefatos e as reuniões.

Destaco a centralidade que o uso das palavras adquiria nas negociações, na validação dos discursos e na produção de sentidos compartilhados pelos atores. A presente pesquisa encontrou nos debates, nas reflexividades e nas negociações dos atores, uma potência de evidenciação de como as categorias eram manejadas em prol de um reenquadramento do que está acontecendo. Considerando as argumentações de Douglas (1998), a institucionalização pode ser adentrada através de duas dimensões indissociáveis, a dos processos de legitimação e a dos processos cognitivos, ambos imbricados à naturalização e à racionalização moral das distribuições classificatórias (p.57). Desse modo, a produção das categorias ordenadoras de uma realidade compartilhada está no cerne dos elementos aqui em investigação. Seguindo essa orientação, destaco o potencial das analogias (Idem, p.27 e 28) e do emprego das metáforas em revelar como se dá a fundamentação de novas razões, moralidades e práticas nos exercícios de governo.

A segunda dimensão diz respeito à elaboração de artefatos burocráticos e de comunicação. O que os documentos sedimentam e o que obliteram, as realidades que seus fluxos realizam são questões etnográficas que se firmaram nos estudos das instituições burocráticas. Tratando-se de uma fonte de longa tradição em outras ciências das humanidades, na perspectiva antropológica, uma de suas relevâncias particulares é que eles podem ser “artefatos etnográficos das práticas contemporâneas de conhecimento” (RILES, 2006, p. 7). De tal forma que, para um mesmo estudo, podem ser objetos e orientação metodológica. Entretanto, não realizei uma etnografia dos documentos<sup>25</sup> propriamente dita, mas sim, busquei compreender tais elementos na medida em que eles permitiam um acesso a patamares de negociações, de afirmação de autoridade ou de silenciamentos (SHORE e WRIGHT, 1997, p.15).

Já a terceira dimensão diz respeito às reuniões, estas eram extremamente presentes no cotidiano de meus interlocutores. Essa preponderância no dia a dia de uma administração foi abordada por Brown et all. (2017) que chamam a atenção para como tais espaços são dotados de relevância específica para as etnografias em organizações tal qual outros aspectos que ganharam maior proeminência na literatura, como por exemplo, os aspectos formais e informais

---

<sup>25</sup> Aproveito este momento para pontuar que algumas perspectivas já consolidadas no campo das etnografias das instituições, tais como: as interações face a face, os documentos, as reuniões, os fluxos e os exames semióticos, compuseram as estratégias teórico-metodológicas desta tese, mas nenhuma delas conformou um foco exclusivo para as escolhas de coleta, exposição e análise dos dados empíricos.

nas interações face a face e as produtividades dos documentos e seus fluxos. Ao contrário do que é proposto nessa referência citada, não construí uma etnografia das reuniões propriamente dita, mas as exploro enquanto uma dimensão institucional da produção de reflexividades e espaços de disputas por institucionalização de discursos, reenquadramentos e legitimidade de agência.

A literatura específica indica que as agências cotidianas nos contextos organizacionais são permeadas por dinâmicas de reflexividade, tomando estas enquanto “um permanente pensar sobre si e sobre a instituição” (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.168) via mecanismos diversos. Nessa linha, faço aqui um parêntesis para dizer que abarco os questionamentos e reelaborações que se davam nos espaços institucionalizados para tal, p.ex., as reuniões, os momentos conjuntos de elaboração de documentos ou lâminas de powerpoint, ou de preparação para falas públicas, bem como através da redação de artigos acadêmicos<sup>26</sup>. Por outro lado, também considero os episódios de trocas corriqueiras sobre o que se estava imediatamente a fazer, tais como, discussões diádicas entre pares ou entre chefes e subordinados, questionamentos expressos à própria antropóloga ou junto a membros de outros setores ou instâncias da SEEDF. Veremos que tais reflexividades permitiam ajustes através dos quais os atores significavam boa parte de suas ações<sup>27</sup>.

Por fim, abarquei as reuniões também pela perspectiva dos acionamentos de idiomas institucionais. A partir das observações desses momentos, foi possível mapear diferentes imaginações organizacionais do funcionamento da Secretaria de Educação (SEEDF), das relações de hierarquia e signos de legitimidade de atuação, bem como as diferenças de repertório interpretativo posto ao alcance dos atores.

Dito isso, o próximo tópico aborda a importância dos trânsitos etnográficos que pude realizar entre algumas instâncias da Secretaria de Educação (SEEDF) para as compreensões aqui desenvolvidas.

---

<sup>26</sup> Ao longo dos anos de institucionalização do NEM, membros da DIEM escreveram artigos no periódico acadêmico, *Revista Com Censo*, vinculado à Secretaria de Educação (SEEDF): <https://periodicos.se.df.gov.br/>.

<sup>27</sup> Na etnografia que realizei no colégio CED São Francisco, esse elemento se revelou fundante da conformação interpretativa do que era e deveria ser a realidade imediata em razão de uma identidade institucional do “Chicão”. Tais exercícios se davam nas interações entre professores, coordenadores, orientadores educacionais, gestores e outros atores, mas também era especialmente legitimada por darem significação a espaços instituídos para tal, como reuniões e instâncias colegiadas (p.ex.: Conselho de Classe, Conselho de Classe Participativo, Assembleia Escolar). Comparativamente, as reflexividades observadas junto a meus interlocutores na DIEM apresentaram um potencial muito menor de definição e redefinição do curso dos acontecimentos e de revérbero das problematizações ou interpretações geradas. Ainda assim, perfaziam aquele cotidiano e eram reivindicadas, requeridas ou contornadas.

#### 4. A SEEDF

Apesar de me ater apenas ao recorte da pesquisa realizada na DIEM, foi dito que este empreendimento também se construiu através de um trânsito por diferentes espaços da Secretaria de Educação (SEEDF). Entre os anos de 2018 e 2019, acompanhando gestores das escolas ou membros da DIEM, fiz observações, conversei e/ou colhi materiais nos três níveis administrativos do órgão<sup>28</sup> e estive presente em alguns eventos públicos realizados em diferentes ambientes, podendo acessar variadas perspectivas sobre o funcionamento da instituição e vislumbrar como alguns vocabulários, interpretações e relações eram informados.

A importância dos deslocamentos entre localidades para que uma etnografia adentre os procedimentos e os agenciamentos na administração pública foi defendida por Shore e Wright (1997). As autoras propõem o conceito teórico-metodológico de “studying through”, pautando uma investigação que se faz “traçando caminhos através dos quais o poder cria [suas] teias e relações entre atores, instituições e discursos ao longo do tempo e do espaço” (p.14)<sup>29</sup>. Essa proposta também nos permite recobrar o conceito de etnografia multi-situada defendido por Marcus (1995, p.69), de que o campo da pesquisa pode ser construído na medida em que se segue o processo social – p.ex., em termos metodológicos, o autor sugere algumas saídas, como seguir pessoas, coisas, metáforas, histórias, biografias, cursos dos conflitos. Outrossim essas colocações se aproximam dos esforços da antropóloga Smith (2005) para o delineamento de uma etnografia que se debruce sobre as organizações da sociedade contemporânea a partir de seus múltiplos espaços e dinâmicas entre pessoas, técnicas, documentos e objetos de variadas ordens.

Apesar de não ter empregado os trânsitos enquanto estratégia metodológica ou como recorte do campo, a circulação mencionada propiciou a apreensão de alguns processos sociais relevantes que perpassavam o órgão. Foi possível apreender que certos significados ganhavam alguma correspondência ou se particularizavam entre os níveis administrativos da rede pública de ensino, o que tratarei nesta tese pela chave teórica dos idiomas institucionais.

---

<sup>28</sup> Junto às gestões das escolas, pude observar momentos em que estiveram em diálogo com algumas unidades que compõem as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), que seria o nível médio do órgão. E pesquisando na DIEM, tive contato com alguns outros setores do nível central. É importante frisar que nunca tive acesso direto ao Gabinete do Secretário de Educação e, menos ainda, ao Governador do DF.

<sup>29</sup> “A enorme complexidade dos diversos locais e significados das políticas sugerem que elas não podem ser estudadas por observação participante em apenas uma localidade face-a-face. A chave é entender as interações (e disjunções) entre os diferentes locais ou níveis nos processos das políticas. Assim, ‘estudar através’ [studying through] implica etnografias multi-situadas que traçam as conexões das políticas entre diferentes mundos organizacionais e cotidianos, mesmo em diferentes locais onde os atores não se conhecem ou compartilham um universo moral.” (SHORE e WRIGHT, 1997, p.14, *tradução minha*).

Dito isso, passo a apresentar a Secretaria de Educação (SEEDF) correlacionando, por um lado, a perspectiva de um organograma geral<sup>30</sup> às, por outro lado, imaginações organizacionais mapeadas que estavam à mão dos atores. Ao fim, abordo três idiomas institucionais que foram identificados no conjunto da pesquisa, sendo essa uma contribuição que acredito ser relevante e inédita para compreensões etnográficas acerca desse órgão em específico.

#### 4.1. Organograma

Apresento agora a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para que o/a leitor/a possa se situar ao longo dos capítulos. Neste primeiro momento, trago uma estrutura formal dada pela linguagem do organograma, buscando situá-la também nas imaginações organizacionais que eram expressas pelos atores em campo.

Chamado por seus servidores de “Secretaria de Educação” ou apenas por “Secretaria”<sup>31</sup>, o órgão tem seu organograma alterado através de portarias, majoritariamente em decorrência das mudanças de governo ou de Secretário, assim, unidades surgiam, deixavam de existir, mudavam de posição ou se reagrupavam<sup>32</sup>. No contexto da pesquisa, o órgão era estruturado formalmente em unidades orgânicas hierárquicas (DISTRITO FEDERAL, 2018):

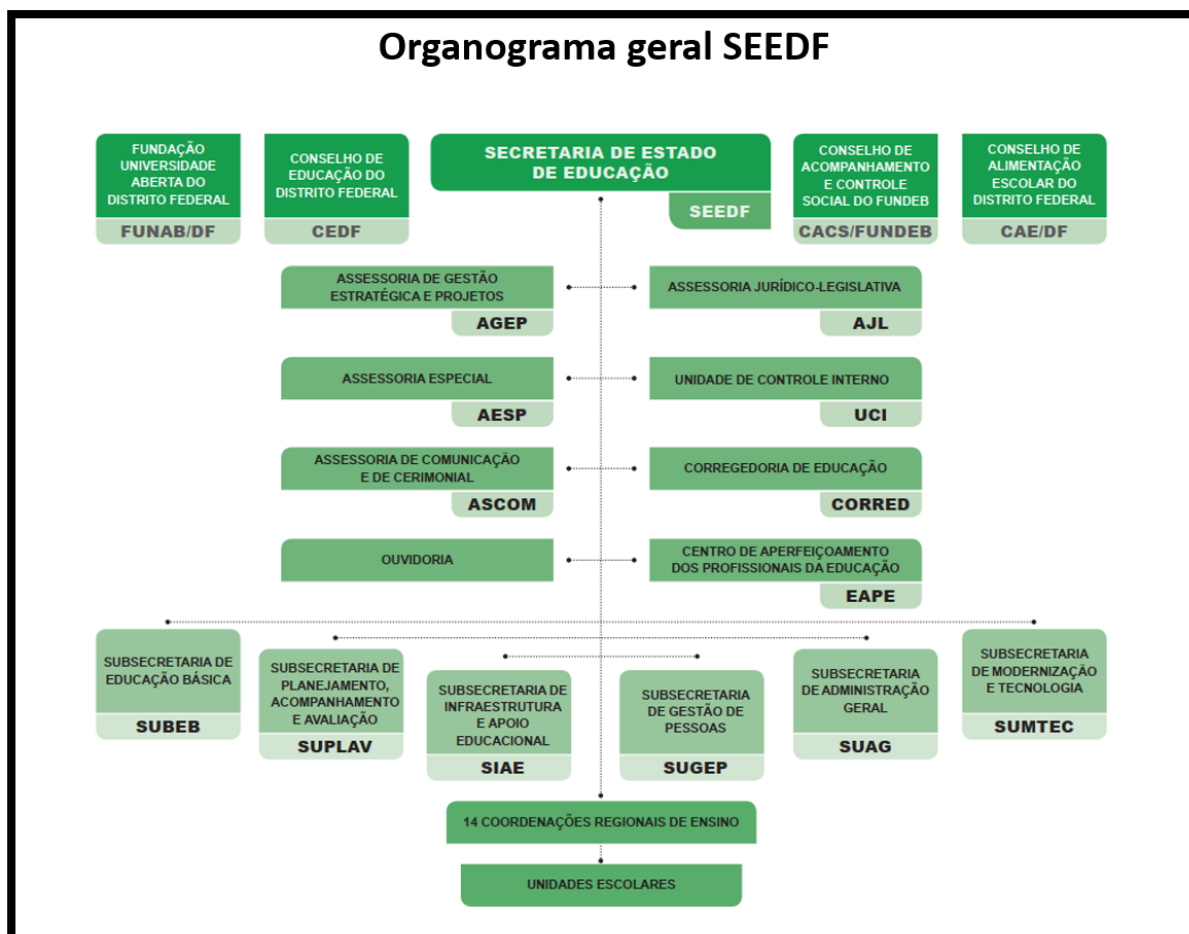
---

<sup>30</sup> Que passa por modificações recorrentes, determinadas pelas trocas de governos ou Secretários.

<sup>31</sup> A idealização de um sistema estatal de educação básica no Distrito Federal deve ser creditada a Anísio Teixeira, primeiro, porque ele esteve na dianteira de enviar um plano educacional para a recém-inaugurada capital, Brasília. Esse plano deu origem, em 1961, à chamada Fundação Educacional do Distrito Federal (PEREIRA e ROCHA, 2005). Anísio Teixeira também foi o intelectual responsável pela construção de uma disposição urbanística e arquitetônica das primeiras escolas públicas locais, elas foram projetadas em consonância com a perspectiva teórico-política de um espaço social privilegiado para a formação de uma sociedade democrática no Brasil (TEIXEIRA, 1997). O golpe militar de 1964 inaugurou uma perseguição política na administração pública do ensino – específica às consolidações de um pensamento educacional que vinculava ensino público à democracia moderna (ver: Capítulo I). Houve, assim, uma reestruturação na esfera do governo distrital que instituiu a Secretaria de Educação e Cultura em 1966. Já com a redemocratização em 1989, houve uma reformulação que transformou a pasta na então Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

<sup>32</sup> Por exemplo, no início de 2015, o Governo do DF emplacou um “modelo de gestão” advindo do setor privado e denominado “Gestão para Resultados” para suas Secretarias de Estado (BARRETO e GABRIEL, 2018). Tal contexto embasou a consolidação da reestruturação do organograma de 2007 da Secretaria de Educação (DODF, 2007), até então dividido decrescentemente em subsecretarias, setores de expediente, diretorias, gerências e núcleos. Na promulgação do Regimento Interno de 2018 (SEEDF, 2018a), houve a divisão decrescente entre subsecretarias, coordenações, diretorias, gerências. E, no início de 2019, foram suprimidas as coordenações.





[Figura 1: Organograma geral – Regimento Interno, fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018a – ANEXO I]

O organograma<sup>33</sup> acima aponta que, no topo, encontra-se o Gabinete do Secretário diretamente subordinado ao Secretário, seguido das unidades de assessoria e de controle, depois, das Subsecretarias. Estas eram, à época da pesquisa, compostas de Diretorias, por sua vez, divididas em gerências. Esse rol compunha o que seria o nível ou o âmbito central, compreendido territorialmente em prédios “sede” localizados na região central da administração pública distrital em Brasília. Considerando essa primeira imagem, a DIEM estaria localizada enquanto uma Diretoria da SUBEB, como consta acima, a Subsecretaria de Educação Básica.

<sup>33</sup> À época da pesquisa, o novo Secretário de Educação que fora nomeado ao início de 2019 pelo Governador Ibaneis Rocha, concebeu uma nova estrutura, mudando algumas unidades no nível central, contudo, não foi divulgada uma imagem do novo organograma. Até então, os governadores anteriores, no caso Agnelo Queiroz e, depois, Rodrigo Rollemberg, pautaram projetos de governo próprios com publicações de organogramas oficializados em Regimentos Internos. Contudo, com a gestão de Ibaneis Rocha, a Secretaria de Educação (SEEDF) passou a ter sua estrutura organizacional alterada pontualmente por portarias avulsas em contextos de diferentes alterações de Secretários/as de Estado de Educação. Sem então uma publicação que expressasse uma visualização esquemática dessas mudanças, utilizo-me do organograma acima, pois ele explicitava de forma mais aproximada qual era o entendimento que estava à mão de meus interlocutores no período da pesquisa.

Abaixo do nível central estava situado o que era corriqueiramente chamado por nível intermediário. Como vemos na imagem, esse nível era composto pelas Coordenações Regionais de Ensino, chamadas também por “CREs” ou “Regionais de Ensino” ou somente por “Regionais”. Elas se dispunham territorialmente nas Regiões Administrativas do Distrito Federal (RAs) e, sendo chefiadas localmente por um respectivo Coordenador Regional de Ensino, eram subordinadas diretamente ao Secretário, e não às Subsecretarias ou Diretorias. As Regionais se estruturavam em Unidades Regionais que replicavam em menor escala a distribuição das Subsecretarias, contudo, o escopo de atribuições não era sempre coincidente.

Por fim, no terceiro patamar do organograma, encontravam-se as unidades de ensino, que seriam as escolas de educação básica e demais escolas de oferta pública complementar tais como, p.ex., de línguas, de música, escola da natureza, escolas parque e outras. Desde o nível central, esse último patamar era chamado por “nível local” ou “ponta”.

#### **4.2. Os três níveis**

Mediante a referência dessa organização em três níveis administrativos – o central, o intermediário e o local –, foi possível mapear uma imaginação organizacional à mão dos funcionários lotados no nível central. Veremos que tal imaginação distribuía valorações diferenciadas para as fontes de decisão que permeavam o dia a dia do órgão.

As escolas tinham sua organização imbuída da perspectiva da gestão democrática presente na Lei nº 4.751/2012 (DODF, 2012) que previa tanto a escolha direta de Diretor/a e Vice e dos membros dos conselhos escolares pela comunidade escolar, quanto a legitimação de decisões através de órgãos colegiados, tais como o próprio Conselho Escolar, a Assembleia Geral Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil. Ainda, de acordo com a lei citada, cada unidade escolar era dotada de autonomia financeira, pedagógica e administrativa. Quando se tratava de assuntos administrativos que excediam o âmbito da gestão interna das escolas, as comunidades escolares não se remetiam à sede, e sim a suas respectivas Regionais de Ensino (CREs). Nesse sentido, havia um contato quase diário entre as equipes de direção escolar e as Unidades das CREs<sup>34</sup>.

Já a estrutura do nível central e das Regionais de ensino (CREs) não se organizavam em espaços colegiados, nem tinham suas gestões legisladas por representatividade democrática, portanto, não eram fiscalizadas em sistemas internos de contrapeso, mas sim pelos órgãos de

---

<sup>34</sup> Principalmente, com as Unidades Regionais de Planejamento Educacional e de Tecnologia na Educação (UNIPLAT), as Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) e Unidades Regionais de Gestão de Pessoas (UNIGEP).

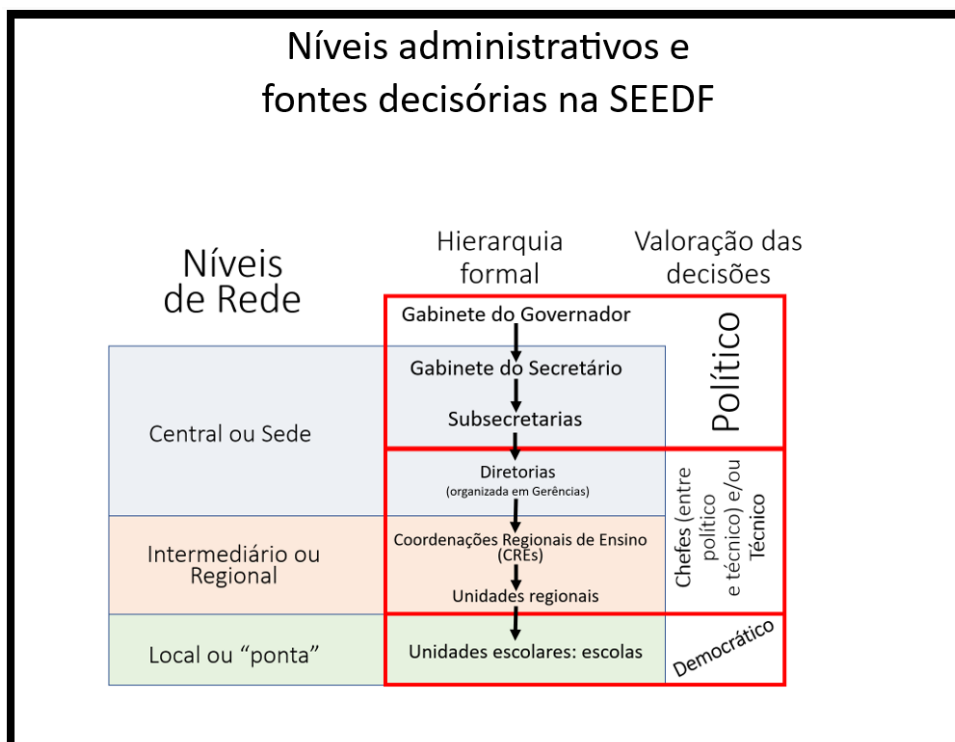
controle, tais como os conselhos de educação, tribunais de conta, ministérios públicos e controladorias. Assim, no nível central, as decisões deveriam obedecer às posições hierárquicas, seguir normas técnicas e se nortear por pareceres advindos do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos de Educação. E, no nível intermediário, as atividades normalmente seguiam as determinações das portarias lançadas pelo Secretário de Educação do DF e pelas normativas das Subsecretarias do nível central.

Nessa linha, as chefias das Subsecretarias, Diretorias, Regionais de ensino e suas Unidades eram escolhidas por nomeações hierárquicas<sup>35</sup>, ficando majoritariamente subordinadas a colocações advindas daqueles que ocupavam os postos mais altos e então classificados como “políticos”, no caso, Gabinete do Governador, Gabinete do Secretário e Subsecretários. Os demais servidores lotados nos níveis central e intermediário, tais como Diretores, Assessores, Gerentes e seus subordinados, eram oficialmente e comumente designados como “técnicos”. Dado esse contexto, friso, o uso corrente classificava as pessoas lotadas no nível central entre “técnicos” e “chefes” por um lado e entre “técnicos” e “políticos” por outro.

Diante dessas diferenças, no âmbito central do órgão, eram atribuídas valorações diferentes quanto ao caráter decisório, como aponto no infográfico abaixo:

---

<sup>35</sup> Em 2019, o primeiro Secretário nomeado instaurou um processo de lista tríplice de escolha dos Coordenadores Regionais de Ensino, que seriam formadas pela votação dos diretores escolares da região correspondente. Contudo, em 2020, boa parte desses Coordenadores eleitos foram substituídos por indicados pela nova, e terceira, Secretária de Educação do mandato.



[Figura 2: Níveis administrativos e fontes decisórias na SEEDF, *elaboração própria*]

A imagem mostra que aquelas decisões oriundas do Gabinete do Governador, do Secretário ou de Subsecretários, eram categorizadas como de dimensão política, já aquelas oriundas de Diretores e seus Gerentes, bem como aquelas que estavam ancoradas no dia a dia de trabalho dos técnicos, eram reivindicadas como decisões técnicas. Contudo, como podemos ver na imagem acima e como me alertou o interlocutor de campo, Altair, ao ver o quadro acima, na interpretação das ações das figuras dos/as Subsecretários/as, Diretores/as, Gerentes e Coordenadores/as Regionais de Ensino poderia haver uma mistura entre valorações de político e técnico, principalmente quando tais cargos eram ocupados por funcionários de carreira da Secretaria de Educação (SEEDF). Essas concepções eram acionadas e informavam as relações de trabalho no nível central, principalmente no que dizia respeito às atuações das chefias, constituindo uma naturalização da oposição ou dicotomia entre técnica e política.

No que diz respeito às hierarquias formais entre os três níveis, é importante frisar que a Secretaria de Educação do DF (SEEDF) não conta com um sistema de leis próprios que institua processos definidos para o funcionamento de sua estrutura organizacional. Elemento que aponta para a pouca clareza que seus funcionários tinham do funcionamento das diferentes unidades e limites das relações hierárquicas entre os três níveis. Essa ausência de previsão, que também se replica nos Regimentos Internos do órgão, propiciava que as Subsecretarias determinassem os

trabalhos das unidades através da publicação de portarias avulsas, que, por sua vez, substituíam-se umas às outras com recorrência.

Dessa forma, apesar de um amparo legal à autonomia das escolas, então dada pela legislação de gestão democrática, a rede pública como um todo era administrada por meio do constante lançamento de portarias que conferiam ao nível central um poder discricionário maior. Assim, eram demandadas reorganizações, mudanças ou novas condições que ofereciam menor previsibilidade para as direções escolares e demais profissionais da ponta. Ou seja, esse gerenciamento por portarias sem um processo definido reificava a autoridade das instâncias mais altas, com maior ênfase nas Subsecretarias, em gerar, conhecer e distribuir o conhecimento sobre as normas de execução, registros e fluxos, bem como em pautar suas respectivas interpretações<sup>36</sup>.

### **4.3. A rede e a casa**

Neste subtópico, abordo duas metáforas que expressavam como o funcionamento do órgão (SEEDF) era apreendido entre funcionários lotados no nível central. Trata-se da *rede*<sup>37</sup> e da *casa*, ambas largamente mencionadas durante reuniões intersetoriais para a implementação do Novo Ensino Médio.

Em um momento inicial da pesquisa, o Diretor da DIEM me alertou que as perspectivas de leitura da estrutura organizacional da Secretaria de Educação tinham alcances diferenciados para seus membros. E que essa diferenciação se dava na medida das trajetórias individuais em postos de lotação, entre níveis e funções. Ele contava que sua *visão* foi se ampliando: enquanto professor em uma escola da rede pública, ela era bem restrita, mas se alargou quando fez parte da gestão escolar e, depois, muito mais ao assumir aquele atual posto de chefia no nível central. Nesta última posição, sua visão teria se estendido para “muito além da rede”, para compreensão de outras esferas da gestão pública do ensino, distrital e federal. Foi quando passou a ter uma noção maior da estrutura e funcionamento dos programas do Ministério da Educação (MEC), da interlocução entre os entes federados no âmbito dos conselhos nacionais, incluindo aí a atuação de institutos privados.

Empiricamente, foi profícuo observar como essas diferenças de *visão* posicional entre os funcionários do órgão faziam parte das performances discursivas dos atores, estes mostravam saber com maior ou menor nitidez por onde determinadas decisões passavam ou se situar nas

---

<sup>36</sup> Sendo que essa questão do poder de definir a interpretação das portarias, pela condição intermediária, também ganhava um potencial discricionário específico no âmbito das Coordenações Regionais (CREs).

<sup>37</sup> Em itálico, pontuo os termos empíricos de maior relevância para a discussão realizada.

assimetrias nem sempre declaradas – por exemplo, entre as permissões e constrangimentos de fala, de trânsito e de articulações. Nesse sentido, o uso de determinados termos oficiais ou metáforas indicaram distinções de acesso e compartilhamento de imaginações organizacionais.

Uma dessas metáforas era a da *rede*. Ela era veiculada nos três níveis do órgão, mas a conotação com que era majoritariamente empregada no nível central pôde ser mapeada neste trabalho a partir de três referências. A primeira é a própria noção formal de “rede pública de ensino”, uma terminologia jurídica presente nas legislações brasileiras (BRASIL, 1988 e 1996) referente à organização da administração federal da educação. O sistema de ensino distrital, então gerido pela SEEDF, abarca tanto as instituições públicas quanto as privadas, contudo, o uso do termo *rede* sempre se circunscrevia em campo ao aparato organizacional da rede pública.

A segunda referência foi difundida no início de 2015, quando o recém-empossado governador, Rodrigo Rollemberg (2015-2018), empregou para as respectivas Secretarias de Estado um “modelo de gestão” denominado “Gestão para Resultados”. Advindo do setor privado, esse paradigma passou a ser aplicado por diferentes estados brasileiros (BARRETO e GABRIEL, 2018, p.56). De forma resumida, seus princípios incluíam que o planejamento de uma administração deveria se basear em um monitoramento de resultados, requerendo uma relação de “sinergia” (Idem) entre suas unidades/setores/instâncias. Tal contexto trouxe novo acúmulo de conotação ao termo *rede*, valorando que os setores e níveis do órgão deveriam estar interligados e produzir entendimentos comuns acerca de suas respectivas ações e decisões. Essa era uma questão colocada em algumas reuniões por pessoas que continuaram em cargos de chefia com a mudança de governo para o ano de 2019. Especialmente, essa acepção informava o entendimento que se demandava na realização de reuniões de *alinhamento* – metáfora que por sua vez será explorada no Capítulo II.

Por fim, vinculada a esta última, a terceira referência aciona imaginações (ANDERSON, 1983) de um mundo contemporâneo permeado de novas sociabilidades, não apenas lineares e hierárquicas, mas em “rede” (CASTELLS, 2004; LATOUR, 2005). Tal paradigma evoca uma noção de conexão entre pontos, em que as legitimidades decisórias são distribuídas de forma a reestruturar as relações de gestão, e essas são tomadas enquanto fluxos de informações que se retroalimentam. Esse era um elemento diretamente elucidado a mim por meu interlocutor recorrente, Altair, durante nossas conversas semanais. Dada sua formação sociológica, ele buscava referências teóricas para essa noção de *rede* que, naquele momento, dava inteligibilidade ao funcionamento do órgão para ele e demais colegas.

Essas três referências se reforçavam mutuamente na naturalização do termo, reificando a imagem de um organograma dividido em três níveis. Majoritariamente, a metáfora da *rede* evocava a ideia de um caminho pelo qual percorriam as informações e as decisões entre a “sede” (nível central), as Regionais de ensino (nível intermediário) e a ponta (escolas). Nesse sentido, aparecia também a noção de *multiplicação* dos entendimentos e conhecimentos, de que as decisões partiriam do nível central, passariam pelo intermediário e chegariam na ponta para serem executadas<sup>38</sup>. Para tanto, era valorado que os funcionários do nível central fossem dotados de um *olhar de rede*, expressão empregada de forma corriqueira para afirmar uma expectativa de conhecimento organizacional a legitimar ou vulnerabilizar as decisões.

Uma outra metáfora central era a da *casa*. Enquanto *rede* era um termo amplamente usado nos três níveis da Secretaria, a *casa* expressava um vocabulário próprio ao nível central e utilizado, principalmente, por pessoas com maior tempo de lotação nas sedes do órgão. Pessoas em cargos de chefia, ou que transitaram entre diferentes setores, a utilizavam em posição de autoridade discursiva relativa à detenção de conhecimentos sobre os padrões de funcionamento do órgão, manejando uma associação entre valores morais, intelectuais e técnicos.

*Conhecer a casa* era uma expressão que se referia à construção de um saber acerca das complexidades que envolviam a produção de legitimidade das decisões na *rede*. Por exemplo, conhecia a casa quem conseguia prever se determinado trabalho teria continuidade “na ponta” (no caso, se as escolas realmente acatariam as decisões) ou se havia “interesse político”, das chefias do nível central, em levar certas determinações à cabo. Ao emprego dessa expressão, também estava vinculado o uso do vocativo *chefe*, sendo absolutamente presente nos níveis central e intermediário quando se tratava de uma comunicação direta com pessoas que ocupavam cargos de natureza especial ou em comissão. Ele podia ser proferido no sentido ascendente do organograma, mas também era utilizado entre chefes de diferentes setores ou em sentido descendente. Desse modo, a figura do chefe não dizia respeito apenas a estabelecer uma hierarquia com quem estava em posição de subordinação formal, mas operava um reconhecimento mútuo entre chefes.

---

<sup>38</sup> Nesse caso, meu interlocutor recorrente, Altair, ao ler este texto, pontuou que a distância física dos edifícios sede situadas no Plano Piloto de Brasília – onde se localizava então o nível central da Secretaria de Educação – frente as unidades escolares e Regionais de Ensino (CREs) interferia nas percepções sobre o funcionamento da rede. Dentro dessa imaginação organizacional ‘do centro à ponta’, aquelas unidades mais próximas geograficamente tinham suas atividades e gestões mais visíveis em relação às que se situavam em Regiões Administrativas do DF que seriam afastadas do Plano Piloto.

Como vimos, para as pessoas lotadas no nível central, na sede, quem não era chefe, era técnico, de tal forma que se firmar na trajetória de ser chefe angariava certa expectativa de permanência na função ou de ocupação de outro posto de chefia – principalmente diante das transições de governo ou de Secretário, que costumavam promover mudanças no organograma e nas nomeações. Na sede, o reconhecimento do trabalho dos técnicos se dava também em associação à demonstração de respeito hierárquico e ao empenho em cair na graça de um chefe (em performances de amabilidade e pessoalidade, afinidade de valores, cumplicidade com os objetivos, eficiência, conhecimento da casa ou do objeto de trabalho, transitabilidade na casa, entre outros). Essas eram formas de se galgar possibilidades de se tornar chefe ou de não perder a lotação no respectivo setor, ou até para mudar de setor – uma vez que quem decidia quem ficava e quem saía das equipes das diretorias e subsecretarias eram as chefias imediatas. Portanto, a proeminência dessa figura informava a circulação de afetos, de autoridade decisória, de autonomia discursiva e operacional, bem como oferecia limites ao trânsito dos técnicos para construir articulações entre diferentes setores e hierarquias. Chamar alguém de chefe expressava, assim, o conhecimento e a apropriação de uma linguagem própria da *casa*<sup>39</sup>.

Enquanto classificação social, *chefe* também borrava a passagem entre as duas referências que conferiam legitimidade às atuações no nível central: o valor do trabalho *técnico* e o peso da determinação *política*. O cargo de Secretário de Educação teria, nessa linha, a circunscrição mais nítida da posição política, automaticamente remetida ao governador, já seus Subsecretários indicados, e por vezes os Diretores, quando eram funcionários de carreira do órgão poderiam ocupar uma área cinzenta entre a atuação valorada como técnica ou como política. E se aproximar de uma dessas referências acionava ordens distintas de autoridade, sendo estas reconhecidas em termos não só da hierarquia do organograma, mas como vimos, a partir de uma transversalidade do conhecimento da *casa* e do poder político, este relativo, em última instância, às decisões de Governo.

Nessa linha, interpreto que a categoria *casa* conjugava uma circunscrição espacial à sede com a indicação de familiaridade com os circuitos decisórios e afetivos e, ainda, com conhecimentos da hierarquia formal do organograma, procedimentos e fluxos burocráticos, conformando a produção de um espaço moral cujo contorno expressava um fazer institucional próprio.

---

<sup>39</sup> Sendo que *chefe* e *casa* conformavam um vocabulário de posições e relações que, predominantemente, não se aplicava às escolas nas quais pesquisei ou trabalhei. Nas escolas, esse uso foi observado advindo especificamente de pessoas que já transitaram por funções nos outros dois níveis ou por membros das equipes gestoras quando se reportavam a chefes nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs).



Trata-se de um fazer próprio implicado em produção de legitimidades<sup>40</sup> quanto à circulação de valores, de signos de autoridade e de pertencimento, incluindo a própria distribuição de conhecimento acerca desses fluxos em seus pontos de assimetria e diferenciação. Nessa linha, a literatura antropológica aponta que a *casa* é uma metáfora recorrente em outros órgãos da administração pública do país. Aspecto que foi discutido especificamente por DaMatta (1997), que teorizou acerca da produção mútua entre a ideia de casa e de rua enquanto esferas de significação social (p.33) da sociedade brasileira. À rua, empregar-se-iam as leis em um universo impessoalizado, mas à casa, ao contrário, não caberiam exigências de impessoalidade<sup>41</sup>. Entretanto, no contexto da administração pública, DaMatta defende que casa não deve ser tomada como indicação absoluta de um idioma institucional de pessoalidade<sup>42</sup>, e sim que tal dimensão se complementa com outros valores da sociabilidade – sob o prisma da impessoalidade, da aplicabilidade das leis, da igualdade moral e da relativização –, conformando então um sistema de classificação específico.

É conclusivo que os empregos das metáforas da *casa* e da *rede* apontaram para diferenças nas possibilidades de legibilidade dos atores acerca do que estava acontecendo na sede do órgão (SEEDF), no que dizia respeito às regras vigentes, às fontes das decisões, aos fluxos burocráticos e aos códigos relacionais. Tais elementos nos auxiliarão de forma particular a compreender os diálogos entre os atores trazidos ao longo desta tese.

#### **4.4. Idiomas institucionais**

Seguindo no intuito de apresentar a Secretaria de Educação (SEEDF), desenvolvo agora um mapeamento de três idiomas institucionais presentes nas negociações interpretativas que puderam ser observadas nos três níveis do órgão.

Após os primeiros seis meses de campo na escola CED São Francisco, junto a seus diretores, acompanhando também o diálogo destes com o nível intermediário, incluindo a leitura de processos administrativos e a produção de documentos, estando presente no dia a dia de reuniões com os professores e, ainda, considerando que neste período transitei por outras

---

<sup>40</sup> Conceito chave desta tese e que será destrinchado no início do Capítulo I.

<sup>41</sup> “(...) onde não existem indivíduos e todos são pessoas, isto é, todos que habitam uma casa brasileira se relacionam entre si por meio de laços de sangue, idade, sexo e vínculos de hospitalidade e simpatia que permitem fazer da casa uma metáfora da própria sociedade brasileira”. (DAMATTA, 1997, p.37).

<sup>42</sup> Segundo DaMatta (1997) ambos os âmbitos produzem ângulos próprios de leitura das situações e há um terceiro espaço que, juntos, os três conformam uma leitura de todo. O terceiro é “o outro mundo” e implica em eternidade no sentido de esperanças e potenciais (p. 111), bem como em igualdade moral e relatividade. Essa tríade permite ao autor formular a tese de que há a operação de um sistema de classificação que “apresenta três modos diferenciados e complementares de ‘ordenar’ e também de reconstruir e construir (ou inventar) a experiência social brasileira” (idem).

atividades e reuniões nos outros níveis, foi possível desenvolver a hipótese de que um par categórico operava a produção institucional da gestão do ensino na rede pública do DF. Tratava-se da oposição recorrentemente verbalizada entre *administrativo* e *pedagógico*. Já no início de 2019, com as incursões na segunda escola, o CED São Bartolomeu, foi possível confirmar que os termos dessa hipótese também tinham relevância entre os atores daquele campo.

Então, primeiramente, foi possível observar que atuações de determinadas pessoas ou atividades de gestão eram tipificadas muitas vezes como *administrativas* ou *pedagógicas*. As ações eram legitimadas a partir da potência situacional que essas classificações adquiriam para conferir conformidade moral à definição dos fatos.

Ainda, neste mesmo percurso etnográfico, foi possível mapear outra oposição mais visceralmente tensionada, entre *projetos pedagógicos* e *aula tradicional*. Estas eram formas valorativas que tipificavam e diferenciavam as atividades de ensino-aprendizagem comumente desenvolvidas nas escolas. A centralidade dessas duas figuras era negociada entre os profissionais de educação lotados nas escolas, mas se espraiava para interlocuções entre diretores/as junto a funcionários/as dos outros níveis. A oposição se imbricava com a afirmação de uma identidade institucional de cada escola junto a suas comunidades escolares – por exemplo, unidades amplamente conhecidas como “escolas de projeto” ou professores que se intitulavam como “tradicionais”, que seriam aqueles que priorizariam as chamadas aulas tradicionais.

Já ao longo da pesquisa na DIEM, transitando com maior recorrência no nível central, a hipótese de que esses dois pares de oposição (fazer administrativo x fazer pedagógico e projetos pedagógicos x aula tradicional) conformavam um idioma institucional na rede não só se confirmou, mas foi alargada no que diz respeito à margem interpretativa desses termos. Nessa entrada etnográfica, tais tipificações se mostraram chave na produção de legitimidade de decisões e de fluxos burocráticos, sendo que a positividade de cada um dos polos, às vezes em justaposição ou às vezes em contraposição ao outro, eram contextualmente negociadas.

Uma outra questão de relevância empírica foi se confirmando ao longo do conjunto da pesquisa, refiro-me à recorrente alegação, por parte daqueles que ocupavam alguma posição de chefia em um dos três níveis, de uma impermanência na função, frisando a origem do cargo de professor. Ou seja, era posto que se *estava* ocupando temporariamente a função de diretor/a ou supervisor/a escolar, técnicos ou chefes nas Regionais de Ensino ou sede, mas de *ser* originalmente um professor/a de carreira. A frase, “*sou* professor de [Física], e *estou* [diretor da escola/Diretor da DIEM/técnico do nível central]”, era praticamente obrigatória em toda

introdução de si, principalmente as públicas, e também se estendia para uma colocação recorrente: “somos todos professores e um dia vamos todos voltar para a sala de aula”. Esse era então um exercício de marcação ética importante para a conferência de autoridade e legitimidade discursiva que atravessava os três níveis da rede.

Então, organizo analiticamente esses eixos de duplos categóricos enquanto três idiomas institucionais: (i) ser professor e estar gestor, (ii) pedagógico ou administrativo e (iii) aula tradicional versus projetos pedagógicos. Através deles, defendo, forjavam-se significados das situações e das atuações, bem como se informava os parâmetros de negociação cotidiana entre diferentes atores da rede pública.

Os idiomas institucionais, segundo Jiménez (2007), conformam ferramentas de inteligibilidade e mapas de valores através dos quais se desenvolve a gramática dos conflitos e das negociações, através dos quais também se dão as afirmações de naturalidade e se organizam as dinâmicas de reflexividade organizacional (JIMÉNEZ, 2007, p.xiv). Nessa linha, o autor conceitua os processos de “reinstucionalização” enquanto um jogo de luz e sombra operado sobre os valores institucionais, quando então se redistribuem determinados fluxos de poder, reagrupam-se as razões e as disposições para uma nova harmonização dos princípios compartilhados (p.xxi).

Também a partir da leitura de Jiménez (2007), os antropólogos Teixeira e Castilho (2020) enfatizam que essa chave analítica em questão permite “aceder aos fluxos de conhecimento, moralidade, afeto e poder institucionalizados” (p.28) no interior das organizações. Tal perspectiva considera que as categorias cunhadas no cotidiano desses universos expressam processos de institucionalização – no sentido aqui já trabalhado, de uma “configuração cognitiva, prática e moral” (p.414). Nessa linha, a pergunta acerca de como os idiomas institucionais são manejados em campo estabelece o ponto pelo qual busco alinhar a perspectiva teórica dos processos de institucionalização ao deslindamento das relações de poder.

Destrincho agora um pouco mais cada um desses três idiomas, mostrando como se deu sua elucidação para este trabalho e apontando em quais capítulos eles serão centrais às análises dos dados de campo.

#### **4.4.1. Ser professor, estar gestor**

Em momentos diversos, observei que era quase uma regra que diretores ou supervisores de escolas, bem como membros do nível intermediário ou central, introduzissem a si mesmos

em eventos públicos, primeiro enquanto professores da rede, através da conjugação *sou*, citando qual disciplina ministravam, para então frisar a situação vigente de ocupar uma função de chefia ou técnica através da conjugação *estou*<sup>43</sup>. Analiso então os dois pontos desse binômio.

A identificação de ser professor se comunicava com um valor amplamente difundido na rede de que um gestor da educação teria que ser dotado de uma “visão pedagógica” e saber como é o “chão da escola”. Nesse sentido, havia uma fonte de legitimação ou deslegitimação que estaria atrelada à condição de ser professor da rede pública. A afirmação de ‘ser professor e estar gestor’ acionava um código ético que territorializava o locutor na escola, mais especificamente na sala de aula. Esta seria sinal de pureza classificatória (DOUGLAS, 2010) relativa ao exercício original e central ao ensino. Distanciar-se desse território, por outro lado, poderia desencadear leituras morais que expressavam tensões nas assimetrias decisórias entre as instâncias, setores e cargos. Desse modo, outras referências classificativas que indicavam um papel de “político” ou “burocrata” eram carregadas de certa contaminação (Idem), nesse caso, os interesses e visões institucionais da pessoa estariam distanciados da perspectiva endógena à atividade fim de dar aula na escola pública.

Em diversas falas observadas por profissionais lotados no nível central, a diferenciação de que o trabalho ali realizado era técnico e, com mais ênfase, de que quem executava a institucionalização da política pública era um técnico também evocava a legitimação por meio do conhecimento que seria ancorado no pertencimento institucional, de ser funcionário de carreira do órgão. O que também marcava aproximação com o valor simbólico de ser professor e, ao mesmo tempo, acionava um distanciamento do signo do “político”. No caso desse distanciamento pretendido, vinculava-se um descolamento das atuações do técnico frente ao poder decisório, sendo afirmada a impossibilidade de se tomar determinadas decisões.

Por um lado, essa demarcação de posição institucional consistia em uma estratégia de comunicação que visava a aproximação identitária entre professores. Por outro lado, ela também era expressa quando o público era formado por estudantes da rede ou por outros atores institucionais, tais como professores e estudantes universitários, bem como em interlocuções intersetoriais no nível central. Nesse último caso, a qualidade de impermanência em postos de chefia também conferia um sentido ético para o exercício da autoridade, pois expressava-se aí um código de legitimação ancorado na postura de fidelização do sujeito para com o serviço público prestado e não para com o status de chefia.

---

<sup>43</sup> Ponto que também poderia se somar a uma afirmação do *tempo de casa*, como lembrou meu interlocutor recorrente, Altair, ao ler esta discussão.

Em suma, trata-se de um idioma institucional que provia mapeamentos éticos à atuação dos atores, de pertença à finalidade pública do órgão e do exercício desinteressado do poder de gestão. Especialmente, tal idioma nos auxiliará nas análises desenvolvidas no Capítulo II.

#### **4.4.2. Projetos pedagógicos *versus* aula tradicional**

O segundo idioma institucional mapeado diz respeito a tensões relativas à atribuição de significado das práticas pedagógicas nas escolas públicas. No âmbito das unidades escolares acompanhadas, esse era um elemento de conformação de uma identidade institucional junto a suas respectivas comunidades. Com recorrência eram expressas as classificações, “professor de projeto” em oposição a “professor tradicional”, “escola de projeto” em oposição a “escola tradicional”. Especificamente, o CED São Francisco (Chicão) era comumente compreendido enquanto uma escola de projetos, mas tal designação também conformava o repertório das disputas cotidianas em seu interior:

Durante um Conselho de Classe participativo entre professores/as, gestão, serviço de orientação educacional (SOE) e estudantes de uma turma de 2º ano, um professor fez um comentário irônico hostilizando um dos projetos pedagógicos antigos da escola, o Circo, alegando que gerava distúrbios para as rotinas das demais aulas. Seu ponto foi confrontado pelo Supervisor pedagógico: “o Circo faz parte do projeto pedagógico da escola e de sua história, a escola já foi chamada no passado de São ‘FransCirco’”. (Relato a partir do Diário de Campo do Chicão)

A resposta do Supervisor trouxe a realização do projeto como uma questão de identidade institucional. Como forma particular de superar conflitos dessa dimensão, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CED São Francisco de 2014 trazia uma categoria específica, de que aquela seria uma “escola híbrida”, entre a pedagogia de projetos e o ensino tradicional. Esse aspecto, apreensível de forma contundente a partir da etnografia realizada em tal escola, também permeava a rede. Havia essa referência aos *projetos pedagógicos* enquanto um tipo de atividade de ensino escolar promovida por determinada escola junto a sua comunidade escolar – no caso, não necessariamente só de professores para estudantes, mas entre os diferentes segmentos, tais como familiares, funcionários, gestão, vizinhos, grupos culturais da cidade. Essas realizações teriam um apelo identitário de efeito expansivo sobre a: relação professor-estudante, incluindo outros atores; experiência curricular, incluindo experimentações de práticas físicas, artísticas, cognitivas e sociais; circunscrição territorial dos colégios, incluindo uma potencialização pedagógica de outros espaços prediais e urbanos; função social da escola, incluindo a ampliação ou especificação do conhecimento e realizações empíricas, o que

comumente implicava elaborações interdisciplinares e transdisciplinares; e organização dos tempos escolares, que dificilmente se fiavam apenas às grades de aulas de 50 minutos.

Formalmente, a organização dos tempos escolares estava circunscrita por noções escriturárias dadas pelas Matrizes Curriculares oficiais, que estabelecem uma unidade de tempo para cada disciplina do currículo. Unidade de tempo, por sua vez, classificada como hora-aula ou módulo-aula. E era sobre este símbolo reificado da *aula* que os embates de legitimação ou deslegitimação sobre se os *projetos pedagógicos* se desenvolviam no campo empírico. Pois, havia um persistente questionamento sobre se os projetos em geral, ou específicos, tinham ou não validade pedagógica frente ao que deveria ser o ensino escolar, que então se erigia sobre a figura da aula:

“Sou tradicional”, foi ilustrado como uma fala em um exercício teatral realizada por gestores de escolas da rede durante oficina de formação da Semestralidade em Ação em outubro de 2018. A atividade foi desenvolvida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), na qual estive presente e participei do evento a pedido dos diretores do Chicão. A expressão surgiu como exemplo de discursos repetidos por professores nas reuniões escolares de diversas unidades enquanto um marcador de postura de negação a propostas de atividades de aprendizado e avaliação diferentes de uma lógica aula-prova. (Relato a partir do Diário de Campo do Chicão)

O argumento que tensionava a execução dos projetos, e tinha um apelo naturalizado, era o de que não era correto quebrar a temporalidade das aulas para a realização de atividades não delimitadas na Matriz Curricular. Ou seja, esbarrava-se aí em um limite moral comumente apresentado dentro das unidades escolares, mas também recorrente nas colocações e atuações dos demais níveis do órgão, acerca das condições legais ou restrições administrativas para as determinações pedagógicas das gestões escolares.

Portanto, no contexto das escolas, a dicotomia aparecia em reuniões internas, mas também se estendia para outros espaços de negociação, marcando as interlocuções entre seus gestores e o nível intermediário e central. Já na pesquisa na DIEM, ela surgiu com recorrência nas apresentações que o setor fazia aos mais diferentes públicos, em tratativas intersetoriais e entre níveis, bem como em documentos produzidos pela Diretoria. Tornando conclusivo para este trabalho que tal polarização se empreendia longitudinalmente no órgão e que a qualificação moral das atividades pedagógicas realizadas pelas escolas estava imbricada a uma gestão dos tempos. Esse é um aspecto de central relevância para o desenvolvimento desta tese e será recuperado com maior densidade nas análises contidas no Capítulo III.

#### 4.4.3. Pedagógico ou administrativo

Nas escolas de ensino médio acompanhadas na pesquisa, a produção de legitimidade das ações de seus diretores e supervisores passava por uma evidenciação das categorias *pedagógico* e *administrativo*. Isso, tanto no cotidiano de trabalho interno nas unidades, quanto em interlocuções destas com os outros níveis da rede, que, majoritariamente, se davam junto ao nível intermediário. Nesses contextos, o termo *pedagógico* era acionado enquanto significante das diversas atribuições e organizações que afetavam diretamente o trabalho dos professores, o ensino, a aprendizagem e a organização curricular. Já a categoria, *administrativo*, referia-se a procedimentos tomados exclusivamente pelos gestores das escolas e que eram interpretados como sendo de uma ordem diferente daquelas que tivessem uma relação direta com o ensino.

Em diferentes documentos oficiais da Secretaria de Educação, as duas classificações designam as funções de cada setor no organograma, aparecendo majoritariamente de forma independente, mas algumas vezes também aparecem atreladas através de expressões como “administrativo e pedagógico” ou “administrativo-pedagógico” (Regimento Interno: DISTRITO FEDERAL, 2018). Entretanto, nos contextos escolares aos quais estou me referindo, ambas as designações não eram tomadas por aspectos estanques, mas acionadas como uma forma de interpretação das ações de gestão. Por exemplo, as funções das pessoas das equipes gestoras tendiam a ser separadas entre administrativas ou pedagógicas, ou como administrativas e pedagógicas, mas isso não se dava de forma homogênea entre as unidades escolares, ao contrário, tal divisão era imbuída da construção de uma história institucional local que se tornava objeto de reflexões cotidianas e de uma promoção identitária da unidade de ensino junto a sua comunidade.

Dando sequência, quando iniciei o campo na sede junto à DIEM, foi surpreendente que essa dicotomia tenha se mostrado bem mais marcada e de grande relevância para as interpretações das ações de meus interlocutores. Tal idioma se comportava de forma mais complexa em razão da setorização das atribuições em nível central. Nessa nova dimensão, o *pedagógico* apareceu enquanto um polo destacado frente a uma série de outras designações, que se referiam, por sua vez, a uma área geral de atuação de cada setor. Por exemplo, os setores eram referidos por: a gestão de pessoas, as normas, a formação continuada, a oferta e a matrícula, o sistema (referente a sistemas eletrônicos), a avaliação, entre outros.

De acordo com organograma já trazido, as Subsecretarias e suas Diretorias formavam, junto às Unidades Regionais das Coordenações Regionais de Ensino (CREs), uma setorização da gestão da rede pública. Desse modo, a DIEM era subordinada à Subsecretaria de Educação

Básica (SUBEB), que tinham um alinhamento de competências com as Unidades de Educação Básica (UNIEB) de cada Regional de Ensino (CRE). Por conseguinte, aquilo que estava sob a competência da SUBEB era regionalmente remetido às UNIEBs e setorizado como a área *do pedagógico*<sup>44</sup>. A seguinte imagem busca ilustrar essa setorização e elucidar que, em seu dia a dia, a DIEM não desempenhava um contato direto com as escolas de ensino médio. As demandas entre a ponta e o nível central eram intermediadas pelas Unidades Básicas de Ensino (UNIEBs) das Regionais (CREs):



[Figura 3: Exemplo da relação setorial de competências ligadas ao “pedagógico”, *elaboração própria*]

No nível central, esse idioma institucional estava então no cerne de uma imaginação organizacional setorizada. No que dizia respeito a como eram ratificados os frutos de uma ação, decisão ou proposição, a categoria do *pedagógico* abarcava uma autoridade específica de elaboração, proposição e inauguração de procedimentos, documentos ou políticas públicas que, por sua vez, deveriam estar ancoradas em um dever ser do ensino escolar. Contudo, havia um limite atribuído ao *pedagógico* que partia do entendimento comum de que tal esfera estaria desprovida de certa racionalidade administrativa, de tal forma que a autoridade desse valor muitas vezes se constrangia frente a performances de tratamento econômico dos recursos e de aplicação de previsões normativas. Assim, exercer um constrangimento retórico ou procedimental às determinações do pedagógico era muitas vezes posto como se fosse um imperativo ético ou moral – o que se dava, por exemplo, através de negativas, não interlocução, revogações de portarias, indicativos de escassez de recursos e indicações de processos legais

<sup>44</sup> Em outro exemplo, a Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) com suas diretorias na sede tem nas Regionais de Ensino sua unidade correspondente, a Unidade de Gestão de Pessoas (UNIGEP), e tudo que estava sob a competência da SUGEP era regionalmente atribuído às UNIGEP, e então era setorizado enquanto a área da *gestão de pessoas*.



ou administrativos. Tais performances eram protagonizadas ou atribuídas às demais áreas, sendo que, com maior frequência, à gestão de pessoas. Tal idioma será especialmente recuperado no Capítulo IV.

Por fim, friso que essa perspectiva teórica dos idiomas institucionais, posta aqui de forma a contextualizar a/o leitor/a acerca das distribuições de poder e produções interpretativas que perfaziam a Secretaria de Educação (SEEDF), poderia ser explorada detidamente em um outro trabalho que se debruçasse de forma específica sobre esse mesmo campo organizacional.

## **5. Organização da tese**

A tese está dividida em quatro capítulos. Eles seguem uma ordem de apresentação do campo empírico para o leitor em quatro dimensões de institucionalização: primeiro, de um plano macrossociológico das concepções sobre a oferta do ensino médio no país e no DF; segundo, de um plano local da produção de legitimidade da Reforma na rede pública do DF; terceiro, adentrando a elaboração da proposta local em termos da produtividade de uma imaginação da organização do ensino escolar; e, quarto, compreendendo como as mudanças ventiladas geravam naturalizações, embates e transformações na compreensão do ensino escolar e dos papéis do professor e do estudante.

Abro o Capítulo I com uma recuperação bibliográfica pertinente ao campo da Educação acerca da organização da educação básica no país, traçando uma história da etapa de ensino voltada aos jovens no país. No segundo tópico do capítulo, faço uma abordagem dos contextos macropolíticos que ensejaram a Reforma de 2016 e os embates que a envolveram na sociedade civil. No terceiro tópico, analiso os discursos que fundamentaram a promoção do Novo Ensino Médio no país. E, no quarto tópico, contextualizo a forma de organização curricular da etapa que estava anteriormente disposta na rede pública do DF para apresentar, em termos gerais, o desenho que a DIEM propunha para a implementação do NEM.

No Capítulo II, começo situando a atuação da DIEM frente ao NEM, explorando o processo de formulação da proposta local, sua história, seus pais fundadores e os eixos de legitimidade compartilhados entre os membros daquele setor. No segundo tópico, adentro o dia a dia de trabalho de meus interlocutores, chamando a atenção para a importância que a escolha das palavras adquiria nas comunicações externas sobre a política pública, bem como apontando para a centralidade que a execução de apresentações de powerpoint assumia no empreendimento de institucionalização. Encerro o capítulo me detendo especificamente nessas

apresentações seu conteúdo, bem como à oralidade vinculada ao uso da ferramenta do powerpoint e de vídeos, e analiso a produtividade de sua repetição ao longo de anos.

Dou início ao Capítulo III indagando como a ideia de que a Reforma trazia algo *novo* foi assumida e manejada pelos formuladores da proposta local (da rede pública do DF). Chamo a atenção para um exercício imaginativo de redistribuição de unidades temporais que era então significado enquanto um trabalho de reorganização curricular. Ao longo de toda a discussão recorro a comparações com documentos relativos à política pública de organização do ensino médio que estava até então em voga, explorando como, na passagem de uma política para a outra, emergia a figura da *aula* enquanto um signo que ancorava exercícios de definições de novos tempos escolares. No segundo tópico do capítulo, analiso imagens de grades horárias para refletir acerca da função simbólica da figura da aula enquanto um horário escolar, argumentando que as grades tinham um papel semiótico específico na institucionalização da política pública, expressando uma imaginação institucional de escola enquanto uma organização de tempos instituídos. No último tópico, proponho que o exercício de reorganização curricular do ensino performava uma autoridade de significação dos tempos escolares, situando então o papel de instituições privadas na produção de uma nova imaginação moral das temporalidades a serem instituídas com o NEM.

O Capítulo IV é dividido em duas partes. Na primeira parte, discuto o significado empírico de *mudança de cultura* da escola atribuído, por meus interlocutores da DIEM, enquanto um dos efeitos positivos que a implantação do NEM traria. Depois, abordo o dilema que se colocava entre maturidade e imaturidade do estudante a partir da nova previsão da *escolha* sobre o que estudar, ponto que requer uma reflexão sobre a condição de menor do estudante de ensino médio. Na segunda parte do capítulo, analiso especificamente uma série de reuniões intersetoriais voltadas à implementação do NEM. Começo abordando a significação desses encontros para seus protagonistas, enfatizando as setorizações das linguagens organizacionais e as relações de poder e fluxo decisório no nível central da Secretaria de Educação. No penúltimo tópico, detenho-me nas negociações para a construção de novos documentos, edições de regras e atualização de sistemas operacionais de registro do ensino escolar, analisando a produtividade gestonária de um novo paradigma do ensino que estava sendo posto através do NEM, *o do foco nas aprendizagens*. E, por fim, no último tópico, analiso uma série de discussões sobre como deveriam ser escriturados os Resultados Finais de avaliação escolar e como deveria se dar o regime de progressão, assim desenvolvo uma problematização

sobre a produção de sujeitos considerando como surgiam as figuras da escola, do professor e, com maior centralidade, a do estudante.

Ao longo de todo o trabalho, utilizo a grafia em itálico para marcar os termos que, advindos do campo empírico, são centrais às discussões específicas. Marco em aspas duplas termos advindos do campo empírico, mas que têm um papel mais ilustrativo e não se tornam objeto prioritário da análise. Em aspas simples, coloco algumas expressões analíticas formuladas por mim no desenvolvimento desta compreensão etnográfica. Tirando os nomes públicos associados a um contexto macrosociológico, por exemplo, nomes de Presidentes/a da República, Governadores/as, Ministros/as, os demais nomes, principalmente os dos atores do campo empírico mais imediato, são fictícios.

Ao longo do capítulo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) será referida apenas por “Secretaria”, “órgão” ou “casa”. Sendo que sua rede pública de ensino, considerando seus três níveis de administração – como vimos, central, intermediário e escola – , será referida apenas por “rede”.

É necessário pautar ainda que a escolha foi a de trazer prioritariamente os dados de campo da DIEM a partir das perspectivas que alguns de seus membros manifestavam nas situações analisadas, a quem então eu caracterizarei por ‘meus interlocutores’. Contudo, em diferentes momentos, também serão consideradas colocações de atores de outros setores e níveis da Secretaria, visto que conformavam um campo complexo de produção de significações. Por fim, as contribuições específicas realizadas por Altair em nossos diálogos, serão sinalizadas pela referência a ‘meu interlocutor recorrente’.

## **Capítulo I – Contextos macropolíticos da Reforma do ensino médio e a proposta para a rede pública do DF**

Uma etapa de ensino escolar voltada exclusivamente a jovens no Brasil tem seu processo de institucionalização caracterizado por reformas consecutivas, incluindo alterações nas determinações de faixas etárias e denominações ao longo da história – p. ex., ensino secundário, educação secundária, colegial, segundo grau, ensino médio<sup>45</sup>.

Em uma revisão bibliográfica, é possível levantar que as disputas políticas relativas a tais reorganizações se concentraram sobre a determinação da função social da escolarização nessa etapa. Tais disputas podem ser associadas a três elementos históricos: (i) às aberturas e rompimentos democráticos na administração pública nacional – período regencial, revolução de 1930, golpes de Estado e redemocratizações; (ii) a valorações morais dos costumes, das ideologias políticas e das forças econômicas na pauta das tendências curriculares; (iii) a movimentos reformistas do ensino escolar na Europa e Estados Unidos. Esses aspectos são pautados por tensionamentos transversais entre uma atuação de classes intelectuais do país voltada à democratização e uma estrutura tradicional de formação humanística dedicada à classe aristocrática de raízes coloniais, questões que se voltam tanto para o aspecto do acesso ao ensino, quanto para o valor social da experiência escolar.

Esses elementos ganham dimensões diferenciadas em cada momento histórico, mas compõem um idioma macrossociológico que situa a compreensão do processo de instituição e institucionalização do Novo Ensino Médio, objeto de análise desta tese. Por esta importância, na primeira parte deste capítulo, apresento um breve histórico dessa qualidade reformista, já na segunda parte, apresento a construção da Reforma de 2016, que se efetivou como Novo Ensino Médio, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio então publicada no ano de 2018. Destaco ainda aspectos que foram apontados na sociedade civil acerca dessa recente reorganização do ensino e situo um contexto de controvérsias quanto ao sentido democrático da gestão da educação pública no país.

Na terceira parte do capítulo, dou continuidade às discussões sobre a Reforma de 2016, explicitando as mudanças colocadas e pontuando os discursos que a sustentaram. Por fim, na

---

<sup>45</sup> Atualmente, o sistema educacional brasileiro é organizado entre educação básica e ensino superior. Sendo que a educação básica é composta pela educação infantil (atendendo crianças entre 0 a 3 anos), pré-escola (alunos de 4 a 6 anos), ensino fundamental (com alunos de 6 a 14 anos), ensino médio (com alunos de 15 a 17 anos no modo regular e acima de 18 anos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA) e o ensino médio técnico-profissional. O ensino básico é de oferta e curso obrigatório a todos os cidadãos brasileiros e uma responsabilidade do Estado e da família (BRASIL, 1988, Capítulo III).

quarta parte, introduziu a organização curricular do ensino médio que vigorou na rede pública do Distrito Federal em um período anterior à Reforma para, então, expor a proposta local, veiculada ao final de 2019, para o projeto piloto do Novo Ensino Médio.

### **1. Breve histórico do ensino médio no Brasil (1837-2011)<sup>46</sup>**

O marco de surgimento dessa etapa de ensino no Brasil foi a transformação, em 1837 no Rio de Janeiro, do Seminário São Joaquim em Imperial Colégio de Pedro II (PESSANHA et all, 2017, p.813). O ato fora inspirado nos liceus franceses, nos quais, após o curso, os estudantes faziam uma prova que lhes abria as portas para diversas profissões e para o ensino superior (MENDONÇA, 2013, p.50). Contudo, não foi o que se sucedeu em nosso país, pois, majoritariamente, no Imperial Colégio de Pedro II foram ofertados cursos preparatórios avulsos e exames parcelados por disciplinas. Desse modo, o colégio inaugurou a fusão do resquício de uma experiência colegial, do regime de classes da tradição jesuíta<sup>47</sup>, com a inserção do que ficou conhecido por aulas régias, que se caracteriza por uma fragmentação dos estudos em disciplinas isoladas. A promoção da centralidade estatal na gestão do ensino básico, preconizada pelas reformas pombalinas de 1759, ensejou a criação do “Pedro II” enquanto modelo para a construção de liceus no país. Mas a instauração do colégio, na verdade, passou por inúmeras e sucessivas reformas internas, e conviveu com outra grande heterogeneidade de formas de organização do ensino.

No Império (1822-1889) até o fim da República Velha (1889-1930), prevaleceram as instituições privadas, administradas predominantemente pela Igreja Católica e, no saldo final, um ensino institucionalizado para os jovens tornou-se mais aristocrático, ofertado para aqueles que viriam então a cursar o ensino superior.

O cenário passou por mudanças na década de 1920 quando, com o vislumbre de uma nova constituinte, instaurou-se um clima intelectual de debate intenso no país sobre a construção da democracia e do processo de industrialização. Nesse contexto, a discussão sobre os rumos da educação nacional estava aferventada e dedicava-se, entre outros, à definição do papel social da escola secundária e do ensino técnico.

---

<sup>46</sup> ANEXO VII – Institucionalização da escolarização dos jovens no Brasil em escala cronológica.

<sup>47</sup> Instituição que ficara mais ou menos perdida no contexto brasileiro quando se deram as Reformas Pombalinas dos Estudos Menores em 1759 nas colônias portuguesas (MENDONÇA, 2013, p.44).

Nesse ambiente, despontou a filosofia pedagógica escolanovista no Brasil<sup>48</sup> – tendo como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932<sup>49</sup> –, perspectiva que pautou o debate progressista sobre educação para além do período em tela. O escolanovismo foi um movimento internacional de intelectuais que, bebendo em diferentes fontes clássicas da pedagogia, construíram princípios voltados a uma formação escolar que aliasse a atenção ao desenvolvimento psicológico da criança e do jovem à dimensão política da vida social e comunitária. O movimento se caracterizava por uma reação ao que se chamava por “pedagogia tradicional”, sendo marcado pela postura de abertura a experimentos de diferentes práticas de ensino e formas de organização do ambiente escolar (NOGUEIRA, 1986, p.28). Em suma, tecia-se críticas a uma forma de ensino que seria “artificial e verbalista” (Manifesto: AZEVEDO et al, 1932, p.191) e defendia-se que a função social da escola pública estaria em transformar o Brasil em uma sociedade moderna e democrática. No Brasil, tal problemática colocava a escola pública no centro de uma discussão política macrossociológica, vinculando a formação de indivíduos às filosofias democráticas que, por sua vez, foram mobilizadas nas disputas de reorganização da administração pública no país.

Destaca-se, nesse momento, a atuação administrativa e literata de Anísio Teixeira<sup>50</sup>, para quem a democratização passava por uma escolha da sociedade acerca de qual educação seria ofertada e como seria tal oferta<sup>51</sup>, a reconhecendo enquanto um direito individual que deveria ser assegurado em caráter público pelo Estado. Assim, o acesso amplo às instituições de ensino ganha evidência dada uma compreensão de democracia enquanto “equalização das oportunidades econômicas e sociais de cada indivíduo” (TEIXEIRA, 1997, p.233).

Especificamente, foi posto em pauta a discrepância entre o ensino secundário propedêutico – com formação de tradição humanística, com inspiração no modelo francês, dirigido às elites para subsequente formação universitária – e o ensino técnico e profissional – com formação para carreiras socialmente desvalorizadas e relegado ao povo trabalhador

---

<sup>48</sup> “(...) as primeiras escolas desse movimento reformista surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria, depois de 1880” (NOGUEIRA, 1986, p.32).

<sup>49</sup> Das/os vinte e seis signatárias/os do documento, além de Anísio Teixeira – cujos argumentos em seus livros estão presentes de forma preeminente no texto do manifesto –, e de Fernando de Azevedo, que foi quem reivindicou a redação – havia três mulheres, intelectuais engajadas na questão da educação pública: Cecília Meirelles, conhecida poetiza, Armanda Alvaro Alberto e Noemy M. da Silveira.

<sup>50</sup> Anísio Teixeira teve parte de sua obra inspirada na filosofia pedagógica de John Dewey, um dos expoentes teóricos do escolanovismo no cenário internacional.

<sup>51</sup> É patente o papel central da escola pública em seu argumento: “Só pela escola se pode fazer uma democracia” (TEIXEIRA, 1997, p.149). Mas não se trata de uma escola que ensina conteúdos e/ou forma pessoas para uma determinada função social, pelo contrário, ele traça uma diferenciação do que chama de uma “forma aristocrática” de vida e uma “forma democrática” de vida (TEIXEIRA, 1997, p.149) e a cada uma designa um tipo de escola.

(ZIBAS, 2005a, p.1069). Distinção que, por sua vez, esteve imbricada diretamente nas reformas dos séculos XX e XXI, principalmente no debate sobre o currículo secundário.

A crítica escolanovista à formação propedêutica do ensino secundarista esteve presente na reestruturação de 1931, chamada de Reforma Francisco Campos, que buscou dar à etapa escolar um caráter não só de instrução, mas de educação para a formação de sujeitos preparados para exercer sua cidadania em uma sociedade democrática (TEIXEIRA, 1997, p.189). Marcada por uma busca de formação modernizadora<sup>52</sup> da sociedade brasileira, a reforma fixou a seriação anual, obrigou a frequência, acabou com os exames parcelados e estabeleceu uma avaliação permanente ao curso, oferecendo pela primeira vez uma “organicidade à cultura escolar do ensino secundário” (DOLLABRIDA, 2009, p.185). Ainda, ela aumentou os anos de curso e dividiu a etapa em dois ciclos, fundamental e complementar, sendo que o segundo seria, ao molde dos países considerados desenvolvidos (p.187) – tais como a França –, uma formação propedêutica voltada à escolha de áreas específicas para o ensino superior subsequente.

As bases institucionais oferecidas nesse contexto, de uma organização estatizada do ensino secundário, perduraram, mas o clima intelectual da Revolução de 1930, de promoção do acesso ampliado à escola e de formação escolar para uma cidadania democrática, foi frustrado com a Reforma Capanema em 1942. Nesse período, grupos católicos e integralistas (CUNHA, 1997, p.19) passaram a se consolidar enquanto figuras protagonistas nas disputas políticas sobre a estrutura educacional do país. Conquistando, por exemplo, vitórias na Constituição de 1934 em contrariedade aos resultados das conferências de educação anteriormente promovidas. Tal consolidação também pautou enfaticamente os termos do enredo da perseguição política<sup>53</sup> contra intelectuais da “educação nova” no âmbito do Golpe de 1937<sup>54</sup>.

Em 1942, já no contexto do Estado Novo (1937-1945), a Reforma Capanema do ensino secundário trouxe pela primeira vez um teor nacionalista para a instituição escolar. Voltada à construção de uma “consciência patriótica” (DALLABRIDA, 2014, p.408), inseriu a disciplina

---

<sup>52</sup> No ensino institucionalizado até então, desde os jesuítas, havia uma vocação para as humanidades, principalmente na orientação de fortalecer um capital intelectual das classes aristocráticas, já no bojo da Revolução de 1930, o ensino das ciências modernas ligadas ao mundo biológico e físico ganhou relevância.

<sup>53</sup> O tipo de pensamento que informava tal perseguição já era denunciado por Anísio Teixeira antes mesmo de suas perdas de cargo e exílio. Ele dizia que um setor da sociedade não permitia avanços progressistas e que taxavam de “comunistas” ações democráticas dentro dos equipamentos estatais brasileiros.

<sup>54</sup> Tais intelectuais foram pressionadas/os a deixar cargos administrativos, a sair do país, foram presas/os e acusadas/os de serem comunistas. Além dessa incidência em suas biografias, tal persecução marca as histórias das instituições de ensino como, por exemplo, o caso emblemático da Universidade do Distrito Federal (UDF) criada em 1935 e descaracterizada em 1939, quando parte dela “foi incorporada à Universidade do Brasil; outra parte foi simplesmente extinta.” (CUNHA, 1997, p.22).

de Educação Moral e Cívica e a escuta do hino nacional<sup>55</sup>, bem como reinstaurou a ênfase curricular nas humanidades. No modelo criado, os dois ciclos do ensino secundário foram transformados em ginásial e colegial, sendo que o segundo seria um aprofundamento do primeiro, e ambos voltados a exames de inserção no ensino superior.

É importante ressaltar que nesse período, apesar do forte movimento de estatização nos mandatos de Getúlio Vargas, por um lado, e do insistente debate progressista de universalização do ensino secundário, por outro, – sendo que este continuou tendo grande influência no então Instituto Nacional de Pedagogia (Inep)<sup>56</sup> –, a maior parte dos colégios secundários seguiram privados nas mãos da Igreja Católica.

Já com a redemocratização, na Quarta República (1946-1964), intelectuais do Inep, tendo Anísio Teixeira à frente, conseguiram colocar em prática uma política de reconhecimento das escolas públicas secundárias que trabalhavam com perspectivas “renovadoras”<sup>57</sup>, instituindo a valorização da diversificação do ensino secundário através do que foi chamado por “classes secundárias experimentais”<sup>58</sup>. “Com o desiderato de ensaiar novos métodos de ensino e processos” (DALLABRIDA, 2014, p.416), elas resgatavam o valor do ensino para o projeto escolar em si, retirando o foco propedêutico – de preparação majoritária para a etapa seguinte. A proposta fora estritamente acompanhada com rígidos critérios de avaliação institucional pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)<sup>59</sup> e de fato regularizada em 1959, sendo contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961.

---

<sup>55</sup> Para mais, ver o artigo: SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. Rev. Bras. Hist. Educ [online]. 2010, vol.10, n.03, pp.83-111. ISSN 2238-0094.

<sup>56</sup> Esse era o nome do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep.

<sup>57</sup> Nesse contexto, também foram implementados os Colégios de Demonstração, futuramente chamados por colégios de aplicação. Eles deveriam ter suas propostas de ensino embasadas nas atividades universitárias das Universidades Públicas do país com forte estímulo à investigação científica já na educação básica (SOARES CORREIA, 2017).

<sup>58</sup> “(...) entre os seus principais traços pode-se destacar o respeito às aptidões individuais que, em boa medida, era articulado pelo Serviço de Orientação Educacional, uso de métodos ativos, o regime de autodisciplina, constituição de turmas de no máximo trinta alunos, estímulo à integração de “disciplinas-saber” em eixos temáticos, maior permanência dos estudantes na escola por meio do oferecimento de atividades extra sala de aula e diálogo entre a família e a escola”. (DALLABRIDA, 2014, p.421).

<sup>59</sup> Na década de 1950, a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério (DESE) do Ministério da Educação e Cultura, o INEP e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) criaram o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). No contexto das classes secundárias experimentais, o pesquisador Jayme Abreu deu então visibilidade e maior alcance ao trabalho do professor paulista Luiz Contier que havia voltado do Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) na França. Contier empregava em uma escola pública de São Paulo inspirações da perspectiva pedagógica das “classes nouvelles”: “trabalhos de pesquisa, estudos do meio, atividades em equipe, conselhos de classe, integração entre disciplinas e saber e constituição de turmas menores de alunos.” (DALLABRIDA, 2017, p.199).



As classes experimentais serviram de modelo para que, em 1961, fosse criado o Serviço de Ensino Vocacional (SEV) na Secretaria da Educação de São Paulo (DALLABRIDA, 2016). O serviço deu suporte às experiências, então chamadas de “ginásios vocacionais”, em escolas públicas do estado. Nelas, partia-se de planejamentos curriculares coletivos junto às comunidades locais, de avaliações diferenciadas – por exemplo, por conceito, autoavaliação e decisão colegiada –, com maior oferta de práticas de artes e foco no processo dialógico e crítico entre estudantes e professores (ALBINO e LIMA, 2010).

Foi nesse contexto, no qual algumas instituições públicas de ensino trabalhavam com perspectivas de inserção participativa dos jovens nos processos escolares de ensino, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 instituiu o chamado “ensino médio”. A etapa consistiria no estabelecimento de equivalência entre três tipos de formação diferentes: o ensino secundário, de educação escolar<sup>60</sup>; os cursos profissionalizantes, majoritariamente protagonizados no país pelo setor industrial; e os cursos normais de formação de professores (DALLABRIDA, 2014, p.409).

Contudo, ao passo que as experiências diversificadas<sup>61</sup> das escolas públicas de ensino médio ganhavam fôlego no início dos anos 1960, elas também se tornavam alvo de um discurso que assinalava mais uma vez o “perigo comunista” – agora também informado pelo levante da figura dos jovens na cena política e cultural do Ocidente. Pensadores apontam um programa de fragilização institucional que estigmatizava questões curriculares, métodos, práticas, pessoas ou o próprio espaço das unidades de ensino enquanto indícios de conspiração comunista (PORTELA, 2020. p.31). Discursos esses fortemente alardeados nos meios de comunicação, que vieram a somar-se a outros elementos na consolidação da escalada golpista. Nesse cenário, com o Golpe Militar de 1964, as instituições de ensino públicas, em especial as de nível médio e superior, foram objetos imediatos e constantes de perseguições<sup>62</sup> – foram fechadas, passaram por invasões e tiveram professores e estudantes assediados, presos, torturados, assassinados e

---

<sup>60</sup> Como será abordado no Capítulo IV, a separação física e moral dos colégios, a aplicação de um regime disciplinar sobre os corpos, a divisão por turmas seriadas em um conhecimento disciplinar e sob a tutela de um professor qualificado para lidar com a psicologia das classes etárias, são alguns dos aspectos que caracterizam a instituição escolar moderna (ARIÈS, 1981).

<sup>61</sup> A esse respeito, como bem lembrou Altair em contribuição a este texto, vale mencionar o caso de projetos em escolas de ensino médio da rede pública no âmbito da Secretaria (SEEDF). Por exemplo, com a aplicação de ações da Universidade de Brasília (UnB) junto ao Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN) e de experiências pedagógicas e cursos que fugiam ao ensino tradicional em escolas como Setor Oeste e Elefante Branco. Para mais, ver: PORTELA, 2020.

<sup>62</sup> Por exemplo, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) em São Paulo fora incendiada na madrugada do dia 31 de março para o dia 1º de abril de 1964, e cinco meses depois extinta pelo regime, já no dia 13 de abril se deu a primeira invasão policial e intervenção na Universidade de Brasília (UnB), que voltou a ser violentamente invadida em 1968.

exilados. Especificamente, as práticas renovadoras e as escolas vocacionais tornaram-se alvos diretos, sendo que com o Ato Institucional nº5 em 1968, “muitos colégios renovadores [e também vocacionais] foram fechados e alguns de seus diretores, perseguidos e presos” (DALLABRIDA, 2017, p.200).

O Regime Militar (1964-1985) apresentou três características marcantes no que toca à administração do ensino: a instauração de uma filosofia cívica que fosse homogeneizadora das práticas escolares; a privatização da oferta, principalmente no ensino básico; e a busca por uma relação direta entre trabalho e educação. Quanto a este último aspecto, em 1971, o ensino médio passa a se chamar “2º grau” (através da Lei nº 5.692 de 11/08/1971), reorganização que fundiu todas as três modalidades que estavam em voga, tornando a etapa obrigatoriamente profissionalizante e de caráter terminal. Recuperando-se o foco na formação de mão de obra, tal mudança se deu de acordo com um modelo estadunidense chamado de “comprehensive school”, que fora traçado e investido no Brasil pelo Banco Mundial (ZIBAS, 2005a, p.1069)<sup>63</sup>.

Apesar do aumento na construção de unidades públicas e privadas, a evasão e a dificuldade de conclusão na etapa aumentaram significativamente. A reforma fora implementada de supetão, estudantes tiveram suas formações modificadas no meio do processo escolar, incluindo a necessidade de deslocamentos urbanos novos e indisponibilidade de profissionalizações que corresponderiam a seus interesses. O acesso ao ensino superior ficara mais distante e as classes médias resistiam em dar aos filhos o mesmo destino direcionado às classes baixas. Assim, em 1982, menos de dez anos depois, uma nova reforma revogou a obrigatoriedade do caráter profissionalizante (através da Lei nº 7.044, de 18/10/1982) – consolidando o reforço da antiga divisão de classes na formação dos jovens.

A partir da redemocratização que se inicia em 1985, mais uma vez se fortaleceu o debate nacional em prol de se conferir um sentido próprio à etapa, que fosse educativo (não meramente instrutivo) e de finalidade social (de promoção cidadã e inserção comunitária das escolas nos territórios). Período em que a compreensão de uma identidade dos adolescentes ganhou centralidade para as problemáticas acadêmicas (SPOSITO, 1997), escolares e legais, de modo que a questão do jovem e das juventudes passou a conformar os termos das reformas que se seguiram. Essa foi a tônica do debate que embasou a reinstituição do ensino médio como parte da educação básica no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, conhecida por LDB.

---

<sup>63</sup> “Essa focalização no mercado parecia ‘cair como uma luva’ para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então aliados do ensino superior.” (ZIBAS, 2005a, p.1069).

No início dos anos 1990, um aporte financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) promoveu o desligamento entre o ensino técnico e o ensino médio regular, atravessando a discussão política interna. Nos novos vieses postos pelo Banco Mundial ao Brasil e a outros países então colocados como terceiro mundistas (CASTRO, 2019), caberia ao Estado não mais ofertar o ensino, mas garantir a qualidade através de exames e avaliações externas (ZIBAS, 2005a, p.1070). Na nova lógica pregada, o ensino escolar deveria ser particular – pautando-se no modelo neoliberal chileno –, e estudantes e responsáveis passaram a figurar enquanto “clientes” de uma prestação de serviços, de tal forma que gestores escolares e professores foram colocados na posição de prestadores de serviços a serem avaliados. Em tal cenário, passou a imperar uma cultura de avaliações de larga escala do ensino<sup>64</sup>, e os debates sobre a função da educação escolar, qualidade do ensino e condições escolares passaram a ser expressos em termos de índices avaliativos e rankings nacionais e internacionais.

Já em 1998, houve dois marcos na institucionalização do ensino médio. Foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem: Portaria MEC nº 438, de 25/05/1998), que estabeleceu pela primeira vez um “padrão de referência (...) para o término da educação básica” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p.132) no Brasil, e foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM: Resolução CEB nº 3, de 26/06/1998).

A redação final das Diretrizes foi atribuída a sua relatora, Guiomar Namó de Mello, ela não teria considerado as críticas que fundamentavam o debate público nacional, de tal forma que a publicação do documento afastou a comunidade universitária e escolar do processo de institucionalização da reforma de 1998. O texto contou com um hibridismo vocabular caracterizado pela inserção emblemática de conceitos caros aos debates progressistas da época, mas como forma de afirmação das concepções então postas pela perspectiva reformista das instituições multilaterais (ZIBAS, 2005a, p.1073). Essa estratégia política discursiva foi chamada por estudiosos da Educação por “inferno semântico”<sup>65</sup> e marcou a compreensão acadêmica sobre as reformas de educação que se seguiram de então. Aspecto que revela que na seara das disputas políticas que envolvem a organização da educação básica no Brasil, as palavras são um campo de batalha privilegiado.

---

<sup>64</sup> Viés que passou a imperar primeiro no ensino superior como consta em uma vasta bibliografia antropológica inglesa sobre o tema, para mais ver: STRATHERN, 2000.

<sup>65</sup> “Em certo sentido, o documento criou o que Veríssimo, em 2002 (apud Frigotto & Ciavatta, s.d.), chamou de “inferno semântico”, segundo o qual os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enviesados (ou tornados “híbridos”, como aponta Lopes, 2002a), procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos, confundindo a crítica.” (ZIBAS, 2005b, p.26).

No caso das Diretrizes de 1998, foi expresso o valor de contextualização do ensino à realidade dos estudantes, sendo oficializadas também as noções de protagonismo juvenil e de preparação para o trabalho e para a cidadania enquanto fatores a serem trabalhados por todas as disciplinas. Ainda, a interdisciplinaridade foi colocada em plano central, bem como foi conferida a autonomia escolar para a organização curricular. Em contraposição a essas perspectivas então postas no debate nacional, foi oficializada a linguagem – sem atribuição de créditos autorais e sem denominação devida – da vertente teórica de ensino e avaliação chamada de pedagogia das competências, que traça “habilidades” e “competências” enquanto objetivos centrais das práticas de educação. Esse vocabulário foi instituído nos documentos oficiais, especialmente, através de um escalonamento chamado por Teoria de Resposta ao Item (TRI) e, ao longo das décadas que se seguiram, enraizou-se na construção de matrizes de avaliação de larga escala e exames seletivos, por exemplo, na realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instituído no país desde 1990, na matriz de referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) instituído em 1998, e na validação dos itens do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes aplicado desde o ano 2000. Contudo, sem um debate acadêmico e escolar que o amparasse, também passou ao largo da formação de professores e da produção dos currículos das unidades federativas.

Por fim, as Diretrizes de 1998 foram seguidas pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano 2000, oferecendo uma primeira referência nacional a ser ferramenta de elaboração dos currículos dos sistemas de ensino.

Já a partir de 2003, com a posse do Presidente Lula e do Ministro da Educação Fernando Haddad inaugurou-se a abertura de um debate amplo sobre ensino médio e ensino técnico (ZIBAS, 2005a, p.1080), sendo promovida uma série de fóruns, seminários, oficinas, publicações de coletâneas. O que reaproximou acadêmicos das universidades brasileiras e membros das comunidades escolares da construção das políticas para a educação. Nesse cenário, a formação para o trabalho passou a se ancorar em outros matizes teóricos, ganhavam proeminência as ideias formação humana integral, especialmente contidas nos conceitos técnicos de omnilateralidade e de politecnia enquanto ferramentas pedagógicas de oposição à perspectiva de formação do trabalhador alienado. Tais vertentes fundamentaram, em 2004 (Decreto nº5.154, de 23/07/2004), a possibilidade de integração entre o ensino médio regular e o ensino técnico-profissional quando este fosse ofertado a jovens em idade escolar. A perspectiva tinha fonte teórica gramsciana e foi o cerne para mudanças nas instituições públicas que já trabalhavam com ambas as modalidades. Nesse momento, há um deslocamento histórico

da caracterização da oferta dual sempre em tensão na história nacional em direção a uma concepção de escola média unitária em que a formação para o trabalho estivesse no cerne da construção do conhecimento escolar, especialmente, sendo abordado curricularmente enquanto um valor social em disputa. Posteriormente, tal perspectiva embasou a construção dos Institutos Federais (IFs) ainda durante a gestão Haddad frente ao MEC.

Para entendermos melhor esse ponto de mudança pode-se dizer, em suma, que desde a Reforma Capanema, tal dualidade contou com um ator institucional central, a indústria. Através da Confederação Nacional da Indústria (CNI), a partir da década de 1940, conformou-se um sistema de ensino paralelo, como um “amálgama entre o público e o privado” (LOPES et all, 2016, p.559) com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). De tal forma que, durante todo o período aqui descrito, esses foram os protagonistas da oferta do ensino técnico e profissional no país – o que se intensificou ainda em 1997 com do Decreto nº2.208 de 17/04/1997, que permitiu cursos rápidos e aligeirados na oferta privada. É somente a partir de 2004, com a nova perspectiva do ensino integrado, que o Estado figura enquanto um ator de destaque na garantia dessa oferta e realiza uma transformação qualitativa na modalidade. Desde então, até por volta de 2018, foi incentivado que os sistemas estaduais públicos de ensino que contassem com instituições de educação profissional passassem a ter seus programas revistos, para que tais unidades trabalhassem junto às escolas de ensino regular dos estudantes. E, em 2008, escolas técnicas federais já existentes foram transformadas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com autonomia de equiparação universitária. Assim, foi integrado o ensino profissional e técnico às práticas pedagógicas de seus cursos de nível médio e superior.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), para disponibilizar apoio técnico e financeiro direto às unidades escolares cujo trabalho estivesse voltado à execução de projetos pedagógicos que abarcassem temporalidades, metodologias e correlações disciplinares diversas. O conceito de inovação estabelecido pelo programa estava vinculado ao fomento de atividades que, no interior dos sistemas de ensino dos entes federados como um todo ou das próprias unidades escolares, produzissem uma reorganização curricular própria. O objetivo era o de apoiar propostas locais que partiam das atuações dos jovens estudantes e dos/as professores/as inseridos no processo escolar. A proposta incentivou a autonomia das unidades escolares em construir novos tempos de promoção do ensino a partir de arranjos curriculares com maior significação local, promovendo a contextualização comunitária do ensino escolar. Por outro lado, a medida também ampliou a

possibilidade da atuação de institutos privados junto aos sistemas públicos de ensino e diretamente nas escolas – por exemplo o Instituto Unibanco. De tal forma que o poder de definição de um valor de “inovação” das práticas escolares admitiu nesse momento uma específica ambiguidade: entre a autonomia pedagógica escolar e a presença e exercício dos institutos privados no ambiente escolar<sup>66</sup>.

Considerando os estudos e programas desenvolvidos entre 2003 e 2010<sup>67</sup>, o MEC apresentou uma proposta, em 2011, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou a atualização das Diretrizes Curriculares para o ensino médio (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2012). Os elementos que estavam no centro do debate diziam respeito a: conferir uma identidade institucional ao ensino médio; instituir a perspectiva da formação integral do sujeito – como fim da dicotomia histórica do ensino dividido em classes sociais; reverter índices elevados de evasão, distorção idade/série e reprovação na etapa<sup>68</sup>; trabalhar concepções teóricas pautadas pela noção de identidade cultural<sup>69</sup>. Passou-se a imperar também uma definição do valor social da escola a partir das questões que seriam próprias às juventudes. Nesse último sentido, estava posta a imagem de uma escola que deveria atender aos “interesses” dos jovens enquanto sujeitos “protagonistas” do processo educacional, e que respondesse aos desafios colocados pelas juventudes em sua diversidade e em seu contexto sócio-histórico.

Para ressaltar as mudanças advindas desse período, recupero o desenvolvimento das problemáticas curriculares até aqui traçadas. A orientação propedêutica, para exames de acesso ao ensino superior, foi ponto basilar e tensionado ao longo da história de conformação de uma função social do ensino escolar para jovens. Entretanto, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, esse não foi o objetivo posto para o ensino médio. A lei trouxe apenas que a formação

---

<sup>66</sup> Nesse sentido, meu interlocutor recorrente, Altair, chamou a atenção para uma disputa de paradigmas que passa a ser mais contundente no MEC com a gestão de Haddad. Em suas palavras, os institutos privados mantiveram uma interlocução enorme com o MEC e o Ministro especialmente com a criação do Todos Pela Educação (TPE) a partir de 2006, construindo uma comunidade epistêmica que formulou uma proposta de reforma que gerou a BNCC e se colocou como concorrente do paradigma do ensino médio unitário.

<sup>67</sup> A esse respeito, em revisão a este texto, meu interlocutor de campo, Altair, também teceu uma observação de que, com a aproximação do Ministro Haddad aos institutos privados houve uma mudança de quem produzia conhecimento educacional. A partir de 2006, além dos institutos públicos, o consórcio educacional privado do Todos Pela Educação (TPE) também passa a alimentar os dados que embasam as novas políticas de educação.

<sup>68</sup> Considerando a meta nº 3 para o ensino médio do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE: BRASIL, 2011), a evasão e a retenção escolar no ensino médio se tornaram um problema central de gestão da etapa. A matrícula e a oferta cresceram na década de 1990, mas a matrícula dos jovens de 15 a 17 anos ainda era de metade do contingente censitário, e a frequência, a adequação idade-série e a conclusão eram, em um conjunto líquido, reduzidas a pelo menos 24% do total de estudantes matriculados (MOEHLECKE, 2012, p.43; MEC, 2013, p.146).

<sup>69</sup> As Diretrizes de 2011 trazem um vocabulário cuja expressão teórica vai ao encontro dos críticos das diretrizes de 1998, priorizando a categoria “diversidade” – cultural e social – para abarcar o desafio das trajetórias diversas que poderiam ser fornecidas pelas unidades de ensino na formação dos estudantes; e diminuindo a força da lógica da “flexibilidade” presente nas diretrizes anteriores enquanto valor de individuação para a formação do trabalhador.

básica deveria se aprofundar com vistas ao prosseguimento dos estudos, mas o foco estava na formação, não aparecendo a noção de preparação avaliativa. Contudo, com a crescente privatização da oferta nos anos militares e nos primeiros governos democráticos da década de 1990, intensificou-se uma quase exclusiva preparação para o vestibular, tornando-se essa a tônica da etapa nas décadas de 1990 e 2000. Foi apenas a partir de 1998 e, principalmente, do ano de 2004, com a larga extensão da oferta de vagas nas escolas públicas, estaduais e distritais, nas modalidades regular e integrado, e ainda com o investimento governamental no potencial democratizador do Enem (CASTRO e TIEZZI, 2005, p.134), que a etapa passou a ganhar contornos curriculares próprios, discerníveis e absorvidos pelas unidades escolares.

Assim, em 2011, o ensino médio já era mais amplamente reconhecido enquanto parte da formação básica. Considerando resumidamente o processo de instituição durante a democratização de 1988 a 2016, a oferta universal do ensino médio e seu curso obrigatório foram primeiro assinalados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB: BRASIL, 1996) para uma extensão progressiva e, em 2009, a lei foi alterada para a garantia da oferta universal gratuita. Entre 1996 e 2002, o aumento de matrículas na etapa passou de 50% e, em 2003, o então instituído Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) direcionou específica “fonte estável de recursos para a escola média” (ZIBAS, 2005a, p.1079). Contudo, foi apenas em 2013 que sua oferta universal gratuita como dever do Estado e como parte da organização da educação básica foi determinada na LDB. No percurso descrito, considerando o crescimento das escolas particulares e ampliação do caráter do Enem, também foi enraizada a demanda e compreensão social da etapa enquanto orientada para o vestibular. Contudo, quero frisar que, com as novas Diretrizes de 2011, foi especialmente conferida uma identidade escolar ao ensino médio, perspectiva que propunha afastar a atribuição de uma fase meramente transitória e dedicada a fins seletivos, mas fortalecer a noção de escolarização dos jovens.

## **2. A Reforma de 2016 (2012-2022)**

Em 2012, período em que ocorria a publicação das Diretrizes de 2011 (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2012), foi formada na Câmara Federal uma comissão especial (Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio - CEENSI) destinada a promover estudos e proposições para uma nova reformulação do ensino médio. Teria sido através desse espaço que os atores privados teriam conseguido articular, fora das discussões dos Fóruns Nacionais de Educação, para fazer valer as propostas concorrentes ao que até então vinha se efetivando no

MEC – no caso, como vimos, o ensino médio unitário (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) e o ensino profissional e técnico politécnico.

No relatório da Comissão, foram apresentadas sugestões de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O projeto de lei (Projeto de Lei nº6840-A/2013) que resultou dessa comissão se tornou objeto de estudos de um grupo de trabalho formado em 2015 no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)<sup>70</sup>. Tendo sua formação patrocinada pelo fundo privado Itaú BBA, o grupo foi formado por representantes das secretarias de educação de todos os estados e Distrito Federal em articulação com atores representantes também de institutos bancários e do terceiro setor, tais como o Instituto Ayrton Senna. O GT formulou outro projeto de lei substitutivo ao primeiro, mas que não chegou a ser apreciado no plenário da Câmara Federal.

Então, através da comissão do CEENSI e na formação do GT no âmbito do Consed, esses institutos de fundo privado promoveram uma autoridade discursiva sobre como deveria ser o ensino médio no país, autointitulando-se como “especialistas” de educação. Se, como vimos, esses atores já tinham traçado uma trajetória de articulação junto ao MEC ainda durante as gestões Haddad (2005-2012) e Mercadante (2015-2016), a partir de 2015, eles estiveram à frente de formações, distribuição de materiais e organização de espaços para a concepção das formulações e implementações pelos sistemas de ensino do que mais a frente viria a ser chamado por Novo Ensino Médio.

Os textos elaborados nessas articulações que ocorreram entre 2012 e 2015 colocavam em evidência a evasão e a distorção idade-série como problemas centrais da gestão do ensino médio, e traziam como solução a noção de que a escola média precisaria oferecer um sentido aos jovens. Argumentava-se que os conteúdos disciplinares e as metodologias do ensino escolar não atendiam aos anseios de uma geração da era da informação, conhecedora e inserida em um mundo tecnológico, bem como não atendiam a uma formação a ser demanda pelo mercado de trabalho com o qual os jovens iriam se deparar no futuro. A partir desses discursos de justificação de uma necessidade de mudança da etapa, quatro elementos se destacam nas proposições desenvolvidas: a preocupação central com uma certa noção de flexibilidade curricular; a definição da ampliação do tempo escolar dedicado à etapa; a inserção de oferta de

---

<sup>70</sup> Foi neste momento e espaço que o então Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal e o Diretor da DIEM/SEEDF começaram a participar das discussões sobre o que depois viria a ser chamada de reforma do ensino médio ou Novo Ensino Médio. O Conselho Nacional de Secretários de Educação foi fundado em 1986 como uma associação civil de direito privado e sem fins lucrativos para representar os/as Secretários/as estaduais e distrital de educação e atuar na construção e implementação de política pública de educação (Fonte: <https://www.consed.org.br/download/estatuto>).



educação profissional e técnica na grade do ensino médio, que deveria então ser de tempo integral; e a focalização na ideia de “projeto de vida” enquanto objeto definido e significativo da função do trabalho pedagógico escolar – os projetos de vida dos estudantes estariam relacionados ao exercício de se fazer escolhas de estilos de vida em meio a reflexões sobre os contextos presentes em prol também de um objetivo futuro.

Com a posse do Governo Interino da República Federativa do Brasil em maio de 2016 e, depois, com a posse definitiva de Michel Temer em 31 de agosto de 2016, evidenciou-se um alinhamento entre a pasta do novo governo, segmentos do legislativo e de secretarias estaduais e distrital, bem como de organismos de fundo privado nessa pauta de reorganização da etapa: em 22 de setembro de 2016 foi deflagrada uma reforma do ensino médio através da Medida Provisória nº746 (BRASIL, 2016). A Medida foi interpretada como antidemocrática e simbolizou um marco fundante da Reforma no país, sendo frequentemente referida nas disputas de legitimação das legislações e políticas públicas que dela se desdobraram (SANTOS e GARDIN, 2021). Bem como sua pauta era estranha aos segmentos escolares e mal-recebida por acadêmicos, configurando-se a partir de então um hiato significativo entre tais setores e aqueles que promoviam a institucionalização da Reforma.

A Medida também ganhou evidência por ter sido uma das primeiras ações do governo Michel Temer – que assumiu um caráter reformista no seu discurso de posse – inserido na configuração de um golpe jurídico-midiático-parlamentar dado contra a Presidência da República. Em reação de rejeição imediata à proposta, lida como um ato autocrático e sem debate com a sociedade civil, nas semanas seguintes à publicação da Medida, mais de 1100 escolas<sup>71</sup> de ensino médio foram ocupadas<sup>72</sup> em 22 estados brasileiros e Distrito Federal, além de escolas de ensino técnico do estado de São Paulo.

Diante da reação, o MEC investiu, a partir de 2016, em propagandas de vídeo veiculadas na televisão e outros aportes de transmissão televisiva e na internet, voltadas a estudantes secundaristas. O material foi encenado por pessoas que pareciam jovens, e falavam sobre “querer”, “participar” e “aprovar” a Reforma em vistas do estudante poder “escolher o que estudar”. Os vídeos ficaram conhecidos como algo idílico no tocante às possibilidades de escolha prometidas aos estudantes<sup>73</sup>. Nesse mesmo contexto, o Ministério também investiu, em sua página na internet, na construção de perguntas e respostas que tocavam nos pontos mais

---

<sup>71</sup> Fonte: [www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/](http://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/).

<sup>72</sup> Para referências sobre o fenômeno das ocupações após o anúncio da reforma de 2016, ver: ALVIM e RODRIGUES, 2017 e COTTING TEIXEIRA, 2020.

<sup>73</sup> Estratégia que foi também bastante veiculada durante o Governo Bolsonaro (2019-2022).

rechaçados pela sociedade civil. Buscando legitimidade em um valor de inovação, as estratégias de convencimento voltadas aos jovens secundaristas foram acrescidas da expressão “Novo Ensino Médio”<sup>74</sup>.

Por fim, a Medida Provisória de 2016 foi sancionada ao fim de sua tramitação no Congresso Nacional em 16 de fevereiro de 2017 sob o ordenamento da Lei nº 13.415/2017, trazendo a prerrogativa de uma alteração curricular que se daria a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em formulação naquele momento.

## **2.1. A Base curricular (BNCC) para o ensino médio**

Em seu texto original, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 trouxe que o currículo de educação básica deveria ser composto de uma base nacional comum e uma parte diversificada<sup>75</sup>, que contemplasse questões locais nas unidades escolares e sistemas de ensino (BRASIL, 1996, Art. 26). No primeiro caso, a lei indicava que houvesse colaboração entre os entes federativos para a fixação de conteúdos mínimos que garantissem uma “formação básica comum” (idem, Art.9º, inciso IV).

A ideia de uma Base nacional comum ou Base curricular comum já fundamentava as políticas curriculares do MEC no sentido de se “assegurar a formação básica comum”<sup>76</sup> no Brasil. Nessa linha, foi executado o Programa Currículo em Movimento<sup>77</sup> que, a partir de 2009, estabeleceu um calendário de estudo dos currículos já implementados nos sistemas municipais e estaduais com fins de valorizar as experiências locais na promoção de uma identidade nacional para a formação básica. É importante destacar que a proposta era de que as visões curriculares praticadas no país serviriam de orientação à produção de uma discussão nacional sobre as referências de conteúdos básicos.

Entretanto, a partir de 2013, passou a ser empreendido no cenário nacional a transformação do indicativo de parte da formação escolar ser composta por uma base nacional comum em um objeto definido e em um imperativo de construção. Nesse ano, foi central a atuação da Fundação Lemann na promoção de seminários no Brasil – em parceria com o Grupo Abril (Fundação Victor Civita) e com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) – e nos Estados Unidos, em parceria com a Universidade de Yale. Tais

---

<sup>74</sup> Em uma análise dos discursos presentes em uma das películas, Souza (2020), traz que o termo “Novo” é empregado para dar tal roupagem a questões anteriormente em tensão no cenário nacional.

<sup>75</sup> Uma discussão específica sobre a parte diversificada do currículo prevista na LDB será traçada no Capítulo III desta tese.

<sup>76</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>.

<sup>77</sup> A partir deste Programa, a Secretaria de Educação do DF (SEEDF) promoveu a construção do Currículo em Movimento da rede pública do Distrito Federal, que ainda será abordado no presente capítulo.

seminários culminaram na formação de uma associação chamada Movimento Pela Base (MPB) que então empreendeu a construção de uma base curricular nacional:

Segundo Andrade, Neves e Piccinini (2017), os articuladores do MPB são as organizações que compõem o chamado ‘terceiro setor’, além das organizações privadas, que agem representando os interesses de banqueiros e empresários, no qual, um dos principais atores influentes no meio educacional é a Fundação Lemann, que atua, desde 2002 produzindo políticas, estudos e materiais para supostamente ‘auxiliar’ na melhoria da qualidade da educação. (FERREIRA e SANTOS, 2020, p.200).

Formava-se, assim, uma rede de conhecimentos protagonizada por “fundações ‘familiares’ empresariais, e/ou supra empresariais”<sup>78</sup>, cuja legitimidade de atuação junto aos entes federados se deu através do Consed e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Diante desse histórico apresentado, considerando a literatura específica, analiso que toda essa movimentação ressignificou a noção posta em 1996 na LDB acerca da formação básica comum, no caso, em direção aos termos de outra política pública de educação então aplicada nos Estados Unidos em 2010. Trata-se do Common Core State Standards Initiative que estabeleceu um núcleo comum de parâmetros seriados de aprendizado em língua inglesa e matemática para os estudantes em idade escolar. Foi nesse contexto que a figura da Base Nacional Comum Curricular nasceu no Brasil em 2013, enquanto um documento de formas definidas, a estabelecer as expectativas de aprendizagem dos estudantes, e enquanto um objeto de determinação legal, urgente e necessário para a instituição de uma educação básica que viesse a atender parâmetros de qualidade a serem verificados por avaliações de larga escala – por exemplo, internacionalmente, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e, nacionalmente, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Concluo que tal giro interpretativo foi acionado como se fosse essa a concepção anteriormente determinada na LDB 1996.

Nessa linha, diferentemente da perspectiva anterior que vigorara no MEC, tal como vimos acerca do Programa Currículo em Movimento, a noção da Base passou a se firmar enquanto um documento central que pautaria as experiências curriculares dos sistemas de ensino e das escolas e não o contrário. Em 2014, a pauta da Base começou a figurar no Plano

---

<sup>78</sup> “Itaú, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, [...]” (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 8 *apud* FERREIRA e SANTOS, 2020, p.200).

Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e, em 2015, sob a gestão de Aloizio Mercadante no Ministério da Educação (MEC), passou a ser priorizada, formulada e então disponibilizada em um documento preliminar. Momento em que foi organizada uma mobilização de discussão do texto pelo Ministério no interior das escolas do país e que contou com uma contribuição massiva via plataforma digital<sup>79</sup>.

Em maio de 2016, uma segunda versão do documento foi disponibilizada para debate, sendo promovidos seminários estaduais organizados já pelo Consed e Undime. Em abril de 2017, foi entregue a terceira e final versão pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), mas o texto não foi bem recebido e não foi reconhecido pela comunidade acadêmica e segmentos das comunidades escolares. Tais atores sociais interpretaram largamente que a última publicação destoava dos textos anteriormente submetidos ao respaldo do debate democrático (VALLADARES *et all.*, 2016; COMPIANI, 2021; AGUIAR e DOURADO, 2018; HEINSFELD e SILVA, 2018). Assim, o Conselho enfrentou protestos e boicotes nas audiências públicas programadas, mas assim mesmo o documento foi aprovado pelos conselheiros (MICHETTI, 2020).

Ao final de 2018, o MEC homologou a Base curricular (BNCC) para o ensino médio, mas seu processo final de publicação, marcado por contestações de profissionais da educação e estudantes aos pressupostos pedagógicos do texto e à efetiva participação civil na redação, assinalou conflitos e desconfianças de efeitos locais nas escolas públicas. Uma das críticas era a de que o texto consolidava uma proposta de “estreitamento curricular”<sup>80</sup> (FREITAS, 2012, p. 390) que seria própria ao fortalecimento das determinações privadas sobre a administração pública da educação básica no país. Nessa linha, tanto o texto final da Base curricular (BNCC), quanto a Reforma do ensino médio de 2016, tiveram sua legitimidade disputada através do enquadramento de que seriam expressões de um contexto histórico de restrições democráticas<sup>81</sup>.

## **2.2. Tensões na gestão democrática do ensino público**

Abordo, rapidamente, alguns elementos que marcam o mencionado quadro de disputas no que tange às referências sociopolíticas de uma gestão democrática da educação no Brasil. Trata-se de elucidar elementos outros que, entre os anos de 2012 e 2018, compuseram o cenário

---

<sup>79</sup> Neste contexto, considerando a primeira e a segunda consultas, as escolas da rede pública do DF contaram com a participação de seus/as professores/as, em reuniões pedagógicas internas e com a inserção desses resultados no site específico disponibilizado pelo MEC.

<sup>80</sup> É necessário destacar que essa crítica não foi compartilhada pelos atores na DIEM no alcance desta etnografia, não houve ecos dessa acepção entre meus interlocutores, que viam na proposta do novo currículo a possibilidade de se estender ou aprofundar conhecimentos e aprendizagens oriundas das tradições disciplinares já em voga.

<sup>81</sup> Enquadramento não compartilhado por meus interlocutores imediatos na DIEM, como veremos no Capítulo II.

de tensões que influenciou a história de instituição da Reforma de 2016 e da Base curricular, traçando também um recorte mais recente no Distrito Federal.

A pauta da gestão democrática do ensino permeou a construção da recente redemocratização no Brasil (PERONI, 2012; MAGRONE, 2016)<sup>82</sup>. Contudo, o princípio de autonomia da escola pública, administrativa, pedagógica e financeira, vulnerabilizou-se frente a estruturas de poder de longa duração e de lógicas de mercado que não garantem “que a predominância dos interesses dos atores locais no interior do espaço escolar irá, por si só, assegurar a democratização das decisões em seu interior, preservando a dimensão pública da instituição escolar.” (MAGRONE, 2006, p. 369).

Nesse sentido, pesquisadores convergem na identificação de um cenário de continuidades na instituição de um modelo gerencial<sup>83</sup> da administração pública – desde o mandato do presidente Fernando Henrique (1994-2001) – que correspondeu a aberturas a “um padrão de gestão em parceria com grupos econômicos” (FIERA, 2017, p.1) no âmbito do Ministério da Educação e de governos estaduais e municipais. Tais acenos de parceria são encampados também, a partir da experiência dos “charters” e “vouchers” estadunidenses, por alianças entre grandes grupos empresariais<sup>84</sup>, com ênfase em fundações, fundos bancários e grandes grupos educacionais privados, na promoção de modelos de gestão da educação (BURGOS e BELLATO, 2019) e da escola pública<sup>85</sup>.

Desse modo, durante o período democrático de 1988 a 2016, diversas propostas de gestão escolar se espalharam pelos municípios e estados brasileiros na forma de “contratos de

---

<sup>82</sup> A Constituição Federal de 1988 traz a gestão democrática do ensino público enquanto um princípio de ministração do ensino (BRASIL, 1988, Art.206, inciso VI) e a literatura no âmbito da Educação no Brasil (PERONI, 2012; MAGRONE, 2006) aponta para uma diversidade de interpretações e negociações sobre esta noção e a vincula, em linhas gerais, a três pontos específicos: à construção da autonomia dos entes federativos na gestão de seus respectivos sistemas de ensino; ao princípio da autonomia pedagógico-administrativa e financeira das instituições de ensino; e à garantia de instâncias formais de participação da sociedade civil na formulação e implementação de políticas públicas, legislações, diretrizes, normativos.

<sup>83</sup> A ideia de modelo gerencial é abordada pelo doutor em Administração Pública, Mauricio Almeida Prado (2011), no âmbito da reforma educacional inglesa que se deu no governo de Margaret Thatcher (1979-1990). Tratou-se de um “contexto que permitiu a estruturação da nova arquitetura institucional, a partir de teorias econômicas e administrativas, era de forte descrença pública em relação à qualidade do sistema público de educação básica” (p.262). Trata-se de “um mix eclético de ideias e práticas vindas da administração empresarial e da economia das organizações trazidas para a gestão pública por meio de consultores, acadêmicos, agências internacionais, servidores públicos seniores e políticos” (Idem).

<sup>84</sup> Uma dessas ramificações nacionais é o movimento Todos Pela Educação, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, que tem como mantenedoras o Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Instituto Península, Itaú Social, Vivo, Natura, Milú Villela (herdeira de banco - que atua em defesa do 3º setor e estava ligada ao Itaú Cultural) e Marcelo Kishimoto (ex-executivo do Itaú) (Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco\\_76](http://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_76)).

<sup>85</sup> Um exemplo é o Programa Jovem de Futuro que teve início em 2007. Recomendado pelo MEC (PERONI e CAETANO, 2016), o programa consistiu na parceria do Instituto Unibanco com diferentes Secretarias Estaduais de Educação, tendo como foco o conceito de “Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem” (Fonte: [jovemdefuturo.org.br/o-que-e/](http://jovemdefuturo.org.br/o-que-e/)) nas escolas públicas de Ensino Médio.

gestão, termos de cooperação, PPPs (Parcerias Público-Privadas), que formam ‘quase-mercados’, em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado.” (FIERA, 2017, p.1)<sup>86</sup>. Já em nível federal, estudiosos apontam três marcos: o Programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada” (FREITAS, 2012, p. 386); e a elaboração do Índice da Educação Básica (Ideb) em 2007, inspirado no princípio do “ensino baseado em resultados” promovido pela Lei de Responsabilidade Educacional estadunidense, No Child Left Behind, aprovada em 2002 naquele país (Idem, p. 395).

Esse contexto influenciou na redação final do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) que, por seu turno, foi objeto de contundentes conflitos no Congresso Nacional, especialmente quanto à: pressão de grupos educacionais religiosos pela prevalência de preceitos morais sobre questões definidas na Conferência Nacional de Educação, pautando a supressão do termo “gênero” de metas que envolviam equidade e combate a preconceitos (PNE: BRASIL, 2014, p.22) e pela garantia de repasse das verbas públicas para instituições particulares de ensino<sup>87</sup> (p. 21); e, possibilidade de vinculação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o repasse financeiro às instituições públicas (p.22 e 23)<sup>88</sup>.

É necessário frisar ainda duas medidas que aconteceram no estado de Goiás e que se tornaram significativas para esse período nacional. Em 2013, sob o governo de Marconi Perillo, foi estabelecido o que ficou amplamente conhecido por “militarização” das escolas públicas de educação básica. Naquele ano, foi determinada a aplicação de “treze novas unidades de ensino do modelo CPMG (Colégios da Polícia Militar de Goiás) (...). No ano de 2015, oito novas escolas do estado foram implantadas no lugar de antigas escolas públicas” (CASTRO, 2016, p.14-15). Nelas, profissionais da secretaria de segurança e da secretaria de educação do estado passaram a trabalhar juntos no ambiente escolar. Esse “tipo de estabelecimento de ensino foi

---

<sup>86</sup> Há no Distrito Federal exemplos de parceria onde o atendimento público a crianças de Jardim de Infância é complementado “com 42 centros de educação da primeira infância (CEPIs) e 59 creches conveniadas” (PINTO, MÜLLER e ANJOS, 2018). Quanto aos CEPIs o site oficial da SEEDF informa: “Nessas unidades, o prédio é da Secretaria de Educação, mas a gestão é terceirizada em parceria com entidades filantrópicas e sem fins lucrativos, escolhidas por chamamento público” (Fonte: <http://www.se.df.gov.br/educacao-de-primeira-infancia/>). E, quanto às creches, o mesmo sítio diz que essas são geridas: “Por meio do convênio com 56 entidades particulares filantrópicas e sem fins lucrativos. Nesses casos, toda estrutura física, operacional e pedagógica é terceirizada” (Idem).

<sup>87</sup> A disputa pela redação se devia à destinação, constante no texto original, de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação pública. Grupos ligados à oferta privada do ensino, especialmente os grupos religiosos organizaram-se para retirar a palavra “pública” do texto.

<sup>88</sup> Os princípios desses movimentos estão, segundo os autores, localizados na responsabilização das escolas públicas por conteúdos e resultados padronizados por meio das avaliações externas, que teriam, então, a longo prazo, efeitos diretos na organização escolar e no processo pedagógico (FREITAS, 2014, p. 1097).

criado em 1998 como referência de escola para os filhos de policiais militares, sendo representado por seis escolas em todo o estado até o ano de 2013” (p.14), contudo, a partir de então se dá um processo de massificação que não havia tido ainda correspondência na história brasileira. Entretanto, nos anos seguintes, a militarização passou a ser copiada por outros estados e, em 2019, era política contundentemente fomentada pelo MEC sob o governo de Jair Bolsonaro.

Já em 2015, o Governo de Goiás informou que daria início a outro projeto inédito, agora, de parceria público-privada para gestões de órgãos estatais, incluindo escolas públicas do estado (GOIÁS, 2005). Vieram à tona inúmeras denúncias junto ao Ministério Público de irregularidades nos processos de licitação, atrapalhando sua concretização. E o projeto de terceirização também enfrentou dificuldades em novembro do mesmo ano com a ocupação de mais de 37 escolas e dois momentos de ocupação da Secretaria de Educação de Goiás por estudantes e professores/as se opondo à medida e às transferências de gestão de escolas para o modelo de militarização.

Destacou-se, nesses dois cenários, a atuação dos estudantes secundaristas – como se autodenominam os movimentos sociais de estudantes de ensino médio no país – no fenômeno das chamadas ocupações e foi também expressiva a atuação de professores, sindicatos, partidos políticos e familiares de estudantes. Esses episódios demonstram que, se por um lado, a transição para o modelo de militarização foi um fenômeno que promoveu adesões locais e que, se no contexto da apresentação do projeto de contrato de gestão com as organizações sociais já havia outras realizações de parceria público-privado em andamento pelo país, por outro lado, estratégias de embate político foram mobilizadas, trazendo à tona diferentes sentidos de reivindicação e tensão quanto aos modelos de gestão da educação pública e da escola pública. Portanto, esses fenômenos recentes no estado Goiás apontam que as diversas vertentes em disputa precisam ser compreendidas em termos de projetos políticos institucionais mais amplos, mas também em termos de transformações das sensibilidades locais. O que dialoga de forma direta com o ensejo dessas estratégias depois exercidas em todo o país, como anteriormente abordado, frente à apresentação da Reforma em 2016.

Ainda, no recorte histórico aqui traçado, um recente empreendimento de transformação de sensibilidades ganhava força na sociedade civil e no debate político formal, trata-se do slogan Escola Sem Partido. Esse trazia a escola pública para o epicentro de uma disputa por valores e modelos de sociedade, recobrando discursos que, como vimos anteriormente, foram fundamentais para os golpes de Estado de 1937 e de 1964, em que pautas de costumes ligados

a práticas diversificadas de ensino, estruturas escolares de gestão democrática e conteúdos curriculares passavam a ser alvo de um ataque moral resumido nas expressões “comunista”, “gayzista”, “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”.

Data de 2004 a tentativa de transformar tal slogan em um movimento político<sup>89</sup>, sendo que essa pauta ganhou notoriedade pública ao promover campanhas de filmagem de tom denunciatório contra a atuação de professores em sala de aula, situação que se acirrou entre os anos de 2013 e 2018. No âmbito das casas legislativas municipais, estaduais e federais foram propostos diversos projetos de lei visando inibir o que era acusado por “doutrinação ideológica” advinda de um abuso de autoridade na liberdade de ensinar. Uma legislação desse cunho chamada de “Escola Livre” foi aprovada no estado de Alagoas, mas foi declarada inconstitucional em 2017 por decisão liminar do Superior Tribunal Federal (STF)<sup>90</sup>.

Esse quadro de transformações de sensibilidades no debate moral acerca do que se ensina em sala de aula, atrelando concepções religiosas a filosofias sociopolíticas, também se fez presente no contexto do Distrito Federal.

A construção de um modelo distrital de gestão democrática teve um percurso não-linear de aberturas e recrudescimentos<sup>91</sup>, mas houve um marco da promoção de uma nova lei de gestão democrática a partir de 2011 com a realização de diversas ações do sindicato de professores junto à Câmara Legislativa e ao governo distrital<sup>92</sup>. De tal forma que em 2012, foi sancionada a Lei nº 4.751/2012 (DODF, 2012) que vigora hoje e prevê a escolha direta pela comunidade

---

<sup>89</sup> Um de seus protagonistas é um procurador do Estado de São Paulo e o movimento tem dois sites de mesmo nome na internet: [www.programaescolasempartido.org/](http://www.programaescolasempartido.org/) e [www.escolasempartido.org/](http://www.escolasempartido.org/).

<sup>90</sup> Em 2018, foi arquivado no Congresso Nacional outro Projeto de Lei que reunia em um só texto diferentes Propostas Legislativas de mesmo cunho para a seguinte alteração do artigo 3º da LDB: “Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro” (fonte: [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)).

<sup>91</sup> Ainda antes da redemocratização do país, houve experiências de escolhas democráticas para as direções escolares (diretor/a e vice), incluindo um acordo entre o Sindicato dos Professores no Distrito Federal - SINPRO-DF e o governador José Aparecido de Oliveira em 1985 que previa eleições diretas para diretores/as escolares (SINPRO-DF, 2012, p.6). Contudo, o governador Joaquim Roriz indicado pelo presidente Sarney em 1988 encerra o acordo com o SINPRO-DF e as eleições diretas para direção escolar só voltam a vigorar em 1995 a partir da Lei nº 957 de 22 de novembro de 1995 no governo de Cristóvam Buarque. Neste intervalo, tramitaram na Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) propostas de gestão democrática escolar, culminando em 1993 na Lei nº 575 de 26 de outubro de 1993 que previa a eleição para o Conselho Escolar. Novamente governador, desta vez eleito, Joaquim Roriz apresentou uma proposta de lei que, apesar de ter como redação a implantação da gestão democrática, ela não concebia a eleição direta para direção escolar. Em 2007, durante o governo de José Roberto Arruda (2007-2010) foi aprovada a Lei nº 4.036 de 25 de outubro de 2007 que trouxe a expressão “gestão compartilhada” para designar um formato de processo seletivo, dividido em três etapas, que antecederia a indicação da direção escolar.

<sup>92</sup> Entre elas: a Apresentação de projetos de lei, audiências públicas, seminários e a Conferência Distrital sobre Gestão Democrática da Educação/GDF (SINPRO-DF, 2012, p.6). **Acho que pode ir para o texto entre parênteses. Avalie!**



escolar tanto para a direção quanto para os conselhos escolares, bem como designa órgãos colegiados para o sistema público. Entretanto, seu histórico é emblemático de que a ideia de gestão democrática da escola pública não é linear mesmo que garantida constitucionalmente, estando condicionada a ensejos que envolvem múltiplos atores, negociações e disputas em cenários políticos locais, nacionais e internacionais.

Em 2018, por exemplo, a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) aprovou um projeto de lei que inseria a “educação moral e cívica” como disciplina curricular da educação básica, o que recupera na memória popular a disciplina escolar de mesmo nome vigente durante a Ditadura Militar. A proposta foi vetada pelo governador à época, Rodrigo Rollemberg, mas o veto foi derrubado pela CLDF. A lei, contudo, não foi ratificada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) que entendeu que não é de competência legislativa criar disciplinas para o currículo escolar, da mesma forma uma ação de inconstitucionalidade da lei foi impetrada pelo Governo.

Mas foi com a posse de Ibaneis Rocha, em 2019, no Governo do Distrito Federal, que algumas das questões apresentadas ao longo desta subseção ganharam celeridade ou foram inauguradas na SEEDF, como, dentre outros, os constrangimentos públicos ao debate curricular sobre gênero e sexualidade<sup>93</sup>, a militarização das escolas públicas<sup>94</sup>, a publicação de regras de regimento escolar sob consulta em formulários eletrônicos, no caso, sem convocação de órgãos colegiados, bem como a abertura de parcerias com o “Sistema S”<sup>95</sup> para oferta de ensino técnico no Novo Ensino Médio.

---

<sup>93</sup> Ainda em dezembro, durante a transição, o novo Secretário de Educação foi alvo de uma campanha difamatória advinda de atores políticos fundamentalistas que lhe acusavam de ser “a favor da ideologia de gênero nas escolas”. O termo “ideologia de gênero”, neste caso, não tem correspondência com o conceito acadêmico nas Ciências Sociais (é quase o antônimo do próprio conceito), é uma expressão de movimentos religiosos, muito utilizada na votação do PNE de 2014 como já mencionado, para expressar o que seria uma “doutrinação” escolar que converteria homens e mulheres como sexos biológicos naturalmente dicotômicos. Logo que assumiu a pasta, esse Secretário deu entrevistas para alguns veículos impressos onde afirmava que “existe sim uma doutrinação nas escolas”, sinalizando um abrandamento para as bancadas legislativas que investiam em discursos e projetos de lei sob o slogan Escola Sem Partido.

<sup>94</sup> Em um evento que reuniu na Praça dos Buritis o corpo de policiais militares e bombeiros do DF em janeiro de 2019, o governador Ibaneis Rocha anunciou o programa “SOS segurança” passando ‘compartilhamento da gestão escolar’ de quatro escolas para a Secretaria de Segurança, incluindo profissionais do Corpo de Bombeiro e da Polícia Militar. O pouco que foi anunciado à época recobrava a experiência dos CPMG já citada. Logo após o evento foi exonerado o subsecretário da Subsecretaria de Educação Básica da SEDF (SUBEB) que emitiu parecer negativo à medida alegando que “o texto fere leis e portarias”. Introduzia-se então uma noção de “disciplina” (CASTRO, 2016) cujo sentido não estava previsto nas diretrizes naquele momento vigentes na SEEDF ou pela Lei de Gestão Democrática de 2012.

<sup>95</sup> O Sistema S agrega organismos ligados a categorias profissionais de prestação de serviços no país, no caso, essa oferta citada imbrica-se ao protagonismo histórico da Indústria na formação profissional e técnica no país. O caso citado diz respeito a uma abertura inesperada de parceria que foi colocada pelo gabinete do Governador Ibaneis para a Secretaria de Estado de Educação durante o processo de implementação do projeto piloto do Novo Ensino Médio em 2019.

### **3. Os discursos do Novo Ensino Médio**

Encerrada a breve recuperação das disputas sociopolíticas relativas à gestão democrática da educação no Brasil, incluindo suas expressões em sensibilidades locais, retomo mais diretamente a Reforma de 2016 que ficou então conhecida como “Novo Ensino Médio”.

O cerne da Reforma foi a ampliação das horas de oferta do ensino, de 2.400 horas nos três anos de curso para 3.000 horas letivas, e a divisão da etapa em duas partes que deveriam ser trabalhadas de forma indissociável: a Formação Geral Básica, a ser desenvolvida sobre as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e os Itinerários Formativos, que seriam a parte flexível do currículo. Os Itinerários seriam organizados em práticas educativas voltadas aos interesses dos estudantes e deveriam caracterizar o aprofundamento em uma das áreas de conhecimento da educação básica, cabendo neles também a oferta da Educação Profissional e Técnica. Dito isso, é necessário destacar os dois elementos que simbolizaram as concepções pautadas nessa reorganização.

Primeiro, a escrita da Base curricular (BNCC) na linguagem de habilidades e competências, reificando um paradigma de educação enquanto desenvolvimento de aprendizagens. Estudos no campo da Educação apontam que o conceito de “aprendizagem” tem tido seu sentido reconfigurado nos últimos anos nos documentos oficiais pelos “reformadores empresariais” da educação básica no Brasil. Tais análises concluem que o direito à educação, enquanto uma noção constitucional da redemocratização de 1988, tem sido progressivamente substituído por um paradigma de “direito de aprendizagem” (ver: LOUREIRO et al, 2021). O direito de aprendizagem deixaria de lado uma complexidade social da formação integral do sujeito em face de uma visão de mensuração individualizada da qualidade do processo educacional.

E, segundo, a inserção da figura do ensino profissional e técnico dentro da carga horária do ensino regular. Ensejando a alta probabilidade de que sua oferta, na maior parte do território nacional, fosse conduzida por parcerias terceiras, tais como o Sistema S, ou seja, mais distante da concepção da formação integral que se tornou vigente a partir de 2004.

Os termos sustentados como justificativa da reorganização foram basicamente três: (i) índices de alta reprovação e evasão – dados colocados sob o discurso de que a escola não era interessante aos jovens, esse argumento dispôs do valor do “protagonismo juvenil”, mote até então presente nos debates progressistas da época, como elemento de legitimidade para afirmar que a Reforma levaria a uma “recriação da escola” para acolher os jovens; (ii) índices de baixa

aprendizagem – sobre os quais se buscou uma série de comparações nas avaliações de larga escala; e, (iii) a alegação de que o estudante não estava sendo preparado para as exigências de um mercado de trabalho do futuro, inclusive para profissões do futuro que ainda não existiam – o que justificava a pauta de incorporação do ensino técnico na carga horária do ensino regular, sustentando-se que a escola atual estaria atrasada face ao século tecnológico do qual o jovem fazia parte.

Tais elementos confeririam a necessidade de concepções “inovadoras” que agregariam um trabalho escolar sobre o “projeto de vida” do estudante. A solução, aqui, seria tornar a etapa atrativa em vista dos interesses do indivíduo projetados para seu futuro. Inclui-se nessa linha, ineditamente, o “empreendedorismo” enquanto um tema curricular transversal da parte dos Itinerários Formativos – como eixo estruturante obrigatório. Ausente nos contornos teóricos de embasamento científico acadêmico das disciplinas escolares, o empreendedorismo e até mesmo o projeto de vida foram assim introduzidos enquanto signos do discurso reformista, de que seria necessário diminuir uma extensa carga das disciplinas obrigatórias, sendo transformados os tempos escolares e referências curriculares em outros eixos de valores a comporem a formação no ensino médio<sup>96</sup>. E essa introdução não reconhecida pela construção disciplinar ao longo da história de nosso país marcou a promoção de um deslocamento da autoridade discursiva sobre a curricularização na educação básica.

Nesse cenário de deslocamentos, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Língua Espanhola foram postas em posição de vulnerabilidade, entre o anúncio da Reforma até sua redação final em 2017, quanto a sua continuidade ou retirada no novo currículo. Portanto, apesar do foco da Reforma ter sido o aumento das horas de oferta do ensino médio, boa parte das matérias já ministradas passaram por uma diminuição considerável da carga horária obrigatória – sendo que o cálculo final da distribuição das horas por componente curricular ficou por conta dos sistemas de ensino<sup>97</sup>. Esse foi, portanto, um aspecto de alto tensionamento que permeou todo o processo de institucionalização do Novo Ensino Médio, pois apresentava

---

<sup>96</sup> Em 2022, foi lançada uma carta aberta “pela revogação da reforma do ensino médio” assinada por uma série de associações ligadas à educação. Na carta é sinalizado que a proposta de diminuir a quantidade de disciplinas resultou em uma ampliação de número de novas disciplinas de alguma forma influenciadas por institutos privados e a diminuição da carga horária das “disciplinas ligadas aos campos científicos, culturais e artísticos tradicionais da docência profissional em nível médio” (fonte: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>)

<sup>97</sup> Uma das críticas iniciais à reforma pautava que a forma como o projeto fora colocado gerava previsões de aprofundamento de assimetrias nos resultados de avaliação final dos estudantes matriculados em instituições públicas e privadas, com ênfase nas possibilidades de acesso ao ensino superior. Entre outros fatores, isto se daria porque as ofertas da parte flexível ficaram em discricionariedade dos estados, de tal forma que bairros ou cidades inteiras poderiam ser “vacionadas” apenas para uma área de conhecimentos, e parcerias com instituições privadas poderiam dar a tônica de um ensino desvinculado do processo escolar do estudante.

riscos para os regimes de trabalhos dos professores nos sistemas de ensino e aumentava o número de estudantes a serem atendidos por professor.

Novamente, como acontecera na reforma de 1998, os segmentos escolares (com maior protagonismo das instituições públicas) e os pesquisadores universitários do país reconheceram que os termos da política pública em construção não passaram por um processo de construção democrática. As denúncias eram de que a política pública não partiu de debates sistematizados entre os atores escolares na produção de demandas, e que não levava em conta os princípios já então consolidados nos documentos até então vigentes – por exemplo, as Diretrizes de 2011 (DCNEM) que estavam embasando a construção dos currículos dos sistemas de ensino estaduais e distrital à época. Foi oferecida, portanto, uma negativa ampla às investidas de legitimação democrática da Reforma. Nesse sentido, foi patente a recusa de colaboração com espaços de consulta que se sucederam a 2016 a fim de evitar o que teóricos chamam por “participacionismo” (FERREIRA e SANTOS, 2020, p.196) – quando alguma ferramenta de participação é executada apenas para constatação formal, enquanto forma, mas que não é, de fato aplicada enquanto uma redistribuição política na produção de uma matéria pública.

À revelia de tal estado de recusa, e da acusação de que as comunidades escolares e acadêmicas estavam alijadas do processo teórico e político, os discursos que sustentavam o empreendimento da Reforma mantiveram-se durante os anos de 2016 a 2022 – prazo da implementação em todo país.

### **3.1. Aprofundamento, flexibilização e escolha**

Diante do novo idioma institucional que a Reforma de 2016 trazia é preciso compreender como três categorias específicas conformaram as atribuições do que seria o *novo* trazido ao ensino médio, as de “aprofundamento”, “flexibilização” e “escolha”.

Nos documentos oficiais, esse vocabulário recobra noções caras aos debates que permearam a institucionalização do ensino médio nos períodos de redemocratização do país. Mas recombina-se com diferentes significados, trazendo então a abertura institucional para concepções de organização do ensino que se distanciavam dessa mesma pauta de construção. Tal manejo retórico já foi aqui anteriormente mencionado sob a expressão “inferno semântico”, trabalhada por teóricos da educação para tratar desse tipo de hibridismo discursivo. Vale acrescentar que essa categoria não contemplaria a perspectiva compartilhada pelos atores da DIEM durante a pesquisa de campo a ser aprofundada nesta tese. Ali, como trataremos de forma específica no Capítulo II, a arena de batalhas sobre o uso das palavras era significada como

expressão de uma disputa de protagonismo entre dois atores específicos que se situavam em meio a uma diversidade de outros atores atuantes na construção e no debate sobre as políticas públicas de educação, no caso, entre “os profissionais da educação e os empresários da educação (...). (...) agentes que representam categorias amplas com claras posições ideológicas e interesses de classe.” (SANTOS e GARDIN, 2021, p.76). Assim, para meus interlocutores, sua atuação deveria ser “incremental”, dirimindo tais conflitos em prol da efetivação das políticas públicas:

Observa-se que, em diversos momentos, esta articulação entre ideias anteriores – originadas de outros horizontes políticos, que queriam ser implementadas pelos profissionais na linha de frente – e a oportunidade de uma reforma sistêmica, passou a requerer dos técnicos da Diretoria de Ensino Médio (DIEM), enquanto burocracia de médio escalão, a capacidade para traduzir e mesclar ideias criadas em horizontes bastante contraditórios (...). (Idem, p.79)

Contudo, gostaria aqui de contribuir com uma discussão sobre a dimensão macrosociológica das definições de “aprofundamento”, “flexibilização” e “escolha” tão caras à Reforma de 2016. A leitura comparativa de documentos nacionais a serem considerados na sequência aponta para determinada eficiência dos procedimentos de ressignificação, ela parece residir na ambiguidade que qualifica as palavras enquanto símbolos. Sua força expressiva consiste na possibilidade de combinar a manutenção da forma do signo com uma ampla variedade de significados e, deste modo, produzir ações simbólicas que evocam conexões de sentido que não encontram correspondência na experiência vivida. Vejamos no caso em tela como isso se processa.

Na LDB, o ensino médio é uma etapa de, entre outros, *aprofundamento* dos conhecimentos do ensino fundamental. Como já antes exposto, aprofundamento na própria formação básica e que se volta para que o estudante tenha condições de dar prosseguimento a seus estudos (BRASIL, 1996: Art. 35). Inclui-se, no mesmo artigo, o objetivo de preparação para o trabalho, para o qual se pontua a ideia de *flexibilidade*, elemento da formação que permitiria ao estudante lidar futuramente com as exigências do mercado de trabalho: “ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 35, inciso II).

Já a Base curricular (BNCC), em 2018, trouxe dois sentidos de flexibilidade, o primeiro tange ao que outrora estabeleceu a LDB, caracterizando o profissional que se adapta. O outro sentido é o da *flexibilização curricular*, que projeta agora a abertura curricular em uma nova

parte instituída, os Itinerários Formativos. Essa última noção carrega consigo uma série valores que passam a qualificar então a nova formação escolar:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à **multiplicidade de interesses** dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus **projetos de vida**. (BNCC: BRASIL, 2018a, p.468, *grifos originais*)

A flexibilização curricular foi colocada então enquanto uma diversidade de combinações possíveis a serem cursadas. Sentido que permite que, como está na citação acima, o *aprofundamento* assuma outra conotação, a de um processo de individualização da trajetória de aprendizagem, enquanto uma especialização em uma área de conhecimento ou – como já destacamos – no ensino profissional e técnico. Portanto, o aprofundamento do ensino básico passa a recuperar um sentido de especialização dentro da própria formação escolar – aspecto que outrora não prevaleceu na redação da LDB.

Nessa direção, o *aprofundamento* – em uma área e em conseqüente exclusão a outros componentes básicos da LDB – foi colocado como dever ser de formação na etapa. Portanto, o desenho do Novo Ensino Médio configurou uma formação de base comum mais restrita e individualmente especializada, voltada para um tipo de projeção ao mercado de trabalho que, segundo as concepções trazidas, requereria do estudante senão condições de adaptabilidade<sup>98</sup> e habilidades individualizadas.

Esse tópico se liga ao debate histórico já assinalado acerca de como a educação básica deve ou não preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Novamente, a disputa está assentada sobre a função social do ensino escolar voltado aos jovens, pairando a recorrente divisão de classes entre uma preparação técnica que se volta a formar prestadores de serviços, abarcando as classes sociais mais baixas, e uma preparação conteudista voltada à preparação para o ensino superior, e que formaria os profissionais liberais, abarcando majoritariamente as classes médias e altas. Desse modo, o aspecto da flexibilização gerou grande indisposição no

---

<sup>98</sup> Em artigo, Kuenzer (2017) analisa a reforma, em especial a flexibilização curricular, à luz do que a autora caracteriza por “regime de acumulação flexível”.

momento da publicação da Reforma em 2016. Ele foi largamente interpretado enquanto estratégia de recuperação da junção malsucedida, em 1971, do ensino profissionalizante com o ensino regular, pois a inserção de um contingente especializado – em disciplinas, áreas de conhecimento ou educação profissional e técnica – como parte da grade horária regular parecia um debate superado.

Através, portanto, do agenciamento semântico dos termos *flexibilidade* curricular e *aprofundamento*, empreende-se esse outro sentido de uma formação focada na particularização da aprendizagem do indivíduo enquanto cerne então da reestrutura curricular. Já a *escolha* é o elemento de legitimação moral desse novo sentido empregado para as duas noções.

Nos esforços de construção da Reforma em âmbito nacional, as categorias “autonomia”, “protagonismo” e “projeto de vida” foram articuladas para pautar o interesse do estudante enquanto um símbolo carregado de positividade. Escolher o que estudar operou o fator de novidade que imbuíu os dois primeiros termos da feição de inovação, e passou a ser objeto de administração para a projeção de uma escola que acolhe o jovem do século XXI<sup>99</sup>.

#### **4. Matrizes curriculares na rede pública de ensino do DF**

Anteriormente à construção da proposta de implantação do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do Distrito Federal, houve uma política pública local de organização curricular do ensino médio que nos ajudará a analisar ao longo desta tese como se deu o processo de institucionalização da Reforma em âmbito local, e ainda neste capítulo a compreender como se deu a interpretação e apropriação local do redesenho curricular.

No ano de 2013, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, ou apenas Secretaria) implementou nas escolas públicas uma nova forma de organização curricular para o ensino médio chamada por Semestralidade<sup>100</sup>. Ela alterou a distribuição das cargas horárias das disciplinas curriculares ao longo do ano letivo e é sobre essa mudança que nos deteremos agora.

---

<sup>99</sup> Nas propagandas veiculadas pelo MEC aos jovens, nas ferramentas de conhecimento – de gestão e de ensino – oferecidas pelos institutos privados às secretarias estaduais e distrital e nas formações de professores da educação básica, é possível compreender a construção da imagem de uma escola voltada ao jovem. Essa imagem era empreendida através das três noções abordadas.

<sup>100</sup> Nessa linha, ao ler este texto, meu interlocutor recorrente, Altair, pontou que a Semestralidade foi um projeto local que se inseria no contexto macrossociológico em que o MEC promovia três programas específicos para o ensino médio: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Além do já citado Programa Currículo em Movimento.

A formulação da Semestralidade compôs um cenário de pesquisas, plenárias e cursos protagonizados por um grupo de trabalho instituído pela Secretaria e formado por professores e técnicos da rede a partir de 2012. O grupo tinha o intuito de conceber uma organização do ensino médio noturno que aumentasse a adesão dos estudantes, diminuísse as taxas de evasão, bem como melhorasse os índices de aprovação nas séries e aprendizado verificado pelas provas em grande escala. A proposta teve inspirações em modelos já executados em redes públicas de outros estados e em uma escola pública local (SEEDF, 2014d, p.11). À medida de sua implementação no ensino noturno, algumas escolas apresentaram interesse em que a estrutura fosse estendida para os turnos diurnos, e os resultados de aprovação, frequência líquida e conclusão nas primeiras experiências entre 2013 e 2014 foram analisados como bastante positivos. O regime da Semestralidade foi então ampliado para ser aplicado em todo o ensino médio da rede até o ano de 2018<sup>101</sup>, sendo que caberia a cada unidade escolar decidir dentro do período posto quando aderiria. A institucionalização dessa estrutura apostou no reconhecimento dos profissionais da rede de que a política pública seria resultante de um processo democrático local. Em uma diversidade de registros, oficiais ou não, é patente o compartilhamento amplo desse referido valor: “fruto da construção coletiva nos espaços-tempos do Fórum Permanente da Semestralidade” (SEEDF, 2014d, p.7).

É importante situar que a proposta se desenvolveu no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011 (DCNEM) e que sua formulação fez parte, portanto, de um contexto mais amplo de conferir uma identidade escolar própria para o ensino médio. De tal forma que, as discussões que estavam em voga no cenário nacional, tais como direitos humanos, juventudes e identidade cultural, propiciaram debates teóricos exaustivos na rede pública do DF e uma solidificação em princípios filosóficos sobre educação escolar referenciados na literatura acadêmica.

Assim, a publicação das diretrizes curriculares da Semestralidade (SEEDF, 2014d) esteve inserida no contexto de um conjunto de outras publicações oficiais, entre os anos de 2012 e 2014, conformando uma institucionalização caracterizada pela integração conceitual/teórica entre: currículos da educação básica, chamado de Currículo em Movimento (SEEDF, 2014b); diretrizes pedagógicas com pressupostos teóricos, enfaticamente, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (SEEDF, 2014a); estruturação dos regimes de avaliação

---

<sup>101</sup> Uma série de vídeos e cursos para as equipes pedagógicas das escolas, entre os anos de 2014 e 2018, com participação das primeiras escolas a implantarem a política, foram produzidos pelo então chamado Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação Escola (EAPE, que em 2019 se tornou uma Subsecretaria) e pela antiga Coordenação de Ensino Médio (COEMED, que se tornou a Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos, COEJA), a qual a DIEM era subordinada.



escolar (SEEDF, 2004c); orientações para modulação de pessoas com articulação prévia ao regime de trabalho dos professores (SEEDF, 2014d); orientações para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, o PPP (SEEDF, 2014e); e fundamentação do papel e dos horários específicos destinados à organização do trabalho pedagógico nas escolas, tais como reuniões de coordenações e demais espaços colegiados<sup>102</sup> (SEEDF, 2012; SEEDF, 2014d; SEEDF, 2014e; DISTRITO FEDERAL, 2012). Tais elaborações se amparavam ainda em outros dois documentos publicados em 2012 – a Lei de Gestão Democrática (Lei 4.751/2012: DISTRITO FEDERAL, 2012) e o Projeto Político Pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal (PPP Professor Carlos Mota<sup>103</sup>) – que, assim como os acima mencionados, eram reafirmados por seus protagonistas, profissionais da rede, como referências de construção participativa.

A peculiaridade da Semestralidade consistiu em aliar os princípios pedagógicos desenvolvidos em tais documentos a uma previsão, matematicamente calculada, da distribuição da carga horária das disciplinas para que as escolas pudessem realizar aulas duplas, que seria a junção de duas aulas de 50 minutos – relevância que será abordada mais adiante. Sua instituição foi conduzida pelas Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)<sup>104</sup>, Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV)<sup>105</sup>, e protagonizada pelo então Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação Escola (EAPE, que 2019 foi convertida em Subsecretaria), com o intuito de aumentar o contato semanal dos professores com os estudantes. Para tanto, foi construída a seguinte conformação: a seriação continuava a ser anual, mas, boa parte das disciplinas seriam ofertadas em apenas um dos semestres – dobrando sua carga semestral –, formando dois blocos diferentes de matérias a serem cursadas em cada ano.

O quadro a seguir estabelece a comparação entre um regime anual comum e o regime anual com os blocos semestrais:

---

<sup>102</sup> Órgãos colegiados previstos na Lei nº4.751/2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012, Art.9º): na escola – Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e grêmio estudantil; para além da escola – Conferência Distrital de Educação, Fórum Distrital de Educação e Conselho de Educação do Distrito Federal.

<sup>103</sup> O Projeto Político Pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2012) estabeleceu um calendário de operacionalização que ensejou a construção dos citados documentos publicados em 2014.

<sup>104</sup> Através da Coordenação de Ensino Médio (COEMED). No mandato do Governador Rodrigo Rollemberg (2015-2018) e do Secretário de Estado de Educação Júlio Gregório, a COEMED passa a ser Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA), momento em que são instituídas as Diretorias. Assim, dentro da COEJA é instituída a DIEM. No mandato do Governador Ibaneis Rocha, o patamar hierárquico das coordenações deixa de existir e a hierarquia entre o Subsecretário de Educação Básica é imediata sobre o Diretor da DIEM. Organograma antigo: <http://escolas.se.df.gov.br/coemed/organograma-da-coemed-2/>.

<sup>105</sup> Através da Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino que, no mandato do Governador Rodrigo Rollemberg (2015-2018) e do Secretário de Estado de Educação Júlio Gregório, passa a ser Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino – COSIE, momento em que são instituídas as Diretorias. Assim, dentro da COSIE é instituída a DINE. No mandato do Governador Ibaneis Rocha, o patamar hierárquico deixa de existir e a hierarquia entre o/a Subsecretário/a da SUPLAV é direta com a Diretora da DINE.

TABELA – COMPARAÇÃO MATRIZES CURRICULARES: REGIME ANUAL E SEMESTRALIDADE								
REGIME ANUAL (1000 horas anuais)*			SEMESTRALIDADE (1000 horas anuais)*					
PARTES DO CURRÍCULO	Componentes Curriculares anuais	Carga Horária**	PARTES DO CURRÍCULO	Componentes Curriculares	Bloco 1	Carga Horária	Bloco 2	Carga Horária
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	04	BASE NACIONAL COMUM	Terminalidade anual	Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
	Artes	02			Matemática	03	Matemática	03
	Educação Física	02			Educação Física	02	Educação Física	02
	História	02		Terminalidade semestral	História	04	Geografia	04
	Filosofia	02			Filosofia	04	Sociologia	04
	Geografia	02			Biologia	04	Física	04
	Sociologia	02	PARTE DIVERSIFICADA	Parte Diversificada	Química	04	Arte	04
	Matemática	04			Inglês	04	Espanhol	02
	Biologia	02			PD (I)**	01	PD (III)**	01
	Química	02			PD (II)***	02		
Física	02							
<b>Total de horas aula por semana</b>		<b>30</b>	<b>Total de horas aula por semana</b>			<b>30</b>		<b>30</b>
PARTE DIVERSIFICADA***	Inglês	02	*Tabela embasada na Matriz Curricular da Semestralidade (SEEDF, 2014a, p16). **Onde vê-se Parte Diversificada (I) e (III), seria originalmente Ensino Religioso, com a ressalva da não opção pelo estudante ser convertida a oferta de PD em consonância ao Projeto Político Pedagógico da escola. ***Onde vê-se as numerações I, II e III, originalmente, trata-se apenas de “Parte Diversificada”. Tais números aludem a convenções utilizadas para critérios de Modulação de Pessoas das escolas, de tal forma que cada escola e cada Regional de Ensino os convencionam a sua forma, muitas vezes em perspectiva dos próprios projetos desenvolvidos.					
	Espanhol	02						
	Ensino Religioso	02						
<b>Total de horas aula por semana</b>		<b>30</b>						

\*Tabela embasada em exemplos de Matrizes Curriculares escolares do ano de 2010 constantes nos Pareceres Conselho de Educação do Distrito Federal, disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>

\*\*Cargas horárias fictícias para melhor comparação com o quadro da Semestralidade.

\*\*\*Caberia à escola submeter outras propostas de oferta na parte diversificada, em acordo com seu Projeto Político Pedagógico, ao Conselho de Educação do Distrito Federal.

[Figura 4: Quadro comparativo entre as Matrizes curriculares do turno diurno da anualidade e da Semestralidade, elaboração própria]

Os quadros acima mostram que a seriação continuou sendo anual, com uma única matrícula no início do ano. Mas que apenas três componentes curriculares teriam terminalidade anual – Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física. Já os componentes das áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Natureza se dividem entre os blocos: bloco I, com História, Filosofia, Biologia e Química; e, bloco II, com Sociologia, Geografia e Física. Da mesma forma, os componentes de Artes, Espanhol<sup>106</sup> e Inglês também se distribuem entre os dois blocos.

<sup>106</sup> Nos currículos do Distrito Federal, as disciplinas de Inglês e Espanhol são antecedidas do nome Língua Estrangeira Moderna (LEM). A fim de facilitar a leitura deste texto, não usarei tal introdução.

Essa organização anual com dois blocos semestrais, que caracteriza a Semestralidade, previa que haveria mais contato do professor com o estudante e a turma, devido à carga horária dobrada de aulas<sup>107</sup>, em um menor intervalo de tempo, apenas no semestre. Essa condensação tinha por objetivo tirar o foco do conteúdo e voltá-lo para o processo de aprendizagem, sendo este defendido enquanto uma relação entre professor e estudante (SEEDF, 2018h, p.12). Intentava-se uma transformação da *relação ensino-aprendizagem* através da ampliação desse contato e a partir de uma concepção denominada por avaliação formativa, de que a avaliação deveria ser contínua e se debruçar sobre o processo e não sobre os resultados conclusivos. Buscava-se, assim, estabelecer uma estrutura administrativa e filosófica que propiciasse que a trajetória escolar do estudante não se fiasse pelo signo da reprovação.

Tomando-se a reprovação como problemática a ser contornada, foram estabelecidas duas medidas de acompanhamento para as disciplinas sem aprovação. Primeiro, aquelas que foram cursadas e finalizadas no primeiro semestre poderiam, através de trabalhos demandados pelos professores, serem recuperadas ao longo do segundo semestre, diminuindo o número de disciplinas em recuperação ao final do ano. Segundo, foi instituído o *Regime de Progressão Parcial com Dependência*. Na *dependência*, estudantes que terminassem o 1º ou o 2º ano com reprovação por avaliação em até 2 componentes curriculares poderiam prosseguir parcialmente para o ano seguinte, desde que, ao longo deste, cumprissem atividades de estudos e avaliação para “reposição dos conteúdos curriculares” (SEEDF, 2014c, p.42).

#### **4.1. A proposta para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal**

Foi no contexto de gestão do regime apresentado acima, que a Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação do DF (DIEM, ou apenas Diretoria), campo da presente pesquisa etnográfica, esteve na dianteira da proposição de uma organização local que se adequasse ao determinado pela Reforma de 2016.

Como já dito, a Reforma conferiu 3.000 horas letivas ao ensino médio e o dividiu em duas partes, Formação Geral Básica (FGB), a ter no máximo 1.800 horas, e Itinerários Formativos (IF), que seria a parte flexível do currículo, a ter no mínimo 1.200 horas. O DF já

---

<sup>107</sup> Como dito acima, é documentado o intuito de que as grades horárias escolares organizassem aulas duplas (duas horas-aula agrupadas) para cada componente curricular. E, para as cargas ímpares, que houvesse combinação entre Matemática, de 3 aulas, com a Parte Diversificada I no Bloco I e com a Parte Diversificada III no Bloco II. Em projeção da Modulação de Pessoas das escolas, considerando os regimes de contratação por hora-aula dos professores de carreira, também se indicava o ideal de um número par de turmas por turno em cada escola, de tal forma que possibilitaria tanto os horários duplos, quanto a menor contratação de professores para cumprir cargas residuais – principalmente tendo-se 14 turmas (regime de 30 horas de aula por professor) ou 20 turmas em cada turno (regime de 15 horas de aula por professor).

trabalhava com 3.000 horas no ensino diurno – 1.000 horas por ano em três anos, que correspondiam a 30 horários semanais de 50 minutos de aula distribuídos entre os componentes comuns e a parte diversificada.

Na proposta da DIEM, foram mantidos os 30 horários, mas agora eles seriam divididos entre a Formação Geral Básica, com 1.800 horas e os Itinerários, que teriam 1.200 horas. A primeira seria dedicada aos componentes curriculares presentes no novo currículo que estava em formulação à época. Este último estava sendo redigido sob os termos de “objetivos de aprendizagem” em correspondência às habilidades e competências das quatro áreas de conhecimento então previstas na Base curricular (BNCC): Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já os segundos seriam dedicados à parte diversificada do currículo, de construção das escolas de acordo com seus Projetos Político Pedagógicos (PPP), e deveriam ser concebidos sob quatro Eixos Estruturantes estabelecidos pelo Ministério da Educação enquanto referenciais curriculares para os Itinerários (MEC, 2018b): Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo.

Considerando que o que estava sendo desenhado pela Diretoria passava por alterações recorrentes, apresento ao leitor um desenho geral que estava sendo proposto durante minha estada em campo.

Para a Formação Geral, a DIEM buscou distribuir, em 18 horários semanais, os componentes já ofertados na rede pública. Para tanto, reduziu-se a carga horária de todas as disciplinas com exceção de Português e Matemática. Já para a parte flexível do currículo, foram destinados os outros 12 horários. Nesse sentido, tal como será trabalhado no Capítulo III desta tese, a Diretoria chamou para si e exerceu o papel de definir diferentes formas de oferta e o cálculo da carga horária que caracterizariam os Itinerários Formativos na rede pública.

Cada uma dessas novas formas de oferta desenhadas pela DIEM comporiam a matriz curricular do Novo Ensino Médio com carga horária própria, destinação de professores já lotados nas escolas e com regras específicas para a determinação do fluxo escolar. Considerando um quadro geral, seriam quatro as formas de oferta a compor os Itinerários: o Projeto de Vida, com dois créditos obrigatórios em todos os semestres, destinado a trabalhar habilidades e competências socioemocionais, com contundente atenção ao desenvolvimento de responsabilidade para as escolhas; as Eletivas Orientadas, com dois créditos cada e podendo ser cursados até oito créditos em um mesmo semestre, a serem concebidas nas escolas e escolhidas

pelos estudantes; o Acompanhamento das Aprendizagens<sup>108</sup>, com dois créditos cada e podendo ser cursados até quatro créditos por semestre, destinados a resgatar os objetivos de aprendizagens não desenvolvidos pelos estudantes na Formação Geral Básica; e, as Trilhas de Aprendizagem, com quatro créditos obrigatórios a partir do 3º semestre, caracterizariam a escolha de área de conhecimento do estudante e, a cada semestre, corresponderiam a um dos 4 Eixos Estruturantes.

Para entendermos as continuidades e mudanças que se daria na oferta básica, bem como as proposições para a parte flexível, segue outro quadro comparativo. Agora, entre a matriz curricular da Semestralidade anteriormente abordada e os constantes na proposta local para o Novo Ensino Médio:

---

<sup>108</sup> Na implantação do projeto piloto, a partir de 2020, essa forma de oferta se tornou um curso obrigatório dentro da carga das Eletivas Orientadas, para quando a equipe pedagógica da escola o determinasse.

TABELA – COMPARAÇÃO MATRIZES CURRICULARES: SEMESTRALIDADE E PROPOSTA NOVO ENSINO MÉDIO			
<b>Semestralidade</b>		<b>Novo Ensino Médio [modelo tipo*]</b>	
<b>Regime: 1º, 2º e 3º anos em 2 blocos semestrais</b>		<b>Regime: 6 semestres com dois tipos de oferta intercalados**</b>	
<b>Bloco I: 30 módulo-aulas</b>	<b>Bloco II: 30 módulo-aulas</b>	<b>Oferta A**: 30 créditos</b>	<b>Oferta B**: 30 créditos</b>
23 aulas base comum + 7 aulas parte diversificada	27 aulas base comum + 3 aulas parte diversificada	18 créditos FGB + 12 créditos IF	18 créditos FGB + 12 créditos IF
<b>BASE COMUM CURRICULAR</b>		<b>FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>	
<b>Bloco I</b>		<b>Oferta A</b>	
Matemática	3 aulas	Matemática	3 créditos
Português	4 aulas	Português	4 créditos
Ed.Física	2 aulas	Ed.Física	1 crédito
Arte	4 aulas	Arte	2 créditos
Química	4 aulas	Química	2 créditos
Biologia	4 aulas	Biologia	2 créditos
História	4 aulas	Física	2 créditos
Filosofia	4 aulas	Sociologia	2 créditos
<b>Total</b>	<b>23 aulas</b>	Geografia	2 créditos
		Inglês***	1 crédito
		Espanhol***	1 crédito
		<b>Total</b>	<b>18 créditos</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		<b>ITINERÁRIOS FORMATIVOS</b>	
<b>Bloco I</b>		<b>Oferta A</b>	
Inglês	4 aulas	Projeto de Vida	2 créditos
PD (I)	1 aula	Eletivas Orientadas	2 a 6 créditos
PD (II)	2 aulas	Acompanhamento das Aprendizagens	0 a 4 créditos
<b>Total no semestre</b>	<b>5 aulas</b>	Trilhas de Aprendizagem	6 créditos
		Itinerário Profissional de Técnico (carga horária própria)	
		<b>Total no semestre</b>	<b>18 créditos</b>
		<b>Total no semestre</b>	<b>18 créditos</b>

[Figura 5: Quadro comparativo entre as Matrizes curriculares do turno diurno, da Semestralidade e da proposta do projeto piloto do NEM, *elaboração própria*]

Seguindo uma estrutura trazida pela Semestralidade, Língua Portuguesa e Matemática<sup>109</sup> teriam também uma oferta em todos os semestres, enquanto boa parte dos demais componentes seriam alternados. Haveria então, três mudanças. A Educação Física também

<sup>109</sup> A LDB de 1996 permite que as formas de oferta no ensino médio sejam variadas em seus arranjos temporais dentro das horas totais previstas, contudo, para Língua Portuguesa e Matemática a oferta deve ser permanente durante os três anos da etapa. Nada é dito, no entanto, sobre uma assimetria de cargas entre os componentes curriculares. Considerando que o desenho para o Novo Ensino Médio seguiu a mesma distribuição para Língua Portuguesa e Matemática que já havia na Semestralidade, lhes conferindo mais horários do que as demais disciplinas, é possível conceber uma naturalização local de que tais componentes curriculares poderiam ou até deveriam ter carga horária superior aos demais. É importante sinalizar que, no que toca ao contexto do NEM, esse tipo de escolha era afirmado discursivamente como uma necessidade para atender a melhores resultados em avaliações de larga escala.

continuará anual, mas com a carga pela metade. A Língua Inglesa, antes presente na Parte Diversificada da Semestralidade, passaria, já com a carga reduzida, a estar em todos os semestres. E as disciplinas das áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas seriam reagrupados por área dentro dos semestres alternados – diferente da Semestralidade em que os blocos continham combinação entre os componentes das duas áreas.

E, para as quatro formas de ofertas pensadas para os Itinerários – Projeto de Vida, Eletivas Orientadas, Acompanhamento das Aprendizagens e Trilhas de Aprendizagem –, pretendia-se que elas possibilitassem: o desenvolvimento do preceito do projeto de vida, que passou a vigorar de forma mais contundente com a instituição da Base curricular (BNCC), incluindo a perspectiva de se trabalhar as escolhas dos estudantes; a abertura para as atividades e projetos, integrados para além de uma única disciplina, construídos pelas equipes pedagógicas das escolas; a realização de ofertas que fossem objeto de escolhas dos estudantes; formas de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades do currículo; e, por fim, o aprofundamento do estudante em ao menos uma área de conhecimento.

As justificativas para esse conceito de matriz circundavam os aspectos basilares de defesa moral da Reforma, propriamente: a diminuição dos índices de evasão, pautando o interesse e a escolha dos jovens no primeiro plano do discurso; a diminuição dos índices de reprovação, elegendo a noção de aprendizagem como valor do ensino e objeto de avaliação para a gestão da qualidade do ensino escolar; e a preparação do estudante para o mundo do trabalho, contemplando os paradigmas então em ascensão, de uma formação para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais voltadas à promoção de autoconhecimento do indivíduo sobre sua própria trajetória escolar e de vida, o que incluiria saber escolher, saber planejar e traçar projetos de futuro, saber agregar e mobilizar socialmente e saber empreender algo projetado.

Concebendo maneiras de viabilizar a administração dessa nova diversidade de ofertas, a DIEM idealizou três mudanças para a gestão do ensino médio na rede pública: (i) a alteração do regime de seriação e matrícula, de anual para semestral, assim, não mais se teria a formação computada em três anos, mas sim em seis semestres; (ii) a alteração da escrituração da carga horária das aulas, de horas-aula para créditos; e, (iii) a alteração da escrituração do fluxo escolar para unidade curricular, de forma que o estudante pudesse, tal como em algumas estruturas universitárias, matricular-se na matéria e não mais na série.

Essas três mudanças – o regime semestral, o sistema de créditos e a matrícula por unidade curricular – não foram de fato implantadas nos anos que se seguiram, entre 2020 e

2022, mas à época da pesquisa eram colocadas como pontos distintivos da reestruturação administrativo-pedagógica então em vias de se iniciar como projeto piloto em algumas escolas no ano de 2020. Enfaticamente, era defendido pelo setor que com elas estaria possibilitado um melhor “acompanhamento das aprendizagens” dos estudantes, que em uma seriação mais curta e com matrículas mais fluidas seria possível observar os objetivos de aprendizagem não desenvolvidos. Portanto, a necessidade de tais alterações residiria na redução dos índices de reprovação da etapa e na promoção de diferentes oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, eram recobrados alguns argumentos que sustentaram a instituição da Semestralidade, de que, ao se diminuir o período letivo de anual para semestral, a carga de conteúdo ministrada pelo professor junto à turma também seria reduzida e de que seria possibilitado um “acompanhamento mais próximo do rendimento escolar de cada estudante”<sup>110</sup>. Contudo, para este último argumento há um contraste em relação à política anterior, pois, se na Semestralidade o contato com o professor de cada disciplina dobrava e isso era central para o foco na relação pedagógica – como visto, elemento basilar da razão filosófica da organização dos blocos semestrais –, já no NEM, esse contato seria reduzido pela metade na maioria dos componentes da Formação Geral Básica e os horários seriam diluídos em outras estruturas letivas nos Itinerários Formativos, aumentando, por seu turno, o número de professores com os quais cada turma teria contato em um mesmo semestre. Considerando essa comparação, o favorecimento de um maior foco no aprendizado do estudante era justificado na proposta através da defesa de que uma terminalidade mais curta permitiria o diagnóstico das defasagens e a definição de um trabalho diferenciado sobre elas ao longo do próprio semestre e nos seguintes.

Tal trabalho seria conduzido dentro da forma de oferta chamada à época de Acompanhamento das Aprendizagens. Nela seriam desenvolvidas as aprendizagens não alcançadas na Formação Geral Básica e, em tal reserva de horário, os estudantes teriam uma alternativa à reprovação e, com isso, menores prejuízos em seu fluxo escolar. Afirmava-se na DIEM que se tratava de uma *política de correção de fluxo* que seria inédita no país, pois, nas palavras de meu interlocutor recorrente, Altair, “devido à curta duração do ensino médio, restariam aos estudantes reprovados apenas repetir as séries já cursadas ou aguardar a idade exigida para se matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, então, tentar concluir a etapa de forma mais rápida e com menor defasagem”. A medida previa que as formas de oferta

---

<sup>110</sup> Fonte: vídeo produzido pela DIEM, “Semestralidade e sistema de créditos | #novoensinomedio #04” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cWC6MCLNOKw&t=126s>.



dos Itinerários não gerariam prerrequisitos ou reprovações, e que a separação das disciplinas da Formação Geral em créditos independentes mudaria o objeto da progressão ou da retenção: ao invés de resultarem da avaliação conclusiva de todo o conjunto da seriação, os componentes curriculares e seus objetivos de aprendizagem poderiam ser aferidos de forma específica ou independente. Podemos apreender esse raciocínio através da fala do diretor da DIEM à época da pesquisa durante uma apresentação pública da proposta:

(...) hoje, todos os estados possuem um modelo educacional que enfatiza na verdade o insucesso do jovem. O jovem, ele faz 14, 15 componentes curriculares obrigatórios, se ele não atingir os objetivos de aprendizagem em três componentes ele reprova a série toda novamente. Então, o modelo no caso pedagógico, um modelo, uma estrutura educacional que na verdade enfatiza o insucesso desse jovem. E o objetivo da matrícula por unidade curricular é que aquele jovem que não adquiriu os objetivos de aprendizagem adequados, a gente possa intervir pontualmente somente naquele objetivo, ou naquele componente ou naquela área de conhecimento. Certo? Quebrando a lógica da reprovação em massa. [Transcrição de áudio 1: XVI Conferência de Educação do DF, 10 de outubro de 2019, *captação própria*]

A fala aponta que a ideia de transformar as disciplinas e as formas de oferta das duas partes do currículo em unidades curriculares visava a operar a noção de aprendizagem sob uma perspectiva de foco individualizado da formação do estudante – o que consistia para meus interlocutores em uma mudança de paradigma da condução do ensino escolar.

Nesse sentido, a Formação Geral era referida em campo como uma “caixinha” no qual os estudantes acompanhariam uma única enturmação (matrícula na turma<sup>111</sup>), e o sistema de créditos permitiria enturmações diversas nos Itinerários, a depender das escolhas e possibilidade de composição de uma grade horária individual e não mais da turma. O sistema de créditos possibilitaria então o que era denominado por *percursos formativos personalizados*<sup>112</sup>. Desse modo, era vislumbrada a condição de que os interesses dos estudantes – sob orientação – lhes possibilitariam trajetórias escolares personalizadas que qualificariam uma experiência escolar significativa para seus projetos de vida. Sendo, por conseguinte, o sistema de créditos uma forma de viabilização da flexibilização curricular que se almejava.

Já no que diz respeito especificamente ao ensino profissional e técnico, no desenho formulado pela DIEM, sua inserção dentro da parte flexível comporia uma opção de escolha de Itinerário Formativo para os estudantes. A DIEM e a Diretoria de Educação Profissional (DIEP)

---

<sup>111</sup> Enturmação é o termo usado na Secretaria (SEEDF) para se referir à matrícula do estudante de educação básica na escola, ela é realizada dentro da vaga de cada turma.

<sup>112</sup> Termo que consta nos materiais empíricos, mas que era empregado em período anterior ao início da minha inserção em campo.

da Secretaria realizaram tratativas constantes no ano de 2019 para elaboração das matrizes curriculares próprias à modalidade. Para o projeto piloto a se iniciar no ano de 2020, elas contemplariam, a princípio, apenas as escolas da rede pública que já contavam com a oferta do ensino médio integrado com o técnico. Contudo, no segundo semestre daquele ano, diretamente do gabinete do governador, foi firmada uma parceria para cursos técnicos do SENAC e SENAI para serem cumpridos dentro da grade horária escolar das escolas piloto. A DIEP passou então a ter que negociar com as duas instituições não só os elementos para as novas matrizes, mas também como se daria a locomoção e a permanência dos estudantes que, mediante opção pelos cursos, deveriam frequentar os prédios designados pelo Sistema S durante dois dias da grade escolar semanal<sup>113</sup>.

Por fim, levando em consideração o contexto macrossociológico, histórico e contemporâneo apresentado na primeira parte deste capítulo e no qual esse desenho formulado se insere, é patente que as tensões de legitimação que circundaram a Reforma de 2016 também compuseram a tônica do trabalho dos profissionais da DIEM em promover a institucionalização do Novo Ensino Médio na rede pública. Esse será, portanto, o objeto de análise do próximo capítulo, especialmente no que toca aos empreendimentos de validação da política pública na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

---

<sup>113</sup> Aqui, trata-se apenas de uma contextualização geral sobre a proposta ventilada no ano de 2019 para o projeto piloto, contudo, é importante frisar que toda a seara da inserção do ensino profissional e técnico na parte dos Itinerários Formativos não foi objeto de análise desta tese.

## Capítulo II – Processos de institucionalização do Novo Ensino Médio na SEEDF

O objetivo deste capítulo é situar o papel da Diretoria de Ensino Médio (DIEM: a qual também me referirei por Diretoria ou setor) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF: a qual também me referirei por Secretaria, órgão ou casa) no processo de institucionalização do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública do DF. Pretendo explorar como se deram empreendimentos de legitimação para a instituição da reorganização do ensino em um contexto lido por meus interlocutores – membros do setor – como de *resistências* políticas à Reforma. Especificamente, abordo práticas e discursos que promoviam sentidos de redistribuição democrática e de conhecimento na institucionalização da política.

A primeira parte do capítulo tratará dos sentidos locais impressos no processo de formulação de uma proposta de projeto piloto do NEM para a rede pública de ensino básico do DF, para tal, parto do investimento do setor em *lhe* promover um *contorno histórico*<sup>114</sup>. Nesta linha, será abordada a noção empírica de que a formulação era feita por “professores da rede para professores da rede”, e não por institutos e organizações privadas contratadas. Pautarei ainda a relevância dada à estratégia de implementação gradual na forma de um projeto piloto – a política pública seria iniciada em poucas escolas em 2020, ampliada em 2021 e abarcaria todas as escolas de ensino médio da rede a partir de 2022.

Na segunda parte, será retratada a DIEM em seu dia a dia de trabalho. A atenção recairá sobre a centralidade que o exercício de apresentação do projeto pelo setor, aos mais diferentes públicos, assumiu na elaboração das noções empíricas de formulação e implementação. A partir de tal contexto, recuperarei como as palavras eram compreendidas no investimento de comunicação da política. Discutirei também o papel das apresentações para o processo de institucionalização através da comparação com a elaboração não concluída – à época – de um documento que formalizaria o projeto.

Na terceira e última parte, analisarei detidamente o procedimento de apresentação em si. A descrição será dividida em quatro subtópicos que descrevem e discutem seus elementos: o valor redistributivo promulgado nesse exercício de comunicação; o estilo cognitivo que se estrutura através do uso da ferramenta do powerpoint; o caráter de demonstração que determinados elementos do powerpoint imprimem; e, ao fim, o papel da repetição das apresentações na produção de uma tangibilidade ao projeto, questão suscitada a partir da inquietação de um professor que as assistira mais de uma vez.

---

<sup>114</sup> Todas as palavras grifadas em itálico neste capítulo são oriundas do campo empírico.

As sessões serão majoritariamente descritivas quanto a aspectos históricos e cotidianos e quanto às apresentações. Apenas em três momentos específicos serão trazidos relatos que permitem aprofundar os aspectos em discussão. Por último, é importante ressaltar que as apresentações da proposta do projeto piloto do NEM conformarão o objeto central que permeará todo o capítulo.

## **1. Um contorno histórico para o NEM no DF**

Na primeira conversa que tive com o chefe da DIEM, Diretor Tito<sup>115</sup>, para acordar formalmente a pesquisa, ele pontuou que considerava importante que uma pesquisa acadêmica registrasse o que chamou de *contorno histórico* da política pública. Termo que voltou a usar em outra conversa que realizei meses após finalizar o campo. Ele se referia à necessidade de se considerar que a Reforma começou a ser trabalhada anteriormente à Medida Provisória nº746/2016 (BRASIL, 2016). Pautando essa avaliação, o Diretor abriu as portas para que eu estivesse ali no dia a dia acompanhando e registrando os esforços locais em instituir o Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do DF.

Tito contou-me que a DIEM esteve atuante na construção de uma proposta de reorganização do ensino médio desde 2015, por meio da formação do grupo de trabalho no interior do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed)<sup>116</sup>. Em tal cenário, foi destacada sua atuação e a do então Secretário de Educação do Distrito Federal, Professor Tomás (2015-2018). Participando dos debates nacionais e trazendo os membros do setor para cursos e formações propiciados pelo Conselho de secretários (Consed), ao longo dos anos de 2015 a 2018, Secretário e Diretor conquistaram uma referência positiva da rede pública de ensino do DF frente aos demais estados.

Apesar desse contexto, já dentro da Secretaria de Educação (SEEDF), o setor passou por situações adversas, como por exemplo, as ocupações escolares em 2016, por momentos de discussões com professores da rede que apresentavam contrariedade com a Reforma, até uma condição percebida como de *isolamento* dentro da casa<sup>117</sup>, no caso, diante dos demais setores do nível central da Secretaria. Assim, à medida que se colocava no papel de formular um projeto que pudesse ser factível à realidade da rede, a DIEM tomava como desafio para si contornar resistências e galgar aceitabilidade para a reorganização do ensino.

---

<sup>115</sup> Todos os nomes utilizados neste capítulo são fictícios. No caso de Tito, também me referirei por diretor ou chefe do setor/diretoria.

<sup>116</sup> Ver: Capítulo I.

<sup>117</sup> A metáfora da “casa” para se referir ao funcionamento da Secretaria de Educação (SEEDF) por seus próprios membros foi abordada na Introdução desta tese.

Considerando então as perspectivas de meus interlocutores lotados na Diretoria à época da pesquisa e os materiais de campo a que tive acesso, traço brevemente um histórico que situa a construção da proposta local para o NEM no trabalho exercido pela DIEM.

Em 2016, após as ocupações estudantis, a DIEM e o Secretário de Educação, Professor Tomás, convidaram membros das comunidades escolares e das Unidades de Educação Básica (UNIEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da Secretaria para *fóruns* de debate sobre um novo desenho curricular para o ensino médio. Espaços em que se apresentava as mudanças gerais postas pela Reforma e se ensaiava algumas proposições já pensadas. Contudo, foram pungentes as manifestações de contrariedade à mudança e os questionamentos de ambiguidades conceituais sobre o caráter público e democrático da educação pública, dificultando a corroboração do que os membros da DIEM consideravam como um “cenário propositivo”<sup>118</sup>. Desde essa época, a Diretoria lançou mão do uso de exposições de powerpoint para apresentar seus primeiros vislumbres de uma proposta local, cujas versões foram se desenvolvendo ao longo dos anos até 2019.

Em 2018, a Diretoria investiu na produção de um material textual sobre o conteúdo da proposta em elaboração. Tratou-se de uma série de cadernos, chamados “Ensino Médio em debate”, distribuídos para que as escolas e os estudantes pudessem fazer contribuições em novos fóruns que foram realizados<sup>119</sup>. Nesse mesmo ano, a DIEM ampliou a realização de apresentações da proposta aos mais diferentes públicos, internos e externos à Secretaria. Também em 2018 – já contando com a sanção da Reforma em 2017 (Lei nº13.415: BRASIL, 2017), depois, com a homologação da versão final da Base para o ensino médio (BRASIL, 2018a) e o estabelecimento dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (MEC, 2018b) –, os técnicos da DIEM debruçaram-se sobre a redação de um texto que viria a oficializar o projeto junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Esse documento, remetido no dia a dia de trabalho do setor por “a Proposta”, amparava-se nas normativas nacionais, mas buscava-se comunicar que não se tratava de uma mera reprodução desses documentos. No caso, intentava-se que a publicação alicerçaria, para a rede de escolas públicas e privadas do DF, as escolhas pedagógicas realizadas e contidas no desenho em formulação, trazendo as referências já estabelecidas por documentos em vigência também na SEEDF.

---

<sup>118</sup> Essa compreensão está registrada em um artigo escrito por membros da DIEM e publicada na revista de estudos educacionais da SEEDF, a Com Censo: SANTOS e GARDIN, 2021, p.80.

<sup>119</sup> Chamados por “Fóruns Regionais para uma nova arquitetura do Ensino Médio no Distrito Federal”.

Com a transição de governo, de 2018 para 2019, o Professor Tomás foi exonerado do posto de Secretário e a construção da política ficou ainda mais isolada na casa, passando a ser representada e encarnada na atuação da DIEM e de seu Diretor. Este continuou no cargo até meados de 2020, estabelecendo a articulação local de implementação de um projeto piloto na rede pública do DF à medida que também integrava o pleno técnico do Consed e sua Frente de Currículo e Novo Ensino Médio<sup>120</sup>. Tal histórico e movimentação de Tito permitiram que tanto ele, quanto o setor, tivessem se posicionado na detenção de um conhecimento e uma interlocução ímpar, no DF, para a implementação da política.

No início de 2019, foi formada uma equipe técnica para a construção do novo currículo do ensino médio em adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no DF<sup>121</sup>, que valeria para a rede pública. Um técnico da DIEM se tornou o coordenador dessa etapa (de elaboração do currículo) e alguns dos demais membros do setor (que eram originalmente professores da rede) se tornaram coordenadores de suas respectivas áreas de conhecimento ou redatores de seus respectivos componentes curriculares. No segundo semestre daquele ano, foi estabelecido um calendário de participação pública para a construção do currículo. Nele, estava previsto: consultas públicas que se deram via formulários eletrônicos; plenárias que se concretizaram em dinâmicas de debate presencial por área de conhecimento junto às equipes pedagógicas de cinco escolas que iriam implementar o NEM na forma de um piloto no ano de 2020; e submissão do texto a leitores críticos apontados por membros da DIEM, com especial destaque pela busca de professores da Universidade de Brasília – UnB e de outros níveis ou setores da SEEDF. Assim, em meio ao processo de formulação da proposta do NEM, a DIEM também protagonizou, em larga medida, a construção do novo currículo.

Na transição de semestre, em 2019, eu estava me inserindo em campo e as atenções estavam se voltando para a implementação do projeto piloto a se iniciar em 2020. A Diretoria mediou a realização de um curso para os professores alocados na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e de outras diretorias da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) vinculadas ao ensino médio, tais como a própria DIEM, a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) e Diretoria de Educação Profissional (DIEP). O curso foi oferecido pela Fundação Itaú<sup>122</sup> para que seus cursistas pudessem oferecer, por conseguinte, formações para os professores das escolas piloto.

---

<sup>120</sup> A Frente foi articulada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. Página na internet: <https://www.consed.org.br/gt-ensino-medio>.

<sup>121</sup> No âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC: MEC, 2019a) instituído pelo Ministério da Educação (MEC).

<sup>122</sup> O banco Itaú BBA esteve vinculado ao empreendimento da reforma no país. Ver: Capítulos I e III.

Em meados de setembro, após definições de quais seriam as 5 (cinco) primeiras escolas a serem piloto<sup>123</sup>, suas respectivas equipes pedagógicas<sup>124</sup> estiveram envolvidas, entre setembro e dezembro de 2019, em formações articuladas e protagonizadas pela DIEM junto à escola de aperfeiçoamento da Secretaria (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE) e à equipe técnica de coordenação do novo currículo. Já em dezembro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma aguardada portaria que instituía o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio Integral (MEC, 2019b), vinculando verbas para as escolas que iniciariam o novo modelo de ensino em 2020. A adesão da Secretaria se deu via Gabinete do Secretário e sem a prévia consulta à DIEM, de tal forma que, quando o setor recebeu a comunicação, teve a surpresa de que havia sido determinado que 10 (dez) unidades escolares receberiam a verba. A Portaria contemplava unidades que não ofertassem ainda ensino em tempo integral para mais da metade dos estudantes matriculados, e que também não estivessem inseridas em outros programas federais de fomento, e esse era o caso apenas de 3 das 5 escolas selecionadas anteriormente pela DIEM. Devido a esses critérios estabelecidos pela Portaria, a decisão do Secretário gerou uma situação em que deveriam ser ainda selecionadas 7 (sete) escolas a mais para receberem a verba.

Considerando que as 5 (cinco) escolas iniciais já haviam sido inseridas no trabalho de implementação ao longo daquele semestre, com as formações sobre o NEM e atenção prioritária na construção do novo currículo, o Diretor da DIEM considerou que as novas unidades a serem inseridas no projeto piloto não deveriam implantar o projeto por completo: o seu “plano de flexibilização curricular” – necessário para a adesão à Portaria – constaria apenas da oferta de unidades curriculares eletivas dentro da carga horária já prevista na Matriz Curricular em vigência, no componente chamado por Parte Diversificada – o PD<sup>125</sup>.

Dessa forma, Tito buscou o diálogo com novas unidades que pudessem se inserir<sup>126</sup> no projeto piloto. A partir de então, a DIEM passou a preparar, junto às outras Diretorias e Subsecretarias, a produção de decisões e documentações que viabilizariam a implementação do

---

<sup>123</sup> Ainda neste capítulo, será explorado como se deu esse processo de definição.

<sup>124</sup> De forma geral, tomo os profissionais que atuam nas escolas de educação básica da rede pública: diretores, supervisores pedagógicos, coordenadores, pedagogos, orientadores educacionais e professores.

<sup>125</sup> Para uma compreensão da Matriz Curricular da Semestralidade, ver: Capítulo I.

<sup>126</sup> Foi nesse contexto que o Centro Educacional São Francisco, o Chicão – escola que compôs o pano de fundo etnográfico desta tese – foi inserido enquanto escola piloto.

projeto nas 12 (doze) escolas<sup>127</sup> que seriam pilotos – como vimos, de formas diferentes – em 2020.

A implementação também foi caracterizada por uma série de interlocuções intersetoriais no nível central da Secretaria. Entre agosto de 2019 até o final de novembro, entre reuniões sistemáticas e costuras<sup>128</sup>, parte do trabalho da DIEM se voltou para definições que determinariam a construção de artefatos normativos (p.ex.: portarias e matrizes curriculares) e burocráticos (p.ex.: sistema eletrônico de escrituração escolar com o diário de classe e atas de conselho de classe) que permitiriam a operacionalização do projeto nas escolas e nos três níveis de administração da rede. Foi estabelecida uma agenda de reunião às segundas-feiras junto a outros setores da casa. Oriundo de tal espaço, em janeiro de 2020, foi instalado o Comitê Gestor Intersetorial por meio de uma portaria (SEEDF, 2020b) que fixou então as atribuições de cada subsecretaria na continuidade da implementação para o ano de 2022.

### **1.1. Um líder e um pai fundador**

Em diferentes versões do powerpoint utilizado pela DIEM para as apresentações sobre a nova política, dentro da rede ou entre instituições, eram pautadas cronologias da atuação do setor ao longo dos anos. Buscava-se, entre outros, ancorar uma origem e um processo de construção da proposta local. Nesse contexto, a promoção de um *contorno histórico* para o Novo Ensino Médio no DF situa a atuação do Diretor da DIEM, Tito, como um ator imbuído de uma visão institucional quanto ao empreendimento de legitimidade da política pública em tela, projetando-a para uma leitura no futuro – como exemplo, a própria abertura a esta pesquisa e, ainda, uma série de contabilizações, atas e fotos que registravam e, assim, construíam o processo de institucionalização em curso. Essa posição do Diretor carece então de uma maior atenção.

Entretanto, gostaria de brevemente estabelecer qual a noção de legitimidade que será articulada ao longo deste capítulo. Legitimação aqui envolve avaliação nos sentidos trabalhados por Deephouse e Suchman (2008), de se conferir aceitabilidade ou rejeição a um determinado objeto. Os autores trazem duas questões caras à discussão do presente material etnográfico. Primeiro, que “legitimação é [um processo] fundamentalmente político” (p.61). O que implica

---

<sup>127</sup> Para melhor esclarecimento ao/à leitor/a, eram 5 as escolas inicialmente selecionadas, mas apenas 3 delas poderiam corresponder à Portaria e as outras 2 continuariam na implementação sem o recebimento da verba. Desse modo, deveriam ser selecionadas mais 7 para receberem a verba, de forma que, no total, ficaram 12 escolas para o ano de 2020.

<sup>128</sup> Metáfora a ser explorada no Capítulo IV.



dizer que há uma complexidade<sup>129</sup> de fontes de poder que são manejadas na produção de conformidade. E que a incorporação de algo na ordem do legítimo implica em novos direitos tácitos de atuação, podendo ser fornecidas novas gramáticas às correlações de força capazes então de alterar o mapa do fluxo da vida à mão dos atores. E, segundo, que conformidade e aceitação não se referem, para uma abordagem antropológica, ao campo da vontade, da racionalidade, das escolhas e intenções individuais ou corporativas (TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.38), e sim envolvem dimensões de produtividade simbólica – de compreensão cognitiva, de validade moral, de positividade pragmática e técnica (DEEPHOUSE e SUCHMAN, 2008, p.68) – imbricadas a racionalizações dos mitos institucionais (p.58). Tomando estes pelo sentido do que Teixeira e Castilho (2020) observaram na etnografia realizada junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, de que há uma construção da memória (privilegiando acontecimentos e figuras de referência, e apagando outros episódios) que confere narrativas compartilhadas sobre a história das organizações (p.101). A racionalização desses mitos institucionais consistiria na produção de estilos de pensamento e princípios de conduta, bem como embasaria enquadramentos locais de pretensões mais largas sobre o “mundo social ampliado” (p.30).

Então, voltando ao papel do Diretor da DIEM, sua figura se enredava a sua trajetória no órgão, de professor, coordenador e supervisor pedagógico em unidades escolares da rede até assumir o posto de Diretor de Ensino Médio. Trajetória que lhe munia de um conhecimento de como funcionavam as escolas e de como circular na casa. Nesse último caso, de como tecer costuras entre setores, dialogar e negociar junto aos *chefes*, saber esperar ou aproveitar as mudanças *políticas* com trocas de cadeiras. Ainda, a chefia da Diretoria lhe possibilitava um conhecimento sobre a gestão da educação em plano nacional. Tudo isso lhe conferia uma dupla legitimidade, de pertença e experiência tanto no chão da escola (pedagógica e de gestão) quanto na administração central. Através do idioma institucional abordado na Introdução desta tese, ‘ser professor, estar gestor’, o Diretor lançava mão então dessa posição de mediador autorizado entre os três mundos centrais à institucionalização da Reforma: o plano do Conselho de

---

<sup>129</sup> Mais complexas do que as organizações modernas performam enquanto caminho oficial. Por exemplo, lógicas oficialmente instituídas não estão necessariamente legitimadas (DEEPHOUSE e SCHUMAN, 2008, p.79), e oficializações também expressam disputas latentes e são acionadas dentro de idiomas de negociações. Aspecto que se vincula também às discussões do Capítulo IV acerca dos artefatos burocráticos para a implementação do NEM.

secretários (Consed), no qual atuavam os organismos privados que promoviam a Reforma no país<sup>130</sup>; o nível central da Secretaria de Educação (SEEDF); e as unidades escolares.

Também merece destaque o símbolo de liderança que Tito encarnou para os próprios membros de seu setor. No dia a dia, ele se colocava de forma a informar, perguntar os pontos de vista, argumentar e demandar de sua equipe. Bem como de elogiar o trabalho e conduzir reuniões com diferentes dinâmicas de alinhamento<sup>131</sup> interno. Chamado de *chefe*<sup>132</sup> – às vezes até referido carinhosamente por *chefinho* –, sua presença gerava respeito e admiração entre os membros da Diretoria. Havia, assim, uma preocupação mais geral de lhe tratar com prestatividade e não contrariedade e, mesmo havendo espaço para manifestação de discordância e colocações propositivas, essas posições costumavam ser exercidas com certa prudência. Nessa configuração, Tito incidia na compreensão comungada, entre os técnicos e gerentes da DIEM, de que havia uma proposta de projeto piloto que ali fora legitimamente elaborada e estava a ser implementada. E ainda, que no ano de 2020, no formato de um projeto piloto, escola por escola seria acompanhada pelo setor. Essa visualização comum colocava parte dos membros em uma postura de *engajamento* com a institucionalização do NEM. Desse modo, considerando a perspectiva do cotidiano de trabalho na DIEM, a figura do Diretor pode ser pensada, apesar da autoridade institucional que comporta, à luz do tipo fenomenológico da liderança por prestígio traçado por Simmel (1964). Tal tipologia envolve a proeminência de um indivíduo sobre um grupo devido a uma adesão que mistura o reconhecimento sobre suas características individuais aos fatores objetivos comungados pelo grupo (p.184).

Sobressaiu-se, ainda, o papel de Tito na propulsão da reorganização do ensino diante de uma conjuntura de abertura árida à Reforma. E algumas de suas habilidades pessoais parecem ter sido fundamentais para a eficácia de seus esforços (LOUNSBURY e POLLACK, 2001, p.322). Pessoalmente, ele expressava uma postura de dedicar atenção a pessoas dos mais diversos meios, de conversar com todo mundo que se aproximava, abraçar as pessoas, olhar no olho, lançando mão de vocativos de proximidade – p.ex.: “amigo”, “amiga” – e desempenhando uma abertura à escuta. Manifestava discordância sempre de forma firme, mas com cordialidade

---

<sup>130</sup> Consta no site do Consed que são “parceiros” da Frente as organizações: “Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna” <https://www.consed.org.br/gt-ensino-medio#:~:text=A%20Frente%20de%20Curr%C3%ADculo%20e,priorit%C3%A1rios%20para%20estados%20e%20munic%C3%ADpios>. Aspectos das relações de autoridade dos organismos privados, especialmente quanto ao conhecimento sobre o NEM, serão discutidos no Capítulo III.

<sup>131</sup> Metáfora a ser explorada no segundo tópico deste capítulo.

<sup>132</sup> Vocativo comum aos que ocupavam cargo de chefia nos níveis intermediários e central da Secretaria. Ponto que toca na centralidade dos chefes para as relações e produtividade simbólica nos níveis central e intermediário da Secretaria. Ver: Introdução.

e buscava diálogos diretos em caso de possíveis “ruídos” com outros atores ou quando queria que uma articulação então antecipada como difícil fosse bem-sucedida. Sua movimentação na rede pública de ensino colocava em destaque o trabalho dianteiro da DIEM frente ao NEM, tendo ele se tornado uma referência personalizada dessa institucionalização na casa. Sua proeminência se espraiava para além do órgão e incluía as interlocuções com o Ministério (MEC) e conselhos de educação (CEDF e Consed) e, outrossim, com membros das organizações de cunho privado que atuavam através do Conselho de secretários (Consed). Tais pontos lhe renderam a continuidade na função de Diretor no contexto da transição do governo distrital de 2018 para 2019. Permanência pouco típica dentro do órgão e, naquele momento, conotou que ao setor e à figura de seu chefe fora atribuído o reconhecimento da detenção de um capital de conhecimento ímpar sobre a política pública em foco.

Para tanto, foi relevante a parceria pregressa entre Tito e o ex-Secretário de Educação do DF (2015-2018), como já mencionado, o Professor Tomás. O ex-Secretário era remetido na casa (SEEDF), e não apenas na DIEM, enquanto um líder dotado de conhecimento institucional e sensibilidade pedagógica. Sua figura se tornou referência inaugural da reorganização do ensino médio no DF e suas ideias para a reestruturação do ensino médio eram legitimadas em termos de um enraizamento ético em sua experiência como diretor em escolas públicas e privadas. Ao contrário de demais ocupantes do cargo máximo do órgão, que geralmente não tinham seus nomes mais lembrados depois de deixarem o cargo, sua lembrança era evocada como *Professor Tomás*, o que abrangia o reconhecimento de uma autoridade discursiva que perdurou na memória institucional. Durante a pesquisa de campo, já no segundo semestre de 2019, ainda era evidente sua lembrança para diferentes profissionais atuantes na sede como símbolo de “sonho” específico de ensino médio: em que jovens pudessem escolher um leque maior de atividades pedagógicas e modalidades de ensino, bem como pudessem transitar por diferentes estruturas prediais de ofertas da rede pública ou de outras instituições. A figura do Professor Tomás era evocada inclusive por profissionais que não necessariamente se aproximaram dos trabalhos de formulação ou que até não concordavam com a Reforma, nesse caso, o ex-Secretário conferia um ponto de origem compartilhado para a construção da política pública no órgão, um campo comum de significados que permitia que o diálogo ocorresse mesmo quando constituído de desacordos. Sua figura, portanto, fornecia corpo e era manejada para atribuir uma história própria ao NEM no DF, de tal modo que ao tomarmos o empreendimento de um contorno histórico da política como parâmetro, a figura do ex-Secretário pode ser aproximada da ideia antropológica de um pai fundador. Pois, a referência

do Professor Tomás promovia o deslocamento do estigma da construção vertical e autoritária da Reforma em direção a uma elaboração endógena, advinda do “sonho” de um professor e diretor escolar da rede.

Por fim, os nomes do Diretor Tito e do ex-Secretário Tomás ficaram referenciados não só na Secretaria, mas na configuração maior que se criou através do Conselho de secretários (Consed): diferentes atores da administração pública e de fundos privados passaram a conformar uma rede de capital de conhecimento e autoridade<sup>133</sup> sobre o que é, como poderia ser ou como deveria ser a nova organização. Portanto, as duas personagens em destaque desempenharam papel chave nesse processo de institucionalização, visto que atuaram de forma reconhecida na promoção do redesenho curricular local e perante os demais estados. E suas respectivas figuras compuseram o senso de maior profundidade histórica que eles mesmos empreenderam para a construção do Novo Ensino Médio na rede pública do DF.

## **1.2. Relato: uma proposta de professores para professores**

Apontadas as importâncias do Diretor Tito e do Secretário de Educação Tomás para uma atribuição de legitimidade à construção do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do DF, gostaria de aprofundar como uma noção de origem endógena da política pública era acionada para dialogar com as resistências entre os/as professores/as da rede.

Parto especificamente da análise de uma resposta dada pelo Diretor da DIEM, Tito, a um questionamento feito pelo professor de uma escola de ensino médio, Afrânio, durante uma das apresentações da proposta pela DIEM. O evento aconteceu em agosto de 2019 no auditório de uma escola interessada em participar do projeto piloto em 2020. A comunicação foi conduzida por Tito, enquanto três técnicos do setor, um gerente e eu ficamos nas fileiras da frente assistindo, e membros da equipe pedagógica da escola – entre professores/as, coordenadores e membros da gestão escolar – ocupavam as demais carteiras. Ao final de sua exposição, Tito abriu para ponderações e perguntas da plateia.

Afrânio, um professor de Matemática, fez um questionamento tocando no contexto político maior no qual se encontrava a Secretaria naquele momento. Na noite anterior, o Secretário de Educação (2019) havia sido exonerado pelo governador por não ter concordado com a imposição de militarização em uma das escolas de ensino médio da rede, que por sua vez tinha recusado a intervenção através de votação em Assembleia Geral Escolar. Afrânio correlacionou essa conjuntura antidemocrática vivida pelo órgão a aspectos tensionados pela

---

<sup>133</sup> Ver: Capítulo III.

sociedade civil desde a publicação da Reforma em 2016, especificamente, destacou o teor antidemocrático, bem como a abertura para terceirizações dos serviços do ensino público e a redução da carga horária dos componentes curriculares. O professor abriu sua fala recitando a música *Haiti* de Caetano Veloso e Gilberto Gil no seguinte trecho:

E na TV, se você vir um deputado em pânico  
Mal dissimulado  
Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer  
Plano de educação que pareça fácil  
Que pareça fácil e rápido  
E vá representar uma ameaça de democratização  
Do ensino do primeiro grau  
(...)  
Pense no Haiti  
Reze pelo Haiti  
O Haiti é aqui  
O Haiti não é aqui  
[Caetano Veloso e Gilberto Gil, Disco Tropicália 2, 1993, faixa nº1, *Haiti*]

Afrânio então desenvolveu sua colocação confrontando o argumento trazido durante a exposição de Tito, de que o Novo Ensino Médio, através da instituição dos Itinerários Formativos, abriria espaço para os diferentes projetos pedagógicos<sup>134</sup> já desenvolvidos nas unidades escolares. O professor afirmou que havia um esforço das escolas em criarem projetos diferenciados frente a uma falta de apoio dos níveis intermediário e central da Secretaria. Nesse sentido, ele citou nominalmente unidades escolares da rede que seriam “grandes demais para a Secretaria”<sup>135</sup> por desenvolverem projetos caros a suas respectivas comunidades e que, ainda assim, continuavam sem valorização institucional no órgão:

A Secretaria hoje me parece estar sendo gerida por um Governo que não tá interessado nas questões democráticas. Vocês da SUBEB<sup>136</sup> são nossos colegas. (...) A gente já faz isso aqui [investe em projetos pedagógicos] e é uma briga do caramba, porque professores não entendem a importância dos projetos. [Na apresentação de vocês, o que colocam] parece pedagógico, mas em vários momentos você citou SESI, SENAI<sup>137</sup>, apontando [que a] formação [profissional dos estudantes vai ser] dada por esses órgãos que são financiados pelas indústrias. (...) De novo, a gente tá vendo a história se repetir e a Secretaria [SEEDF] não dá espaço [para as escolas que realizam projetos].

---

<sup>134</sup> Foi abordado na Introdução desta tese e será retomado no Capítulo III que o desenvolvimento de projetos pedagógicos tende a caracterizar uma identidade político-pedagógica a suas respectivas unidades escolares.

<sup>135</sup> Especificamente, ele citou as escolas, CEMI do Gama e CEF Recanto das Emas.

<sup>136</sup> SUBEB: Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF – a qual a DIEM é subordinada. Ver: ANEXO I.

<sup>137</sup> Sobre a proeminência das instituições do Sistema S na oferta do ensino técnico no Brasil, ver: Capítulo I.

(...) É um sacrifício danado [trabalhar com projetos], a escola não dá espaço, a Secretaria não dá espaço, a Portaria 444<sup>138</sup> é uma burocracia danada. [...] A [fonte da] redução do currículo é essa mesma [que está aí para] dizer que não tivemos uma Ditadura [Militar em 1964], tivemos uma Revolução. [...]. [Diário de campo]

Com a exoneração do Secretário na véspera, o clima daquela manhã ficara um tanto quanto sensível para alguns membros da DIEM, incluindo o Diretor Tito. Apesar de, trabalhando no nível central do órgão há alguns anos, ter se habituado a trocas de cadeira em um mesmo governo, aquele fato tinha uma peculiaridade que vulnerabilizava o mapa de atuações na sede, pois os limites e os termos das relações de poder na casa ficavam particularmente turvos. Era genuína então a Tito uma emoção de injustiça e temor antidemocrático e ele assim se posicionou para o professor, respondendo:

A gente levou tanta porrada, são tantas políticas que começaram e não tiveram continuidade [– momento em que conta de sua história de professor a coordenador e, então, de supervisor em escola de um centro de ensino de Samambaia (DF)]. [Temos na DIEM] sempre muito cuidado em não retroceder o que a gente já conquistou como classe. Fomos poucos que continuamos [dentro da administração central na transição de governo]. Nesse governo, fomos convidados. Eu **sou** professor e estou, **estamos**, na equipe de gestão. Muitas vezes discordando das estratégias, métodos utilizados pelo alto escalão, mas fazendo nosso papel de área técnica. Uma coisa que a gente tá aprendendo é que fazer resistência, mas com proposta. (...) [Acerca da Reforma,] é algo que a gente precisa conhecer e fechar as portas desse risco que o Novo Ensino Médio abre sim, como por exemplo a terceirização. (...) Somos todos professores [na DIEM], muitas vezes colocando a cara a tapa todos os dias. Imagina como eu vim hoje para cá depois da notícia de ontem, tem muita coisa que a gente não concorda em nível central e local. [...] [mas isto que estamos trazendo é uma] proposta de professores, não desse governo, nem do anterior, [veio] do Professor Tomás quando ele era professor lá do Setor Oeste. [...] Você tá certo, abrir as portas que a gente quer abrir e fechar as que a gente não quer. [Diário de campo, *grifos originais*]

O questionamento antes posto pelo professor de Matemática configurava o tipo de colocação comumente interpretada por meus interlocutores da DIEM como de *resistência* política à Reforma. E, essa, no caso, colocou em questão a posição política de Tito no órgão, chamando-o a afirmar sua situação ética tanto em termos das tensões expressas nos idiomas institucionais do órgão, bem como das disputas macropolíticas que permeavam a história da Reforma no país. Então, para fornecer legitimidade ao projeto apresentado anteriormente, frente à fala de resistência, Tito fez um movimento discursivo de reposicionar sua legitimidade enquanto implementador. Primeiro, em um idioma institucional acionado, relativo a *ser*

---

<sup>138</sup> A Portaria nº444 (SEEDF, 2016) versa sobre a solicitação das escolas para receberem professores específicos para trabalharem com projetos pedagógicos específicos.

professor e *estar* gestor, ele se situou como professor, depois, como um professor na escola onde trabalhava. De tal forma, momentaneamente, pôs-se na mesma condição que seu público frente a políticas de ensino, a de lidar com muitas que não deram certo. Em outro movimento, descolou-se do governo atual e de seu caráter autoritário, trazendo também a DIEM para o patamar ético aludido, de técnicos que são professores incumbidos de apresentar uma proposta endógena. Por fim, reposicionou a proposta local no contexto histórico: ela partira de uma elaboração que se deu fora de um governo autoritário – fosse o vigente no DF naquele momento, fosse o decorrente do golpe em 2016 –, pois tinha raiz em anos muito anteriores, na atuação de um professor dentro de uma escola da rede, e seria proveniente dos projetos pedagógicos daquela unidade escolar.

Ademais, Tito desempenhou um deslocamento do *risco* de descaracterização da condição pública do ensino. Ao invés de negá-lo, o Diretor reconhece-o e posiciona-se politicamente enquanto um enfrentador ciente de tal risco. Assim, a Reforma, o valor democrático, a pertença ética de ser professor e estar gestor e a legitimidade institucional da proposta são reagrupados na posição vulnerável – política e administrativa – de se ‘estar no mesmo barco’ que a plateia. Barco que permite que a *resistência* possa ser partilhada e, nessa mudança de chave interpretativa (GOFFMAN, 1974), o projeto é distribuído como um bem e um dever também partilhados: o de fazer *resistência com proposta*.

Esse exercício argumentativo nos aponta para a produtividade institucional dos esforços de convencimento. Tal episódio deixa patente que através da reiteração dessas comunicações, para as quais meus interlocutores, membros da DIEM, antecipavam resistências, também era fortalecido entre eles os traços de uma história da proposta local:

Assim como as instituições estão conectadas ao poder por meio de seu impacto nas crenças e comportamentos dos atores, elas também estão conectadas ao poder por meio das estratégias dos atores que visam transformar os arranjos institucionais por meios políticos. (LAWRANCE, 2008, p.172, *tradução minha*)

Assim, o que era considerado por resistências teve ascendência na construção de um *contorno histórico* que promovia, por sua vez, a noção de uma proposta *da* rede. Sendo conferido um passado através de um pai fundador (um professor da rede), de uma territorialidade significativa (uma escola da rede) e um líder com sua equipe (o Diretor da DIEM e os técnicos, todos professores), consubstanciava-se o valor de legitimidade acionado pelo setor, de que a proposta era formulada por professores da rede para professores da rede.

### 1.3. O piloto

Para concluir a abordagem do contorno histórico do NEM no DF, é necessário pautar o intuito na DIEM de que o projeto fosse executado primeiro em um formato piloto.

Estávamos no segundo semestre de 2019 e era previsto, para o início do ano letivo de 2020, a execução da proposta elaborada na forma de um projeto piloto. A nova organização seria iniciada apenas para estudantes que ingressariam no primeiro ano do ensino médio e em um número reduzido de escolas. Depois, em 2021, já aperfeiçoada pela primeira experiência, abrangeria um número maior de unidades e, então, em 2022, todas as escolas com ensino médio na rede pública seriam incluídas<sup>139</sup> – sempre abarcando primeiramente as turmas de primeiro ano, para seguir a implementação somente dentro da seriação.

No dia 27 de agosto de 2019, houve o evento de Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal no auditório da Escola de Música de Brasília da Secretaria. Após abertura de cerimônia feita por um técnico de outro setor do órgão, o Diretor da DIEM conduziu a apresentação da proposta no palco. Acompanhado da exibição do powerpoint comumente utilizado pela Diretoria e dotado de microfone, Tito iniciou, como de costume, explicando as alterações legais e curriculares em âmbito nacional. E, ao adentrar as especificidades da formulação local, a ideia do piloto foi colocada nos seguintes termos:

E em relação ao Distrito Federal, como está organizado? Para o próximo ano, o ano de 2020, nós vamos implementar uma proposta de projeto piloto, uma proposta de reorganização das atividades e estratégias pedagógicas em pilotos. (...) [para identificar] os percalços e corrigir as trajetórias ao longo da sua implementação, então, para que a Secretaria possa implementar uma política pública dessa magnitude de uma forma mais responsável possível no ano de 2022 para toda a rede. Já que o ano de 2022 é o nosso deadline, é o nosso ponto final onde todo sistema de ensino, seja da rede pública ou rede privada, deve estar nesse novo formato. Então o objetivo é pilotar em 2020 com cerca de quatro, cinco unidades escolares. Não batemos o martelo em relação ao número de unidades escolares, isso é muito importante de deixar claro, mas nós vamos começar com uma escala pequena, certo? Então, ampliar isso progressivamente em 2021 e, aí sim, toda a rede em 2022. É então muito importante que a gente fique a par desse processo, entenda quais são as alterações, quais são os desafios como professor, como gestor, para [que] justamente possamos preparar a nossa rede para implementar uma política pública ao longo do ano de 2022. E, lembrando, a nova organização do ensino médio, ela não é uma política pública de governo, ela é uma política pública de Estado. [Transcrição de áudio 2: Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, *captação própria*]

---

<sup>139</sup> A Lei nº13.415/2017 determinou, para a redação do artigo 24º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que até 2022 os novos currículos dos sistemas de ensino dos entes federados estivessem consonantes com a Base curricular e a nova organização fosse implementada em todos os sistemas de ensino do país. Estados e DF teriam tal prazo então para implantar o NEM nas redes públicas e privadas.



Nessa fala, fica patente a atribuição de um valor de *responsabilidade* à realização do piloto, o que pode ser considerado sob quatro aspectos. Primeiro, acreditava-se no setor que a diferença de escalas, aumentando progressivamente no tempo, permitiria uma atenção localizada aos percalços, dirimindo os riscos de se chegar a um resultado que não guardasse as características valorizadas do projeto – características que promoveriam uma mudança de cultura<sup>140</sup> nas escolas. Pretendia-se que fosse realizado, ao longo dos anos de 2020 e 2021, um acompanhamento direto por técnicos da DIEM em cada escola piloto, o que seria possibilitado tanto pelo volume reduzido de unidades atendidas, quanto pelo tempo maior para se buscar soluções. Concebia-se, inicialmente, que seria possível estar perto de até cinco unidades no primeiro ano para garantir a formação continuada de professores, ficar a par do que funcionava e o que não funcionava, e buscar soluções para melhorar o que estava estabelecido. Nesse sentido, a ideia de um projeto que precisa ser testado e corrigido em menor escala para ser então aplicado e replicado performava um exercício de racionalidade administrativa, aludindo a um imaginário de metodologia, cálculo e experiência laboratorial<sup>141</sup>.

Segundo, era intentado que o piloto contornaria as animosidades que estariam postas, referentes a “tantas políticas que não deram certo”. Nessa linha, uma preocupação que o Diretor manifestava a seus técnicos e gerentes era a de que a proposta não se tornasse uma “letra morta”. Concebendo que poderia haver distâncias entre um novo (inédito) possível de ser operacionalizado e abraçado, frente a um novo (novamente) desconectado do “chão da escola”, o valor de responsabilidade do piloto também estava em realizar “tudo com muito cuidado” para que a proposta fosse operacionalizável e que a Diretoria pudesse fornecer segurança para as escolas<sup>142</sup> à medida da implantação.

Assim, o piloto era também uma categoria de antecipação e legitimação face às resistências a mais uma política nova. O que aponta, por sua vez, para o terceiro aspecto: havia o vislumbre de fazer “dar certo” logo no início. Era pautado que as escolas seriam uma “vitrine” da política, para que a reorganização ganhasse credibilidade na rede. Nesse tocante, havia a intenção de que se começasse pelas unidades que demonstrassem *interesse*, o que significava

---

<sup>140</sup> Categoria a ser explorada no Capítulo IV.

<sup>141</sup> Esse vocabulário do piloto e a proposta de se começar com poucas unidades escolares já havia sido empregado em outras políticas de ensino do órgão. Nesse sentido, era afirmado que a implantação do NEM seria “progressiva como foi na Semestralidade” – ver Introdução –, visto que esta começara com 43 unidades em 2013 atendendo aos três anos da etapa, e as demais escolas tiveram até 2018 para aderirem.

<sup>142</sup> Considerando que a construção da política local se inseria em uma rede de conhecimento e institucionalização da reforma, a ideia era reconhecida no âmbito do Consed, segundo interlocutores, como uma forma louvável de gerir a política e era fator que, entre outros, colocava a proposta distrital em posição de destaque diante dos demais estados.

na DIEM que as equipes pedagógicas das escolas piloto deveriam estar engajadas com a mudança. E que seria até melhor poder contar com aquelas que, além de interessadas, fossem dotadas de experiências pedagógicas diferenciadas, principalmente, anteriormente já voltadas para a promoção de escolhas estudantis e diversificação das formas de ensino.

E, entrando no quarto aspecto, a preocupação quanto ao desenvolvimento eficiente da política, quando já implantada, encontrava na ideia do piloto uma chave de solução expressa através das categorias *expertise* e *know how*. Era colocado que as escolas que fossem piloto, de uma forma geral, exercendo sua expertise sobre a proposta inicial, colaborariam para a determinação do projeto final a ser aplicado em 2022 já em toda a rede. Neste último aspecto, o piloto era concebido, portanto, como uma ferramenta para se testar as possibilidades que estavam sendo propostas, mas outrossim de redistribuição do exercício de definição da política. Através dele, seria possibilitado que a Diretoria pudesse reconhecer possibilidades não previstas e que adviriam das próprias escolas. Nesse sentido, nos diálogos internos, a forma verbal, *pilotar*, trazia respostas para dilemas acerca de como elementos da proposta poderiam de fato funcionar ou não: “as escolas piloto vão dizer”.

Através da categoria analítica de redistribuição busco compreender como se estruturavam as relações de poder no interior das interlocuções observadas e dos materiais textuais aos quais tive acesso. Tomo como privilegiada a perspectiva relacional dos fluxos de conhecimento e determinação vocabular, decisão e acatamento, imaginação e materialização de efeitos nas produções simbólicas no campo empírico. Parto dos argumentos desenvolvidos pelo antropólogo Jiménez (2007), de que dado universo organizacional é informado por idiomas institucionais através dos quais se realiza um jogo de luz e sombras sobre os capitais morais vigentes e, na mudança situacional de evidências, aconteceriam redistribuições de capitais simbólicos. O que nos permite considerar os esforços de se compartilhar o conhecimento, de deslocamentos da representação política e de divisão da realização institucional enquanto “momentos morais em que valores políticos, idiomas sociais e questões de justiça se juntam, abrindo espaço para a emergência de uma ‘equidade’” (JIMENEZ, 2007, p.xiv, Introdução).

Considerando tal referência teórica, é necessário considerar ainda que, no interior da DIEM, argumentava-se que as escolas piloto estariam em uma posição privilegiada diante das demais, pois estariam na dianteira de dizer como a política funcionaria. Nesse aspecto, a ideia lançava luz sobre valores democráticos, de autodeterminação das escolas e participação da rede na construção da política, ao passo que produzia uma clivagem entre a escola genérica e a piloto face a esse poder então em redistribuição. Nessa dimensão, o piloto também se somava aos

esforços de conferir uma história institucional local própria à política que seria implementada na rede pública do DF, que pudesse ser assimilada dentro dos idiomas institucionais da Secretaria. A distância organizacional dos institutos que se empenhavam pela Reforma no país, bem como a alegada arbitrariedade ética de seus respectivos vocabulários e intenções e, ainda, o processo de uma imposição vertical da política pública, poderia ser dirimida frente a um novo nascimento do projeto final: nas escolas piloto.

### **1.3.1. Relato: escolas interessadas**

Ao final de julho de 2019, a categoria *piloto* se tornara referencial da implementação. Etapa que foi inicialmente marcada pela definição de quantas e quais seriam as escolas iniciais.

O processo de escolha partiu da abertura de uma Circular<sup>143</sup> elaborada pela DIEM no Sistema Eletrônico de Informações (SEI). O documento, assinado pelo Subsecretário de Educação Básica (SUBEB) à época, foi enviado em junho de 2019 a todas as Regionais de Ensino (CREs) para que suas Unidades de Educação Básica (UNIEB) o remetesse às unidades escolares. O texto pautava que as equipes gestoras deveriam se manifestar quanto ao “interesse de adesão ao projeto-piloto” do Novo Ensino Médio, com o registro de assinatura de todos os professores em um termo de compromisso. A Circular fora enviada às vésperas do recesso escolar e houve um desencontro entre o entendimento de algumas unidades escolares e a DIEM acerca do significado de uma resposta positiva ao documento.

Na DIEM, havia frustração pelo fato de que muitas escolas não teriam expressado ao menos o interesse em *conhecer* a proposta. Entretanto, foi possível a esta etnografia mapear que para parte das escolas<sup>144</sup>, a interpretação à Circular foi de que a manifestação positiva representaria uma adesão de candidatura ao piloto, o que fora ainda tomado por equipes gestoras como um contrassenso: como se dispor a ser piloto de algo que ainda não se conhecia?

Equipes gestoras de algumas escolas após conversarem diretamente com membros da DIEM, ou consultarem o nível central, mostraram-se interessadas em conhecer a proposta, mas algumas frisavam que não estavam se manifestando já para implantar o projeto. Até o momento do lançamento do NEM em 27 de agosto de 2019, 14 escolas responderam formalmente à Circular, em um universo de 92 unidades que ofertavam ensino médio regular. Contudo,

---

<sup>143</sup> Circular SEI-GDF nº 184/2019-SEE/SUBEB de 14/06/2019, Processo nº 00080.00116572/2019-30.

<sup>144</sup> Exatamente no contexto da Circular, eu estava realizando pesquisa de campo em duas escolas de ensino médio e pude acompanhar como ela foi interpretada pelas gestões e observar reuniões nas quais se debateu o assunto. Pude estudar outrossim as respostas de outras escolas dentro do processo SEI, nesse caso, houve uma interpretação em larga medida de que a requisição já seria definitiva para se mostrar interessado em aderir ou não no projeto piloto para o ano de 2020.

algumas dessas escolas foram incluídas em uma lista que era veiculada no powerpoint das apresentações da Diretoria enquanto unidades que tinham interesse em ser piloto. Isso gerou ruídos em algumas interlocuções e, após alertas de um dos técnicos, passou-se a dizer que aquelas eram escolas interessadas em conhecer a proposta.

No interior da DIEM, receber e comunicar a resposta de *interesse* das escolas era fonte de ansiedade. Meus interlocutores interpretavam que durante os anos de formulação da política, a Diretoria ficara isolada na casa, de tal forma que a adesão de cada escola, depois de uma resistência histórica à Reforma no país, carregava uma potência de ressignificação dessa condução institucional. Assim, durante interlocuções públicas ou reuniões externas, os membros da DIEM lançavam mão da quantidade de escolas em forma de número: “nós tivemos quatorze unidades escolares que manifestaram interesse em ser piloto”, essa afirmação buscava agregar um valor de aceitação aos diferentes esforços discursivos para a legitimação do NEM na rede, dos quais a Diretoria lançava mão. O *interesse* assumia, assim, posição singular nesse setor para a reivindicação de um contorno histórico distinto (no duplo sentido da palavra: ser diferente e gozar de distinção) do NEM no DF, pois, ao cabo, o projeto final teria sido construído com o interesse das escolas de ensino médio da rede.

As unidades que responderam positivamente à Circular – para conhecer o projeto ou porque tinham interesse em ser piloto – foram, em agosto e setembro daquele ano, anfitriãs das apresentações da proposta<sup>145</sup> conduzidas pela Diretoria. Ao fim de cada exposição, era aberto um momento de perguntas e respostas com a plateia, quando então era frisado que a escola deveria fazer um “mapa de riscos”<sup>146</sup> para então dizer se queria mesmo entrar no piloto. Após o encerramento, diretores escolares e membros do setor costumavam conversar, entre outros, sobre fatores de Modulação de Pessoas<sup>147</sup> – disposição de professores e coordenadores para compor suas equipes pedagógicas – que poderiam se complicar ou se resolver com a adesão.

Era almejado pela Diretoria que fossem cinco as escolas piloto em 2020, pois se calculava que este seria um número possível para um acompanhamento individual dos técnicos. Mas, a decisão da quantidade de escolas envolveu correlações de forças que se apresentaram

---

<sup>145</sup> Majoritariamente para as equipes pedagógicas, mas, por vezes, o corpo discente também esteve presente.

<sup>146</sup> Termo utilizado pela DIEM, remetia a um vocabular de gestão, mas que não se referia a procedimentos conhecidos ou já determinados e nem era um termo comum nas expressões de membros das escolas.

<sup>147</sup> Trata-se de um documento em que são listadas todas as carências de recursos humanos de uma unidade escolar e todas as condições de seu preenchimento. Especialmente, a Modulação de Pessoas elenca a carga horária de trabalho necessária para atender às turmas matriculadas, bem como quais e quantos serão os profissionais de educação a exercerem cada demanda específica. Esse termo, caro ao campo empírico, especialmente na articulação das ofertas curriculares das escolas públicas com a Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) do nível central da Secretaria de Educação, tem rentabilidade analítica para a produção de artigos futuros.

nas figuras dos dois Secretários de Educação que passaram pelo cargo naquele segundo semestre de 2019: para o Secretário que assumiu no início de 2019, dez seria um número que daria visibilidade e promoção política, o que levava os membros do setor a pontuar, em momentos públicos, que queriam cinco escolas, mas que não estava definido. Quando o Secretário “caiu”, o setor passou a trabalhar com a definição de cinco escolas. Contudo, ao cabo daquele ano, vimos, que a quantidade foi determinada por uma “canetada” sem consulta prévia ao setor.

Depois da fase de apresentações nas escolas e definição inicial da quantidade de 5 (cinco) escolas, houve a ponderação de critérios pela DIEM para a escolha das unidades<sup>148</sup>. O primeiro critério era de que as escolas fossem de diferentes Regiões Administrativas (RAs) do DF e que tivessem alguma peculiaridade em sua estrutura pedagógica – p.ex., quanto a modalidades de ensino ofertadas, inserção em programas de governo, realização de projetos pedagógicos próprios, oferta de ensino técnico integrado ou vinculação com outra unidade que o ofertasse. Esses critérios não foram textualizados, mas apenas declarados, verbalmente, nas apresentações. A justificativa era de que seria importante observar como o projeto se comportava em um roll diversificado de contextos. E, como já dito, havia o almejo de que participassem escolas com *experiência* na condução de projetos pedagógicos –, sendo considerado que havia unidades cuja identidade institucional era amplamente reconhecida na rede como “escola de projetos”. Por fim, para além da formalidade do processo eletrônico (SEI), outras formas de diálogo mais direto com as escolas, tentativas de entrada fora do prazo, costuras via Gabinete do Secretário, frustrações pelo não interesse de algumas unidades, fizeram parte de um processo de escolha que muitas vezes escapava ao alcance das previsões da Diretoria.

Após a definição dessas primeiras 5 (cinco) unidades escolares houve o investimento, ao longo do semestre, em uma relação de intenso diálogo: em tratativas diretas com suas equipes

---

<sup>148</sup> Naqueles exatos dias, em paralelo, pairava um assombro entre diversos profissionais da rede de que a militarização poderia ser imposta às escolas de maneira indiscriminada visto que o governador havia, como já mencionado, acabado de exonerar o Secretário de Educação por não concordar em implantar forçosamente o programa em uma escola que a rejeitara. Naquelas semanas, outrossim nos defrontávamos com relatos de sondagem de policiais militares e Administradores das Regiões Administrativas (RAs) do DF junto a diferentes gestores escolares e membros das comunidades para promoção da militarização. Quanto ao tema, havia na DIEM uma estratégia de esquiva, de colocar como critério que as escolas piloto não poderiam estar inseridas em outro programa novo da SEEDF. No ápice dessa tensão, chegou a ser calculado por alguns gestores de escolas e, paralelamente, por alguns membros da Diretoria que o piloto poderia ser um salvo-conduto à militarização. Desse modo, foi possível observar uma breve reflexão de que o projeto do Novo Ensino Médio oferecia um contraponto político-pedagógico ao enrijecimento que possivelmente recairia sobre as escolas públicas. Mas, passado esse recorte temporal de algumas semanas, já não eram mais tecidas elaborações comparativas entre as duas políticas nos diálogos, internos ou externos, protagonizados por meus interlocutores. Essa foi uma das raras vezes em que a questão da militarização veio à tona no meu acompanhamento ao trabalho da DIEM.

gestoras, em mediação junto a outros setores da casa para atendimento às necessidades institucionais de suas equipes pedagógicas, na realização de um calendário de formações de professores/as e de contribuições ao novo currículo.

## **2. O dia a dia de trabalho da DIEM**

Contextualizado o histórico de seu trabalho com o NEM, apresento agora o dia a dia da DIEM, começando por descrições de sua sala, organograma e atividades, para então adentrar especificamente às atividades voltadas à instituição da política.

Chegando ao edifício Phenícia, no Setor Bancário Norte, na Região Administrativa do Plano Piloto de Brasília-DF, eu apresentava um documento oficial com foto para uma das recepcionistas, ela anotava meu CPF no computador e perguntava para qual setor eu iria. Respondia que estava indo à DIEM, no 8º andar, ela me entregava um adesivo de visitante com o brasão do Distrito Federal para eu colar na roupa – padrão de autorização de acesso em vários órgãos públicos distritais e federais. Passava pela catraca, chamava o elevador e subia junto a pessoas que portam um crachá funcional pendurado no pescoço. Quando a porta se abria no 8º andar, imediatamente à esquerda, à saída do elevador, havia uma sala de reuniões. No andar, havia ainda uma copa, área de serviço e banheiros, além de outras diretorias que também eram subordinadas à Subsecretaria de Educação do Distrito Federal (SUBEB) – no caso, a “EJA”<sup>149</sup>, a “educação profissional”<sup>150</sup> e o “fundamental”<sup>151</sup>. Quase ao final do corredor esquerdo, havia então uma entrada, sem porta, para o “ensino médio”, a DIEM.

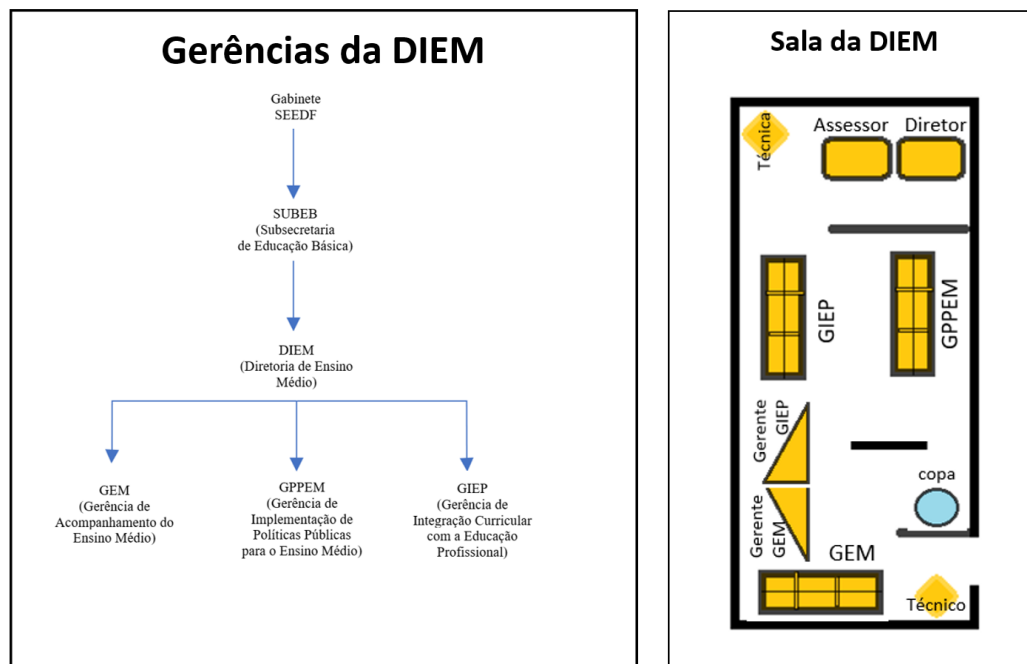
Subordinado à SUBEB, o organograma da DIEM era dividido em três gerências: Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio (GEM), Gerência de Implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GPPEM) e Gerência de Integração Curricular com a Educação Profissional (GIEP). Sua sala era apertada, com mais ou menos 55m<sup>2</sup>, e espacialmente organizada pela disposição das mesas das três gerências, estas compostas por ilhas de mesas agrupadas, e uma área da chefia, que era separada por uma baia:

---

<sup>149</sup> DIEJA: Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (subordinada à SUBEB/SEEDF).

<sup>150</sup> DIEP: Diretoria de Educação Profissional (subordinada à SUBEB/SEEDF).

<sup>151</sup> DIEF: Diretoria de Ensino Fundamental (subordinada à SUBEB/SEEDF).



[Figura 6 (à esquerda): Gerências da DIEM, *elaboração própria* a partir do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF, 2018a, p.121) – ANEXO II] [Figura 7 (à direita): Sala da DIEM, *elaboração própria*]

Imediatamente após a entrada, havia uma mesa individual onde um técnico administrativo trabalhava. Seguindo reto, algumas mesas agrupadas com computadores conformavam a Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio (GEM). Imediatamente à direita dessa sessão, havia uma mesa maior e individual em L (simbolizada no desenho acima pelo primeiro triângulo), onde trabalhava o chefe da GEM. Este, por sua vez, ficava de frente para a mesa, também em L, da chefe da Gerência de Integração Curricular com a Educação Profissional (GIEP, simbolizada pelo segundo triângulo). Adiante, seguia mais uma ilha de mesas onde trabalhavam os técnicos da GIEP. Já à direita, logo após uma pequena copa alocada no canto – uma pequena mesa com toalha, um armário, cafeteira e filtro de água –, estava a terceira ilha onde trabalhavam os técnicos e o gerente da Gerência de Implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GPPEM). Foi ali, naquelas mesas da GPPEM, onde pude acompanhar<sup>152</sup> boa parte do trabalho do setor<sup>153</sup>. Por fim, ao fundo da sala, havia uma

<sup>152</sup> Bem como nas inúmeras atividades externas, nas reuniões intersetoriais de segundas-feiras e através de uma interlocução sistemática com um de seus técnicos.

<sup>153</sup> No início da pesquisa, havia uma média de quatro a cinco pessoas em cada gerência, mas esse número mudava com frequência pela saída de pessoas por diferentes motivos. Já em novembro e dezembro novas pessoas chegaram à GPPEM e não consegui acompanhá-las visto que as demandas de meus interlocutores até então estavam canalizadas para diferentes atividades importantes e em grande parte externas, ligadas ao novo currículo, às formações para as escolas piloto e às reuniões intersetoriais.

mesa na qual trabalhava uma técnica com atribuições jurídicas, e, separada da GPPEM por uma divisória de escritório, situavam-se as mesas do Diretor e seu Assessor Técnico.

Essa distribuição espacial da sala ajuda a compreender alguns elementos centrais da rotina de trabalho. As gerências eram visíveis entre si e para quem adentrasse a sala, já a área que englobava a chefia ficava mais reservada. Nas gerências e entre elas, havia interlocuções orais com maior frequência. As demandas de execução, as dúvidas, os dilemas, as reflexões e as decisões se socializavam naquele espaço, mesmo que na maior parte do tempo imperasse o silêncio e cada pessoa estivesse voltada para seu próprio computador ou entre membros de uma mesma gerência. As trocas se davam no sentido de solicitarem ajuda, distribuírem informações, dividirem tarefas, perguntarem se entenderam algum documento, normativa ou demanda “que chegou” via sistema eletrônico (SEI) ou por meio das chefias. Checavam entre si se tinham preenchido documentos de seus vínculos funcionais – tais como folha de ponto e declaração de antecipação de férias – e se alguém estava trabalhando em algum documento discutido nos dias anteriores. Era comum que, em alguma matéria determinada, alguém fosse considerado como referência a ser consultada entre os colegas e ser então mais solicitado – p.ex., como redigir uma portaria ou como entrar em interlocução formal com outra instituição. Igualmente, havia partilha sobre os cursos que estavam cursando ou formações que estavam ministrando, sobre como havia sido a apresentação da proposta que realizaram em uma escola ou para outro público, ou como estava a construção do currículo em suas respectivas áreas de atuação. Também comunicavam entre si quando tinham subido (feito upload) algum documento no sistema eletrônico do órgão (SEI) ou compartilhado algo *no Drive*<sup>154</sup>.

No setor, trabalhava-se muito online por intermédio da ferramenta do Drive – quando não com o próprio sistema eletrônico oficial (SEI). Os mais diversos documentos ficavam acessíveis ali e diferentes membros os liam ou os editavam ao mesmo tempo ou alternadamente, revisando o trabalho uns dos outros, deixando comentários online a serem observados – o que poderia acontecer mediante divisão de tarefas, solicitação da chefia ou pedido de ajuda entre pares. Dessa forma, mesmo que não houvesse o tempo inteiro esse diálogo oral, muito se sabia o que cada um estava a fazer<sup>155</sup>.

---

<sup>154</sup> “Drive” é como se referiam ao serviço de armazenamento online de arquivos do Google Drive.

<sup>155</sup> Ainda no dia a dia, alguma pessoa de outros setores vinha para costurar algo ou agendar uma reunião, dirigindo-se às mesas individuais. Ou membros da DIEM se deslocavam às demais áreas para costurar ou para ter reuniões com pautas já agendadas, o que levava a uma certa preparação com os colegas e anotações em algum papel ou agenda individual. Atividades marcadas com outros setores ou com instituições externas eram agendadas na plataforma de calendário do Google, à qual todos os funcionários da diretoria tinham acesso.



O diálogo ali dentro se dava muitas vezes também por intermédio do Diretor ou seu Assessor. Eles vinham até a entrada de sua sala e falavam em pé para todos, ou se dirigiam diretamente a uma gerência ou a uma mesa individual. Esses momentos costumavam ser marcantes porque poderiam ocasionar a necessidade de reflexão dialogada sobre a construção de uma nova decisão. Assim, a vinda do Diretor ou do Assessor para a área das gerências ocasionava uma postura de escuta atenta entre técnicos e gerentes para se prontificar caso houvesse alguma demanda. Já no que diz respeito à espacialidade da área da chefia, ela mapeava uma formalidade relativa: para acessá-la havia sinal de respeito, mas as relações eram marcadas por trocas afetuosas, linguajar não formal e abertura para argumentações de discordâncias.

No dia a dia, o Diretor Tito demandava *alinhamentos* para ações mais imediatas, em tais situações, seu Assessor Técnico, os/as três gerentes e técnicos se colocavam a ouvir e a opinar buscando uma resposta para as indagações. Com certa recorrência, Tito também conduzia reuniões internas de *alinhamento* da equipe, elas aconteciam ali na sala ou em outros prédios ou ambientes do edifício – nesses últimos dois casos, foram buscados lugares onde poderiam realizar dinâmicas específicas de comunicação, reagrupando-se ou utilizando instrumentos específicos que não poderiam ser utilizados na sala da Diretoria, tais como a projeção de powerpoint ou lousa.

A metáfora do *alinhamento* era comumente empregada por meus interlocutores como referência a uma necessidade que não estava sendo atendida, afirmando que os membros da DIEM entre si ou os diferentes setores ou níveis da SEEDF deveriam estar a par do que estava acontecendo e do que fazer diante de alguma matéria. Ao longo daquele segundo semestre de 2019, acompanhando os trabalhos da DIEM sobre o NEM, diferentes atribuições eram conferidas a diferentes reuniões. Mas era preponderante esse sentido para as reuniões internas à diretoria, como uma expectativa de preparação para outros momentos de interlocução com diferentes públicos ou setores, sendo que algumas reuniões tinham como objetivo a própria preparação para outras reuniões. Havia também reuniões destinadas ao alinhamento entre setores ou entre níveis, por exemplo, entre subsecretarias específicas, representantes de unidades específicas das Regionais de Ensino e/ou equipes de direção ou pedagógicas das escolas piloto.

O imaginário que a categoria evocava é de que haveria um tipo de atuação que deveria ser movimentada em certa correspondência de conhecimento, “linguagens”, prazos, decisões, encaminhamentos, respostas, feedbacks. Nesse sentido, *alinhar* colocava em evidência, por sua vez, a metáfora da *rede* trabalhada na Introdução desta tese, esta última, em suas diferentes

referências mapeadas, conjugava “sinergia” com hierarquia: de uma atuação que se estende de um ponto para outros pontos em um mesmo patamar e, depois, para pontos em patamares próximos e, assim alinhados, multiplicam a atuação para se ter um determinado resultado na “ponta”, no caso, nas unidades escolares.

## 2.1. A GPPEM

As dinâmicas de interlocução descritas acima puderam ser acompanhadas na pesquisa, como já dito, prioritariamente a partir do trabalho GPPEM, o que aponta também para a dianteira desta gerência na implementação da proposta de reorganização do ensino naquele momento. Em 2019, antes do início da pesquisa, a Diretoria repensou as funções das gerências. Quando cheguei, meus interlocutores estavam a me dizer que o arranjo organizacional havia mudado: os técnicos da extinta Gerência de Programas e Projetos Especiais do Ensino Médio – GPEM<sup>156</sup> foram alocados na GEM, e foi criada uma outra gerência, a Gerência de Implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio – GPPEM. A mudança se relacionava com as alterações de organograma que costumam acompanhar as transições de Governo, mas se ancorava no contexto interno no qual a nova gerência seria a referência nos trabalhos relativos à formulação e implementação da Reforma, o que por sua vez tomou também a maior parte do escopo de sua atuação. No período da pesquisa, atividades que seriam mais comuns no dia a dia de meus interlocutores da GPPEM, tais como fazer relatórios de praxe com dados estatísticos sobre resultados do ensino escolar e de gastos, relatórios sobre os trabalhos desenvolvidos no setor, foram ficando em segundo plano com a crescente demanda do NEM e do novo currículo<sup>157</sup>.

No cotidiano, os membros da gerência dedicavam-se a editar o powerpoint da apresentação, reposicionar as ordens dos slides conforme orientação das chefias, trabalhar na escrita da Proposta (documento a ser discutido neste capítulo), articular pontos da

---

<sup>156</sup> “Art. 38. À Gerência de Programas e Projetos Especiais do Ensino Médio – GPEM, unidade orgânica de execução, diretamente subordinada à Diretoria de Ensino Médio, compete: I – analisar, avaliar e acompanhar a elaboração e a articulação de programas e projetos pedagógicos relacionados ao Ensino Médio; II – orientar, acompanhar e avaliar a execução de programas e projetos especiais relativos ao Ensino Médio; III – orientar e acompanhar, em âmbito central, o coordenador pedagógico intermediário quanto às atribuições referentes à sua área de atuação; IV – elaborar instrumentos de avaliação e acompanhamento para programas e projetos especiais desenvolvidos em sua área de atuação; V – emitir parecer técnico-pedagógico acerca de programas, projetos e atividades relacionados à sua área de atuação; VI – orientar e acompanhar, em sua dimensão pedagógica, a execução de convênios, contratos, termos de cooperação técnica e similares relacionados aos programas e projetos especiais do Ensino Médio; e VII – executar outras atividades que lhe forem atribuídas na sua área de atuação.” (SEEDF, 2018a, p.37).

<sup>157</sup> Recuo que também se propiciou pelas “trocas de cadeira” após a substituição do Secretário de Educação em agosto de 2019. Acho que pode ir para o texto entre parênteses ao final da sentença. Avalie.

implementação com outros setores da casa e possibilidades de parcerias para condução de projetos pedagógicos nas escolas com outras instituições (tais como MEC, Fundação Osvaldo Cruz - Fiocruz, UnB), promover cursos de formação para formadores e professores. Já no que diz respeito às apresentações externas, elas eram majoritariamente conduzidas pelo Diretor do setor ou pelo gerente da GPPEM. Mas seus técnicos também lançavam mão do instrumento do powerpoint e da arquitetura oral estabelecida no setor em situações específicas de formação, diálogo com estudantes nas escolas de ensino médio, palestras ou diálogo com outras instituições. Eles sempre estavam também a acompanhar as apresentações protagonizadas por seus chefes, auxiliando, tirando fotos, passando a lista de presença, prestando atenção nos detalhes do que era dito, observando a reação do público, recolhendo post-its com perguntas escritas, intervindo com comentários quando se abria o momento de perguntas da plateia.

Na GPPEM, três técnicos e o gerente se mantiveram do início ao fim da pesquisa. Pude observar então com mais afinco seu trabalho a partir da interlocução com e entre essas quatro pessoas. Entre eles, Altair, técnico que foi meu interlocutor recorrente, como discorrido na Introdução. Ao lado dele, eu costumava ficar na sala, nas reuniões com outros setores e nos eventos externos, além de nossa agenda semanal de reflexões online.

Especificamente, na GPPEM não havia divisão espacial entre a mesa do gerente e as dos técnicos (tal como é possível observar na figura que inicia este tópico, não há uma mesa destacada) e o diálogo interno entre seus membros era intenso. Cada nova informação era compartilhada com o chefe da gerência, Jasão. A ele cabia autorizar alguma atividade – “pode startar” ou “segura um pouco” –, dizer como fazer, aconselhar, demandar. E demandava, normalmente, dizendo que compartilhou algum documento no Drive ou para que olhassem no SEI algo que havia chegado. Seu diálogo com o Diretor era mais direto, o que era perceptível<sup>158</sup> em suas falas cotidianas, nas demandas repassadas, informações e conhecimentos específicos à mão. Jasão também exercia um papel de aconselhamento individual quando algum de seus técnicos parecia não estar agindo de uma forma que ele ou o Diretor avaliassem ser positiva. Nesse caso, o gerente conversava com mais proximidade com o/a técnico/a, sentava-se a seu lado, falando mais baixo, dizia o que não estava legal, orientava a manejar em algo, ressaltando os pontos positivos em algum outro aspecto. Entretanto, a interação entre os técnicos e o gerente, por mais que no dia a dia fosse extremamente focada nos assuntos do trabalho, tinha uma margem de informalidade/proximidade maior, com brincadeiras e amenidades.

---

<sup>158</sup> A interlocução direta entre gerente e diretor não era acessível a mim. Nas conversas entre membros da GPPEM se indicava que esse diálogo se dava em grande parte pelo uso do celular.

Naquele semestre, a rotina de trabalho dentro da sala era marcada por situações que mobilizavam maiores expectativas e frustrações quanto à decisão sobre quantas e quais escolas seriam piloto, se a avaliação dos estudantes seria “por nota” ou “por objetivos de aprendizagem”<sup>159</sup>, se o novo Secretário – com mudanças em janeiro e em agosto de 2019 – iria ou não assistir à apresentação da proposta do NEM. Expectativas de reuniões com subsecretários também geravam clima de atenção, podendo não se confirmar de última hora. Bem como, reuniões surpresa com alguma dessas instâncias geravam picos de tensão. Outro fator sensível e comum devia-se a alterações no desenho da proposta do NEM. O que até então se havia concebido sofria *mudanças*, cujos entendimentos matemático e/ou moral se tornavam objetos de reelaboração, levando os funcionários, em determinados momentos, a buscar se informar individualmente ou dentro da Diretoria sobre novos aspectos específicos da política – atividades que podiam ser encabeçadas por qualquer um dos membros, mas em comum acordo com as chefias do setor. Ali, entre os membros da GPPEM, pude observar que era comum essa elaboração das aflições pelas quais o setor passava, principalmente, quanto ao processo de formulação e implementação do NEM<sup>160</sup>. Nesse sentido, era comum que rissem (de nervoso) das mudanças que chegavam “nos últimos 20 minutos”, que ironizassem as decisões que estavam “para além do Tito (Diretor)” – tais como decisões de chefias superiores que estariam deslocadas de um entendimento local de viabilidade da proposta –, que se indignassem com a falta de fluidez de alguma tratativa com outros setores. Esses elementos expressavam o que meu interlocutor recorrente, Altair, me dizia se tratar de um *engajamento* com o trabalho realizado – especificamente, com o de promover a institucionalização do NEM na rede.

## 2.2. Apresentar, formular e implementar

Minha primeira incursão na DIEM se deu no dia 16 de julho de 2019. No dia 29 do mesmo mês, pude acompanhar uma reunião interna à Diretoria, que, segundo Altair, definia um “novo ciclo”, o de implementação. Ele me contou que no dia 10 de janeiro de 2018 “teve uma [reunião] como essa”, que, por sua vez, teria marcado o “ciclo de formulação dentro da Diretoria”. A *formulação* seria a construção e a definição do que os membros do setor chamavam por “desenho” da reorganização do ensino. O que incluía, na época, a escrita de um documento que consolidaria a “Proposta de organização administrativo-pedagógica”, e que

---

<sup>159</sup> Ver: Capítulo IV.

<sup>160</sup> Estando uma parcela considerável dos membros do setor envolvidos na elaboração do novo currículo – cada um dentro de sua área de conhecimento –, havia um compartilhamento cotidiano dessas expectativas, frustrações, sobrecargas e comemorações também quanto ao currículo.

seria encaminhado para oficialização da proposta junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). E a *implementação* abarcaria tanto as tratativas junto às escolas piloto, incluindo a garantia de formações para suas equipes, quanto a definição de decisões administrativas e a feitura de artefatos burocráticos e normativos junto a outros setores do órgão. Esses elementos permitiriam que o projeto se tornasse uma política pública em execução, em cada escola e na rede como um todo<sup>161</sup>.

As categorias de formulação e implementação indicam que o campo de pesquisa absorvia, de forma não sistematizada, um vocabulário presente em paradigmas teóricos de gestão de políticas públicas<sup>162</sup>. Naquele momento em que começava a implementação, no final de julho de 2019, a proposta passava por um *redesenho*<sup>163</sup>, o que traduz que essas etapas concebidas não seriam estanques, mas que tanto para esta análise, quanto para meus interlocutores, forneciam um mapeamento acerca do que estava acontecendo.

Naquele período, chamou-me a atenção que as apresentações da proposta da DIEM para o NEM a diferentes públicos eram extremamente recorrentes e as ações envolvidas nesse ato lançavam luz para um cotidiano em que *formular e implementar*, enquanto conjuntos de esforços para a institucionalização da política, eram enquadramentos atravessados pelo exercício de se *apresentar* o projeto. No caso, o arquivo em formato de powerpoint, utilizado para essa comunicação, era uma ferramenta de trabalho que ocupava boa parte das atenções, em especial da GPPEM. Estabelecera-se ao longo dos anos, um processo de constante releitura com vistas a melhorar suas lâminas – além das reuniões, em parte ou exclusivas, para repassar, reordenar e editar os slides, as palavras escritas e a oralidade. Esse aspecto caracterizava que parcela significativa da produção de inteligibilidade e reflexividade<sup>164</sup> acerca do que era a proposta dava-se nesse cotidiano de revisão do powerpoint. Assim, determinadas ações e seus sentidos só puderam ser compreendidos nesta etnografia através da centralidade que as apresentações tinham para o dia a dia de meus interlocutores. E, no âmbito dessa mediação tão elementar às perspectivas locais, destacava-se o manejo das palavras em um campo

---

<sup>161</sup> Ainda, após a leitura do presente texto, Altair pontuou que o “último ciclo, pensado para ocorrer ao longo do ano de 2025, diria respeito a uma avaliação conclusiva acerca dos resultados alcançados pela política pública após avaliações parciais realizadas para ajustes durante a implementação”.

<sup>162</sup> Trata-se do “policy cycle” (HOWLETT et all, 2013), que divide etapas, entre outras, de “formulação”, “decisão” e “implementação”.

<sup>163</sup> Ainda, nos dados de campo, é possível compreender que outras ações de formulação foram sendo rearranjadas e boa parte adentraram aquele segundo semestre de 2019.

<sup>164</sup> Por reflexividade, tomo a reelaboração dialogada sobre as interpretações do que estava acontecendo, do que tinha acontecido e do que viria acontecer. Dinâmicas que tornavam a situar os atores em um campo de significado compartilhado. Ver: Introdução e Capítulo III.

caracterizado como *político*, marcado por *resistências* a serem contornadas e pelo convencimento de um novo a ser abraçado.

### 2.3. Relato: “As palavras têm dono”

Logo nos primeiros dias da pesquisa – contexto em que parte dos membros do setor trabalhava no novo currículo de suas respectivas áreas de conhecimento, e a GPPEM estava envolvida com a construção do documento da Proposta e com revisões da apresentação –, três menções ao uso de vocabulário me chamaram a atenção.

Primeiro, quando eu acabava de entrar na sala da Diretoria e cumprimentava um técnico da gerência de acompanhamento (GEM), ele me perguntou em sua mesa que termos “pedagógicos” ele poderia utilizar em um texto que estava escrevendo<sup>165</sup>. Ele me dizia evitar alguns termos já comumente utilizados nos documentos da rede. Em outra ocasião, sentada nas mesas da GPPEM junto a meu interlocutor recorrente, Altair, ele traçava uma reflexão sobre como se sentia em uma *neurose*<sup>166</sup> terminológica acerca das palavras a serem empregadas no currículo de sua área de conhecimentos. E, em uma terceira ocasião, quando técnicos da GPPEM revisavam alguns slides, o Assessor Técnico do setor, Charles, os alertou: “lembra que vocês estão falando com professor!”. Altair me explicou, “na Secretaria, palavra tem posse e dono”, e o Assessor o complementou, “posse, dono e obrigatoriedade! Às vezes, se você não falar a palavra, quer dizer que você não sabe, não entende, não pode falar sobre aquele assunto”.

Tais momentos iniciais me despertaram para a relevância que o manejo das palavras adquiriria em um campo de disputas sobre a legitimidade da Reforma. Por um lado, usar palavras advindas de documentos até então em voga na rede pública do DF – como, por exemplo, oriundos da política da Semestralidade – poderia situar positivamente a proposta em um âmbito moral já conferido e ainda reforçar a pertinência dos formuladores<sup>167</sup> enquanto professores da rede. No caminho oposto, não as utilizar, não se remeter a elas, poderia ser signo da distância entre uma Reforma que teria vindo de cima para baixo por um lado e, por outro, uma proposta para o NEM que seria endógena à rede pública do DF – como vimos, feita por professores da rede para professores da rede – e democrática a partir do trabalho da DIEM. Contudo, o que meus interlocutores estavam a me explicar no terceiro caso apontado é que empregar categorias

---

<sup>165</sup> Eu não tive clareza, ao revisar os diários de campo, se o documento com o qual ele trabalhava era a Proposta ou o currículo de sua área de conhecimento.

<sup>166</sup> Nesse dia, ele usou a palavra “neurose”, mas em uma conversa meses depois, ele utilizou a palavra “paranoia” para se referir ao mesmo assunto.

<sup>167</sup> Essa categoria de “formuladores” da qual lanço mão neste capítulo e no próximo não é de origem nativa, ela é analítica para apontar para um dos papéis dos quais meus interlocutores compreendiam que se incumbiam frente à institucionalização do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do DF.

consagradas como pertencentes a um campo teórico abarcado nos documentos da Semestralidade exigia um cálculo sobre o patamar no qual se daria o diálogo com o público. Pois, o desempenho do locutor naquele plano conceitual – fosse oralmente, fosse na própria exibição das lâminas de powerpoint, incluindo palavras e imagens, fosse na redação da Proposta ou no currículo a ser submetido para consultas – poderia gerar algumas ordens de vulnerabilidade.

Por exemplo, algum emprego vocabular poderia fragilizar a posição de autoridade do locutor no que diz respeito à detenção de conhecimento naquele determinado campo de saber<sup>168</sup>. Era antecipado que um clima de *resistência* poderia se desencadear durante as apresentações se a resposta não correspondesse a uma expectativa do público por certa detenção de conhecimento ou por maior disposição para o debate nos termos referidos, nesses dois casos, uma não correspondência poderia significar para a plateia que quem estava formulando/apresentando *não sabe* sobre o que está falando. Ou seja, a posição dos apresentadores enquanto formuladores e implementadores competentes poderia ser posta em questionamento se tornando elemento para deslegitimar o NEM na rede.

Para outro exemplo, ao se levar em conta se as palavras tinham *registro em cartório*<sup>169</sup>, buscava-se antever se o interlocutor poderia estar munido de uma prontidão para um tipo de debate que poderia colocar a comunicação em uma situação de *resistência*. Nesse ponto, no que toca especificamente às apresentações da proposta, o uso das palavras que abrisse brecha<sup>170</sup> para mudanças no registro do diálogo poderia fragilizar o enfoque intentado ou até fechar o fluxo da comunicação<sup>171</sup>. Portanto, para meus interlocutores, uma não disposição prioritária para se engajar em uma discussão de formulação teórica não necessariamente inferia em

---

<sup>168</sup> Nesse caso, considerando a referência de Bauman e Briggs (2006), a autoridade sobre o discurso proferido se performaria pela competência e conhecimento (p.212), mas processos de descontextualização ou recontextualização poderiam desautorizar os locutores. Então, no recorte etnográfico explorado, a depender do desempenho discursivo em entertextualizar certas categorias, se não fosse certificada determinada apropriação de capital teórico, havia o risco de ser questionada a autoridade em definir o dever ser da gestão do ensino escolar.

<sup>169</sup> O registro em cartório pode ser compreendido pela dimensão de “legitimidade” dos “exercícios de controle” apontados por Baumann e Briggs (2006): “refere-se à concessão da autoridade para a apropriação de um texto de modo que este recentramento conte como legítimo.” (p.211). Os dois autores citam os direitos de propriedade cultural e os exercícios “do poder legítimo sobre discursos encenados [performed]” (idem). No caso em discussão, podemos pensar nos limites de uma apropriação do discurso – em uma situação relativamente mais oficiosa, que seriam as apresentações.

<sup>170</sup> Tomo emprestado a categoria utilizada na tese de Arco Netto (2017). A partir das “brechas” presentes em jogos de linguagem entre estudantes em uma escola pública de São Paulo, o antropólogo analisa o momento de perda de controle do enunciador sobre aquilo que é dito, o que se daria a partir de uma captura do interlocutor que, por sua vez, confere um novo contexto ao que foi proferido.

<sup>171</sup> Em alguns diálogos com Altair, voltei a o indagar sobre esse mal-estar que afirmava viver na evitação e na busca por palavras, ele reforçou tal apreensão dizendo que “todas as palavras tinham dono naquele cartório lá da sede”.

discordância com o campo conceitual, mas sim que o debate conceitual em si não coadunava com o objetivo das apresentações naquele momento, no caso, de que as pessoas conhecessem a proposta.

Nesses dois exemplos, de melindres quanto a termos que confeririam um índice de valores pedagógicos já instituídos na rede, as antecipações que se forjavam eram informadas por um aprendizado que se acumulava no setor a partir do exercício de se repetir as apresentações desde 2016 para profissionais do órgão (BRONZ, 2011, p.78).

Nesse contexto, o emprego de vocabulários advindos dos documentos da Reforma também passava por moderações e antecipações. E, para desenvolver tal ponto, abordo parte de uma reunião interna, cujo objetivo era *alinhar* os membros do setor quanto ao desenho da proposta:

Na sala de reuniões do 8º andar, o gerente da GPPEM, Jasão, repassava a projeção e as falas da apresentação, ao passo que técnicos e demais gerentes da Diretoria, sentados ao redor de uma mesa, analisavam slide por slide, palavra por palavra<sup>172</sup>. Eram tecidas observações sobre as posições e conotações dos elementos verbais e não verbais, além de correção de redação gramatical e questões de padronização dos termos e sua grafia – p.ex: “‘ensino médio’, a gente vai padronizar com maiúscula ou minúscula?”. Os presentes exercitavam definições terminológicas que exigiam discussões sobre o emprego adequado das palavras, bem como uma busca de compreensão lexical acerca do que os documentos da Reforma diziam: “ah, tá na DCNEM, então deixa [o termo]” ou “vamo arrumar, na DCNEM tá tudo errado!”. [Diário de campo]

Tanto a padronização, quanto a discussão sobre a pertinência dos vocabulários oriundos dos documentos da Reforma conformavam a construção de uma performance de conhecimento sobre o emprego dos termos próprios aos campos acadêmico, normativo e prático do ensino escolar, a se refletir então nas apresentações e em outras interlocuções externas da Diretoria. E, em meio a esse exercício, uma observação foi tecida na reunião:

Ao entrarem na segunda parte do powerpoint, que versava especificamente sobre o desenho local, o gerente de acompanhamento (GEM) propôs que se retirasse a expressão “ofertas diversificadas”<sup>173</sup> em um dos primeiros slides, argumentando que “fica meio mercadológico”. O termo apontado se referia às novas atividades dos Itinerários Formativos e ele então sugeriu aos colegas que pensassem em algo como “diversificação das estratégias pedagógicas”. [Diário de campo]

---

<sup>172</sup> No momento a ser narrado, o Diretor não estava presente, mas havia enviado, por whatsapp, orientações de alterações a serem feitas no powerpoint.

<sup>173</sup> Expressão presente nas DCNEM de 2018 (MEC/CNE/CEB, 2018). Ver: Capítulo I.



Professor como todos ali presentes, o gerente expressou que a ele mesmo não caía bem o emprego original e sua observação promoveu o deslocamento para um registro que fosse mais comum aos profissionais da rede, no caso, “estratégias pedagógicas”. Apesar de não ter sido desenvolvido o mérito naquele momento, essa passagem nos permite contextualizar o cuidado de meus interlocutores com as palavras em um quadro maior de negociação da institucionalização do NEM no país. Um grande ponto de percepção na sociedade civil de que a política pública era espúria – tal como vimos no capítulo anterior – estaria ancorado em sua origem, cujo protagonismo foi exercido por agentes privados ligados a grandes grupos financeiros. De tal modo que, se anteriormente tratamos da evitação das palavras em razão da autoridade do discurso, aqui já estamos na seara de que certos termos poderiam operar como indicadores de poluição (DOUGLAS, 2010). No caso, a ideia de mercado e as metáforas relacionadas a esse campo não seriam bem-vindas em um espectro simbólico de termos ligados à educação pública. O que levava novamente à previsão de vulnerabilidade relativa à validação da própria comunicação: uma vez que certas expressões poderiam funcionar como mote de questionamento sobre se a política fora forjada no debate público ou galgada por uma relação de poder privatista, incluía-se aí aferir se a proposta em si – e suas circunstâncias de formulação, apresentação e implementação – seria da ordem democrática ou não e, por conseguinte, se a apresentação da nova organização do ensino médio oriunda da Reforma era legítima ou não.

Em suma, a *neurose* e o *registro em cartório* apontam para a inserção dos agentes da DIEM em uma arena de disputas – locais, mas informadas por um contexto macropolítico nacional – na qual era atribuída às palavras uma potência de índice político, que dirigiria as atenções para conflitos e reflexividades ou que conferiria conformidade moral aos discursos. Essa antecipação de reação que tinha por consequência a evitação de palavras nas apresentações não é singular ao contexto nem tampouco à configuração de poder em foco. Bronz (2011 e 2016) analisa que, nas reuniões de alinhamento de discursos de representantes de empresas que atuavam em audiências públicas de licenciamento ambiental, eram realizados exercícios de produção de ditos e interditos sobre o que seria sensível de ser manifesto: “O alinhamento requer uma uniformização dos discursos, para que, no momento de pronunciarmos públicos, não se cometam ‘gafes’” (BRONZ, 2011, p.135). Gostaria de tecer uma breve comparação, levantando alguns contrastes entre esses dois campos empíricos que lançavam mão de apresentações de powerpoint e, como veremos, outros elementos audiovisuais para estabelecer, entre outros, uma comunicação de convencimento.

Na área dos grandes empreendimentos, Bronz lidava com contextos de assimetrias muito grandes entre apresentadores e ouvintes, cujo encontro se devia por objetivos conflitivos. Em tal cenário, as estratégias de convencimento se deviam à condução das condutas das populações locais dentro de um espaço, a princípio, de fins redistributivos, das consultas e acordos públicos, para os quais seria necessário um posicionamento final e majoritário. Nesse sentido, a necessidade de um acordo munia os participantes, em última instância, de uma capacidade de negativa, de veto à implantação das obras, que em larga medida era irreal devido à correlação de forças instauradas. Já no presente caso, havia uma proximidade entre as figuras do interlocutor e da plateia nas apresentações da DIEM, principalmente quando todos/as ou quase todos/as eram professores da rede. Nesse passo, o convencimento de que estavam ‘todos no mesmo barco’ partia da construção de que havia um valor em comum, o bem da educação pública e de uma escola mais interessante para os estudantes, e então que o NEM era um caminho, não o melhor, mas o que estava posto para se fazer isso. Aqui então chegamos a um ponto de diferenciação: no começo das apresentações – como veremos nos próximos tópicos – , era colocado que a política pública era de Estado e não de governo, que a lei já estava aprovada e era apenas uma questão de calendário o início da implantação do NEM em todas as escolas. Desse modo, mais do que uma aceitação da política em um espaço de pretensa redistribuição, as preocupações de meus interlocutores concerniam, por um lado, a conferir um contorno histórico projetado de que houve uma ampla comunicação com as comunidades escolares, e de que um número tal de unidades se mostrou interessado em dar início à política pública, mas principalmente, por outro lado, a promover uma *internalização* da proposta enquanto um objeto a ser posto em prática.

Portanto, no campo de pesquisa estudado por Bronz, o convencimento não passava por essa necessidade de que o público das apresentações se sentisse compelido a e apropriado para realizar projeto. Nas apresentações da DIEM, por sua vez, a plateia, na maioria das vezes formada por membros das equipes pedagógicas das escolas, é quem iria em um momento projetado como obrigatório fazer valer a política pública e dizer se deu certo ou não. Para isso, as escolhas de palavras compunham uma estratégia de convencimento que retirava de pauta a aceitação da política pública ou a negociação de seu histórico de institucionalização, para então investir no discurso da necessidade de que os profissionais entendessem o que iriam realizar no futuro que se avizinhava.

Então, se primeiro foi posto que a escolha de palavras no âmbito da formulação da proposta avivavam – principalmente, através de um trabalho centrado nas apresentações – a

necessidade de comunicar aquilo que fosse terminologicamente bem recebido e validado e que também legitimasse a comunicação em si, gostaria de ressaltar o intuito de encontrar palavras que potencializassem a efetividade da política quando implementada, o que nos permite adentrar como as recorrentes apresentações imprimiam esforços de se passar das *resistências* à *proposta*.

Acerca desse ponto, ao final daquela mesma reunião, Altair me explicou o porquê da preocupação em encontrar termos para além de uma automática repetição do que constava nas diretrizes oficiais da Reforma: “se você usar só a letra da lei, as pessoas não incorporam, tem que caber (...) senão, perde no meio do caminho”. Os termos utilizados deveriam promover uma aplicabilidade do projeto no cotidiano das escolas, o que era abrangido pela categoria empírica de *internalização*. Nessa linha, uma vez conferida validade ao discurso e ao projeto, as palavras eram buscadas enquanto mecanismos de racionalização que permitiriam sua aplicação prática. Elas deveriam acionar um potencial objetificador do projeto para aqueles atores que o colocariam em funcionamento nas escolas, e não pela DIEM ou outros atores envolvidos em sua implementação. Portanto, para além da evitação, enquanto uma dimensão negativa, é possível apreender uma dimensão positiva do manejo das palavras tomadas por ferramentas de convencimento e enquanto mecanismos modificadores da instituição escolar. Ou seja, para um passo além da legitimidade discursiva galgada pelo convencimento, os termos poderiam promover a *internalização* do desenho da política, refletindo na realização de uma nova cultura escolar. O que exigia cálculos que ora promoviam uma aproximação, ora um distanciamento, do léxico já incorporado pelos profissionais de educação da rede.

#### **2.4. As apresentações da proposta e o documento da Proposta**

Partindo da relevância que a comunicabilidade da política pública assumia no campo empírico, teço agora uma comparação entre os papeis desempenhados pelas apresentações da proposta (na parte do powerpoint e da oralidade) e pela construção da Proposta (documento escrito) que estava sendo redigida durante minha entrada no campo. Dialogo especificamente com a reflexão teórica de que os documentos e outros artefatos<sup>174</sup> mediam (SMITH, 2005) os processos de institucionalização em contextos organizacionais.

Principalmente a partir de 2017, a DIEM passou a trabalhar na construção de um documento que oficializaria o que estava sendo construído para adequação do NEM em âmbito

---

<sup>174</sup> Tomo por “artefatos” todas as mediações textuais elaboradas para fins de comunicação institucional, sejam elas oficiais ou não, formais ou não.

local, desenvolvendo o que já estava sendo veiculado nas apresentações e utilizando-se também do que já havia sido ensaiado em publicações de cadernos para os fóruns de 2018 e em documentos para o programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Em elaboração, o documento ficava disponível no Drive do setor, e era intitulado por “Proposta Pedagógico-Administrativa”<sup>175</sup>, sendo referido no dia a dia por “o documento da Proposta”. Tratava-se de um texto voltado à descrição do que seria o desenho formulado, mas trazendo os esforços de embasamento técnico acerca de seu valor pedagógico<sup>176</sup> e de sua viabilidade administrativa. Ele era concebido como necessário, pois seria um instrumento de consolidação pública, oficializando os contornos da política pública a ser realizada pelo órgão (SEEDF) e conferindo a ela legitimação teórico-conceitual.

No início da pesquisa, em julho de 2019, o texto da Proposta estava em evidência na Diretoria. Alguns técnicos se dividiam entre sua escrita enquanto cuidavam da escolha das escolas piloto, das edições do powerpoint para as apresentações, elaboração do novo currículo, e de muitas outras demandas também não ligadas à política. Naquele momento, tal construção agregava um valor fundamental para o que meus interlocutores concebiam por “implementação” do projeto piloto, contudo, ao longo das atividades de campo e até o final delas, em dezembro de 2019, o documento já não era objeto de trabalho dos técnicos. Segundo Altair, quando o indaguei, essa perda de centralidade se devia à quantidade de outras demandas que lhes atravessaram naquele semestre. Além disso, a partir de setembro de 2019, passou a vigorar uma interpretação<sup>177</sup> de que documentos de oficialização da política não precisariam de “subir” (remetidos ao andar de cima) para o parecer do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) já naquele momento. De que isso não seria necessário para a realização do piloto, e sim, após essa primeira experiência<sup>178</sup>. Já em abril de 2020, voltei a perguntar para Altair em que pé estava a construção do documento e ele me respondeu que não tornara a ser objeto de dedicação, mas que o que ali já estava escrito poderia vir a embasar os documentos de diretrizes pedagógicas ou portarias em algum momento “lá na frente”.

---

<sup>175</sup> Tive acesso e li parte do texto da Proposta apenas em campo, no computador dentro da sede da DIEM. Pude ter em mãos apenas uma versão que lhe antecederia, de 2017, no contexto da instituição do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede pública.

<sup>176</sup> Para tal construção, o setor via como necessário se amparar nos elementos normativos da reforma e dos documentos distritais, mas também erigir um desenvolvimento teórico que fundamentasse as escolhas pedagógicas. Com essa perspectiva, os técnicos buscavam referências acadêmicas, estatísticas, históricas e legais.

<sup>177</sup> Membros da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da Secretaria de Educação (SEEDF) e do Conselho de Educação do DF (CEDF) teriam chegado a um acordo para estender esse prazo.

<sup>178</sup> Tal interpretação teria sido primeiro apontada a membros da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da Secretaria de Educação por interlocutores que atuavam no âmbito do Conselho de secretários (Consed).

Essa mudança de ênfase também merece atenção em vistas de como a existência ou a não existência de uma redação da proposta fora mencionada na série de reuniões intersetoriais voltadas à implementação do piloto<sup>179</sup>. Dois episódios referentes a essas reuniões nos ajudarão a pensar sobre o papel que um documento escrito ocupava no imaginário dos diferentes atores envolvidos naquele processo:

Em 14 de agosto de 2019, houve uma reunião entre alguns setores do nível central da Secretaria de Educação (SEEDF), ela consistiu no primeiro encontro de uma série de encontros [a serem abordados detidamente no Capítulo IV]. Dias antes, parte do que compunha o texto da Proposta fora enviada para os setores ali presentes. Mas, membros da supervisão de normas de ensino (DINE/SUPLAV)<sup>180</sup> e do sistema (SINOVA)<sup>181</sup> reclamaram à DIEM do fato de que apenas uma parte do texto – ao qual se referiam por “Projeto” – havia sido enviada, “a partir do item 4”. Alva, gerente na supervisão institucional<sup>182</sup>, disse ter ficado chateada e que precisavam do “Projeto inteiro” para compreender o que estava sendo colocado: “a gente lê tudo, a gente precisa saber se os pontos estão ligados”. [Diário de campo]

As perguntas sobre o que estava no material escrito enviado ou não enviado pela DIEM e a menção ao que lhe faltava foram objetos de discussão nas primeiras reuniões que se seguiram. Contudo, essa referência a um documento, no qual estaria consolidado o que seria um Projeto, começou a ficar pouco aludida ao longo do semestre. Passou a ser dada evidência aos outros artefatos que estavam ali em construção, tais como a matriz curricular, as regras de escrituração escolar e o sistema eletrônico de escrituração<sup>183</sup>. Assim, cada vez menos houve referência a um texto no qual estaria sendo sistematizado todo o projeto.

Já em 25 de novembro de 2019, dia que consta em meus registros como tendo sido o último encontro das reuniões de segunda-feira, houve uma observação da Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (DINE/SUPLAV), Virgínia, acerca de uma não materialização documental da proposta até aquele momento. Os presentes estavam a revisar o esboço de uma Portaria que instituiria o Comitê Gestor Intersetorial voltado à implementação da política para 2022. E Virgínia, que também era membro do Conselho de Educação do DF (CEDF), pontuou que a expressão “plano de ação” – constante no esboço da portaria como referência ao objeto de trabalho do comitê – não era adequada. Segundo ela, as tarefas seriam

---

<sup>179</sup> Ver: Capítulo IV.

<sup>180</sup> DINE: Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF. Ver: ANEXO III.

<sup>181</sup> SINOVA: Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão; antiga SUMTEC, ver: ANEXO I.

<sup>182</sup> Gerência de Supervisão da Rede Pública de Ensino (GSPU/DINE/SUPLAV).

<sup>183</sup> Artefatos a serem abordados no Capítulo IV.

voltadas à implementação de um “Plano Pedagógico” do Novo Ensino Médio e não do próprio plano de ação de implementação:

(...) não é um “Plano de Ação” para o ensino médio, em nenhum momento fala do “Plano Pedagógico para o ensino médio”! Quando subir para o Conselho [CEDF], tem que ter um Plano, tem que ter o “Projeto do Novo Ensino Médio”. Como responsabilidade da SUBEB<sup>184</sup> [tem que ser atribuída] é [a] elaboração do “Projeto”, como eu posso dizer? Em lugar nenhum tá citado que vai ter o “Projeto”. Era o que eu queria, que mandasse para o Conselho [CEDF] para a gente ver o que tá, “oh tá bonito”. Acho que isso é de suma importância, porque se houver questionamento, sabe-se lá que maluco vai assumir a Secretaria ano que vem, pode ser uma pessoa que questiona e diz que não, a gente precisa pelo menos dizer que nós do Conselho estamos cientes. No IESB<sup>185</sup>, na apresentação, vocês disseram que iam enviar depois do dia 18 [de novembro], mas não tem mais sessão [do Conselho neste ano]. (...) o Conselho é menos difícil [de dialogar], o mais difícil é conversar com algumas áreas [setores da casa] do que com o Conselho, até porque eles querem saber como tá [o Projeto]. [Nesta Portaria, tem que] colocar que vocês são responsáveis pelo projeto piloto (...), mas tem que colocar aqui, não é o “Plano de Ação”. (...) não é um plano, é algo muito grande! [Diário de campo, *anotações em tempo real para ata da reunião*]

Na publicação da Portaria mencionada, já no início de 2020 (SEEDF, 2020b), a expressão “plano de ação” foi substituída por “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública do Distrito Federal”. Esse foi, portanto, o objeto formalmente instituído do trabalho do Comitê, não havendo no conjunto da publicação<sup>186</sup>, tal qual havia sido apontado por Virgínia, a menção a um documento que, em suas palavras, seria um Plano Pedagógico ou um Projeto, algo no sentido do que poderíamos aproximar do texto que a DIEM trabalhava enquanto “documento da Proposta”.

A partir das indagações trazidas nos dois relatos acima, torna-se profícuo examinar como e por quais meios a noção de existência da política pública local era construída e no que se ancorava. Essa indagação convoca perspectivas, respectivamente, fenomenológicas e antropológicas de que algo existe através daquilo que o ampara como realidade compartilhada

---

<sup>184</sup> SUBEB: Subsecretaria de Educação Básica, a qual a DIEM é subordinada.

<sup>185</sup> Ela se referia a uma apresentação da DIEM realizada no evento de abertura da consulta pública do novo currículo do ensino médio e que aconteceu no dia 30 de outubro de 2019 no auditório da faculdade particular de Brasília, IESB.

<sup>186</sup> Comparando o rascunho da Portaria e sua publicação final, o esboço trazia: “VI – A Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB é responsável: A pela elaboração e execução de um plano de ação diferenciado para a melhoria das aprendizagens dos estudantes nas EPs [escolas piloto], contemplando as especificidades dessas UEs [unidades escolares]” [Material de campo: trecho do esboço da portaria, reunião intersetorial de 25/11/2019]. Já a redação final trouxe: “VI - Da SUBEB: a) elaborar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, documento norteador para a implantação e para execução das ações na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, contemplando as especificidades dessas UEPs” [SEEDF, 2020b].

(SCHUTZ, 1979, p.183) e através daquilo que o realiza<sup>187</sup>. Por tal prisma, a ausência de um artefato documental observada por membros do setor de normas de ensino (DINE) – o que se expressou, por exemplo, na própria dificuldade de lhe conferir uma referência nominal comum –, permite uma comparação contrastiva com a posição sobressaliente das apresentações no dia a dia de trabalho da DIEM.

Nesse quesito, no primeiro dia em que estive na DIEM, Altair me colocou a observação de que a apresentação tinha melhorado mais rápido do que o texto no conjunto de esforços de comunicabilidade da proposta. Naquele semestre, vésperas do início da implantação do piloto nas primeiras escolas, o powerpoint era recurso de inteligibilidade interna para um desenho que às vezes não estava totalmente “alinhado na cabeça” de seus formuladores. Para promover esses entendimentos entre seus membros, o setor investia tanto no escrutínio dos slides, quanto em avaliar o que seria e o que havia sido dito nas apresentações realizadas. No primeiro caso: reeditar os slides, fazer novos slides, mudar a ordem dos slides, trocar as figuras de um slide para o outro, refazer os infográficos para que fossem mais claros, fazer novos infográficos, repassar toda a apresentação conjuntamente, palavra por palavra, disposição por disposição dos elementos. No segundo caso, investia-se no ato de apresentar, agregando ênfase às palavras, antecipando seus efeitos para os diferentes públicos, mudando as palavras, assistindo atentamente a cada um dos vídeos que também compunham o powerpoint. Além de uma atuação de equipe em assistir a cada apresentação, observando a partir de diferentes pontos da sala ou auditório, prestando atenção e analisando reações do público, fazendo conferências internas sobre como havia ocorrido, registrando por fotos<sup>188</sup> e enumerando (e enunciando) a quantidade de apresentações feitas.

Nessas ações, à medida que o powerpoint e as apresentações eram refeitas, repetidas e reapresentadas aprimorava-se e ganhava vigor o exercício discursivo de se dizer o que era a proposta, seus embasamentos, valores, justificativas, soluções. E, através desses exercícios, a noção da política pública como algo que existia era conformada no setor.

Aqui, portanto, é necessário retomar o sentido empírico da expressão “alinhar na cabeça” e analisar como ele se construía através desse conjunto de práticas voltadas para as apresentações e artefatos que as compunham. Considero que o sentido de alinhamento na etnografia de Bronz (2016 p.118) se aproxima, em certa medida, do uso dessa categoria por

---

<sup>187</sup> “É possível dizer que os objetos são realizados [enacted] através das práticas. Isso sugere que as atividades ocorrem – mas deixam os atores vagos. Também sugere que no ato, e só então e ali, algo está sendo realizado.” (MOL, 2002, p.31, *tradução minha*)

<sup>188</sup> Essas fotos não compuseram o universo etnográfico desta tese.

parte meus interlocutores, nos permitindo compreender que os trabalhos de reedição, revisão e reiteradas análises críticas dos slides, vídeos e apresentação oral – fossem essas atividades executadas individualmente (p.ex., por meio de comentários nos documentos online) ou em reuniões específicas para tal – integrava o processo de construção da política pública. Compreendo que, em um processo de repetição cotidiana dessas tarefas e estados de atenção, de reforço constante da adequação para efeitos de comunicação, o alinhamento, enquanto entendimento compartilhado (“na cabeça”) e exercício de antecipação (nas reuniões de alinhamento), compunha um conjunto de técnicas de formatação de discursos e condutas que produziam em um primeiro plano a adesão dos agentes à institucionalização da política pública. Era nesse contexto que se produzia a compreensão compartilhada, entre meus interlocutores, de que estavam então formulando e implementando a proposta local do NEM.

Ainda em elaboração, passando por redesenhos, a proposta apresentada não era tomada e nem colocada nos eventos como um projeto pronto. Mas, mediante o investimento em elucidá-la em elementos gráficos, organizados em razão de um convencimento político, reificava-se as apresentações (fala e powerpoint) enquanto uma referência visual materializada da proposta, para a qual se dedicavam então os membros da DIEM. Elas eram o recurso do qual se lançava mão para comunicar o projeto aos demais setores da sede e demais níveis da rede, para os chefes, em eventos promovidos por conselhos de educação, para os institutos privados, para outras instituições e públicos: para meus interlocutores, alguém só teria de fato *conhecido* a proposta se tivesse *assistido* à apresentação. Tais elementos permitem a conclusão de que as apresentações consistiam em um ato produtivo da noção mais inquestionavelmente compartilhada – no setor e no alcance de seu investimento comunicativo – de que havia a política. Ela existia nessa série de atos de realização<sup>189</sup>.

Considero que a presente análise, que tem como conclusão que o ato de apresentar era uma dimensão crucial da institucionalização da política pública, até ofuscando em certa medida a ausência de uma produção formalizada, de um texto a ser apreciado ou validado por outras instâncias ou instituições, contribui para avançarmos em um aspecto já apontado por Bronz (2011 e 2016). Refiro-me a quando a autora se detém sobre como o uso da ferramenta do powerpoint, por meio de uma lógica prescritiva, é manejado para um “trabalho de evidência”

---

<sup>189</sup> Nesta perspectiva, lanço mão do trabalho de Annemarie Mol (2002) para trabalhar a ideia de que uma realidade é realizada. Ao etnografar a produção de diagnósticos de arteriosclerose em um centro médico, Mol defende que as coisas realizam coisas: “Falar da realização dos objetos constrói e provoca uma mudança para outra forma de pensar sobre objetos (...). O jogo (sério) jogado aqui faz um movimento que é inverso: como assuntos (humanos), objetos (naturais) são enquadrados como partes de eventos que ocorrem e peças que são encenadas. Se um objeto é real, isso é porque é parte de uma prática. É uma realidade realizada” (p.34, *tradução própria*).



(STARK & PARAVEL, 2007:3 *apud* BRONZ, 2011, p.137). Acerca desse aspecto específico, deter-me-ei no próximo tópico. Contudo, gostaria de particularizar o caso etnográfico do qual estamos tratando.

No que diz respeito à institucionalização das organizações modernas, estas seriam caracterizadas na literatura antropológica específica enquanto textualmente mediadas (SMITH, 2005). Nessa linha, os documentos oficiais, em seus fluxos predeterminados, e imbuídos de valores específicos a serem desigualmente acionados, caracterizariam privilegiadamente o contexto de produtividade simbólica de um exercício estatal. Os documentos estariam no cerne das “capacidades performativas” (FERREIRA, 2015) de um ordenamento burocrático, sendo potentes na criação e sedimentação de identidades e acontecimentos (FERREIRA, 2007; VIANNA, 2002). Dito isso, é importante destacar que o campo empírico em tela revela um processo de institucionalização que não passou prioritariamente pela forja de documentos a serem revestidos de oficialidade, a conferirem então uniformização (SMITH, 2005) às práticas e sentidos ou impessoalidade aos ordenamentos que poderiam então se desdobrar da política pública.

Portanto, as apresentações da proposta e o documento da Proposta podem ser comparados em termos de seus “efeitos performativos e [enquanto] produtores de realidade” (FERREIRA, 2009, p.13), especificamente, quanto a sua eficácia simbólica para a construção de um campo de comunicação institucional nos processos de institucionalização da política pública. É importante observar que o deslocamento da necessidade de construção de um aparato escrito, formalmente instituído, não colocou em xeque o poder dos ritos de instituição (BOURDIEU, 1996, p.116) – que conferem capital simbólico estatal aos documentos –, mas o ladeava na medida em que as apresentações mediavam uma apreensão tácita de materialidade, de que havia a política do Novo Ensino Médio. Galgando-se, assim, o efeito de alçar a Reforma – que a princípio era fragilmente quista no órgão – como um objeto real e investido de outorga oficial.

Por fim, esse elemento também aponta para uma eficácia simbólica específica das apresentações em um eixo que ganhava maior relevância para meus interlocutores no processo de institucionalização do NEM: a legitimação moral da Reforma. Nessa linha, podemos compreender um investimento empírico no convencimento como política e realização institucional. Segundo Stark e Paravel (2008), a persuasão passou a se configurar em uma

tecnologia da ação política nas últimas décadas<sup>190</sup>, lançando mão significativamente do powerpoint enquanto ferramenta de comunicação (p.32) que, em última análise – como ainda abordaremos no próximo tópico –, é demonstrativa e consiste em uma modalidade técnica e retórica de persuasão.

### 3. As apresentações

Detalharei agora, nesta última parte do capítulo, como eram estruturadas as apresentações. Os subtópicos estão encadeados em uma sequência descritiva e circunscrevem pontos específicos de discussão.

Esta primeira sessão é dedicada a compreender como era realizada a comunicação, o que ela empreendia para o universo organizacional no qual se inseriam meus interlocutores e qual sua produtividade para a institucionalização da política. Visto que o que era dito ao público e o arquivo de powerpoint estavam sob revisão constante, e ainda que eram realizadas alterações específicas em razão do público e do objetivo do evento, buscarei aproximar a descrição a um tipo geral. Para tal, tomei como referência os pontos mais recorrentes nas apresentações assistidas por mim, bem como nas versões do powerpoint utilizado as quais tive acesso e nos vídeos que eram transmitidos como parte do powerpoint.

Pude assistir a ao menos nove apresentações inteiras, ora em escolas, ora para outros setores e níveis do órgão, ora para outras instituições (p.ex., para o Fórum de Licenciaturas da UnB), ora em eventos mais amplos organizados pela própria DIEM, pela UnB ou Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Além disso, foram estudadas quatro versões diferentes do arquivo de powerpoint a que tive acesso. Seus usos datam respectivamente de meados de 2017, passagem de 2017 para 2018, primeiro semestre de 2019 e segundo semestre de 2019 – não há datas específicas, pois, tais artefatos estavam em recorrente edição e as versões iam se substituindo após um certo período. Há diferenças consideráveis entre essas versões<sup>191</sup>, mas não serão abordadas em face do objetivo de construir uma descrição geral. O material aqui discutido também conta com duas séries de vídeo. Uma produzida pelo Movimento Pela Base<sup>192</sup>,

---

<sup>190</sup> Contexto, por sua vez, ligado a novas formas de representação política (STARK e PARAVEL, 2008, p.34), em que a esfera pública estaria se deslocando dos movimentos de massa para a demonstração política (p.31).

<sup>191</sup> Que indicam mudanças no organograma do órgão, publicação de novos documentos centrais à instituição da reforma, redefinição de categorias classificatórias, mudanças nas propostas de formas de oferta para os Itinerários Formativos e reformulações de infográficos

<sup>192</sup> **abordado no Capítulo I.** Também pode ir para parênteses. Avalie.

disponibilizada na internet no início de 2019<sup>193</sup>, e da qual dois vídeos passaram a ser utilizados nas apresentações da DIEM. E a outra série produzida pela própria DIEM<sup>194</sup>, com três vídeos<sup>195</sup> roteirizados no setor<sup>196</sup> e animados por um técnico de outro setor do órgão<sup>197</sup>. Essas três mídias utilizavam-se de boa parte de elementos gráficos já contidos nas versões da exibição do powerpoint.

Considerando uma estrutura típica das apresentações, primeiro eram tratadas as mudanças a nível nacional, que caracterizavam a Reforma e, depois, a proposta pedagógica específica para a rede pública do DF – sendo sempre frisado que o desenho não estava fechado. Em alguns eventos, havia ainda uma terceira parte dedicada a algum assunto específico, por exemplo, à discussão sobre o currículo e seu calendário de consultas.

Logo no início, o locutor estabelecia como se daria a dinâmica de comunicação, sendo dito o que se esperava da participação do público: se o evento era maior, as perguntas deveriam ser escritas em post-its pregados por técnicos da Diretoria nas paredes do auditório, mas se o público era menor, após a fala, seriam abertas rodadas de perguntas orais. Independente do formato, quem estava à frente frisava para que as pessoas ficassem muito à vontade para expressar suas críticas, dúvidas, proposições.

### **3.1. Para que a rede conheça a proposta**

As apresentações eram iniciadas com um slide de abertura constando o título da primeira parte, “A Nova Organização do Ensino Médio brasileiro” e com a colocação de seu objetivo. Em geral, fazer conhecer a proposta de reorganização do ensino: “apresentar uma política pública que melhore a qualidade do trabalho de nossos professores e o nível de proficiência de nossos estudantes”. Em seguida, havia uma breve identificação do locutor – que conduziria a parte oral em sincronia com a exposição dos slides – sempre com uma afirmação ética de sua condição de professor enquanto gestor da política:

---

<sup>193</sup> A série conta com dez mídias que explicam o Novo Ensino Médio, sendo que seis foram dedicadas a apresentar a nova divisão do ensino e os Itinerários Formativos e quatro dedicados às áreas de conhecimento da Formação Geral Básica.

<sup>194</sup> Os links não serão aqui disponibilizados, pois os vídeos estiveram online no site da Secretaria e na plataforma do Youtube entre os anos de 2019 e meados de 2022, quando então foram retirados do ar – por motivos que desconheço, já que não estava mais em campo. Essa série também foi publicada no site da Secretaria em página dedicada ao Novo Ensino Médio na época, o que era enfatizado durante as apresentações como um material disponível para ser explorado nas escolas para conhecimento da proposta.

<sup>195</sup> Ao fim de 2019, foi produzido um quarto vídeo que não foi incorporado nas apresentações. Ele consistia em uma fala do Subsecretário de Educação Básica (SUBEB) da época, dentro do corredor de uma escola. Ele tratava de promover as mudanças a serem trazidas pela política.

<sup>196</sup> Foram narrados por um técnico da gerência de acompanhamento (GEM) que, por tal feito, era referido carinhosamente pelos colegas como “a voz do ensino médio”.

<sup>197</sup> Essa produção estava sendo realizada durante meus primeiros dias de campo e não a acompanhei.

Meu nome é Tito, sou professor da Secretaria de Educação, sou professor de Filosofia<sup>198</sup>, com lotação no Recanto das Emas<sup>199</sup>. E **estou** Diretor de Ensino Médio desde 2015, com uma equipe maravilhosa batendo muita cabeça em relação a como construir, de como elaborar uma proposta pedagógica que realmente atenda nossas necessidades a nível de Distrito Federal. [Transcrição de áudio 3: Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, *captação própria, ênfase original*]

Se o evento era para um público menor, eram denominadas todas e todos os membros da DIEM presentes. Seguia-se a mesma lógica, primeiro era mencionado o cargo de professor e seu respectivo componente curricular e, depois, a função exercida na DIEM, como técnico, gerente ou Assessor. Elemento que recobra o idioma institucional da Secretaria de Educação (SEEDF) então explorado na introdução desta tese, relativo à afirmação de ‘ser professor e estar gestor’.

A primeira lâmina com conteúdo trazia, na forma de tópicos, os *marcos legais* que instituíam a Reforma no país<sup>200</sup>. De largada, ao expô-la, era antecipada na parte oral a tensão política que inaugurara a publicação da Reforma no país: “A tão polêmica Medida Provisória que foi instituída lá em 2016, ela foi convertida em força de lei em 2017 (...)”. Dirimindo de antemão algumas manifestações que iriam justamente recobrar esse passado, partia-se do reconhecimento de um conflito, seguido então da expressão “força de lei”. O que permite compreender que as legislações e referências normativas acionavam um tipo de validade que remetia a superioridade da autoridade institucional a certa exterioridade temporal, ou seja, ela residira em momento diferente daquele no qual se davam as apresentações. Desse modo, era demarcado que, por impotência jurídica e impertinência contextual, o debate ou questionamentos sobre o seguimento da Reforma em si já não caberia. Ao mesmo tempo, a figura da força de lei também se estendia por sobre a posição dos locutores enquanto formuladores locais, caracterizando-os como quem faz o melhor daquilo que não se têm autoridade sobre<sup>201</sup>. Dessa forma, a listagem dos normativos aliada à oralidade agregava profundidade histórica, legitimidade legal e fundamento técnico à atuação do setor – ao mesmo tempo em que enquadrava os termos em que o debate deveria se dar.

Neste momento, o público (considerando aqui, no modelo típico, que se tratava de uma plateia de professores/as da rede) era convocado a que se inteirasse de tais documentos, para

---

<sup>198</sup> Componente fictício.

<sup>199</sup> Região Administrativa fictícia.

<sup>200</sup> A partir de agosto de 2019, foi incluída a citação da Nota Técnica nº02/2019 (CEDF, 2019), que regulamentou os termos de instituição da reforma no DF para as redes pública e privada.

<sup>201</sup> Nesse sentido, já foi elucidada a expressão empírica de que estavam a “fazer desse limão azedo, uma limonada”.

que os conhecesse, os lesse e os discutisse nas escolas – e, nessa mesma orientação, era chamada a atenção para um conjunto de novas categorias oriundas dos documentos da Reforma ou, por vezes, engendradas na Diretoria:

(...) esses são os três<sup>202</sup> principais documentos que toda a rede precisa conhecer para verificar quais são as possibilidades desse Novo Ensino Médio, quais são as portas que nós queremos deixar abertas, quais são as portas que nós queremos fechar, quais são os riscos que isso pode gerar em termos de aumentar uma certa discrepância, um abismo por exemplo entre a rede pública e a rede privada (...). Então esses são os três principais documentos que eu peço muito encarecidamente para que vocês levem para as unidades escolares, trabalhem com seus professores, para que eles conheçam as DCNEMs, a Base Nacional e os Referenciais para os Itinerários Formativos. Reparem, por exemplo, as datas, todos esses documentos, eles saíram no final de 2018, então poucas pessoas tiveram contato ainda com esses documentos. [Transcrição de áudio 4: Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, *captação própria*]

Nessa citação fica patente como as apresentações incorporavam cumulativamente as problematizações advindas do público. Um questionamento sobre riscos de se aprofundar disparidades entre a qualidade do ensino público e do privado era recorrente e, nessa fala do orador, o ponto é colocado como um mote de reflexão a ser feito nas unidades escolares. Desse modo, uma possível vulnerabilidade a ser fundamentada pelo público, foi de antemão apresentada como uma visualização gestonária de um problema a ser compartilhado moralmente entre formuladores e público.

Ainda, no início deste capítulo, foi abordado que o investimento na instituição da Reforma conferia à DIEM um capital único de conhecimento dentro do órgão, de tal modo que o pedido para que a rede conhecesse a política também explicitava a diferenciação do acesso ao novo campo conceitual. Posicionar-se na gestão desses novos saberes manifestava um “olhar de rede”, revalidando a competência de se formular a proposta local pelo reenquadramento do patamar de interlocução: de um campo melindroso para um campo em que se pode oferecer condições ao público para que tenha conhecimento. E, se, como vimos, o público da rede era prioritariamente antecipado como quem poderia exercer resistência ou viabilidade à política pública, principalmente nas escolas, o empreendimento de apresentação promovia um reancoramento da autoridade administrativa nessa qualidade redistributiva. Desse modo, a partir dos *marcos legais*, mais do que a legitimação do poder instituidor, reificava-se um capital de conhecimento, e o locutor, detendo-o, redistribuía-o.

---

<sup>202</sup> Seriam eles: DCNEM (MEC/CNE/CEB, 2018), BNCC (BRASIL, 2018a) e os referenciais curriculares para os Itinerários Formativos (MEC, 2018b).

### 3.2. Para tornar a proposta muito clara

Voltando à descrição, na sequência aos marcos legais, era transmitido um vídeo intitulado “As principais Mudanças no Ensino Médio”<sup>203</sup>, da série disponibilizada pelo Movimento pela Base. Nele eram expostos três pontos: (i) a divisão curricular do ensino, entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos; (ii) o trabalho curricular sobre as competências e habilidades constantes na Base curricular (BNCC); e, (iii) a ampliação do tempo de ensino escolar, de 800 para 1.000 horas anuais, sendo que esta já era uma realidade do DF. Após o vídeo, o locutor adentrava os dois primeiros pontos<sup>204</sup> e, antes de terminar a primeira parte da apresentação, por vezes, havia mais um vídeo do Movimento pela Base<sup>205</sup>, intitulado “A Arquitetura Curricular no Novo Ensino Médio”. Ele pautava que a mudança seria mais profunda do que as alterações curriculares, pois que, apesar de a escola ser a referência, o ensino estaria articulado com outros espaços e instituições credenciadas, além da possibilidade do ensino à distância. Essa mídia contava com expressões bastante utilizadas nas construções argumentativas da DIEM, por exemplo, de que era necessário estabelecer “objetivos pedagógicos claros”<sup>206</sup> para lidar com a nova diversidade de ofertas, e destacando a categoria “flexibilidade” e a finalidade de que “a escola faça mais sentido para os jovens”.

Finalizando a primeira parte, costumava-se expor um cronograma ou retrospectivas de ações do setor<sup>207</sup>. Ademais, nessa passagem, era explicada a decisão de se realizar o projeto piloto. Já com a exibição do slide que dava título à segunda parte, “A Nova Organização do Ensino Médio no Distrito Federal - Projeto Piloto”, era frisado à plateia que os detalhes da proposta da DIEM passavam por sucessivas mudanças e que se trabalhava com a perspectiva de que seriam as experiências das escolas piloto que permitiria um desenho final.

Iniciada então a segunda parte, a primeira colocação sobre a proposta local era de que a política tinha como objetivo reorganizar a estrutura do ensino escolar para criar na escola uma nova “cultura”, sendo ressaltado o intuito de que a escola fosse “ressignificada” pelos

---

<sup>203</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KaiAD8TVSkQ>

<sup>204</sup> Quando mencionava também a possibilidade da incorporação do ensino profissional e técnico na carga horária dos Itinerários – por meio de parcerias com instituições públicas, privadas e do terceiro setor. E citava perspectivas futuras de adequação de programas federais à nova organização – tais como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, com maior ênfase e geralmente fonte de mais curiosidade pelo público, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

<sup>205</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5I8D3HC0KDM&list=PLiOKxVOLLQHx\\_qhY](https://www.youtube.com/watch?v=5I8D3HC0KDM&list=PLiOKxVOLLQHx_qhY).

<sup>206</sup> Concepção que será abordada no Capítulo III.

<sup>207</sup> Comparando as informações desses registros com o recorte contextual da pesquisa de campo, é possível compreender que as entregas previstas foram sendo rearranjadas e que tais cronogramas consistiram também em exercícios de inteligibilidade pelos membros do setor sobre suas próprias ações.

estudantes. Eram introduzidos, assim, os Itinerários Formativos. Pautava-se a noção de “escolha orientada” com fotos de estudantes da rede em atividades pedagógicas, majoritariamente tiradas por um técnico da GPPEM, e ilustrações digitais denotando orientação de um adulto para um estudante. Depois, era transmitido um terceiro vídeo<sup>208</sup>, só que agora produzido pela própria DIEM. Ele trazia as três principais alterações da proposta: sistema de créditos, matrícula por unidade curricular e regime semestral – as quais foram abordadas no capítulo anterior. Terminado, eram exibidas as lâminas do powerpoint que versavam exatamente sobre o mesmo conteúdo. Explicadas uma por uma, era argumentado que tais mudanças trariam operacionalização administrativa para o novo desenho curricular.

Findo esse ponto, era introduzido um infográfico<sup>209</sup>, em que um quadrinho de 3.000 horas se bifurcava em dois quadrinhos, das 1.200 horas de Formação Geral Básica e das 1.800 horas de Itinerários Formativos. Essa lâmina era imediatamente seguida do segundo vídeo produzido pela DIEM<sup>210</sup>, detalhando como seriam ofertadas essas duas partes na rede pública do DF, e seguido, por sua vez, de lâminas e explicações já trazidas no vídeo.

Diante dessas descrições, gostaria de chamar a atenção para uma estrutura que se repete ao longo da apresentação: um slide de introdução de um tema – com algum título, infográfico ou imagem e tópicos – seguido da exibição de um vídeo para o mesmo tema e, ao seu fim, decorre a explicação do locutor ainda sobre o mesmo tema, agora acompanhado de slides específicos. Ou seja, a projeção estabelece um permanente reforço explicativo, internamente, entre as partes verbais e não verbais das lâminas e, externamente, com o enredo oral. O que nos possibilita apreender uma produtividade comunicativa que parte do que Tufte (2006) caracteriza por “estilo cognitivo” (p.4) do powerpoint.

Tufte argumenta que as ferramentas pré-prontas de organização da informação, os chamados templates, produzem um estilo cognitivo específico que formata a arquitetura do pensamento em certa arbitrariedade gráfica (p.12) – ou seja, sem que a correspondência entre os elementos seja explicitada. Ele chama a atenção para um processo de encurtamento vocabular, de redução das ideias em poucas palavras e organização de tópicos, defendendo que tais aspectos marcam a relação intelectual de comunicação que se estabelece mediante o uso do powerpoint, podendo gerar restrições à construção do raciocínio tanto para quem conduz a apresentação, como para os espectadores. No caso empírico para o qual quero chamar a atenção,

---

<sup>208</sup> Intitulado no site da Secretaria (SEEDF) por “Semestralidade e Sistema de créditos - #novoensinomédio #04”.

<sup>209</sup> Infográficos são elementos visuais que, combinados, comunicam uma visão geral sobre determinados assuntos, fornecendo de forma rápida e intuitiva, e às vezes lúdica, uma visualização de dados. Fonte: <https://pt.venngage.com/blog/o-que-e-um-infografico/>.

<sup>210</sup> Intitulado à época no site da Secretaria (SEEDF) por “Visão Geral - #novoensinomedio #03”.

esse estilo parece se estender em uma dinâmica de sobreposição reiterativa da explicação entre slides, infográficos, falas e vídeos – elementos que ainda vou examinar mais detidamente, de forma que veremos que essa mesma dinâmica pode ser apreendida na própria composição das cenas dos vídeos.

Feita essa observação importante, a continuidade da apresentação trazia a mesma estrutura de sobreposição explicativa. Primeiro, havia a veiculação do terceiro vídeo do setor<sup>211</sup>, que detalha as formas de oferta<sup>212</sup> desenhadas pela DIEM para os Itinerários Formativos: o Projeto de Vida, as Eletivas Orientadas e as Trilhas de Aprendizagem. E ele era seguido de slides que especificam tais formas. Então, para aprofundar a discussão aqui proposta, olhemos primeiro para o vídeo: com uma música instrumental ao fundo, uma caneta ia desenhando jovens junto a livros (lendo, carregando ou por perto); uma mão puxava os infográficos que iam surgindo (que também estavam incluídos no powerpoint); enquanto isso, uma voz narrava quais eram as mudanças trazidas pela política pública, dando destaque a palavras-chave que, por sua vez, eram escritas simultaneamente pela caneta. Tal dinâmica audiovisual correspondia à mesma estética dos vídeos disponibilizados pelo Movimento Todos pela Base citados anteriormente, e ela pode ser melhor apreendida através da sequência de frames abaixo:



[Figuras 8 e 9: Frames do vídeo “Itinerários Formativos - #novoensinomédio #02”, cortes próprios]

Acima, os novos termos da Reforma foram escritos em sentenças curtas ou em palavras-chave – todas, por sua vez, utilizadas na parte oral – junto a alguma figurinha própria aos vídeos, representando jovens estudantes, e foram incorporadas também imagens a partir dos slides da apresentação. Esses elementos em conjunto compõem uma explicação específica, tratam da forma de oferta que foi chamada por Acompanhamento das Aprendizagens. Ao final de cada

<sup>211</sup> Intitulado: “Itinerários Formativos - #novoensinomédio #02”.

<sup>212</sup> Nos vídeos exibidos durante as apresentações, a denominação é “unidade curricular”. Como será abordado no próximo capítulo, essa diferença se relaciona a um processo de construção e definição das novas categorias pelo setor ao longo dos anos.



explicação, como mostra o último frame, cada conjunto de que compunha a argumentação concluída era arrastado pela mão, em um movimento que direcionava o telespectador a outro plano, no qual agora se iniciaria uma próxima explicação. Por fim, enquanto o narrador termina de convocar para que toda a sociedade *participe* da construção do Novo Ensino Médio, a tela final reduz todas as composições da película a um só plano, incorporando algumas logomarcas<sup>213</sup>.

Agora, olhemos para as lâminas exibidas após o vídeo, tomando por exemplo as formas de oferta de Projeto de Vida e Trilhas de Aprendizagem:



[Figuras 10 e 11: Slides Projeto de Vida – versão da apresentação da proposta do NEM, 2º semestre 2019, slides 33 e 39, lâmina original]

Na lâmina da esquerda, há uma sobreposição do tipo de informação entre os tópicos e o quadro. Ao mesmo tempo em que cada palavra dos tópicos é colocada particularmente como um todo explicativo de grandes premissas educativas, elas remetem à composição de um só texto reforçado pela disposição das palavras do quadro. Este conformado por um jogo de atenção promovido pelas cores, fontes e tamanhos, as palavras grandes – MENTORIA, ORIENTAÇÃO, FUTURO – aparecem como índices de valor da política de ensino e são acompanhadas de uma súpula, mas não do que querem dizer, e sim do que seria fornecido para que se pudesse alcançar tais valores. Esse slide era acompanhado de uma explicação oral que enfatizava silabicamente as palavras dos tópicos, apontando ainda exemplos que visavam justificar a importância da incorporação de tais aspectos na carga horária escolar *desses jovens*: seu ingresso na Universidade de Brasília (UnB), sua adaptação na transição do ensino médio para o superior, uma reflexão individual sobre seu ensino médio, especialmente, sobre suas

<sup>213</sup> Da própria política e das instituições locais: da Secretaria (SEEDF), da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF) e da DIEM (DIEM/SUBEB/SEEDF), além de duas produtoras audiovisuais.

escolhas. E ainda eram frisadas as palavras grandes do quadro com exemplos que justificariam a oferta do Projeto de Vida.

Já na lâmina da direita, colocando agora de forma breve, os tópicos trazem diferentes informações de como se daria a oferta das Trilhas de Aprendizagem. A imagem reforça, através do ícone de uma pessoa seguindo um trajeto até se encontrar vestida do chapéu de formatura, uma ideia metafórica de trajetória escolar para o nome *Trilhas*. Nessa imagem específica, a trajetória escolar do estudante foi particularizada à Trilha de Aprendizagem que teria sido escolhida, indicando, através dos ícones, uma especialização em História Antiga. E essas eram imagens que exemplificavam a fala, que, por sua vez, colocava as expressões escritas em sentenças mais conectadas. Nesse caso, a projeção era inserida enquanto um meio para melhorar o entendimento que se distribuía primeiramente através do que era dito pelo locutor. Já em outros pontos, ao contrário, a fala tecia explicações sobre as lâminas, como se o conteúdo dos slides resumisse uma referência textual maior. Em slides com trechos de documentos legais, a fala se comportava como uma afirmação do que estava já exposto.

Esses apoios entre os elementos verbais e não verbais conferiam um didatismo para as apresentações. Tanto no powerpoint como nos vídeos, seus títulos, tópicos, quadros, imagens, figuras, infográficos funcionavam como um guia visual. Orientação que fica mais evidente nos vídeos através do movimento realizado pela caneta escrevendo e desenhando, bem como pelo arrastar de elementos de um frame para outro por uma mão. Mas, nos slides, o encadeamento, as estruturas de tópicos e, principalmente, a busca para que os infográficos, fotos, desenhos e quadros sintetizassem uma informação, apontam esse exercício de orientação da atenção: indicavam ao interlocutor que tinha algo importante a ser assimilado em determinado ponto da tela.

E como essa estrutura comunicativa que estamos deslindando se engendra ao papel que as apresentações assumiam para a DIEM na empreitada de se institucionalizar a política pública na rede de ensino? A partir da reflexão de Tufte (2006), de que o “template” pré-forma a performance, em outro estudo, Stark e Paravel (2008) realizam uma exploração etnográfica que os permite apreender que determinados elementos do software do powerpoint podem ser usados para “construir uma narrativa visual” (STARK e PARAVEL, 2008, p.39). Nessa linha, os autores contrariam a defesa de Tufte (2006) de que o powerpoint fornece uma antinarrativa devido à compartimentação arbitrária do pensamento. Considerando as combinações de imagens, o controle de ritmos e as diferentes formas de passagem entre as informações, Stark e Paravel advogam que, nos materiais por eles estudados, é instalada uma “retórica de

continuidade” (2008, p.41). Através do monopólio dos momentos de ruptura e da veiculação de uma noção de passo a passo dentro de um fluxo expositivo, a ideia de continuidade conferiria ao telespectador uma sensação de não imposição, mas de composição junto ao locutor.

Tais recursos não são manejados exatamente dessa forma nos materiais que estamos discutindo, mas a noção da performance de composição na referência abordada nos permite questionar se há uma dinâmica narrativa nas apresentações e vídeos veiculados pela DIEM. Uma vez que os elementos – a palavra sendo escrita, as figuras desenhadas, as imagens arrastadas, as palavras sendo pronunciadas pausadamente e com entonações enfáticas – e as ligações entre eles parecem construir uma explicação didática, podemos apreender um processo de modulação discursiva que empenha a sensação de que há um raciocínio a ser acompanhado junto ao locutor. Nesse caso, não se evidencia uma narrativa visual nos mesmos termos de Stark e Paravel (2008), contudo, a montagem visual, os elementos gráficos buscavam conduzir o olhar do espectador para evidências de que algo estava sendo ensinado, para a posição de entendimento de que se estava aprendendo algo.

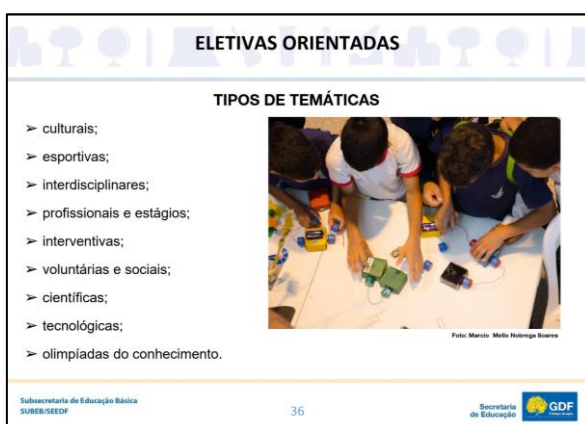
Nos vídeos, as ilustrações utilizadas remetem a estudantes e os traçados da caneta lembram um quadro negro. A forma enfática com que as palavras são pronunciadas, bem como o tom lúdico da música, conformam elementos potentes para transportar o espectador para um universo escolar, mas também conferem um tom pedagógico à comunicação. O que imprime a sensação de que se trata de um conteúdo comunicado de forma a facilitar a compreensão de um novo saber. Através desse tom pedagógico, da replicação simultânea e sobreposta de uma explicação multimídia – a fala, o slide, o vídeo, dentro deles e entre eles – e dos efeitos de direcionamento da atenção, as apresentações eram imbuídas de uma performance didática que coadunava com a importância que elas assumiam para meus interlocutores: a de tornar  *muito claro* e garantir que a rede pudesse  *conhecer e entender bem* o que era a proposta do Novo Ensino Médio para o DF.

Esse ponto permite a continuidade da discussão teórica, pois ao passo que nos distanciamos da perspectiva de Tufte (2006) quanto a um caráter de antinarrativa no emprego do powerpoint, em nosso caso empírico específico, poderíamos, entretanto, reconsiderar alguns elementos que compõem seu argumento. Para o autor, as rígidas hierarquias slide-a-slide são indiferentes ao conteúdo, cortam a evidência em compartimentos arbitrários, produzindo uma continuidade entrecortada que, ao ser apresentada, não pode ser de fato cognoscível ao telespectador. Em nosso caso, os conteúdos resumidos e entrecortados em palavras e outros elementos já mencionados seguiam dotados de muita ênfase e reiteração de modo a posicionar

o/a espectador/a que, em nosso caso típico, seria o/a professor/a da rede pública de ensino, em uma relação de aprendizado. As lâminas e suas passagens se desdobravam em novas tecnologias que conferiam ludicidade e camadas de linguagens próprios, como dito, a uma performance didática: especificamente, de redistribuição de um conhecimento que requeria uma detenção e que se localizava em origem em algum outro patamar, externo legítimo, ainda não acessado, mas que naquele momento se fazia conhecer. De tal forma que, aqui, era produzida uma narrativa central, mas não enquanto estruturadora de um conteúdo lógico, mas da mística da existência e comunicação de um conteúdo lógico. Uma narrativa que residia no rito da apresentação em si, na comunicação de que a partir da apresentação estaria havendo tanto um processo de redistribuição de um conhecimento novo e necessário a se alcançar, quanto um processo de participação dialógica<sup>214</sup>.

### 3.3. Exemplos

Retomando o fio da descrição das apresentações, ainda tratando de como seria a divisão das duas partes do Novo Ensino Médio na rede pública do DF, era comentado que, na Formação Geral, seriam mantidos todos os componentes curriculares já ofertados na rede. Já sobre a parte dos Itinerários, eram dedicadas explanações bem maiores, incluindo uma série de exemplificações acerca dos tipos de atividades que poderiam ser executadas – sendo frisado que caberia às escolas construí-las em escuta aos estudantes e de acordo com suas condições de oferta. Nos slides respectivos, constavam listagens com exemplos para as Eletivas Orientadas, nomes fictícios de Trilhas de Aprendizagem, além de fotos de estudantes em contexto pedagógico e envolvidos em alguma atividade de aprendizagem:



**ELETIVAS ORIENTADAS**

**TIPOS DE TEMÁTICAS**

- > culturais;
- > esportivas;
- > interdisciplinares;
- > profissionais e estágios;
- > interventivas;
- > voluntárias e sociais;
- > científicas;
- > tecnológicas;
- > olimpíadas do conhecimento.

Foto: Marcelo Melo Holanda Soares

Subsecretaria de Educação Básica  
SUBSEB/SEDF

36

Secretaria de Educação  
GDF

<sup>214</sup> Nas Considerações Finais, retomo uma análise crítica acerca desse ponto da participação.

[Figura 12: Slide Eletivas Orientadas – versão da apresentação da proposta do NEM, 2º semestre 2019, slide 36, *captura de tela*]

Esses tópicos eram lidos em voz alta, um por um, e sobre eles se desenvolvia oralmente detalhes do exemplo:

(...) além de permitir também a oferta também de temáticas voltadas às olimpíadas do conhecimento. Nós temos centenas de olimpíadas do conhecimento. Vocês, professores de Matemática, podem ofertar uma disciplina, um projeto, uma Eletiva, voltada aos estudantes que têm interesse em participar, por exemplo, da Olimpíada de Matemática, ou da Olimpíada de Português, ou de Meio Ambiente, ou das diversas que existem. É algo que a gente já realiza, mas é potencializar, trazer isso pra dentro da nossa carga horária, tá certo, do professor e também pra dentro da carga horária desse estudante. [Transcrição de áudio 5: Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, *captação própria*]

Considerando essa associação entre as listas dos slides e a explicação oral, a cada tópico, eram mencionados projetos já realizados por escolas específicas da rede, o que ancorava a proclamação de que a proposta contemplaria “o que já se tem na rede” e que os Itinerários Formativos consistiriam em um espaço curricular para “o que as escolas já fazem”. Ou senão, eram citados exemplos fictícios, o que indica uma discricionariedade criativa sobre o que poderiam ser essas atividades nas escolas<sup>215</sup> – dinâmica de exemplificação que será discutida logo adiante.

Então, dava-se início<sup>216</sup> a uma subdivisão da segunda parte da apresentação, intitulada por “Organização Pedagógico-Administrativa”. Ela era composta por uma série de slides com infográficos produzidos na Diretoria para elucidar visualmente ao público algumas viabilizações operacionais da proposta<sup>217</sup>. Considerando esses elementos, recupero a simulação de um histórico escolar do estudante constante em uma versão mais antiga do powerpoint, que teria sido usada no início de 2018:

---

<sup>215</sup> Ver: Capítulo III. Precisa?

<sup>216</sup> Imediatamente antes, ainda era exibida uma lâmina que resumia a proposta, constando de um lado as áreas de conhecimento da Formação Geral e, de outro, as formas de oferta dos Itinerários. Depois, uma outra, com uma listagem dos impactos que a mudança traria para o ensino – apontados no capítulo anterior – e que era enfatizado mais uma vez pelo locutor.

<sup>217</sup> No caso: a conversão de três anos em seis semestres em uma tabela; a distribuição de créditos entre as duas partes do ensino em um gráfico de barras; a distribuição de créditos entre as formas de oferta dos Itinerários em outra tabela; a distribuição de créditos entre as áreas de conhecimento na Formação Geral em tabela com formas arredondadas e padrões coloridos; um exemplo de oferta dos componentes da Formação Geral em uma tabela colorida, dividida por área de conhecimento; e três sequências de exemplos de grades horárias escolares.

## Histórico escolar individualizado

Cada estudante terá registrado em seu histórico escolar os componentes de sua trajetória no Ensino Médio.

Módulo Comum	Nota	Eixos	Módulo Flexível	Nota
Língua Portuguesa	8,5	Projeto de Vida	Projeto de Vida I	Ap.
Educação Física	8,5		Projeto de Vida II	Ap.
Arte	8,0	Projetos de Ensino	Metodologia de Projetos I	Ap.
LEM - Inglês	9,0		Metodologia de Projetos II	Ap.
Matemática	8,5		Projeto de Educação Ambiental	Ap.
Física	8,0		Monitoramento da qualidade da água do Lago	Ap.
Química	6,5		Oficina de Desenho I	Ap.
Biologia	9,5	Componentes Eletivos	Biotecnologia	Ap.
Geografia	9,0		Aprofundamento em Física Quântica	Ap.
História	9,0		Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	Ap.
Filosofia	10,0		Ética	Ap.
Sociologia	9,0			

Secretaria de Ensino Médio - DIEM/COEJA/SUBEB 26

Secretaria de Educação GOVERNO DE BRASÍLIA

[Figura 13: Slide Histórico escolar individualizado – versão da apresentação da proposta do NEM, ano provável de uso 2018, slide 26, *captura de tela*]

O histórico escolar em si é um documento registrado, publicado e entregue pela secretaria escolar ao estudante ou seu responsável, constando os resultados de desempenho nas disciplinas de cada série. A imagem acima projeta para esse documento uma formação escolar individualizada, tal aspecto seria uma novidade a ser propiciada pelo NEM, pois se na educação básica o boletim de desempenho seguia uma mesma matriz de disciplinas para todos os estudantes, agora, ele poderia ser “personalizado” a depender da trajetória, interesses, aptidões de cada estudante.

Um mesmo tipo de simulação se verifica nessa versão do powerpoint, agora referente a um documento denominado por Matriz Curricular. E, em versões mais recentes, também apareceram simulações de grades horárias escolares<sup>218</sup>. É importante pontuar que não se tratava de protótipos advindos de interlocuções junto aos setores competentes na produção desses respectivos artefatos. De fato, consistiam em ensaios gráficos produzidos no interior da DIEM enquanto figurações daquilo que se concebia como uma forma de operacionalização plausível da proposta nas rotinas administrativas da Secretaria de Educação (SEEDF). Ou seja, compunham os esforços de se pautar uma noção factível de racionalização e operacionalização administrativa, demonstrando-a em simulações.

<sup>218</sup> Objeto de uma análise específica tecida no Capítulo III. Precisa?

Ainda na imagem do Histórico Escolar, como podemos ver, foram inseridos exemplos fictícios<sup>219</sup> de unidades curriculares que seriam ofertadas pelas escolas na parte dos Itinerários<sup>220</sup>. Assim como nos slides descritos no início desta subseção, com listagens do que poderia ser desenvolvido nas Eletivas Orientadas e com as fotos de atividades pedagógicas, podemos considerar que as dinâmicas de *exemplo* trazidas neste subtópico (incluindo as simulações de documentos) remetem o espectador para o contexto da organização escolar. Desloca-se, assim, o ponto de perspectiva pelo qual se aborda a política nas apresentações, pois, se a comunicação partia majoritariamente da visão administrativa, do nível central do órgão pelo papel do locutor (membro da DIEM), já nessas exemplificações, o ponto de referência seria o trabalho das equipes escolares (tocando também na experiência do estudante na escola).

Inspiro-me novamente nas análises de Stark e Paravel (2008), pois, tratando de powerpoints de projetos arquitetônicos de grandes prédios em Nova York, os autores descrevem que em tais exposições a imagem se movimentava entre os diferentes ângulos de um prédio desenhado computacionalmente, passando de uma visão de todo a visões muito detalhadas. E que o movimento de mudanças de escalas se configuraria em uma construção cognitiva do prédio pelo público, pois:

(...) ajudavam o espectador a cognitivamente absorver a ideia do prédio, partindo de uma visão realista para uma retórica de factibilidade. (...) onde a imagem icônica do novo WTC [World Trade Center] se encaixava na paisagem, como se sempre estivesse estado lá. (p.42, *tradução minha*).

Os autores examinam que o efeito de composição narrativa possibilitado pelo powerpoint não exclui sua qualidade prescritiva – defendida por Tufte (2006) –, mas consideram que esse aspecto vai além da formatação da informação. Para eles, a comunicação amparada pelo estilo cognitivo do powerpoint é da ordem da demonstração (STARK e PARAVEL, 2008, p.37). Argumentam que, apesar de um efeito de construção conjunta do raciocínio, não se trata de uma experiência de aprendizagem e ensino, mas de comunicar um projeto idealizado como se ele de fato existisse:

---

<sup>219</sup> Na imagem acima, foram colocados: projeto de educação ambiental, monitoramento da qualidade da água do Lago, oficina de desenho, biotecnologia, aprofundamento em física quântica e ética. Não pude acompanhar a elaboração dessa versão, visto que ela teria se dado entre o fim de 2017 e o início de 2018, mas acompanhando outras construções/edições de exemplos a constar nas apresentações, eram inseridos exemplos de projetos já desenvolvidos em escolas da rede ou eram criadas sugestões na DIEM.

<sup>220</sup> Chamada à época de “Módulo Flexível” na DIEM. Ir para o texto entre parênteses. Avalie.

Esta foi a conclusão culminante de cada uma das apresentações em PowerPoint: demonstrar que se encaixava no horizonte e que já era um ícone, um cartão postal. (STARK e PARAVEL, 2008, p.42, *tradução minha*).

Assim, no seu campo, os resultados das exposições são conhecidos pelo locutor e seu final não é passível de alteração durante a comunicação, o que se pretende diferente nas apresentações da DIEM, em que se pautava uma abertura para incorporar as mudanças sugeridas e os questionamentos levantados. Mas essa bibliografia é profícua para destacarmos o empreendimento de demonstração de que algo cabe no contexto a que o projeto tem como prova/desafio; contexto que, por sua vez, é apresentado enquanto carente de transformação a ser dada pelo projeto; projeto então como componente de uma nova realidade<sup>221</sup>.

É patente que, no caso da apresentação da DIEM, lança-se mão de ferramentas gráficas extremamente mais simples do que as etnografadas por Stark e Paravel, e através das quais não há um apelo visual tão sofisticado. Mas, essa bibliografia permite apreender que a mudança de escalas – que aqui inclui os pontos de perspectiva pelos quais se aborda a política (p.ex.: escola ou nível central da Secretaria de Educação) – realiza um movimento que promove uma noção de tangibilidade à proposta.

### 3.4. Repetição

Ao final da apresentação, havia um slide de encerramento com um agradecimento em letras grandes, “obrigada!”, e eram disponibilizados os endereços de e-mail para contatos diretos com o setor. A depender da época, também eram trazidos o link de um formulário para contribuições online à proposta, o site da Secretaria com o endereço de onde constavam os vídeos exibidos, o número do processo SEI no qual se encontrava a chamada para as escolas piloto, e um slide com a lista das escolas que teriam manifestado interesse em conhecer o projeto piloto. Novamente, o locutor solicitava que o público conhecesse o material e o trabalhasse nas unidades escolares, alertando que se a rede não criasse sua própria proposta, algo chegaria pronto em 2022 “de cima para baixo” – em uma alusão a instâncias governamentais ou a setores

---

<sup>221</sup> Bronz (2011) também evidencia esse caráter demonstrativo das apresentações em seu campo empírico: “Pode-se dizer que as apresentações de PowerPoint são uma marca fundamental da gramática e da retórica dos grandes empreendimentos, na medida em que facilita o esforço de ‘imaginação’, em conformidade com o modo como eles são apresentados no discurso empresarial. Usualmente são compostas por imagens, mapas, animações, fotografias ilustrativas e demais tipos de recursos visuais e auditivos com poder de demonstração. As apresentações são o lócus de ‘espetacularização’ do discurso.” (p.136). Para além do diálogo com essa bibliografia, o Professor Francisco Miguel (IFCH/Unicamp), na banca de defesa desta tese, recomendou fortemente que fosse estabelecida uma análise desse uso do powerpoint em diálogo com as práticas “políticas prefigurativas” – o que será considerado para reflexões a comporem publicações futuras.



da sociedade que teriam mais força para determinar e instituir a política nos sistemas de ensino. E, novamente, era pontuado o número de vezes em que a apresentação foi realizada, bem como o caráter ainda aberto da proposta em vistas da realização do piloto:

Como eu coloquei para vocês, essa é a centésima primeira apresentação da proposta pedagógica em diversos ambientes. Dentro da UnB, dentro dos cursos de licenciatura, em todas as [Coordenações] Regionais de Ensino – foram fóruns realizados em 2016, 2017, 2018, ao longo do primeiro semestre também de 2019. Mas, ela tá fechada, estática? Quer dizer que vai ser implementada em 2022, vai ser exatamente isso? Não! Quem vai dizer as moderações, as modificações necessárias, são as próprias unidades piloto, pela realidade de implementação. [Material de campo: Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, *captação própria*]

Na sequência, como forma de convocação para um momento de perguntas e respostas, era enfatizado que as pessoas se sentissem à vontade para se colocar, que a hora de participar, tirar dúvidas e propor seria aquela. Abriam-se blocos de perguntas – recolhidas nos post-its pelos técnicos ou realizadas oralmente a depender do combinado. Nas respostas às perguntas, por vezes, mas não majoritariamente, algum ou outro slide era recuperado e algum outro técnico ou gerente também se pronunciava. Em geral, todas as perguntas eram respondidas, até que se dava o encerramento, pautando-se a disponibilidade de contato com a DIEM.

Tanto a realização desse momento ao final voltado para perguntas e respostas, que partia de uma afirmação de abertura ao diálogo e a críticas, quanto a disponibilização de contatos diretos do setor, bem como a ênfase de que a proposta não estava fechada e que as sugestões e críticas poderiam ser incorporadas e levadas em consideração, fiavam ao ato da apresentação um instrumento de escuta institucional e de participação qualificada.

Como já tratado, em 2016 e 2017 o setor já lançava mão das primeiras versões desse powerpoint trabalhado ao longo dos anos. Nelas, constavam as primeiras ideias do que viria a ser a proposta local de reformulação do ensino médio em razão do acesso dos então Secretário e Diretor da DIEM às discussões nacionais desde 2015. Ou seja, como já exposto, ainda anteriormente ao que teria sido uma etapa de formulação, essa modalidade de comunicação já havia se constituído e se tornado um artefato privilegiado para abordar as perspectivas da Diretoria para a consolidação da Reforma dentro da rede. E, com ênfase nos fóruns promovidos logo após as ocupações escolares em 2016, a Diretoria caracterizou o exercício das apresentações como um momento de “escuta sensível” (CARNEIRO e GARDIN, 2021, p.80)<sup>222</sup> a manifestações de críticas e de insatisfações.

---

<sup>222</sup> O artigo citado foi escrito por membros da DIEM para uma revista acadêmica da Secretaria de Educação.

Nesse mesmo sentido, durante as próprias apresentações, era recuperado, com maiores detalhes ou com maior brevidade, esse histórico de realização enquanto uma ferramenta de participação que conferiria um caráter de redistribuição democrática da formulação da proposta. A perspectiva redistributiva se ancorava no apresentar em si e no acúmulo quantitativo desse exercício ao longo dos anos. Era dito que, por meio delas, dentro ou fora dos fóruns, e entre outros, a política no DF era construída *a muitas mãos*. Ao longo desse período, portanto, empreendia-se sobre a própria realização das apresentações uma representação de mecanismo de legitimação democrática da política pública.

Tal aspecto se imbricava também, recapitulando, à importância: de que a política fosse de fácil entendimento, para que os profissionais nas escolas a internalizassem; de demonstrar que o projeto estava em curso, uma vez que se suspeitava que alguns setores da casa a ignoravam; e que aconteceria, em vistas de um cenário de resistência política. Entretanto, uma leitura de um espectador chamou minha atenção para os efeitos da repetição das apresentações, o que me permitirá concluir o presente capítulo com uma breve discussão acerca da produtividade simbólica dessa forma de comunicação no campo empírico.

Após uma apresentação conduzida pelo Diretor da DIEM na XVI Conferência de Educação do DF, cujo tema era “Perspectivas Inovadoras para o Ensino Médio”, já durante o coffee break do evento, eu conversava em roda com outros profissionais lotados em diferentes níveis da Secretaria de Educação quando um membro de uma Regional de Ensino (CRE: ver ANEXO I) comentou que considerava repetitivo o que era dito nas comunicações da Diretoria. Ele já havia assistido à apresentação em outras oportunidades ao longo dos últimos anos e argumentou que era sempre a mesma coisa: “todo mundo já entendeu!”.

Naquele momento, fiquei intrigada, pois acabara de acompanhar uma série de redesenhos dentro do setor, e que tiveram grande relevância para seus membros. Ainda, tais mudanças conformavam a maior parte do conteúdo exposto naquele dia. A partir desse dia, passei a observar que nem sempre as mudanças eram trazidas para as apresentações, até porque muitas eram voláteis, mas esse não era definitivamente o caso em tela.

Tal colocação voltou minha atenção para o fato de que, por dias, haviam sido dedicadas novas produções e edições de lâminas às *mudanças*, bem como reestruturações das explicações orais, sendo introduzidos novos vocabulários e retirados ou substituídos outros. Contudo, internamente compreendidas como significativas, elas alteraram o conteúdo dos slides e falas, mas não foram veiculadas naquele momento do evento enquanto mudanças. Ou seja, não foi dada ênfase no que mudou, as alterações foram inseridas e apresentadas para o que deveriam

significar: o desenho que compunha o cerne da proposta<sup>223</sup>. É possível, desse modo, apreender que o redesenho editou o conteúdo da exposição verbal e gráfica, mas que isso se deu dentro da fôrma comunicativa<sup>224</sup> propiciada pelo estilo cognitivo do powerpoint e, além disso, dentro de um ato de repetição performativa, e sem destaques para as alterações feitas.

Especificamente, o comentário indicou que a repetição promovia uma eficácia simbólica específica para o processo de institucionalização do NEM, de comunicar ao público que havia uma proposta desenhada, então em formulação e implementação. O que reitera a conclusão anteriormente tecida de que, se o objetivo central das apresentações residia na performance da comunicação em si, a sua eficácia estaria na assimilação pretendida diante da repetição do rito e do template: ‘já havia entendido’. Fator que também pôde ser observado na reedição de um slide da DIEM pelo vice-diretor do CED São Francisco. Ao final daquele mesmo ano, para uma reunião junto à equipe pedagógica da escola, o gestor procurou criar uma versão própria de um exemplo de grade horária constante no powerpoint original para explicar como funcionaria o NEM, mas havia em sua reprodução uma série de não correspondências que não estavam sendo percebidas.

Ainda, a repetição também se imbricava a outra produção de verdade tácita: de que algo novo estava sendo posto. Um novo que teria consubstanciado a própria formulação da proposta, de tal forma que a condição de recorrência também comunicava por si que havia um novo a se conhecer. Assim, a contagem das apresentações estava imbuída igualmente desse outro valor, de que estava sendo propiciado que mais profissionais da rede tivessem acesso a um estado de coisas inéditas que estariam, dentro em breve, no cotidiano escolar.

Encerrando, no patamar nacional de instituição da Reforma essa razão de novidade foi um elemento centralmente manejado na confecção de sua legitimidade moral, isto é, para a construção da necessidade de (mais uma) reorganização do ensino médio. No capítulo seguinte, abordarei como esse aspecto específico do valor do novo informava o trabalho da Diretoria, como ele era ali produzido e interpretado.

---

<sup>223</sup> Levando-se em consideração que era sempre pontuado que a proposta poderia passar por alterações.

<sup>224</sup> Essa compreensão engloba também as alterações dos designs. Editando-se as lâminas nos *novos modelos* de cada gestão da Secretaria ou utilizando novos templates que fossem considerados mais interessantes para o público *entender a proposta*, o conteúdo permanecia na fôrma cognitiva do powerpoint (TUFTE, 2006).

### Capítulo III – Imaginar o novo: a elaboração de formas de oferta para os Itinerários Formativos

No presente capítulo, abordo os processos de institucionalização do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF) a partir de uma dimensão cognitiva da construção da proposta pela Diretoria de Ensino Médio (DIEM/SEEDF)<sup>225</sup>. O tempo é o aspecto central<sup>226</sup> para o qual os dados etnográficos apontam para explorarmos: como se produzia o entendimento do que era o Novo<sup>227</sup> trazido pela Reforma; como estava compreendido o que é uma organização do ensino escolar; como se imaginava o Novo ensino; e como se configurava a autoridade para esse exercício de elaboração.

Na primeira parte do capítulo, discuto a assumpção de meus interlocutores de que havia algo novo sendo posto, analisando as bases simbólicas de uma certa imaginação institucional do que é escola. Nessa discussão, tomo por referência a problemática de Anderson (1983) acerca de como se modula a imaginação da realidade. Na segunda parte, trato especificamente da formulação de formas de oferta para os Itinerários Formativos, problematizando que a figura da aula ocupava uma posição de signo do ensino escolar. Defendo que tal referência operava um lastreamento cognitivo ao mesmo tempo em que se buscava outras perspectivas pedagógicas que qualificassem os tempos escolares. Nessa linha, comparo expressões empíricas que apontavam, nos termos de Douglas (2010), para a produtividade simbólica daquilo que está à margem de certo ordenamento. Por fim, na terceira parte, adentro uma questão sobre a posição de se gestar uma reorganização do ensino. Para abordar como tal exercício se encadeava em termos de uma autoridade sobre a imaginação de um universo terceiro – a escola –, amparo-me na tipologia fenomenológica acerca do ato de projetar a ação de terceiros (SCHUTZ, 1979). E, ainda, recorro às teorias sobre o papel do tempo na Modernidade (ELIAS, 1998) para propor um conceito analítico de temporalidades que dê conta da centralidade que o processo de significação de novos tempos escolares adquiriu no campo empírico. Nessa linha, defendo que estabelecer o que seriam os horários letivos conformou um instrumento gestor central de legibilidade de sociabilidades que encerrava a institucionalização de relações.

---

<sup>225</sup> A partir deste ponto, a proposta que estava em implementação na DIEM durante a pesquisa será referida apenas por “proposta” ou “desenho”, assim como em campo ela era chamada.

<sup>226</sup> Ao ter contato com o presente texto e análises, meu interlocutor recorrente, Altair, avaliou que a questão do tempo realmente havia sido central durante o período etnografado e que, em sua percepção, os espaços escolares para a realização dos Itinerários se tornaram um problema específico que ganhou evidência já no ano de 2020, e, principalmente, no ano de 2022.

<sup>227</sup> Utilizarei a palavra Novo com letra maiúscula para me referir a um valor de novidade, enquanto um atributo de verdade reificado no campo empírico.

As análises do capítulo recaem prioritariamente sobre categorias empíricas, tanto no que diz respeito à fixação de termos técnicos, quanto ao uso de metáforas e outras expressões utilizadas por meus interlocutores. O material etnográfico a ser examinado abrange diálogos entre membros da DIEM, reuniões internas ou intersetoriais, documentos publicados e imagens de powerpoint.

De forma específica, na primeira parte, debruço-me sobre o uso de imagens de simulações de grades horárias escolares. Na segunda parte, comparo documentos do NEM com documentos respectivos à Semestralidade, que era até então a organização vigente para o ensino médio na Secretaria (SEEDF). Ainda, abordo a criação das primeiras formas de oferta, levando em consideração a produtividade de um idioma institucional, ‘projetos pedagógicos versus aula tradicional’, que foi elucidado na Introdução desta tese. Na terceira parte do capítulo, analiso um diálogo entre técnicos da DIEM que indica que as formas de oferta tomaram contornos cada vez mais detalhados e que essa caracterização situava os formuladores em uma rede de conhecimento mais ampla do processo de institucionalização da Reforma do ensino médio no país. Chamo a atenção para os limites que tais correlações de forças institucionais impunha a meus interlocutores quanto a uma primazia do exercício gestor de se imaginar o que seriam ou de definir moralmente o que deveriam ser os novos tempos escolares.

## 1. O Novo

Nesta primeira parte do capítulo, abordo o que teria sido interpretado como o Novo da Reforma do ensino médio pela DIEM, explorando-a como parte da dimensão cognitiva da formulação da política pública.

Em um diálogo observado entre dois técnicos da Diretoria<sup>228</sup> em suas mesas de trabalho, eles estavam a refletir sobre o entendimento com o qual acabavam de se defrontar, de que havia um estado de coisas necessárias para a implementação do projeto piloto e que, até então, não estiveram em seu radar. Tratava-se da construção de documentos e previsões normativas que permitiriam o funcionamento da política pública no órgão. Tal aspecto era compreendido como um dilema por ambos nos seguintes termos: como fazer a política pública funcionar dentro das estruturas de administração que já vigoravam? Nesse sentido, um dos técnicos indagou: “como imaginar o novo sem conhecer o atual?”.

Essa expressão, *imaginar o novo*, chama a atenção desta análise para dois aspectos a serem desenvolvidos neste capítulo. Primeiro, para o sentido de um ato criativo atribuído à

---

<sup>228</sup> Esse diálogo será relatado no capítulo seguinte, mas já com outro foco analítico.

formulação da política, o que nos permite tomar o exercício de gestão enquanto um empreendimento imaginativo. Segundo, para a necessidade de explorarmos qual seria a imaginação institucional<sup>229</sup> do que é escola que estaria informando tais práticas, qual seria o entendimento enraizado que estaria à mão dos formuladores.

À altura do diálogo citado, em julho de 2019, a proposta do NEM estava, como veremos ao final deste capítulo, passando por um redesenho, mas já se havia consolidado, ao longo dos três anos anteriores, alguma ideia do que viria a ser. De tal modo, podemos compreender que vigorava no setor alguma noção compartilhada que fundamentava o que seria uma política pública de organização curricular do ensino escolar. Então, se o diálogo entre os técnicos indica que a proposta não foi, a princípio, estabelecida por um domínio das perspectivas organizacionais atribuídas a outros setores do órgão, de que ordem seria o conhecimento que fundamentou em primeiro momento as bases para se *imaginar o novo*?

### **1.1. As 1.200 horas dos Itinerários Formativos**

Para tratar do que foi concebido na DIEM como o Novo da política pública, recapitulo brevemente alguns aspectos já destrinchados no Capítulo I.

A Reforma de 2016 dividiu o ensino médio em duas partes (BRASIL, 2017), estabelecendo 1.800 horas máximas de Formação Geral Básica e o mínimo de 1.200 horas de Itinerários Formativos (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2018). A Formação Geral aprofundaria os conhecimentos do ensino fundamental e teria como referência um currículo estadual ou distrital para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC: BRASIL, 2018a). A Base curricular foi organizada em quatro áreas de conhecimento e seu desenvolvimento se daria através de “estudos e práticas”<sup>230</sup> que remontam à tradicional oferta de disciplinas ou componentes curriculares. Já os Itinerários Formativos seriam dedicados ao aprofundamento em uma das áreas de conhecimento, de acordo com o interesse do estudante, com vistas ao mundo do trabalho, prosseguimento dos estudos e para a solução de problemas da sociedade (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2018, Art.6º, inciso III). Outra

---

<sup>229</sup> Nesse mesmo sentido, Geertz (1997) trabalha o conceito de imaginação moral, como um conjunto de implicações hermenêuticas que produzem o pensamento e o sentimento, bem como suas próprias instabilidades (GEERTZ, 1997, p.69 e 71).

<sup>230</sup> Componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB: BRASIL, 1996): Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Além disso, há estudos e práticas obrigatórias de: Sociologia, Filosofia, História do Brasil, com ênfase na diversidade cultural brasileira em referência às matrizes indígena, africana e europeia. Já na matriz curricular do ensino médio da Secretaria (SEEDF) há outros componentes curriculares de oferta e curso obrigatórios: Química, Biologia, Física, Geografia.

opção para os Itinerários seria a formação técnica e profissional, o que foi chamado na Secretaria (SEEDF) por Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP)<sup>231</sup>.

Como esses elementos preconizados pela Reforma foram interpretados na formulação da proposta distrital? Para perseguir essa questão, volto à matriz curricular da Semestralidade também explorada no Capítulo I. Ela já estabelecia para o ensino médio regular diurno a oferta de 30 módulos-aula semanais distribuídos entre as cargas horárias dos componentes curriculares comuns e da parte diversificada do currículo. Essa carga horária era ofertada em 6 módulo-aula por dia, de segunda-feira a sexta-feira. No total, isso correspondia a 3.000 horas letivas em todo o ensino médio.

Esse foi o esquema básico então do qual se partiu na DIEM para concepção de uma reorganização do ensino. Durante a pesquisa de campo, estava definida para a proposta, a oferta exata de 1.800 horas para Formação Geral e 1.200 horas para os Itinerários<sup>232</sup> e isso equivaleria a 18 e 12 horários semanais respectivamente – que passariam a ser chamados por créditos. Assim, os formuladores trabalhavam sobre a visualização de uma grade horária escolar semanal composta por 30 créditos, isso quer dizer, os 30 horários já anteriormente postos.

Já para a Formação Geral, foram mantidos os componentes curriculares outrora ofertados na Semestralidade, e para tal eram empregados vocabulários já em voga e trabalhava-se com a ideia de que nela se daria continuidade à organização de ensino já conhecida, que já se sabia como fazer e que já se fazia na rede. Poucos questionamentos eram feitos sobre essa parte, tanto no dia a dia do setor quanto nos diálogos externos, o que conforma a conclusão de que a Formação Geral não apresentou ameaças de ruptura à apreensão corrente do que era o ensino escolar, pelo contrário, reforçava um imaginário específico: de uma organização de aulas relativas a tradições disciplinares. Ainda, essa forma de organização era posta como necessária para a formação dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, como defasada em metodologias<sup>233</sup> e conhecimentos que não estariam atendendo mais aos interesses dos jovens, os desestimulando a frequentar a escola. Nesse caso, um tipo de ensino que não atendia à sociedade do Século XXI<sup>234</sup> e nem a uma formação para um futuro mercado de trabalho.

---

<sup>231</sup> No interior da DIEM, havia sido anteriormente chamado por 5º Itinerário, e no segundo semestre de 2019 passou a ser chamado de Itinerário Profissional para diferenciá-lo dos outros quatro Itinerários das áreas de conhecimento.

<sup>232</sup> Houve alterações nessas definições ao decorrer da implantação do projeto em escolas piloto ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022.

<sup>233</sup> Em termos de seu significado para o ensino, a Formação Geral também era muitas vezes diretamente aludida como dedicada à formação “propedêutica” (ver: Capítulo I), palavra que expressava um sentido compartilhado de que as aulas disciplinares no ensino médio estariam imbuídas de um papel de preparação para os exames de prosseguimento dos estudos.

<sup>234</sup> Ver: Capítulo IV. Também acho que pode sair ou ir para o texto entreparênteses.

Em contraste, à parte dos Itinerários, foi dedicada uma série de redefinições, novas classificações e materiais escritos e visuais a serem apresentados e explicados. As criações da “Arquitetura” e a inteligibilidade acerca do que estava sendo proposto para o NEM estiveram então majoritariamente voltadas às 1.200 horas: como seria a composição de cargas horárias; quais seriam as ofertas curriculares; que tipo de atividades seriam nelas desenvolvidas; quais seriam as formas de ensino e avaliação; como validar a relevância curricular do que seria executado pelas escolas; quão estariam preparados os profissionais da rede para essas execuções.

O que seria desenvolvido nos Itinerários se tornou então a peça central de extensas e recorrentes discussões morais acerca da experiência escolar do estudante, principalmente, sobre sua maturidade, enquanto jovem, para escolher o que estudar<sup>235</sup> e sobre as oportunidades de seguimento dos estudos após o cumprimento da etapa. Especificamente, eram dedicadas problematizações de como seria o desenho curricular, que mudanças ele traria para as relações escolares e como readequar o funcionamento da escola e da rede pública para que pudesse ser cumprido. Portanto, era sobre a parte dos Itinerários que se buscava aplicar e significar os novos vocabulários advindos da Reforma.

Em conclusão, diante desse contraste traçado, é possível compreender que, nas interpretações locais<sup>236</sup>, as 1.200 horas representaram a abertura para o Novo, liberando um espaço cognitivo para o trabalho de formulação da proposta, que, nesse sentido, esteve concentrado em determinar o que deveria ser ofertado nos Itinerários.

## **1.2. Horário semanal**

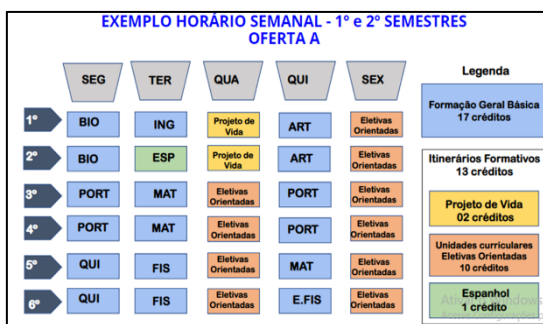
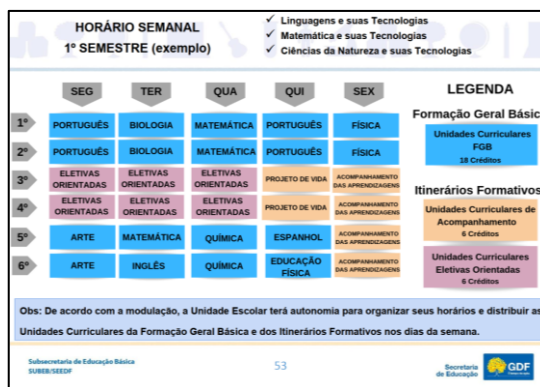
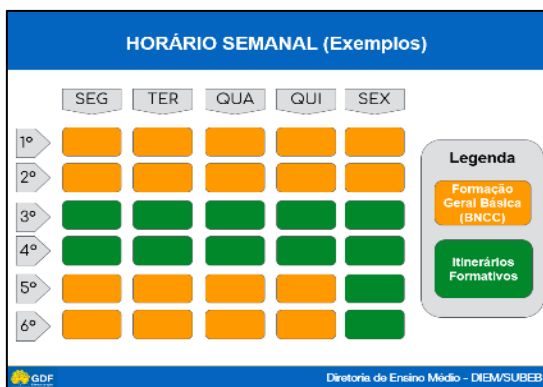
Exploro agora como se deu a produção cognitiva do *desenho* da política pública, analisando a veiculação de imagens de grades horárias que, construídas na DIEM, compunham o powerpoint de apresentação da proposta. As simulações eram utilizadas com o intuito de comunicar visualmente uma operacionalidade da política nas escolas, sendo trazidas como exemplos ou modelos a serem considerados pelas equipes gestoras das unidades escolares da rede pública:

---

<sup>235</sup> Acho que pode sair.

<sup>236</sup> Por locais, refiro-me ao contexto empírico da DIEM.





	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1	FGB	FGB	Itinerário	FGB	Projeto de vida
2	FGB	FGB	Itinerário	FGB	Projeto de vida
3	FGB	FGB	Itinerário	FGB	Itinerário
4	FGB	FGB	Itinerário	FGB	Itinerário
5	FGB	FGB	Itinerário	FGB	Itinerário
6	FGB	FGB	Itinerário	FGB	Itinerário

[Figura 14 (primeira da esquerda para a direita): Slide Horário semanal (exemplos) – versão da apresentação da proposta, 2019 – primeiro semestre, slide 5] [Figura 15 (segunda da esquerda para a direita): Slide Horário semanal 1º Semestre (exemplo) – versão da apresentação da proposta, 2019 – segundo semestre, slides 53] [Figura 16 (terceira da esquerda para a direita): Exemplo horário semanal 1º e 2º semestres Oferta A – Guia Prático do Currículo e Novo Ensino Médio, ano de 2020, ano de 2020, p.14, versão do documento em edição] [Figura 17 (quarta da esquerda para a direita): “Como seria um ‘horário modelo’?” – Guia Prático do Currículo e Novo Ensino Médio, ano de 2020, p.15, versão do documento em edição]

Para uma explicação introdutória, as imagens representariam um horário estudantil, mapeando as atividades de um estudante na escola. Entretanto, a eficácia simbólica empreendida para sua leitura não colocava em questão de quem seria esse horário dentro da comunidade escolar, se do estudante, da turma, do professor ou da coordenação ou direção escolar<sup>237</sup>, isso não era observado como uma questão. A simulação era veiculada sim como uma sugestão para tornar a proposta operacionalizável dentro da distribuição já vigente dos 30 horários semanais divididos em 6 horários diários<sup>238</sup>. As tabelas mostravam que era possível inserir as formas de oferta dos Itinerários, mantendo-se as aulas da Formação Geral.

<sup>237</sup> Nas escolas, mesmo advindo de um cálculo total normalmente feito por um sistema eletrônico, são impressas grades de horários diferentes para professor, estudante, coordenação pedagógica/direção, pois se trata de disposições de tempo que indicam lugares diferenciados de quem está onde dentro do espaço escolar. Uma grade horária mais geral que cobrisse todo um turno de uma escola teria um layout que difere dessa representação exibida.  
<sup>238</sup> E outras informações consideradas importantes na DIEM também estavam sendo transmitidas através das grades horárias: a própria compreensão da divisão em duas partes dentro de um horário que já se tem na escola; a

Ainda, acreditava-se que era necessário prever também como as escolas poderiam viabilizar as escolhas individuais dos estudantes. Nessa linha, podemos observar entre as figuras acima que há uma semelhança entre as duas últimas, que consiste na disposição *blocada* entre a Formação Geral e os Itinerários. *Blocar* era o termo utilizado na DIEM para se referir ao agrupamento da oferta de cada uma das partes, de preferência em dias específicos da semana, de forma que a variedade de atividades propostas nas escolas para os Itinerários ficasse disponível a ao menos uma soma de turmas, possibilitando maior leque de opções para os estudantes escolherem<sup>239</sup>. Por exemplo, partia-se da lógica de que se determinado horário na semana fosse dedicado apenas às Eletivas, os estudantes estariam com sua grade livre para escolher entre todas as ofertas disponíveis para tal<sup>240</sup>.

Como vimos no capítulo anterior, os recursos imagéticos em campo eram convocados em uma performance de materialidade da política pública, no caso das apresentações, de uma forma mais contundente do que a manufatura ou a distribuição de documentos escritos. Nesse tocante, a imagem não apenas mediava a explicação do desenho curricular da política pública, ela também era utilizada como sendo a explicação em si, uma demonstração do próprio desenho em funcionamento.

No dia a dia de trabalho da Diretoria, as grades eram manejadas para a compreensão cognitiva e moral do desenho pelos próprios formuladores, conformando um instrumento de inteligibilidade interna através da projeção de comunicação externa. E se tal objeto instaurava um manejo projetivo do ensino escolar reorganizado, as imagens expõem para esta análise um tipo de enquadramento institucional de como *funciona* a escola. As grades podem ser compreendidas, desse modo, enquanto produtos modulares que informavam os exercícios de

---

equiparação escriturária dos horários das duas partes, entre componentes curriculares e formas de oferta, tudo seria chamado por unidade curricular e seria contabilizado em créditos; a nomeação dos componentes curriculares da Formação Geral em cada quadradinho, exibindo todos ali, estampava-se que “não vamos excluir nada” e, para além desse reconhecimento, dessa familiaridade, também se trazia a nova distribuição dos componentes curriculares das áreas entre os semestres; e, por fim, os nomes das formas de oferta para que ficasse muito claro como funcionaria o Novo.

<sup>239</sup> A ideia de blocar o horário era creditada na DIEM a uma inspiração que teria vindo da organização do projeto pedagógico, Selfie Pedagógico, que foi desenvolvido no colégio Chicão (ver: Introdução). Era muito comum ouvir de meus interlocutores, entre eles e para os diferentes públicos, que era possível fazer funcionar na escola tal “como o Chicão faz”. Foi apreensível, logo nas primeiras vezes em que essa referência surgiu, que se tratava de conceber que a escolha do estudante seria administrável na escola através da solução concebida no Chicão para que atividades eletivas fossem realizadas em um horário reservado, separado das aulas da grade horária.

<sup>240</sup> O que por sua vez, não previa algumas complexidades da oferta do ensino escolar e da montagem de horário. Há uma variedade de condicionantes para a montagem de horários escolares na rede pública do DF que, muitas vezes, exige o uso de ferramentas computacionais com finalidade própria e pagas pelas gestões escolares, podendo se chegar ao ponto em que o “horário não fecha”. Assim, o horário é uma ferramenta forjada apenas após uma série de procedimentos anteriores que são realizados em uma articulação entre as três instâncias da rede pública e passa por diferentes setores dos níveis intermediário e central do órgão.

formulação da política pública, expressando certa imaginação de escola enquanto uma ‘organização de tempos instituídos’.

Para tal aceção de imaginação, estou partindo do conceito de realidade imaginada em Anderson (2008)<sup>241</sup>, através do qual o autor aprofunda uma indagação sobre a modulação institucional do pensamento. Em sua pesquisa, o mapa, o censo e o museu teriam sido instituições que fundamentaram um estilo de imaginação (p.30) no contexto da ascensão da reprodução gráfica em meados do século XIX. Elas estiveram na fundação e unificação de concepções profundas de realidade relativas à existência da nação:

Em termos de inúmeras teorias da comunicação e do senso comum, um mapa é uma abstração científica da realidade. Um mapa apenas representa algo que já existe objetivamente “ali”. Na história que eu apresentei, essa relação estava invertida. Um mapa antecipava a realidade espacial, e não vice-versa. Em outros termos, um mapa era um modelo para o que (e não um modelo do que) se pretendia representar. [...] Ele havia se tornado um instrumento real para concretizar projeções sobre a superfície terrestre. (Thongchai, 1988, p.310 *apud* ANDERSON, 2008, p.239).<sup>242</sup>

Essa perspectiva do mapa enquanto modelo e antecipação – ao contrário de uma leitura que toma o mapa como retrato posterior a seu objeto – explicita o argumento de Anderson de que determinadas instituições de orientação, ao serem carregadas de signos do que é um determinado mundo, são ferramentas de predefinição de um objeto a ser gerido<sup>243</sup>. Trata-se, portanto, de uma fabricação semiótica que é produtiva da instauração de uma verdade sobre a natureza de tal objeto. A partir dessa passagem, podemos recuperar que a formulação da proposta do NEM pela DIEM se desdobrou por meio de elementos semióticos que, no caso das grades, expressavam um aspecto do que seria a instituição escolar.

Tal qual abordado no capítulo anterior, a repetição das apresentações da proposta do projeto piloto comunicava que havia a política pública, e seguindo esse caráter demonstrativo das grades, outros artefatos organizacionais e burocráticos, tais como, a Matriz Curricular, o Histórico Escolar e o boletim escolar, também foram objetos de simulações compondo versões do powerpoint utilizadas entre os anos de 2017 e meados de 2019. Em comum, tais documentos versam fundamentalmente sobre o ensino escolar por meio da informação de unidades de

---

<sup>241</sup> Ao argumentar que as comunidades são sempre imaginadas, Anderson (2008) frisa que essa concepção de imaginação em nada se confunde com falseamento (p.33).

<sup>242</sup> Referência completa: Thongchai Winjchakul, “Siam Mapped: A History of the Geo- Body of Siam”; tese de doutorado, Universidade de Sidney, 1988.

<sup>243</sup> Esse conceito de gestão será propriamente trabalhado no próximo capítulo, mas aqui ele é empregado para que possamos compreender a centralidade da imagem para a construção de uma nova política pública.

tempo, respectivamente, em termos de carga horária dos componentes<sup>244</sup>, quantidade de horas letivas e seriação<sup>245</sup>. De tal forma, podemos concluir que estamos diante de um contexto de produção de determinações sobre o que é o funcionamento do ensino escolar através de dispositivos que comunicavam e demonstravam símbolos temporais.

Essa perspectiva pode ser alargada a partir de como Elias (1998) pauta os relógios, calendários e outras tabelas em sua obra. Segundo o autor, eles teriam uma função social reguladora, uma vez que aprender a ler o sistema simbólico dessas formas de representações de tempo e, ainda, adaptar o próprio comportamento a elas, compôs um empreendimento educacional iniciado no século XX, no contexto das sociedades nacionais (p.112):

Nessas sociedades, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar. (p. 22)

Esses dispositivos técnicos seriam mostradores materiais cujos elementos indicam o tempo “através de uma produção contínua de símbolos” (p.16), em um mundo de devir compreendido pela linguagem, seguindo Elias, isso corresponde a dizer que esses dispositivos “são o tempo”<sup>246</sup>. Ao mesmo passo, tais mostradores seriam instituições que organizam as sociabilidades e, neste exato ponto, acredito que o sentido empírico de *imaginar o novo* pode contribuir de forma singular para as compreensões teóricas que versam sobre a dimensão cognitiva dos processos de institucionalização nas organizações modernas. Pois, o material de campo aponta para um exercício de *gestar*<sup>247</sup>, de criar o Novo, a partir de imagens que demonstram o tempo e naturalizam uma apreensão temporalizada da organização do ensino escolar.

Nessa linha, os 30 horários que antes equivaleriam a uma designação classificatória de 30 aulas, e que passariam a ser contabilizados em créditos e divididos entre formas de oferta e

---

<sup>244</sup> A grade horária nos slides foi dividida em horários que não eram mais chamados por *aulas*, mas por créditos, unidades curriculares, componentes curriculares ou formas de oferta a depender das dimensões que se rearranjavam.

<sup>245</sup> Termo relativo aos anos sequenciais da educação básica.

<sup>246</sup> Elias exemplifica essa eficácia simbólica através do uso comum da expressão: “São treze horas e dez minutos, agora” (p.16). Em outro exemplo, o fato de um indivíduo dizer sua idade em anos seria um fenômeno de adequação desses símbolos cronológicos a um senso inquestionável de realidade.

<sup>247</sup> Souza Lima (2002) aponta que os termos, *gestar* e *gerir*, podem ajudar a descrever diferentes “nuances do exercício de poder” (p. 16), sendo que o primeiro remete à ideia de maternagem e nutrição e, o segundo, a um controle cotidiano de sujeitos e relações. Caracteriza-se, nessa linha, o *poder tutelar*, que parte da definição de populações carentes de organização e controle e então as territorializa “em seus nichos” (Idem).

componentes curriculares conformavam uma distribuição que fornecia as bases cognitivas – e no próximo tópico, veremos que também moral – para a formulação da política pública. Tal qual podemos ver na sequência temporal das figuras apresentadas, houve um detalhamento crescente de cores e nomes em cada horário/quadrado/crédito/aula e isso se dava, por sua vez, de maneira correspondente ao que ocorria no contexto da formulação na DIEM. Ali, foi possível observar um processo de significação cada vez maior do que deveria ser cada um dos novos tempos destinados aos Itinerários, dessa forma, a produtividade simbólica das grades aponta que essa unidade de tempo seria uma ferramenta fundante da inteligibilidade administrativa que estamos perquirindo.

Assim, podemos dizer que, se as unidades de tempo ancoravam essa operação simbólica sobre o que é o funcionamento escolar, as células das tabelas apresentadas estavam sendo erigidas a uma condição de signo<sup>248</sup> do ensino escolar, assumindo então a relevância de uma ferramenta basilar de institucionalização. Desenvolvo tal argumento no próximo tópico, abordando como se deu esse processo de qualificação dos novos tempos, como essa imaginação de uma organização de tempos instituídos foi operada na criação das primeiras formas de oferta, e como o enquadramento do horário escolar e a figura da aula forneceram bases classificativas para se imaginar uma nova organização do ensino.

## **2. As formas de oferta**

Exploro agora a produção de tipificações que recaiu sobre essa liberação cognitiva das 1.200 horas dos Itinerários: esses horários seriam aulas, seriam disciplinas, que nomes e significados se aplicariam a eles?

Acima, vimos que as 1.200 horas reservadas aos Itinerários seguiram o esquema de distribuição de 12 horários semanais a serem cumpridos em cada semestre. Mas, os materiais de campo mostram que diferentes termos foram ensaiados para nomear o que seria ofertado nesses créditos, por exemplo, “arranjos diversificados” e “estratégias diversificadas”. E foi em

---

<sup>248</sup> Apesar de tal aspecto não ser comparável ao nível de conformação da realidade que o mapa oferece para a imaginação da nação, a presente reflexão de que cada horário da grade horária exposta pela DIEM estava alçado à condição de signo foi diretamente inspirada na análise de Anderson (2008). Ele diz que os mapas produziram mudanças terminológicas e de imaginação territorial que, em cruzamento com os censos, aprofundou o sentido de nação enquanto uma “comunidade viva” (p.32), nessa intersecção, ele pontua que surgiram dois “avatars” do mapa (p.240), o mapa histórico e o mapa-come-logo. Acerca deste último, o autor se refere aos preenchimentos feitos com tinta imperial pela Coroa Inglesa para colorir suas colônias e diferenciá-las das que foram alienadas por demais nações europeias e o mapa-come-logo seria justamente a reprodução desse recorte em outros esquemas visuais, como uma peça separada de um quebra-cabeça. Segundo Elias, esse “puro-signo” produziu uma institucionalização extremamente profunda na imaginação popular, “formando um poderoso emblema para os nacionalismos anticoloniais que vinham nascendo. (p.241)”.

uma reunião interna à DIEM que se estabeleceu um consenso maior em relação à terminologia *formas de oferta*<sup>249</sup>, como consta no relato a seguir:

Durante a reunião de alinhamento entre técnicos e gerentes da DIEM, discutindo os slides da apresentação, uma das técnicas sugere trocar o termo “arranjos diversificados” por “estratégias diversificadas” para se referirem às atividades que comporiam os Itinerários Formativos. Um técnico então comenta comigo que ele mesmo havia sugerido o primeiro nome, “arranjos é um termo das DCNEM [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio], e estratégias não”. Os presentes se colocam em dúvida e um segundo gerente pontua que “não são estratégias, a gente precisa chegar em um termo”. O grupo se põe a conversar entre pares enquanto alguns pesquisam, em seus respectivos celulares, vocabulários usados nos documentos oficiais. Até que um grupo de colegas conversando apresenta para o gerente da Gerência de Implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GPPEM/DIEM) a seguinte sugestão: “formas de oferta”. A equipe toda acata e é sinalizado para que haja a alteração no slide que está sendo projetado. Os presentes tomam o assunto por superado e passam a analisar a próxima lâmina do powerpoint. [Diário de campo]

O diálogo expressa – como já pontuado – que os novos termos eram buscados nos documentos da Reforma de 2016, mas que os vocabulários oficiais não promoviam uma tradução automática para os elementos da formulação local, portanto, sobre eles recaíam exercícios recorrentes de reinterpretação. No momento relatado acima, o grupo se apoiou nas Novas diretrizes curriculares (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2018). No documento, a categoria abarca as possibilidades de se estabelecer diferentes organizações para as novas unidades curriculares<sup>250</sup> a serem ofertadas pelos sistemas de ensino. Dito isso, a partir daquele dia, a categoria passou a encerrar os componentes propostos pela DIEM para comporem a Matriz Curricular dos Itinerários. Os novos tempos seriam assim chamados e seu significado representaria o cerne da proposta para o NEM.

Ao final dessa reunião relatada, meu interlocutor recorrente, Altair, comentou comigo acerca desse esforço desempenhado por ele e seus colegas em estabelecerem a nova categoria para dar conta do que seriam essas previsões de ensino: “engraçado, tudo para fugir do aulismo!”. Tal fala aponta que os exercícios de qualificação dos novos horários consistiam em uma busca por significar o Novo mediante a diferenciação de uma figura posta sob o termo *aulismo*. O que seria essa figura e o que ela nos diz sobre as formas de oferta? O que estaria

---

<sup>249</sup> Esse foi, portanto, o termo adotado para as análises desta tese. Contudo, nos materiais anteriores a essa reunião, esse termo não apareceu. E, após esse dia, termos anteriores ainda foram empregados de forma corriqueira.

<sup>250</sup> “(...) unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;” (BRASIL, 2018b, Art. 6º, inciso IV).

encerrado nessa oposição? O aulismo se referia a um tempo, a um conjunto de práticas, a concepções de ensino?

No cotidiano de trabalho da Diretoria e nas apresentações da proposta, não observei nenhuma problematização sistemática sobre o que seria a aula ou o que seria o aulismo. Mas esse distanciamento categórico colocado por Altair aparecia em outras falas de membros da DIEM em momentos de interlocução com outros atores, majoritariamente, nas apresentações da proposta e em reuniões intersetoriais, sob afirmações de que a escola e o professor iriam ter que mudar com o advento da Reforma. Tal antagonismo sinalizava a compreensão dos atores sobre uma passagem que estava sendo posta com o NEM: do ensino escolar valorado no conteúdo disciplinar à formação para as aprendizagens<sup>251</sup>; do fluxo escolar valorado no conhecimento disciplinar à escolha do estudante, ganhando evidência o projeto de vida enquanto um paradigma do Novo; do encerramento disciplinar à interdisciplinaridade, principalmente sob a ideia de se trabalhar por área de conhecimento; e da ministração de conteúdo de forma tradicional à promoção de metodologias ativas.

Esses conteúdos eram postos respectivamente enquanto realidade tácita e necessidades tácitas ao ensino escolar. Na análise que estamos desenvolvendo, há um aspecto específico desse antagonismo operado através da noção de aulismo e que merece ser explorada para adentrarmos como se deram alguns processos da formulação das formas de oferta.

## **2.1. Fugir do aulismo**

Investigando essa figura do aulismo é possível traçar um contraste entre como o assunto foi tratado nos documentos relativos ao NEM na rede (SEEDF) e na organização da Semestralidade.

Olhando para a centralidade do significado da aula, temos uma ausência comparativa nos documentos do NEM a ser considerada em relação aos documentos publicados durante a institucionalização da Semestralidade. Estes dedicaram exaustivas elaborações teóricas acerca dos *tempos* escolares e da *aula*. Já em documentos publicados ou utilizados pela DIEM para o NEM, a aula apareceu como uma categoria de significado dado, sendo que os esforços explicativos se concentraram sobre o que seriam, em oposição, as ofertas dos Itinerários.

Destrinchando, nos materiais da Semestralidade havia um empenho central de “ressignificação do tempo escolar”. Em seus cadernos teóricos, o termo *aula* foi empregado de forma corrente para o enquadramento de contagem de horas-aula (p.ex.: Filosofia terá 04 aulas

---

<sup>251</sup> Ver: Capítulo IV.

semanais), mas, majoritariamente em um esforço central de teorização das relações que estariam nela ensejadas. Tais textos assumiram que promover uma reorganização do ensino escolar, em cagas-horárias de aula, consistia em um exercício de antecipação dos sentidos compartilhados entre os atores na escola sobre suas relações. Problematizava-se de forma central, o “sentido desse tempo [a aula]”, lançando-se mão das categorias de justaposição, “tempo-espaço”, “espaço-tempo” e “ensino-aprendizagem”, enquanto basilares para a concepção do que seria aquela política de reorganização curricular:

Na escola de Ensino Médio, encontra-se a dimensão de tempo expressa na organização da rotina de tempos de aulas de 50 minutos, em espaços convencionais ou não, descanso e alimentação. A compreensão dos profissionais e estudantes sobre o sentido desse tempo e a disposição em transformá-lo qualitativamente repercutem na organização do processo didático em que se desenvolvem o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a avaliação. (SEEDF, 2014d, p.14).

Já a semestralidade propõe a reorganização de tempos-espaços escolares, visando superar a forma como têm sido concebidos e trabalhados os conhecimentos ao longo do tempo, ou seja, em uma dimensão quantitativa, fragmentada e linear. (SEEDF, 2014a, p.14).

A primeira citação mostra que a escola foi conceituada enquanto uma organização significada por “relações de ensino-aprendizagem”, por sua vez, simbolizadas nas figuras do professor e do estudante. Na segunda citação, a aula recobrava o imaginário de um trabalho “quantitativo, fragmentado e linear”, e se intentava que ela fosse um objeto de transformação com a institucionalização da nova organização. Esse intento deveria se dar a partir de um processo reflexivo *na* escola a conceber a aula enquanto um tempo-espaço de ressignificação da relação do professor e do estudante<sup>252</sup>. Ou seja, um processo de transformação dos sentidos dos tempos escolares atribuídos pelos próprios atores neles inseridos e, para tanto, a comunidade escolar deveria ser munida de novos conhecimentos teóricos e de tempos qualificados de reuniões.

Já em materiais relativos ao NEM, chamados *Coleção Ensino Médio em Debate* (SEEDF, 2018c e 2018e), divulgados pela DIEM no ano de 2018 para fomentar os fóruns de debate que ela realizou junto a comunidades escolares, consta três aparições pontuais e

---

<sup>252</sup> Como vimos no Capítulo I, foi investida a edificação de um conhecimento sobre as relações de ensino-aprendizagem por meio da publicação de pressupostos teóricos e outros cadernos que detalham a projeção de um valor de transformação das relações professor-aluno no tempo-espaço escolar (SEEDF, 2014a; 2014b; 2014c; e 2014d). Nesse material, concebeu-se ainda a instituição de outras temporalidades escolares denominadas por espaço-tempo: o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Coordenação Pedagógica.



genéricas do termo aula nos volumes II e IV: “sala de aula” para abordar a temática de indisciplina comportamental; “período de aulas” para abordar o uso de ferramentas de ensino à distância (EaD); e “aulas dos catorze componentes curriculares” para se tratar do regime anual seriado. No volume V da Coleção, em duas passagens, ele aparece como elemento passível de problematização no que diz respeito às práticas de ensino escolar, no caso, a aula é citada em oposição direta aos projetos pedagógicos comumente desenvolvidos nas escolas da rede (SEEDF)<sup>253</sup> e, nesse caso, em certa oposição a uma ideia de inovação. E então não houve nenhuma outra aparição ou dedicação teórica à categoria nesse material.

Apesar do contraste levantado, é possível apreender que em ambas as políticas foi pautada uma diferenciação entre novas acepções de ensino escolar frente a algum imaginário anteriormente vigente acerca do que é aula. As duas políticas pautavam o que chamavam por “ressignificação” do que é a escola para os próprios sujeitos na escola através de uma reorganização administrativa e curricular que teria efeitos no papel dos tempos escolares. A Semestralidade colocava a aula como um objeto de reflexividade, e a proposta do NEM, por sua vez, enxergava que novos tempos da grade escolar seriam abertos à inovação. Dito isso, é possível recobrar a lente interpretativa que recaiu sobre a Reforma na DIEM, e que operou uma diferenciação simbólica contrastiva entre: a Formação Geral, tomado como aquilo que já se conhece do ensino escolar, e ancorado no signo da aula; e a formulação do que seria desenvolvido nos Itinerários, tomado como aquilo que encerrava o Novo.

Voltando então à análise da fuga do aulismo enquanto um movimento para a concepção da inovação, o trabalho de formulação da proposta do NEM não se voltou a problematizar ou reconceituar a categoria aula e sim a reelaborar novas categorias que significassem o Novo. Nesse sentido, Douglas (2010) chama atenção para a importância dos elementos em posição de eliminação ou afastamento para a compreensão dos processos de institucionalização. Tais elementos conferem, segundo a autora, os contornos simbólicos do que está sendo afirmado. No caso do NEM, a DIEM estabeleceu um distanciamento do aulismo a partir de uma reserva ou uma garantia para o simbolismo da aula dentro da Formação Geral. De tal forma que os horários dos Itinerários seriam uma outra coisa imbuída do valor do Novo, a ser primeiramente atribuído pela formulação das formas de oferta.

---

<sup>253</sup> Trecho que ainda será trazido e analisado neste capítulo.

## 2.2. Dos projetos pedagógicos às primeiras formas de oferta

Analisando alguns discursos levantados durante a pesquisa de campo, bem como em documentos produzidos na DIEM ao longo dos anos, exploro agora como foram atribuídos alguns dos primeiros significados para a composição dos Itinerários Formativos.

O início do campo se deu em um período em que as formas de oferta que vigoraram no projeto piloto de 2020 já estavam majoritariamente formuladas. Entretanto, nas versões anteriores da apresentação em powerpoint a que tive acesso, textos publicados ou em elaboração pela Diretoria, foi possível mapear um histórico de possibilidades ventiladas ao longo dos anos. Partindo de 2017 até meados de 2019, foi delineado um desenho que, em geral, contava com três principais formas de oferta<sup>254</sup>: a Ambientação, que seria obrigatória nos dois primeiros semestres; a Metodologia de Projetos, que seria cursada nos dois primeiros semestres e, depois, seria seguida pelos Projetos de Ensino até o sexto semestre; e, por fim, as Unidades Curriculares Eletivas (também chamada de Componentes Eletivos), dentro das quais também seria ofertado o Acompanhamento das Aprendizagens.

Nesta subseção, gostaria de tratar especificamente da concepção dos Projetos de Ensino<sup>255</sup>. Entre 2017 até meados de 2019, prevaleceu a tônica de que os Itinerários deveriam atender às expectativas dos jovens, mas partindo dos trabalhos que já eram devolvidos nas escolas da rede. Nesse caso, era argumentado pelos membros da DIEM que os Itinerários permitiriam que as escolas desenvolvessem seus projetos pedagógicos já praticados, mas agora com uma inserção oficial no Histórico Escolar dos estudantes e na distribuição da carga letiva dos professores. Presumidamente, tais práticas estariam ancoradas nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de suas respectivas instituições, as vinculando a um valor de autonomia pedagógica das gestões e comunidades escolares. Esse era um princípio proclamado pela DIEM: os Itinerários Formativos na rede pública do DF contemplariam, entre outros, um exercício da autonomia pedagógica das escolas.

Nessa perspectiva, foi concebida a Metodologia de Projetos, na qual se curricularizaria, nos dois primeiros semestres, habilidades de proposição de projetos pelos próprios estudantes,

---

<sup>254</sup> Como vimos anteriormente, tal categoria só foi definida no segundo semestre de 2019, de tal forma que, no período em análise, a nomenclatura empregada era “componente curricular”.

<sup>255</sup> Forma de oferta que foi substituída com o redesenho realizado ao fim de julho de 2019. Portanto, não acompanhei sua formulação e as análises aqui se desenvolvem sobre os materiais físicos adquiridos no campo, tais como documentos escritos e slides de apresentação a proposta.

introduzindo uma concepção teórica que era referida no setor por “pedagogia de projetos”<sup>256</sup> (SEEDF, 2018e, p.8). O objetivo, entre outros, era de que tal oferta permitisse aos estudantes terem também uma formação para proporem os projetos a serem desenvolvidos nos Itinerários.

A partir do terceiro semestre em diante, a Metodologia de Projetos seria seguida por outra forma de oferta, os Projetos de Ensino. E eles foram descritos no texto abaixo, da *Coleção Ensino Médio em Debate*:

O eixo dos Projetos de Ensino abre espaços na matriz curricular e na carga-horária para os diversos projetos que as escolas já desenvolvem, muitos deles considerados como atividades extracurriculares, as quais sequer são registradas no histórico escolar dos estudantes. Assim, professores e estudantes, caso pretendam desenvolver algum projeto pedagógico, individual ou coletivo, terão a oportunidade de fazê-lo dentro da carga-horária de um componente, *em vez de alternarem entre as aulas do seu componente curricular e as atividades propostas para o projeto.* (SEEDF, 2018f, p.9; *grifos meus*)

Conforme diz o trecho, os Projetos de Ensino propunham conferir um espaço aos projetos pedagógicos das escolas já na matriz curricular oficial. Mas o trecho citado ainda aponta para outro aspecto importante: o contraste que foi traçado entre essas realizações consideradas emblemáticas nas escolas públicas do DF com as aulas disciplinares.

Essa linha de diferenciação pode ser compreendida por outras circunstâncias de campo. Por exemplo, durante algumas das apresentações da proposta, era colocado ao público que “professores que gostam de trabalhar com projetos [pedagógicos]” iriam poder trabalhá-los na parte dos Itinerários e que “o perfil do professor que não gosta”, por outro lado, poderia ser atendido na Formação Geral. Assim, até meados de agosto de 2019, era indicada essa possibilidade de que professores poderiam se dedicar apenas a uma das partes do ensino se assim o escolhessem<sup>257</sup>. Essa colocação, que presumia perfis de trabalho diferentes entre os professores, parecia comungar com percepções de outros profissionais da rede, pois nesse

---

<sup>256</sup> No documento, “Proposta pedagógica: projeto piloto de ensino médio em tempo integral, organizado em semestres e em sistema de créditos”, na versão de elaboração a que tive acesso, essa proposta foi teorizada da seguinte forma: “A Pedagogia de Projetos começou a ser conhecida no Brasil a partir da divulgação do movimento conhecido como ‘Escola Nova’, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Esse movimento foi resultado de pesquisas de grandes educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière e outros, e teve, na América do Norte, dois grandes representantes: John Dewey e seu discípulo, William Kilpatrick. Estes pesquisadores americanos criaram o ‘Método de Projetos’, cujas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no Brasil, principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (Duarte, 1971).”

<sup>257</sup> A partir do final de agosto, a DIEM se voltou para tratativas intersetoriais, principalmente junto ao setor de gestão de pessoas, e essa possibilidade de os professores atuarem em apenas uma das partes foi visualizada como pouco viável à modulação de pessoas das unidades escolares.

ponto, alguns professores e diretores visualizavam uma possibilidade de solução para conflitos no interior de suas unidades de ensino.

Um desses casos foi emblemático para a pesquisa. Durante uma apresentação realizada ao final de agosto de 2019 pela DIEM em uma escola pública que tinha manifestado interesse em ser piloto, uma professora se manifestou:

Hoje, acontece de tudo para não ter aula, paralização, projetos [pedagógicos da escola ou na escola]. Espero que nesse projeto [do Novo Ensino Médio] não tenha projeto [pedagógico] que pare as aulas, que tenha um monte de projetos, mas que não pare [atrapalhe] turma que não tem a ver. [Diário de campo].

Nessa fala, foi operada a classificação de que projetos pedagógicos escolares não são aula e que esta deveria ser salvaguardada frente aos primeiros. A professora não abriu uma negociação do que seria a aula, ela a reificou enquanto uma temporalidade dada. Já os projetos surgiram na posição de um risco à realização da aula. Essa oposição expressou um conflito organizacional interno àquela unidade escolar, indicando que a elaboração dos Projetos de Ensino pela DIEM estava também informada pelos termos simbólicos de um idioma institucional que perfazia de forma mais capilarizada a rede pública de ensino.

Na Introdução desta tese, caracterizei e denominei esse idioma institucional por ‘projetos pedagógicos *versus* aula tradicional’. Através dele, os projetos pedagógicos na rede simbolizavam práticas consideradas como contrastivas às aulas. Eles abriam a possibilidade de recombinação entre diferentes referências curriculares, formas de avaliação e metodologias, e seus tempos e espaços de execução não dependiam de uma previsão normativa. Executados ainda à margem das exigências legais de escrituração, eles seriam também dependentes das negociações político-pedagógicas internas às unidades de ensino. Justamente nesse espectro, os projetos assumiam um sentido de poluição e de perigo, nos termos de Douglas (2010), para a reificação da aula enquanto um tempo instituído.

No caso então da produção de significados sobre os novos tempos a comporem o NEM, alicerçada em um valor de inovação, a DIEM encontrava esse emblema dos projetos pedagógicos das escolas como uma margem simbólica. Se a aula deveria deixar de ser uma referência para a caracterização dos Itinerários, os projetos pedagógicos das escolas o foram em um primeiro momento:

Os projetos permitem, portanto, *recriar o conceito de escola, que deixa de ser um local de aulas e provas, para tornar-se um espaço para práticas integradas e interativas do saber.* (SEEDF, 2018f, p.6; *grifos meus*)

Nesse trecho, também da Coleção de 2018, é possível aprofundar sobre o valor produtivo dos projetos na posição de margem simbólica anunciada acima. Douglas (1998) argumenta que a desordem é o elemento que “estraga o padrão” (p.117), mas que também desempenha um papel criativo, fornecendo uma consistência moral ao padrão. A desordem confere uniformidade a uma ideia e legitimidade a um conjunto de princípios, uma vez que os movimentos para a evitar empreendem a comunhão de acepções e práticas. Segundo a autora, uma nova ordem prática, moral e cognitiva se fundamenta nesse jogo produtivo entre o que já existe no mundo, o que sempre existiu, o que não existe mais, o que deve deixar de existir.

Na mesma linha, com bastante recorrência, meus interlocutores diziam aos demais profissionais da rede pública que o Novo teria partido do que já se tem, “do que, vocês, professores, já fazem”. Eles se referiam, assim, a esse processo de origem cognitiva, de imaginar a nova organização do ensino a partir do que eles mesmos, enquanto professores, gestores e técnicos, implicados nas referências simbólicas da Secretaria (SEEDF), interpretavam sobre o funcionamento das escolas da rede. De tal forma, o idioma institucional em tela embasou um primeiro quadro de referências do que deveria ser os Itinerários em diferenciação à Formação Geral.

E, para concluir esta discussão, é importante frisar que esse embasamento classificativo estava produzindo, por outro lado, um reenquadramento formal. Através da formulação dos Projetos de Ensino, os projetos pedagógicos das escolas passariam à condição de unidades de tempos escolares constantes na Matriz Curricular e que seriam, portanto, escrituráveis. Isso quer dizer, seriam registradas<sup>258</sup> na condição de atividades letivas, com avaliação formalizada, referência curricular e metodologias, e seus resultados comporiam o Histórico Escolar do estudante.

Então, se os projetos pedagógicos foram um dos primeiros referenciais qualificadores das horas que se abriram à criatividade gestonária, essa significação também consistiu em reinserir tais práticas de ensino-aprendizagem na legibilidade administrativa dos horários instituídos. O que nos permite acessar que as ações de formulação se voltavam a recombinar elementos atribuídos ao universo escolar, traduzindo o valor da novidade em termos de um campo comum de significados informado por determinados idiomas e imaginações institucionais.

---

<sup>258</sup> No Diário de Classe, documento ou sistema eletrônico no qual o/a professor/a registra as aulas, frequências, metodologias, ocorrências, avaliações, resultados, intervenções.

### 2.3. Do PD aos Itinerários

No capítulo anterior, foi abordado como se empreendeu e se valorou uma passagem entre a Semestralidade e o NEM. Discuto agora como essa política pública anterior também operou uma fundamentação cognitiva para a concepção dos Itinerários. Tomo especificamente o caso do distanciamento estabelecido na DIEM em relação ao componente PD (Parte Diversificada) então previsto na Matriz Curricular da Semestralidade.

No Capítulo I, foi dito que através da criação do componente chamado por PD, a Semestralidade dedicou cargas horárias específicas dentro da Matriz Curricular<sup>259</sup> à parte diversificada do currículo, esta, por sua vez, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Fato que possibilitou que houvesse módulos-aula sob a autonomia pedagógica das unidades escolares para o desenvolvimento de atividades que se adequassem a seus respectivos Projetos Político Pedagógicos (PPP).

A LDB definiu que os currículos da educação básica deveriam ser compostos de uma base nacional comum e de uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, Art. 26). Normativamente, essa diversificação não abdicou da perspectiva curricular das disciplinas, ela apenas reservou uma complementação aos currículos comuns. Ou seja, conceitualmente<sup>260</sup>, nem as atividades desenvolvidas na parte diversificada estariam deslocadas de uma referência curricular, e nem os componentes comuns estariam isentos de conhecimentos delineados pelas redes de ensino e pelas próprias unidades escolares. E tal entendimento se manteve na Reforma de 2016 quanto ao trabalho com a Base curricular (BNCC)<sup>261</sup>.

Contudo, se a Formação Geral aparecia na proposta comunicada pela DIEM enquanto aquela parte que seria dedicada ao desenvolvimento da Base curricular (BNCC) e em contraste

---

<sup>259</sup> Essa foi uma possibilidade dada pelos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM): “se a parte diversificada deve ter nome específico e carga identificável no horário escolar é uma questão a ser resolvida no âmbito de cada sistema e escola, de acordo com sua organização curricular e proposta pedagógica (...)” (PCNEM, 2000, p.86).

<sup>260</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 a pautaram da seguinte maneira: “A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes”. (DCN: BRASIL, 2010, corpo de texto, p.27)

<sup>261</sup> “A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”. (LDB: BRASIL, 1996, Art. 35º-A, Parágrafo 1º, incluído pela Lei 13.415/2017, BRASIL, 2017, Art. 3º).

aos Itinerários, e estes, por sua vez, eram previstos como um certo espaço de proposição pedagógica das unidades escolares, havia um temor no setor de que os Itinerários fossem compreendidos pela lógica curricular do PD da Semestralidade. Três pontos específicos pareceram informar o risco dessa comparação: primeiro, ambos conformariam uma disponibilidade de carga horária dentro da Matriz Curricular desprovidas de uma exclusividade das tradições disciplinares; segundo, ambos eram postos como uma oportunidade de incorporação de atividades significadas no âmbito da autonomia pedagógica das escolas; e, terceiro, ambos seriam desprovidos dos efeitos da reprovação.

Em referência a isso, logo que cheguei em campo, Altair me disse: “acabou o PD! [...] a gente quer quebrar a ideia de que Itinerários Formativos é parte diversificada [...], PD acabou [...], [queremos] ementas bem definidas”. A figura da ementa foi evocada assim enquanto uma referência de predefinições curriculares, indicações metodológicas e expectativas avaliativas para as atividades letivas. Intentava-se, nesse caso, distanciar os Itinerários de qualquer imagem negativa que atividades escolares não encapsuladas no signo da aula poderiam carregar entre profissionais da rede. Pois, era compartilhada uma impressão de que, na rede pública de ensino do DF, pairava suspeições sobre a qualidade de alguns projetos pedagógicos das escolas públicas<sup>262</sup>, bem como do componente PD.

A respeito disso, Altair me contou que um membro de outro setor do nível central – antes de minha entrada em campo – teria problematizado a membros da DIEM como viria a ser a execução dos Itinerários nas escolas. Ele teria pautado o risco de que os novos horários poderiam se tornar um “grande PD”. Tal associação revela um contexto em que a legitimação desse componente já era disputada na rede através do idioma institucional trabalhado no tópico anterior, ‘projetos pedagógicos versus aula tradicional’. Então, o idioma trazia à mão de meus interlocutores a previsão de uma instabilidade quanto ao reconhecimento da validade pedagógica desses novos tempos.

A previsão de que as 1.200 horas dos Itinerários poderiam significar uma extensão da vulnerabilidade simbólica do PD na rede pública de ensino reverberava com preocupações

---

<sup>262</sup> A este respeito, circulava entre os diferentes níveis da rede pública insinuações pejorativas sobre a validade das atividades pedagógicas desenvolvidas no projeto Selfie Pedagógico do colégio Chicão (CED São Francisco). Tais colocações por mais que fossem comuns, tendiam a não passar incólumes, sendo rebatidas ou questionadas, uma vez que justamente esse e outros projetos galgavam a essa unidade escolar um reconhecimento de práticas inovadoras de educação. Por exemplo, em uma reunião que pude acompanhar no nível central, quando um professor lotado no setor de aperfeiçoamento de professores empregou o jargão “aula de truco” para se referir a atividades ofertadas no projeto Selfie Pedagógico, seu Subsecretário o contradisse. Argumentou que se realmente tivesse sido ofertada uma atividade chamada de “truco”, em referência ao jogo de baralho, em nada depunha contra o projeto em si, pois, um jogo de cartas poderia ser uma ferramenta bem empregada para desenvolver aspectos curriculares específicos.

vigentes na DIEM quanto à garantia de que as formas de oferta fossem recebidas como legítimas nas escolas. Nessa linha, durante a pesquisa, foi comum ouvir a afirmação de que os Itinerários não deveriam se tornar “aula de introdução ao truço” ou não deveriam se tornar um *PDzão*.

Essa metáfora do *PDzão* se mostra especialmente profícua para examinarmos os sentidos empíricos do exercício de formulação das formas de oferta e, portanto, abordo um episódio em que ela foi empregada. Tratou-se de uma reunião intersetorial voltada à implementação do projeto piloto, os presentes estavam a discutir sobre o estabelecimento de normas de ensino para a oferta dos Itinerários. À época, era intencionado pela DIEM que não houvesse mais retenção por avaliação no NEM como um todo, sendo assim, a reprovação seria condicionada apenas, por força de lei, à infrequência<sup>263</sup>. E então, era discutido como a ausência do mecanismo da reprovação poderia interferir no significado dado aos horários dos Itinerários no interior das escolas.

É necessário fazer alguns apontamentos que contextualizem essas discussões que serão narradas a seguir. Dias antes da reunião, havia “caído” um aspecto que era apresentado ao público como central à proposta: de que a matrícula do estudante passaria a ser efetuada por unidade curricular e não mais por série, como até então vigorava na Secretaria de Educação (SEEDF)<sup>264</sup>. Com a mudança de decisão, foi criada uma outra definição, a de que o estudante seria matriculado semestralmente em cada uma das partes do ensino médio, ou seja, teria duas matrículas por semestre, uma na Formação Geral e outra nos Itinerários. Isso permitiria que fossem construídas regras de fluxo escolar diferentes para cada uma das partes. Segue o relato:

Estão reunidos na sala da Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (DINE), Altair, técnico da DIEM, Alva, gerente no setor de normas de ensino e Virgílio, técnico nesse mesmo setor. Altair pede à gerente do setor de normas de ensino (DINE), Alva, para encontrar brechas normativas que permitissem que a reprovação por falta – legalmente prevista – pudesse se dar por componente curricular cursado e não pelo conjunto da matrícula. [...] Alva fica um pouco confusa quanto ao que estava sendo pedido e para esclarecê-la, Virgílio, técnico no setor de normas, diz que o pedido se devia ao fato de que não haveria mais reprovação por avaliação. Entendendo, Alva imediatamente se levanta da mesa pequena onde estamos sentados e vai em direção à sua mesa ao fundo da sala pesquisar legislações e notas técnicas em seu computador. Buscando quais seriam as condições de reprovação, ela lê para nós o inciso VI do Artigo 24º da LDB (BRASIL, 1996), dizendo que para a aprovação é necessário que o estudante curse 75% do total de horas letivas.

---

<sup>263</sup> A DIEM propunha que o Novo Ensino Médio não acarretaria retenção escolar, contudo, tal concepção passou por diferentes reviravoltas no decorrer da implementação da política tal como veremos no próximo capítulo.

<sup>264</sup> Contudo, apesar da mudança nas negociações das regras de escrituração, as apresentações da DIEM continuavam a informar que a matrícula seria por unidade curricular.



Preocupado, Altair pontua novamente que a reprovação por falta deveria ser por unidade curricular, “senão, Itinerário Formativo vai ser um *PDzão*, a não ser que volte o controle por nota”, e Virgílio comenta: “se postura do professor não mudar, vai ser um caos!”. Altair responde argumentando, “a ideia é que os Itinerários Formativos mudem a cultura da escola mesmo!”. Virgílio o contrapõe, “mas o menino vai pensar...”, antecipando que estudantes poderiam fazer considerações do que *levar a sério* ou não, caso não houvesse reprovação por faltas.

Alva volta a se juntar a nós na mesa reafirmando que só é possível considerar reprovação por faltas no conjunto da matrícula. Altair então conclui que não terá a reprovação por unidade curricular “já que a gente vai fazer matrícula no Itinerário Formativo”. A gerente de supervisão de normas diz que essa problemática colocada se resolveria de forma simples, “[basta], no Itinerário Formativo, ter também reprovação [por avaliação]”. No mesmo instante, Virgílio lhe lembra, “mas não vai ter reprovação em nada!”. De pronto, ela exclama, “é mesmo!”, mas então fica em silêncio por alguns segundos e traz uma reflexão: “então, se for assim, na Formação Geral Básica também [teria a mesma problemática que está sendo levantada]!”. E Virgílio exclama novamente com mais gravidade: “o professor vai ter que mudar!”.

Alva começa então a examinar os papéis em cima da mesa, passando os olhos com mais celeridade nos esboços da Matriz Curricular que eles haviam redigido nas últimas semanas, dizendo estar indignada por não haver reprovação. Ela argumenta que não é um instrumento para manter o estudante interessado, e sim uma forma de certificar a formação, que esse resultado iria refletir no futuro educacional e profissional do aluno. E, então, responde à fala em que surgiu o termo *PDzão*: “e o PD a gente sabe que tem excelentes trabalhos na casa, e não é porque reprova, é porque o professor valoriza!”. [Diário de campo, *grifos meus*]

Dessa forma, no relato, a reprovação apareceu enquanto uma ferramenta de controle do significado dos tempos escolares, vinculados a possibilidade de professores e/ou estudantes os levar a sério. Tal associação foi rebatida pela gerente de normas, que, para argumentar que a função institucional da reprovação seria outra, afirmou que o trabalho desenvolvido no componente do PD não dependia de um instrumento de coerção, mas sim da valorização empenhada pelo professor. O que nos permite aprofundar na comparação entre PD e Itinerários e o sentido de risco.

Após a gerente de normas de ensino (DINE), Alva, compreender que o problema em discussão se devia ao fato de que não haveria mais a reprovação por resultado, sua indagação seguinte merece atenção: por que não se previa os mesmos riscos para a Formação Geral uma vez que esta, outrossim, não seria passível de reprovação? Por que o vislumbre de uma não retenção traria vulnerabilidades para o desenvolvimento apenas aos Itinerários?

Para responder, é necessário primeiro considerar que já era prevista na DIEM uma forma de oferta, o Acompanhamento das Aprendizagens, para que os estudantes resgatassem as aprendizagens não desenvolvidas na parte dedicada à Base comum (BNCC). Segundo, e principalmente, tal qual foi argumentado no início deste capítulo, as cargas horárias dos componentes da Formação Geral não geravam uma abertura de questionamento sobre o que

seriam esses tempos e seu significado para o ensino escolar. Então, sendo considerados como tempos já instituídos e pautados pelos currículos disciplinares, a forma como seriam considerados na escola não era pensado enquanto um ponto de vulnerabilidade interpretativa.

Já a concepção das formas de oferta acarretava um desafio específico: se o signo da aula estava encerrado em tradições disciplinares, significando a instituição de um ensino curricularizado e organizado em um fluxo seriado, as formas de oferta, por sua vez, seriam recombinações não fornecidas nem pelo componente curricular (p.ex.: a aula de Matemática) e nem pela certificação seriada (p.ex.: as matérias do 1º ano). De tal forma, diante da abertura interpretativa sobre os novos horários, a passagem cognitiva e o distanciamento empreendido entre o PD e os Itinerários perfaziam dinâmicas de conformação institucional entre o aceitável e o perigoso (DOUGLAS, 2010), o legível e o borrado, para a definição do que é o Novo em razão de um dever ser do ensino escolar.

Em conclusão, tais preocupações de meus interlocutores apontam mais uma vez para o papel produtivo da aula. Analiso que esta apareceu de forma implícita nessa associação, trazendo uma combinação subtendida entre currículo, metodologia de ensino, carga horária, seriação, mas também avaliação, aprovação/reprovação, e o relato ainda lança ênfase: comportamentos, relações e significação das atividades de ensino por aqueles que nelas estariam implicados. A esse respeito, como vimos, tanto a Semestralidade, quanto o NEM, foram pautados por esforços próprios de reinstitucionalização do significado do ensino a partir de uma concepção de tempos escolares, ora redistribuindo a autoridade dessa definição para um universo terceiro, o das unidades escolares e seus agentes, ora refutando ou refundando sentidos a serem assumidos desde uma reorganização no âmbito da formulação da política pública.

Desse modo, os dados também indicam a necessidade de olharmos para a conformação da autoridade de gestão sobre os contornos e conteúdos simbólicos desses tempos, aspecto a ser explorado no próximo subtópico.

#### **2.4. Intencionalidade pedagógica muito clara**

Neste subtópico, analiso discursos e construção de soluções que visavam garantir uma qualidade pedagógica das atividades a serem desenvolvidas pelas escolas na parte dos Itinerários.

Até agora, vimos que era considerado na DIEM que a autonomia pedagógica das escolas seria um princípio para o desenvolvimento das atividades letivas dentro dos Itinerários. E era advogado que as formas de oferta já estabelecidas na proposta permitiriam que as equipes

pedagógicas e demais membros das comunidades escolares propusessem unidades curriculares alinhadas com seus respectivos Projetos Político Pedagógicos (PPP). Contudo, a abertura das 1.200 horas também impôs vislumbres, aos formuladores da DIEM, de que havia o risco de as atividades construídas nas escolas não virem a se harmonizar com um dever ser do ensino escolar. E, se isso ocorresse, os Itinerários se tornariam o sinônimo de que a política pública não teria dado certo.

Alguns elementos, lidos como comuns ao ordenamento escolar, seriam suspensos na parte dos Itinerários – no caso do relato do subtópico acima, podemos destacar a mudança da referência disciplinar e a retirada da reprovação por resultado –, e para incidir nesses pontos foram evocados recursos administrativos voltados à garantia de certa atribuição interpretativa aos novos tempos. Detenhamo-nos na dimensão dos mecanismos que aí foram ventilados ou executados à época.

Manifestando a preocupação de antecipação dos significados atribuídos por professores e estudantes, era enfatizado veementemente, em quase todas as interlocuções da Diretoria junto a diferentes públicos, que as atividades deveriam ter uma *intencionalidade pedagógica muito clara*:

Bem, os Itinerários Formativos, as escolas vão poder ofertar aquilo que elas desejam, de acordo com suas potencialidades, de acordo com suas capacidades. Mas, qualquer estratégia pedagógica que for ofertada nos Itinerários Formativos, elas devem ter uma intencionalidade pedagógica muito clara. E essa intencionalidade pedagógica ela está presente num documento que é aquele, Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Tudo o que a gente for propor dentro dos Itinerários, elas devem estar norteadas pelas habilidades e os objetivos de aprendizagens dos quatro Eixos Estruturantes, que são: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Socio-Cultural; e Empreendedorismo. Então, as unidades escolares vão poder introduzir, realizar, dar continuidade a seus projetos hoje já realizados, certo, mas sempre observando as habilidades e os objetivos de aprendizagens dos Eixos Estruturantes, tá legal? [Transcrição de áudio 6: Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, *captura própria*].

Essa fala foi realizada pelo diretor da DIEM, Tito, no evento de Lançamento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal no auditório da Escola de Música de Brasília da Secretaria (SEEDF) no dia 27 de agosto de 2019. A colocação do diretor visava a enfatizar a necessidade de fornecer um lastro curricular aos novos tempos escolares, ressaltando os Eixos Estruturantes dos Itinerários então previstos nas diretrizes curriculares da Reforma (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2018) e a comporem o novo currículo da rede.

Para garantir tal observação curricular, a Diretoria propunha e investia na construção de um *catálogo* que qualificaria as propostas das escolas. Trabalhando com a ferramenta de formulários eletrônicos do Google, um dos técnicos construía um *template* (uma máscara)<sup>265</sup> dentro do qual as escolas submetiam suas ideias de curso<sup>266</sup> a serem desenvolvidas nas formas de oferta<sup>267</sup>. A partir de então, caberia ao setor avaliar as proposições recebidas e, então, publicar as unidades curriculares aprovadas. O catálogo ficaria público para toda a rede de tal forma que diferentes escolas pudessem desenvolver as ementas já aprovadas.

Como nos aponta Cunha (2020), essa produção de mecanismos de regulação, fixação de regras, modelos de solicitações e de avaliações, bem como fiscalizações, compõem um largo processo de organização da novidade no interior das organizações modernas:

Esses são, em larga medida, movimentos empreendidos no sentido de produção de consensos e naturalizações em torno do que é e como deve ser “organizada a novidade”, conferindo status de regra mediante a elaboração de modelos, que facilitam a regulamentação e fiscalização das ações. (p.136)

Tal referência nos permite compreender que a posição reivindicada pela DIEM, de estabelecer modelos de planejamento (dentro de um *template*), critérios de validação e publicação das propostas aprovadas (dentro de um catálogo), performava uma autoridade institucionalizadora. A comunicação sobre a construção do catálogo e do *template* fabricava um mapeamento institucional das fontes de legitimidade<sup>268</sup> sobre a validação pedagógica: quem estaria “autorizado a teorizar e certificar” (DEEPHOUSE e SUCHMAN, 2008, p.68) os novos tempos escolares<sup>269</sup>. Uma vez que o capital moral dessas ofertas não estaria mais ancorado na exclusividade de uma tradição disciplinar, ele estaria referendado na figura de um poder validador.

Ainda, é possível analisar que a produção dessa autoridade de validação sobre as propostas escolares foi promovida e era tecida para além da posição organizacional da DIEM

---

<sup>265</sup> Esse não foi um material que acessei suficientemente durante a pesquisa e, portanto, aqui não poderá ser mais profundamente analisado.

<sup>266</sup> Os membros atribuíam a inspiração para a construção do formulário à existência de uma Portaria (Portaria nº444/2016: SEEDF, 2016) que possibilitava que as unidades escolares da rede submetessem solicitações para terem professores exclusivos para trabalharem com seus respectivos projetos pedagógicos. O *template* inicialmente foi construído com base nas tabelas de critérios de submissão constantes nessa Portaria.

<sup>267</sup> Durante a pesquisa de campo, essa proposta era relativa especificamente às Eletivas Orientadas e às Trilhas de Aprendizagem, a serem abordadas no último tópico deste capítulo.

<sup>268</sup> A proposição do *template* e do catálogo era pouco ou nada questionada pelo público, senão em vista da possibilidade ser muita “burocracia” para as equipes pedagógicas das escolas lidarem, mas, não observei nenhuma estranheza quanto à reivindicação dessa autoridade certificadora.

<sup>269</sup> E, desse modo, é necessário considerar que ganhava reforço o sentido performado de que estaria atribuído à diretoria o exercício de formular formas de oferta e distribuir cargas horárias curriculares.

na Secretaria de Educação (SEEDF). Inserida em uma rede de conhecimentos entre instituições atuantes na sedimentação da Reforma no país, a Diretoria tanto investiu para que seus membros estudassem, fizessem cursos, publicassem artigos, bem como mediou e/ou protagonizou formações destinadas às equipes pedagógicas das escolas piloto.

Na mesma linha de uma preocupação com a garantia da qualidade pedagógica dos novos tempos escolares, havia um imaginário de que as atividades dos Itinerários deveriam se diferenciar do que seria uma prática docente já exercida: como munir os professores da rede para que suas práticas de ensino e planejamento se adequassem ao novo? Compreendendo que a reorganização curricular deveria implicar em mudanças de metodologias de ensino, foram oferecidas formações para que as equipes pedagógicas das escolas piloto estivessem preparadas para atuar nos Itinerários.

Esse elemento foi primeiramente possibilitado pela realização de um curso realizado pelo Instituto Itaú BBA<sup>270</sup>. Ele foi voltado a professores formadores da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF) e aos membros de outras diretorias que estavam diretamente envolvidas na implementação do NEM na sede da Secretaria (SEEDF), tais como as de educação de jovens e adultos (DIEJA/SUBEB)<sup>271</sup> e de ensino profissional e técnico (DIEP/SUBEB)<sup>272</sup>.

Majoritariamente, o curso foi dedicado à promoção do que era chamado por metodologias ativas<sup>273</sup>. Os ministradores passavam parte do curso se dedicando a explanações teóricas acompanhadas de um powerpoint, e outra parte estimulando atividades práticas que simulavam pesquisas, jogos, dinâmicas de reflexão, apresentações orais, leituras, discussões, criações de mídia em grupo. O intento era levar os cursistas a terem contato com conteúdos sobre protagonismo jovem e escolhas dos estudantes, exercendo as metodologias que deveriam promover o novo paradigma de ensino – que retirava a centralidade da figura de um professor que repassa o conhecimento de forma a ser absorvido passivamente pelos estudantes.

Logo na sequência, os cursistas formados se tornaram multiplicadores junto às equipes pedagógicas das escolas piloto. Como abordado no capítulo anterior, os membros dessas unidades escolares cumpriram uma agenda própria de formações construída pela Diretoria,

---

<sup>270</sup> Já citado nos capítulos anteriores, e que pode acompanhar enquanto ouvinte.

<sup>271</sup> DIEJA: Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DIEP/SUBEB/SEEDF).

<sup>272</sup> DIEP: Diretoria de Educação Profissional da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DIEP/SUBEB/SEEDF).

<sup>273</sup> O conceito de metodologias ativas também já estava em pauta em outros cursos organizados naquele ano de 2019 dentro da Subsecretaria de formação continuada (EAPE/SEEDF) para professores e outros profissionais da rede pública de ensino do DF.

focadas então majoritariamente nas ferramentas de planejamento para as novas formas de oferta. Foram pautados elementos específicos constantes nos documentos da Reforma, tais como: *metodologia de projetos*, *metodologias ativas*, *projeto de vida*<sup>274</sup> e *habilidades socioemocionais* além de sensibilizações para lidar com a *escolha* dos jovens.

As formações contavam, entre outros, com materiais disponibilizados pelas instituições privadas que atuavam através do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Nesse contexto, foi utilizado um jogo trazido por um técnico da DIEM quando ele retornou de uma reunião articulada pelo Conselho<sup>275</sup>. O material consistia em uma orientação lúdica de como construir as propostas para os Itinerários com base nos Eixos Estruturantes e suas respectivas habilidades curriculares, trazendo de forma lúdica como empregar as novas terminologias no trabalho de planejamento do professor ou das equipes pedagógicas das escolas. Tal qual segue no tabuleiro abaixo:

---

<sup>274</sup> Além disso, foi construído um curso específico para os professores que tinham interesse em se habilitar a lecionar a forma de oferta chamada de Projeto de Vida.

<sup>275</sup> O jogo fora distribuído em impressão e material de alta qualidade às secretarias estaduais e distrital de educação pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio. Ver: Capítulo I.



[Figura 18: Tabuleiro do jogo - “Itinerários Formativos nas Áreas de Conhecimento”, *captura de tela*]

Através das casas do tabuleiro, os jogadores passariam por um caminho de formulação por etapas de discussão, leitura e produção. As paradas sinalizadas indicavam leituras de cartas que continham as habilidades de cada Eixo, e cartas com dicas, explicando conceitos básicos sobre o que seriam os Itinerários e como deveria ser sua construção pelos sistemas de ensino e/ou pelas comunidades escolares. Por fim, havia ainda uma cartela de “Ementa” com uma série de instruções, ela deveria ter seus campos preenchidos ao longo da dinâmica, ao fim, o que estivesse nela escrito conformaria o resultado do processo de planejamento (ANEXO IV). Considerando a aplicabilidade desse instrumento, é possível acessar que as formações também compunham uma antecipação da qualidade dos novos horários através de um olhar específico sobre como eles deveriam ser concebidos nas escolas.

O jogo passou a ser utilizado por membros da DIEM em diferentes momentos de formação para as equipes das escolas piloto, inserindo-se em um processo de conformação de uma referência intelectual na rede pública, relativa a metodologias de atividades escolares e práticas docentes, mas, ao mesmo tempo moral, relativa à garantia de um dever ser do novo ensino. E, nesse cenário, é possível compreender que outros atores institucionais também compunham a tecitura de uma rede de autoridade de conhecimentos.

Em suma, ao afirmar a posição de redistribuição do poder de definição dos novos horários às unidades escolares, foi presumida na DIEM a necessidade de aferição da qualidade dessas ofertas. O que, por sua vez, engendrava a posição da Diretoria em formular e estabelecer parâmetros de significação desses tempos, produzindo uma série de mecanismos que reificavam a *intencionalidade pedagógica* dos Itinerários.

Segundo Foucault (1987), o “horário” foi herdado da vida monástica, caracterizado pela exatidão (voltada à precisão das intervenções), pela aplicação (engendra a obrigação das ocupações) e pela regularidade (estabelece ciclos de repetições). Esse tempo iniciático, global e controlado pelos mestres e que já havia penetrado nos colégios, foi modificado em direção ao tempo disciplinar “com suas séries múltiplas e progressivas” (p.185)<sup>276</sup>. Em tal passagem, dá-se a instituição do “programa”<sup>277</sup>, a decomposição do tempo e a “elaboração temporal do ato” (p.177): “Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente.” (p.175)<sup>278</sup>. Mas, foi no Século XIX que se procurou garantir que esse tempo – que, por ser linear, dividido e orientado, também é evolutivo – tivesse uma qualidade, um emprego qualificado.

Segundo Foucault, quando o tempo passa a ser acumulado com a noção de atividade, as durações passam a configurar a exigência de que sejam rentáveis, o bom aproveitamento do programa e da atividade resultaria na capacidade final de um indivíduo (p.185). Isso reflete então em uma série de tecnologias próprias ao poder disciplinar, ocupadas em “constituir um

---

<sup>276</sup> A passagem do tempo cíclico ao tempo disciplinar, característico depois da vida fabril, prisional e hospitalar, culminou também na seriação da vida escolar. Aspecto para o qual chamaremos a atenção no Capítulo IV.

<sup>277</sup> “(...) a idéia de um ‘programa’ escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente, apareceu primeiro, parece, num grupo religioso, os Irmãos da Vida Comum. (...) o tema da perfeição, em direção à qual o mestre exemplar conduz, torna-se entre eles o de um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor; (...). Foram talvez processos de vida e de salvação comunitárias o primeiro núcleo de métodos destinados a produzir aptidões individualmente caracterizadas mas coletivamente úteis.” (FOUCAULT, 1987, p.187).

<sup>278</sup> “Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica — especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros” (FOUCAULT, 1987, p.184)



tempo integralmente útil” (p.176)<sup>279</sup>. Tendo essa referência, a expressão *intencionalidade pedagógica* e os mecanismos que a ela deveriam contemplar nos permite olhar para os processos empíricos de definição dos significados dos intervalos de tempo enquanto exercícios de produção de uma gramática própria de intervenção e utilidade.

### **3. Relato: Trilhas de Aprendizagem, Projeto de Vida e Eletivas Orientadas**

Uma vez concluído, neste capítulo, que o trabalho de formulação da política pública estaria ligado a prever e qualificar os tempos escolares, o que significariam esses tempos dentro de tal esforço gestor? Neste último tópico, objetivo abordar essa questão a partir de como se deu o redesenho que definiu as formas de oferta para o projeto piloto no final do ano de 2019.

No período em que eu começava a pesquisa na Diretoria, firmava-se um recente redesenho para os Itinerários. Eles seriam, a partir de então, compostos pelas formas de oferta chamadas de Projeto de Vida, Eletivas Orientadas, Acompanhamento das Aprendizagens e Trilhas de Aprendizagem. Destinchando o que mudou em relação ao que foi trabalhado no tópico anterior: o Projeto de Vida, que seria ofertado apenas no primeiro e segundo semestres, teria agora dois créditos obrigatórios nos seis semestres do ensino médio. A forma de oferta antes denominada por Unidades Curriculares Eletivas, e referida no dia a dia do setor apenas por “Eletivas”, passou a ser nomeada por Eletivas Orientadas. E as Trilhas de Aprendizagem substituíram a ideia dos Projetos de Ensino, passando a significar a especialização da formação no ensino médio em uma área de conhecimento, o que se daria mediante a escolha do estudante.

As reflexões e soluções construídas no contexto dessa alteração conformam dados ricos acerca dos processos que envolviam a elaboração das formas de oferta. Nesse sentido, elejo para esta análise um diálogo entre técnicos de implementação da DIEM (GPPEM/DIEM), no qual expressaram alguns estranhamentos em seus primeiros esforços de assimilação das mudanças.

No final de julho de 2019, os técnicos Altair e Rubens me atualizaram que houve um “ponto de virada” semanas antes, um “redesenho que veio” como desdobramento de uma reunião externa ocorrida ao final de junho. Nela, o Diretor da DIEM, Tito, apresentara a proposta para uma representante do Instituto Porvir que teria, por sua vez, ponderado que tal

---

<sup>279</sup> Em leitura a este texto, Altair chamou minha atenção para duas metáforas presentes nos ditos populares e que mostrariam essa relação entre o tempo monástico e o tempo fabril, ele disse: o tempo-espaco escolar canônico-litúrgico-cíclico e útil-linear-seriado das aulas permanece atrelado há séculos, de tal forma que horas sem atividade alguma geram o receio da “cabeça vazia é a oficina do diabo”, ou com atividades aleatórias desprovidas de exatidão, aplicação e regularidade caracterizam uma “perda de tempo”.

qual estava “o estudante pegaria de tudo, mas não sairia com um perfil”, ou seja, não concluiria o ensino médio especializado em nenhuma área de conhecimento – ou com um diploma de ensino profissional. A partir de então, Tito, junto ao Gerente da GPPEM, Jasão, “fecharam” as Trilhas de Aprendizagem por área de conhecimento “para que [o percurso do estudante] fosse mais orientado”. Segue o relato do diálogo entre os técnicos, ponto que para dar fluidez à leitura desconsidero neste momento algumas passagens intermediárias:

Rubens e Altair estão a construir uma tabela que comporia o powerpoint das apresentações. Na coluna da esquerda, consta os nomes das formas de oferta, na linha de cima, o título de cada coluna era o número do semestre, de 1 a 6 [ANEXO V]. Altair insere as cargas horárias de cada forma de oferta, enquanto Rubens o ajuda com as contas de mínimo e máximo de horas a serem distribuídas entre as Eletivas e as Trilhas. Nas células, Altair vai preenchendo a quantidade de créditos para cada componente curricular, fazendo os cálculos de como ficará a nova distribuição. Calcula, corrige, recalcula, enquanto expressa a nós uma reflexão sobre o aumento da carga obrigatória do Projeto de Vida. Este passaria de dois semestres na proposta anterior para compor agora todos os semestres do ensino médio: “A ideia era pensar qual ensino médio dele [do estudante] faz sentido [para ele]. Se você fechar mais o ensino médio..., para quê tantas aulas de Projeto de Vida?”.

Altair reflete que, no desenho anterior, as horas de escolhas para os estudantes, durante os três anos da etapa, seriam de 72 horas e que com a nova carga do Projeto de Vida “vai mordendo (...), aquilo que é necessidade no momento, vira hábito, que vira costume, que vira tradição, que vira regra e você esquece. E as pessoas esquecem porque que tão fazendo, aí não tem inovação. A ideia não é essa? Flexibilizar para ter autonomia<sup>280</sup>, para ter inovação?”. Pensando nas horas a serem distribuídas, ele reafirma sua preocupação com a margem de opções de escolhas dos estudantes, “a questão é: como equilibrar Trilhas e Eletivas”.

Após um momento, Rubens sai da sala. Quando volta, ele nos conta que teve uma breve conversa com o seu chefe imediato, o Gerente da GPPEM, acerca das Trilhas: “descobri que não tá tão fechado assim”. Rubens vem até o computador de Altair para explicar que o estudante teria que pegar uma Trilha “grande”, de quatro semestres<sup>281</sup> – ponderando que era o que estava entendendo –, mas que havia a possibilidade de se cursar outras menores de forma concomitante<sup>282</sup>, e ainda com a possibilidade de mudar de escolha:

**Rubens:** Tem que fazer uma, mas dá para pegar até... – os dois começam a calcular quantas poderiam ser cursadas dentro da quantidade ainda disponível de créditos.

**Altair** – exclamando: ah, então nem tudo tá perdido!

**Rubens:** sim!

---

<sup>280</sup> Para as escolas e seus professores e estudantes. Acerca desse ponto, os documentos anteriores ao início da pesquisa de campo, constava a figura do estudante propondo projetos ou unidades curriculares. Isso surgiu também em alguns momentos de apresentações ou diálogos nas falas de membros da DIEM, contudo, de forma pontual. Durante o campo não observei nenhuma problematização mais profunda desta participação dos estudantes na construção das ofertas nas escolas.

<sup>281</sup> Como vimos no Capítulo I, as Trilhas de Aprendizagem deveriam seguir uma ordem de abordagem semestral a corresponder respectivamente a cada um dos Eixos Estruturantes contidos no currículo dos Itinerários, seriando suas respectivas habilidades e competências.

<sup>282</sup> Esta leitura, de Trilhas de tamanhos diferentes e de curso concomitante, não prevaleceu no desenho.

**Altair:** então, deixa ver se eu entendi (...) tem Trilha cheia [de quatro semestres], mas outras curtas [com menos créditos]?

**Rubens:** há essa possibilidade, se ele [o estudante] quiser mudar, ele muda (...) [apenas] nesse momento, [do piloto], tem que ter Trilhas maiores, mas, depois, pode ter curtas.

Altair comemora com as respostas enquanto usa a calculadora e conta os créditos que sobram para o estudante escolher as Eletivas, e conclui: “Então, se eu entendi bem, ficou até interessante (...), agora fez sentido na minha cabeça”. E segue calculando, “agora, tá fazendo mais sentido para mim, 52 créditos [de escolha]”. E pergunta ao colega como inserir essas informações na tabela, Rubens sugere que ele coloque em termos de mínimo e máximo de créditos. Rubens também expressa sua avaliação, “quando eu tava mexendo nos slides [da apresentação], achei que tava engessado (...), [mas] tá legal, não tá ruim não”.

Ao final da manhã, Altair volta a reconsiderar sua impressão sobre o redesenho, “se você olhar bem, deixa o menino menos perdido, tem um olhar pro futuro, é, foi legal!”. [Diário de campo]

Uma das potências desse diálogo é que ele explicita que mudanças geravam frustrações, reflexividades, reelaborações e/ou satisfações aos membros da Diretoria. No decorrer do relato, podemos apreender que o exercício de definição dos novos tempos escolares e suas alterações implicavam tanto no esforço cognitivo de entender a proposta, manejando-se as ferramentas do powerpoint e para o powerpoint (tais como infográficos, tabelas e outras imagens<sup>283</sup>), quanto no esforço de reenquadramento moral das alterações particulares sobre o compartilhamento do que era a política pública.

Mas, em que ponto se localizava a possibilidade de uma fissura moral?

No que toca os discursos de legitimação da Reforma de 2016, vimos que ela se ancorou em um valor que se tornara tácito ao longo dos anos de institucionalização do ensino médio no país: de que os jovens deveriam frequentar ou se manter na escola. Essa é a base sobre a qual se fundamentou a defesa de uma reorganização curricular, ela reduziria as taxas de evasão. Contudo, foi considerado que esse dever não teria uma correspondência automática com os interesses do público em questão, de tal forma que deveriam ser empregados outros elementos que forneceriam motivações aos jovens para que não evadissem. Um desses aspectos seria a escolha sobre o que estudar.

---

<sup>283</sup> Trabalhando em seu computador, Rubens me explica que a mudança se devia ao fato de que “60% do Ensino Médio [de um estudante] tem que configurar uma área [de conhecimento]” e, pensando sobre isso, pontua para Altair: “tem que mudar discurso [das apresentações] (...), não tem que ser mais [dito que o estudante tem que cursar diferentes ofertas que no total contabilizem] 60% do Ensino Médio para uma área, tem que ser [dito que o estudante precisa fazer] uma Trilha de uma área”. De fato, posteriormente, a apresentação oral já não enfatizava ou colocava o quantitativo de 60%. Essa parte foi substituída pela afirmação de que o estudante deveria sair do ensino médio formado em uma área de conhecimento e que isso se daria pela escolha da Trilha.

Na DIEM, foi possível apreender que a escolha representava, em grande medida, o valor do Novo, fundamentando uma justificativa para a implementação da Reforma entre boa parte de seus membros. Trazendo outro trecho do mesmo diálogo:

Enquanto trabalham na tabela, Altair e Rubens tecem um questionamento sobre o novo termo que acompanhava a alteração passada pelo Diretor: “Eletiva Orientada”. Seu estranhamento vem de uma interpretação de contradição, dizem eles, “ou é eletiva ou é orientada”. Altair conta que Tito lhe pediu para “reescrever a ‘Proposta’”, editar o trecho do documento em elaboração que iria “detalhar a parte operacional” do desenho, mas ele questiona: “Mas, como? Se a ideia na cabeça mudou, mudou um pouco a concepção”.

Se Altair questionou como escrever um documento que performaria uma oficialização da proposta – englobando *o desenho e a concepção* – havia entre estes dois elementos um desencontro cognitivo-moral. O não automatismo, que se devia a uma preocupação com os sentidos das alterações para o valor do Novo, estava ligado à possibilidade de contração das margens de escolha<sup>284</sup>. Esse foi o elemento que forneceu riscos de dissociação entre *a ideia na cabeça* (o desenho) e *a concepção* (o valor do NEM). Seguindo o relato:

Rubens então levou o questionamento a seus chefes e ele nos contou que lhe fora explicado que “vão ser [escolhas] orientadas no [curso do] Projeto de Vida, mas são livres”. Mais tarde, diante das recorrentes manifestações de contrariedade entre os técnicos, o Diretor da DIEM, Tito, advogou para a equipe que as Eletivas continuariam a ser de “escolha livre” do estudante, mas que esta passaria antes pelo trabalho do professor, da equipe pedagógica da escola. Ainda, argumentou que o termo “Orientada” servia para conotar “algo que desse a entender que não é solto”.

Daquele dia em diante, a qualificação “Orientadas” passou a ser incorporada nos discursos de meus interlocutores de forma enfática. Ou seja, o termo não só teve seu sentido pacificado internamente, mas, a figura da orientação passou a ser acionada na negociação com diferentes públicos, enquanto um valor importante para garantir o bom funcionamento da política pública nas escolas.

No conjunto do relato, as quebras de visualização na constituição de uma *ideia na cabeça* se tornaram objetos na busca por se restituir um sentido compartilhado ao redesenho e,

---

<sup>284</sup> No Capítulo I, vimos que a escolha foi acionada enquanto um dos elementos principais de promoção da legitimação da Reforma no país. Construiu-se uma defesa de que os estudantes, ao terem mais opções de formação e com as quais se identificassem, estariam mais dispostos a ir à escola, cursar e concluir a educação básica. Esse é um elemento central a ser discutido no próximo capítulo, como veremos, a escolha também era um símbolo disputado nos processos de legitimação da política pública na rede pública, dentro da própria DIEM e em sua relação com outras instâncias e setores.

então, para defendê-lo. Nas comemorações de Altair e Rubens, narradas no primeiro momento, mais do que a satisfação do entendimento, estava sendo manifesto que o sentido de uma alteração particular foi reinserido em uma concepção que reafirmava e fortalecia os valores já atribuídos à proposta. Isso também foi patente de observar em outras circunstâncias, em que cada nova proposição era aferida em termos de sua adequação ao sentido global que embasava o engajamento dos membros da Diretoria com a institucionalização do NEM. Dessa forma, os diálogos reflexivos e os processos de reelaboração no campo empírico chamam a atenção para o fato de que, entre outros elementos, as significações dos novos tempos escolares eram fontes de fissuras interpretativas e que sobre estas recaíam movimentos cognitivos e morais que se desenvolviam no sentido de conformar as alterações a um sentido global atribuído ao NEM – no caso, enquanto algo positivo e necessário para o estudante.

Na sequência, procuro situar essas quebras interpretativas e esforços de reenquadramento, bem como os próprios processos de definição das formas de oferta e de distribuição de carga horária curricular, em relações institucionais de autoridade.

### **3.1. Discussão: Políticas da imaginação**

Aqueles meses, imediatamente anteriores ao início do projeto piloto, foram marcados por “novidades” que traziam dilemas aos membros da DIEM. Apesar de haver um entendimento interno e um esforço de explicação ao público externo de que a proposta não estava fechada e que haveria alterações, podemos acessar que meus interlocutores se sentiam muitas vezes surpreendidos com recorrentes mudanças repassadas por suas chefias. Ainda considerando as indagações suscitadas no episódio narrado acima, gostaria de explorar tal aspecto indagando como se exercia a autoridade para fixar os sentidos dos novos tempos escolares.

Altair e Rubens tentavam naquele dia de trabalho traçar uma ordem temporal acerca de como se deu o redesenho. Então, primeiro, foi dito que as Trilhas de Aprendizagem surgiram porque caberia ao estudante escolher uma área de conhecimento para aprofundar parte de sua formação no ensino médio. A ponderação teria sido realizada por uma representante do Instituto Porvir ao Diretor da DIEM no final de junho de 2019: as formas de oferta até então desenhadas pelo setor não caracterizariam os necessários 60% de curso em uma área de conhecimento na parte dos Itinerários.

A concepção das Trilhas foi então inserida em apresentações realizadas por Tito a representantes do Instituto Itaú BBA e a membros da Subsecretaria de formação continuada da Secretaria de Educação (EAPE/SEEDF) – antes de se tornarem objeto de reelaboração pelos

técnicos da GPPEM naquele dia. Altair e Rubens relataram que a partir das interlocuções propiciadas por essas duas apresentações, o Diretor “trabalhou no redesenho” no final de semana anterior e lhes enviou fotos de esboços feitos à lápis – em um papel, com letras, círculos, quadrados e setas – acompanhadas de mensagens de áudios, explicando a ideia no grupo de Whatsapp do setor. E foi a partir de então que os técnicos, incumbidos de tal tarefa, começaram a pensar em como trabalhar slides do redesenho no powerpoint da apresentação.

Nesse quadro dos acontecimentos que se estava tentando montar, aparece uma relação interinstitucional imbuída do poder de apontar a necessidade de se estabelecer determinado valor de consonância entre a proposta do setor e o dever ser da Reforma. Bem como, imbuída de anterioridade ao trabalho dos técnicos – que, como vimos, era significado como de elaboração e implementação.

O relato, portanto, chama a atenção para um aspecto específico no histórico da formulação da proposta distrital: a construção de formas de oferta também era indicada em âmbitos anteriores à atuação de meus interlocutores, o que, por sua vez, guardava pontos de (in)visibilidade relativa para os atores em campo, influenciando no mapa interpretativo de que dispunham. Avançando, esse ponto posicionava os membros da DIEM em uma relação mais complexa entre quem, em determinado momento, pensava, concebia, projetava e qualificava os tempos escolares.

Portanto, de forma conclusiva, os dados indicam que, ora os membros do setor pautavam a proposta de forma mais discricionária, ora mediavam concepções e interesses de outros atores da rede pública e da Secretaria, e ora se readequavam a mudanças que passavam por articulações com outras instituições. Nesse último caso, os grupos privados que conseguiram atuar de forma mais ampliada junto a secretários estaduais e outros servidores públicos das secretarias de educação a partir do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) estavam sendo posicionados como referência de conhecimento sobre os princípios da Reforma. Esse aspecto não foi expresso no campo no sentido de uma imposição ou de se trabalhar com a terceirização da formulação, mas no reconhecimento de uma autoridade que se alicerçava no domínio de como deveria ser o NEM. Enquanto os membros da Diretoria estariam “quebrando a cabeça” na formulação, representantes dessas instituições eram vistos como quem sabia apontar soluções, pois estavam acompanhando o que estava ocorrendo em todo o país, tinham domínio dos novos conceitos, materiais de qualidade para oferecer em apoio, bem como cursos e uma prévia organização das ideias do que era o melhor a ser feito.

Apesar das interações diretas entre esses atores externos e meus interlocutores imediatos ter sido um ponto cego da etnografia, foi possível acessar que eles exerciam uma performance de assessoramento ao fazer público. Ao passo que, neste último âmbito, era empreendida a legitimação discursiva de que quem construía a proposta local eram os próprios profissionais da administração pública. Diante desses aspectos, havia uma certa oscilação no quadro interpretativo à mão de membros da DIEM quanto ao processo de formulação: em determinados momentos, ele era percebido e reivindicado como tangível e manejável, em outros, era percebido como inacessível e alguns de seus elementos eram postos enquanto decisões recebidas.

Ao se empenhar em estabelecer a “organização dos tempos escolares” para o NEM, a DIEM tomou para si uma atribuição oficial dada aos sistemas públicos de ensino:

IV - promover a organização dos tempos escolares a fim de atender ao interesse do estudante em seu processo de aprendizagem, seja essa organização no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização. (MEC/CNE/CEB, 2018, Art. 20).

Contudo, neste ponto da análise, podemos interpretar que essa posição de atribuir significados estava inserida em um contexto mais largo de relações de poder que insidiam como fator de orientação e limitação aos contornos da proposta local. Dito isso, tais dinâmicas situavam os formuladores em tela no que proponho conceituar por ‘políticas da imaginação’. Apresento essa perspectiva analítica, chave desta tese, a partir do presente exercício de buscar alcançar fluxos institucionais cujos pontos de autoridade poderiam ser mais ou menos visíveis, a depender das posições dos atores.

Por ‘políticas’, estou me referindo a um encadeamento de relações de determinação sobre os significados do ensino escolar, sobre o que deveria ser o ensino médio e sobre o que era o Novo. Os pontos de forja e emprego dessas autoridades formavam vácuos interpretativos que, por sua vez, conformavam as possibilidades e os limites de produção de sentidos, incluindo a apropriação vocabular e discursiva, sobre o que era a proposta local do NEM para seus próprios formuladores e implementadores.

Essa dimensão política permite identificarmos que não houve a construção de nenhum espaço permanente de consulta a professores/as, estudantes ou outros funcionários e membros das comunidades escolares da rede como ponto de autoridade intelectual acerca do que deveria ser o novo ensino escolar e organização curricular. Por outro lado, alguns empreendimentos de

legitimação da política pública, então trabalhados no Capítulo I, convocavam a figuração dos professores da rede para o centro de um histórico a ser apreensível nos idiomas institucionais e que guardasse uma referência ética de teor democrático: através da própria pertença dos formuladores à categoria; da recuperação de elementos que estavam presentes na Semestralidade ou que ocupavam, através do idioma institucional ‘projetos versus aula tradicional’, um imaginário de autonomia pedagógica das escolas; bem como fomentava a noção de participação através da realização de fóruns de discussão e da disponibilização de formulários eletrônicos de consulta. A busca pela visibilização desses pontos nas apresentações da DIEM pode ser aqui contrastada com a pouca nitidez da atuação dos atores privados. Essa, ora se fazia presente como algo pontual, ora já não estava inserida na produção de memória à mão de boa parte de meus interlocutores em campo. Tal fator se expressava através de indagações acerca “de onde veio” determinada proposição e conceito, que depois, como vimos no relato, tornavam-se objetos de reelaboração e eram reinseridos em um sentido global do que era a proposta localmente formulada.

Pensar em termos de ‘políticas da imaginação’ pode contribuir também com estudos que visem aliar as perspectivas de exame microssociológico dos processos escolares a dimensões macrossociológicas da institucionalização de políticas públicas de ensino escolar, pois, tal qual veremos no próximo tópico, o conceito nos auxilia a problematizar a construção do objeto de antecipação do NEM. Qual o papel da imaginação de tempos escolares para um exercício gestor? O que estava sendo produzido nesses atos de se imaginar o funcionamento escolar através de uma significação de formas de oferta?

### **3.2. Discussão: Temporalidades**

No subtópico acima, olhar para um papel dos institutos privados propiciou que considerássemos uma cadeia de qualificação dos tempos escolares que, agora, pode ser discutida enquanto uma operação administrativa que colocou instituições modernas – nominalmente, institutos bancários, conselhos de educação, secretarias de Estado e unidades escolares – em uma configuração de autoridade de projeções.

Fazendo uma regressão rápida, um dos objetos centrais de ancoramento da criação dos Itinerários foi o interesse dos estudantes em cursar o ensino médio. Nesse ponto, é possível distinguir que o problema para o qual a Reforma seria então a solução estaria localizado entre a previsão do porquê os estudantes deveriam frequentar a escola e se os estudantes iriam querer



ir de fato à escola<sup>285</sup>. No primeiro caso, era tacitamente antecipado que o jovem deveria fazê-lo, no segundo, era antecipado que a ação seria cumprida mediante um motivo próprio para se estar na escola. Dito isso, é possível delimitar que havia uma distância entre, de um lado, o sujeito que teria a vontade e, de outro, o patamar de administração dessa vontade.

Retomando a abordagem traçada no início deste capítulo, onde propusemos considerar a formulação da política pública enquanto um exercício gestonário de se imaginar o novo, agora, busco considerar a especificidade do objeto dessa imaginação: o estudante do ensino médio, que, estaria informado de vontades específicas para suas ações. Como se desenvolvia essa autoridade de atribuições sobre um sujeito terceiro em um cenário terceiro?

Podemos destrinchar o sentido empírico de imaginação através dos termos de Schutz (1979), no que diz respeito ao tipo de ideação que é voltada para a realização. O autor desenvolve que projetar seria um tipo de pensamento que parte de um ato de atenção sobre o curso da vida – “uma quebra da corrente de duração” (p.62) – e se direciona à construção de uma ação que, no futuro, terá sido um ato realizado. Ou seja, o projeto seria uma ação de “antecipação do futuro” e que requer que o sujeito se situe nesse tempo visualizando o ato já realizado, para então poder ter noção da estrutura necessária na constituição de um plano de ação concreta (p.139). Nessa linha, o projeto envolve “fantasia”, mas não se reduz ao “mero fantasiar”, é um “pensamento do modo potencial” que se abre à indeterminação da ocorrência real. Já para o caso específico do observador que projeta a ação de outrem, Schutz desenvolve a caracterização de um tipo de pensar que possibilitaria ao ator recompor o ato futuro ainda em primeira pessoa: desde que tenha à mão o sistema de relevâncias desse outrem, “(...) nós nos colocamos no lugar do ator e identificamos as experiências que vivenciamos com a dele.” (p.73).

Considerando essa perspectiva fenomenológica, podemos interpretar o encadeamento institucional de significações dos tempos escolares em termos de uma série de proposições que partiam da atribuição de vontade ao estudante e de como ele se comportaria frente novos elementos imaginados.

Para além do aprofundamento em uma área de conhecimento, o redesenho problematizado no relato anterior pelos técnicos Altair e Rubens trazia elementos que sinalizavam que, ao passo que a escolha instaurava uma solução para a previsão das tensões de

---

<sup>285</sup> Segundo Schutz (1979), os ‘motivos por que’ alguém age remetem a experiências passadas e informam a pretensão de agir, e os ‘motivos a fim de’ dizem respeito ao futuro, aquilo que não se deu ainda e que mobiliza a ação corpórea no mundo exterior (p.124).

motivação dos jovens, ela se tornou um problema a ser gerido (SOUZA LIMA, 1995)<sup>286</sup>. Outros instrumentos de mediação foram requisitados para incidir sobre o “percurso” dos estudantes, de tal modo que foi se dando uma crescente especificação, qualificação e delimitação das formas de oferta: o “fechamento” das Trilhas para definição de uma área a ser aprofundada, a expansão da carga horária obrigatória do Projeto de Vida e a demarcação do trabalho de orientação sobre a escolha das Eletivas.

De tal forma, no cerne da significação de tempos escolares e de definição de suas terminologias havia uma preocupação em antecipar vontades e de agir sobre escolhas. O que convoca a perspectiva teórica de Souza Lima (1995) de que os processos de gestão podem ser compreendidos enquanto exercícios de ações sobre ações. Os novos tempos escolares seriam, assim, uma ferramenta através da qual esses sujeitos terceiros seriam geridos. Nessa linha, o sentido da formulação estava ancorado em um dever ser de predizer uma ação “pedagógica” especificamente materializada em uma significação de tempos: a construção de um desenho (de distribuição de horas entre aulas e formas de oferta) que teria gerência sobre a agência do professor (p.ex., orientação ao estudante, emprego de metodologias ativas), e incidiria, por conseguinte, na qualidade da agência do estudante na escola (p.ex., fazer escolhas, construir seu projeto de vida) e, em última instância, sobre seu querer e sobre o significado de sua experiência escolar.

Então, se ao longo do capítulo foi traçado que meus interlocutores partiam da assumpção de que formular uma proposta de reorganização pedagógica-administrativa do ensino básico consistia em redefinir significados pedagógicos para tempos escolares, os classificando e os redistribuindo, qual seria o enraizamento simbólico desse exercício?

Em suma, definir as formas de oferta a serem desenvolvidas pelos professores e a serem cursadas pelos estudantes adquiriu centralidade para a incumbência de se propor como “fazer funcionar” o Novo na rede pública de ensino. Mas, e se fizéssemos uma breve suspensão desse sentido empírico? Se não tomássemos por dado que uma instância da administração pública exterior aos processos do cotidiano escolar teria essa autoridade? E – mais ao exterior –, que instâncias privadas de renome não teriam tal autoridade? Ainda, que a organização pedagógica das escolas não carece de uma distribuição predeterminada de horários?

---

<sup>286</sup> Ponto que será trabalhado detidamente no Capítulo IV.

Se a formulação de uma política pública não tomasse a distribuição de tempos como chave interpretativa sobre o que é escola e seu funcionamento<sup>287</sup>, poderíamos considerar provisoriamente que as grades horárias trazidas no início deste capítulo, bem como a formulação das formas de oferta, conformavam um esforço imaginativo de se administrar tempos imaginários. O que nos permite problematizar o processo de formulação da política pública enquanto um ato imaginativo situado em certo encadeamento de autoridades projetivas sobre um outro a ser gerido (SOUZA LIMA, 1995).

Portanto, tomando as considerações de Souza Lima (1995), de que as instituições estatizadas são ao mesmo “tempo imaginárias e imaginadas” (p.77), podemos chamar atenção para o fato de que a imaginação gestonária em tela advinha, e, ao mesmo passo, era produtora de uma razão temporalizada do que é escola.

Podemos analisar algumas mudanças, tais como a perda da centralidade da figura da aula e das disciplinas vinculadas a uma tradição curricular, a abertura de possibilidades de deslocamentos dos estudantes entre unidades de ensino, e a modificação do Histórico Escolar universalizado em direção ao registro de um “percurso formativo” individual, enquanto quebras de enquadramentos temporalizados. Já diante do fato de que a abertura das 1.200 horas dos Itinerários consistiu no objeto privilegiado sobre o qual recaiu uma administração imbuída de índices de tempo, nos auxilia a entender que a imaginação de formas de oferta para os Itinerários pareceu permitir que diferentes elementos atribuídos ao universo escolar pudessem ser reenquadrados e que aquilo que caracterizaria o Novo – a escolha do estudante, a quebra nas referências disciplinares, o imaginário metodológico da aula tradicional – pudesse ser transformado em objeto gerível. As formas de oferta se evidenciaram, assim, enquanto ferramentas centrais de promoção de uma legibilidade administrativa.

Essa conclusão nos leva a propor outro conceito, o de ‘temporalidades’. O termo é inspirado nas reflexões de Elias (1998) acerca do porquê o ser humano precisa determinar o tempo (p. 13). Propondo “uma teoria do saber humano” (p.10) que não tome o tempo por um objeto evidente, Elias nos permite olhar para a dimensão das referências temporais enquanto profundos processos de institucionalização<sup>288</sup>. Já sob este último conceito, estou traçando interlocução direta com Douglas (1998), acerca de como se estabelecem estilos de pensamento,

---

<sup>287</sup> Esse deslocamento analítico é a questão chave deste capítulo e foi provocado a partir da realização de etnografia no colégio Chicão (CED São Francisco), mais precisamente a partir das disputas de institucionalização de um de seus projetos pedagógicos nos anos de 2016 a 2020, o Selfie Pedagógico.

<sup>288</sup> É importante frisar que Elias (1984) não utiliza os termos “naturalização”, “institucionalização” ou “temporalidades”. E, ainda, que os dois primeiros termos, apesar de também não serem utilizados por Douglas (1986), são empregados aqui em inspiração direta em sua obra.

especialmente, no que toca ao argumento de que as instituições necessitam de um princípio naturalizador (p.65) que lhes confira um brilho capaz de manter secreto seu caráter de convenção social. Nesse exato ponto, parece próprio considerar a tese de Elias (1998) de que o tempo se faz como medida de uma “evidência indiscutível” (p.76).

Segundo o sociólogo, no que diz respeito às sociedades da era moderna, quando o tempo assume um “aspecto individual”, há um processo que podemos compreender como de naturalização enraizada, e que “apresenta, em caráter quase paradigmático, os traços do processo civilizador” (ELIAS, 1998, p.22): “Quando os símbolos atingem um grau sumamente alto de adequação à realidade, torna-se difícil, num primeiro momento, distingui-los dessa mesma realidade” (idem). Nessa acepção, as diferentes dimensões de atribuição de significado às sociabilidades passam a ser correlacionadas e inseridas em contextos nos quais são sincronizadas e mapeadas por símbolos temporais.

Tal referência põe em evidência que um ordenamento temporalizado da interpretação do mundo atribui inteligibilidade às relações entre as coisas. E é nesse sentido que emprego temporalidades<sup>289</sup>, buscando deslindar que à medida em que se estava naturalizado que a recombinação dos tempos conferiria novos significados acerca da experiência escolar para os sujeitos encerrados no ensino escolar, o tempo seria um fator de naturalização da atuação administrativa que se expressava na figura reificada de uma política pública.

Por fim, se nos esforços de readequação cognitiva e moral realizados por meus interlocutores, a construção de temporalidades se configurou enquanto dispositivos de gestão que antecipavam, entre outros, as relações entre as figuras do professor e do estudante, é

---

<sup>289</sup> O termo temporalidades tem sido desenvolvido em outros trabalhos etnográficos com acepções diferentes da que estou empregando aqui. Apesar de não serem também coincidentes entre si, eles apontam para uma centralidade das previsões temporais na produtividade simbólica das instituições modernas. Em especial, tais estudos tratam que um certo valor de futuro está no cerne de empreendimentos antecipatórios que conformariam as organizações. Explicito, nesta nota, três revisões bibliográficas recentes que lançam mão da categoria. (i) Ao etnografar junto a famílias de adultos com deficiência intelectual, Fietz (2020) aborda como, em “regimes dominantes de temporalidade”, o tempo é um agente que se inscreve nas corporalidades. Suas reflexões partem do questionamento de uma invisibilidade de “temporalidades dissidentes” ou “alternativas” produzida pela “ficção de um tempo linear” (p.131). Especialmente, a ideia de autonomia é problematizada enquanto “um valor absoluto e constituidor do indivíduo moderno” (p.170) sobre o qual recai uma orientação para o futuro nas figuras do progresso e do desenvolvimento. (ii) Já, Adams, Murphy e Clarke (2009) adentram um conceito de “políticas da temporalidade”, apontando que o gerenciamento do tempo se informa por paradigmas da modernidade, nos quais a “antecipação não é apenas uma orientação epistêmica para o futuro, ela é um imperativo moral” (p.254). Estudando práticas técnico-científicas, as autoras identificam uma economia afetiva de investimento “na vida” que se dá através de lógicas antecipatórias, onde se impera um estado cognitivo de habitar o presente através do futuro. Nas tensões entre noções de contingência e previsibilidade, defendem as autoras, desenvolvem-se apagamentos de histórias do presente, substituídas pela evocação de um “futuro imaginado” (p.251). (iii) Por fim, Anand e Gupta (2018) mostram que a “espacialização”, elemento central nos projetos de obras de infraestrutura, é em si também um ato e uma atividade temporal (p.16). Advogam que esses objetos provocam mudanças para as temporalidades sociais, ocupando o centro de “poéticas da temporalidade”, em que o futuro os torna significativos no presente, mas, em oposição, pouco se prevê quanto à vida útil de tais aparatos na passagem do tempo.

necessário discutirmos como essas figuras apareciam no campo empírico. O que será então desenvolvido no próximo capítulo.

## Capítulo IV – Uma mudança de cultura muito grande: mecanismos de antecipação do professor e do estudante na implementação do projeto piloto

Para a Diretoria de Ensino Médio (DIEM/SEEDF), um valor central da proposta do Novo Ensino Médio (NEM), era o de que este promoveria uma *mudança de cultura*<sup>290</sup> da escola. A partir de diálogos travados em reuniões, o presente capítulo se dedica analisar como as figuras do estudante e do professor surgiam nessa significação.

Tendo por questão a produção do sujeito nos processos de institucionalização da política pública, apoio-me na arqueologia dos mecanismos de poder desenvolvida por Foucault (1987; 2002; 2008). Nesse sentido, parto da chave teórica dos exercícios de antecipação das condutas em uma lógica de fiação tutelar (Vianna, 2002a) para deslindar os sentidos empíricos de gestão do ensino escolar. E, contextualizando a história da vida escolástica recuperada por Ariès (1981), debruço-me especificamente sobre processos de (in)definição do fluxo curricular e da validação da trajetória escolar do estudante.

Diferentemente da estrutura construída nos capítulos anteriores, o presente será dividido em duas partes definidas por um recorte etnográfico. Na primeira parte do capítulo, composta pelos dois primeiros tópicos, começo analisando as noções empíricas de *trabalho pedagógico* e de *realidade* da escola veiculadas entre membros da DIEM. Para compreender a concepção de *mudança de cultura da escola*, traço um diálogo específico com o conceito de meio desenvolvido por Foucault (2008) em suas teorias sobre a arte de governar. Ainda, tratando especificamente de uma reunião interna à DIEM, abordo um primeiro plano de tensões na significação da política pública. E, tomando o problema da condução também em Foucault (Idem), analiso como a *escolha* do estudante sobre o que estudar evocou uma atribuição de *orientador* ao professor.

Já na segunda parte, composta do terceiro, quarto e quinto tópicos do capítulo, adentro uma série específica de reuniões intersetoriais de implementação do projeto piloto. No terceiro tópico, serão explorados os sentidos empíricos dessas reuniões intersetoriais. No quarto tópico, enfoco a produção de artefatos institucionais e os desafios cognitivos, morais e operacionais que se colocavam diante de um novo preceito pedagógico, a *lógica das aprendizagens*. Por fim, no quinto tópico, a partir de um debate sobre avaliação e fluxo escolar, comparo como as posições relacionais do estudante e do professor compuseram um processo de individualização na definição da trajetória escolar. A partir da noção de *responsabilidade* do estudante em

---

<sup>290</sup> Todos os termos em itálico do capítulo são categorias ou expressões advindas do campo empírico.

melhorar seus resultados, identifique aspectos da produção do indivíduo unitário caracterizada por Dardot e Laval (2016).

As reuniões internas à DIEM e, principalmente, uma série de reuniões realizadas na sede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) compõem o material de campo a ser escrutinado neste capítulo. Não se trata de desenvolver aqui uma etnografia das reuniões<sup>291</sup>, contudo, há uma rentabilidade teórico-metodológica a ser considerada acerca dessa forma de interlocução. No tópico 3, veremos que a realização de reuniões era extremamente presente no trabalho de meus interlocutores e que sua preparação, as reflexividades nos momentos em que elas se davam, bem como as considerações posteriores e seus desdobramentos, eram situações ricas de negociações acerca dos significados gestionários da política pública.

## PARTE I

### 1. Mudança de cultura muito grande

A afirmação de que o Novo Ensino Médio (NEM) traria uma *mudança de cultura muito grande* para a escola era uma expressão recorrentemente frisada por membros da DIEM em seus diálogos internos e, também, em interlocução com diferentes públicos e setores da Secretaria de Educação (SEEDF). Elejo esse aspecto para explorar, nesta primeira parte do capítulo, alguns dos significados tensionados, disputados, refletidos e debatidos no campo de pesquisa acerca dessa política pública de reorganização do ensino.

Para adentrarmos os sentidos de tal afirmação, é necessário recuperar que os lemas operados nos processos de institucionalização da Reforma no país pautavam que a escola (genérica) estaria em atraso histórico frente a sua própria sociedade. A escola atual estaria datada, em suas práticas e concepções de ensino, no Século XIX, seus professores teriam sido, em sua maioria, formados com a mentalidade analógica do Século XX e, ambos, já não atenderiam aos interesses dos estudantes do Século XXI, fosse por não corresponder a suas habilidades e acessos tecnológicos, fosse por não os formar para as demandas de um mercado de trabalho do futuro – que traria novas e ainda desconhecidas profissões, de modo que, além de aprender seria necessário aprender “a desaprender e a reaprender”. Assim, o imperativo da

---

<sup>291</sup> Que requeria debruçar sobre a diversidade de formatos, propósitos, dinâmicas de diálogo e diferentes sentidos de agência nesses espaços, ou de esmiuçar as interações face a face e seus sentidos (BROWN *et al.*, 2017)

mudança partia da reivindicação de que a escola deveria formar um sujeito dotado das “habilidades do Século XXI”<sup>292</sup>.

Tal desajuste sócio-histórico exigia uma reorganização curricular e esse foi o discurso que, ganhando evidência ao longo dos anos 2010<sup>293</sup>, serviu de base legitimadora da Reforma do Ensino Médio de 2016 enquanto uma política pública que readequaria a escola ao jovem, à sociedade do Século XXI e ao mercado de trabalho do futuro. Esse mesmo discurso embasava algumas máximas amplamente verbalizadas no campo empírico, de que se o/a estudante mudou *a escola precisa mudar* e de que *o ensino médio precisa mudar*.

Para um primeiro olhar analítico, podemos contrastar tais concepções com a emergência das teorias da reprodução do sistema escolar que ganharam proeminência no pensamento sociológico brasileiro. A partir dos anos 1970 e 1980, as pesquisas sobre o ensino escolar no país, referenciadas nas obras de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron e Louis Althusser<sup>294</sup>, passaram a problematizar um caráter conservador da escola na reprodução de desigualdades de classe (MARTINS, 1990). Em Bourdieu (2007a), a escola e a família são instituições centrais de transmissão dos “esquemas que organizam o pensamento de uma época (...), como hábitos de pensamento a toda uma geração” (p.208). Contudo, a transmissão seria investida de regras codificadas que, de antemão, estabelecem as familiaridades e as inabilidades de apropriação do capital cultural. Foi nesse sentido que o pensamento de Bourdieu foi recuperado em tais estudos, para situar o sistema escolar dentro dos processos sociais de distribuição de capital simbólico.

Já nos discursos de legitimação da Reforma, tomando ainda o cenário nacional mais amplo, estava sendo reivindicado que o ensino escolar deveria ofertar uma formação que agregasse um certo capital simbólico requerido no presente. Nesse caso, mantendo-se a mesma há mais de dois séculos, a escola surgia como uma estrutura caracterizada em certa homogeneidade e de certa forma impermeável a processos históricos macrosociológicos. Continuando, estava sendo especificamente defendido que tal oferta formasse sujeitos que saberiam (no futuro) atender às exigências (futuras) de capital cultural da sociedade. Analisando essa perspectiva à luz das elaborações de Bourdieu (2007b) acerca da distinção, podemos apreender que a aceção estaria reafirmando uma crença nos “poderes de uma pedagogia

---

<sup>292</sup> Um grupo de fundações e associações acadêmicas estadunidenses formaram um ‘comitê de defesa da aprendizagem profunda e das habilidades do Século XXI’ (Committee On Defining Deeper Learning And 21st Century Skills) e patrocinaram a publicação de um livro em 2012 que serviria para subsidiar políticas públicas (PELLEGRINO e HILTON, 2012). Nele, foram definidos três domínios de competências: cognitivo, interpessoal e intrapessoal. (Fonte: <https://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>).

<sup>293</sup> Ver: Capítulo I.

<sup>294</sup> Ver: *A Economia das Trocas Simbólicas*, de Pierre Bourdieu; *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Pierre Bourdieu e Louis Passeron; e, *Sobre a Reprodução*, de Jean Claude Passeron.



racional” (p.73) em oportunizar condições simbólicas determinadas para a inserção social. A escola assume então a posição de um instrumento de certa racionalidade de gestão: o ensino escolar deveria ser gerido para atender a novas finalidades e valores aos quais ele estaria até então alheio.

O pressuposto seria de que os novos princípios pedagógicos, acompanhados de novas regras administrativas, incidiriam na ressignificação do que é escola e do que é o ensino escolar. Uma *nova cultura escolar* seria o resultado da política pública imbuída dos valores da Reforma: a ressignificação da escola pelo jovem do Século XXI enquanto um ambiente de escolhas do que estudar, e na qual ele seria formado de acordo com seu projeto de vida<sup>295</sup>; uma trajetória escolar marcada pela diversificação de cursos, o que promoveria um futuro trabalhador flexível, de formação personalizada e com aprofundamento em determinada área de conhecimento; e, uma formação pautada na verificação da aprendizagem – compreendida agora em termos de competências e habilidades desenvolvidas, e não mais em termos de conteúdos organizados dentro das tradições disciplinares. Tais aspectos não guardam intersecções com a crítica da tradição acadêmica anteriormente mencionada, especialmente, no que toca à problematização das relações escolares face ao reconhecimento de processos da produção hierarquizada de “legitimidade do domínio” sobre as competências escolarmente certificadas (p.83)<sup>296</sup>. Se o sentido de cultura em Bourdieu pode ser apreendido em razão de um capital próprio às dinâmicas de naturalização das hierarquias sociais (via transmissão familiar e escolar) – de transformação das diferenças objetivas, historicamente criadas, em qualidades inatas –, no que diz respeito ao slogan “escola do Século XXI”, outra noção de cultura e capital escolar estaria sendo reafirmada.

A partir dessa indagação, volto-me para o campo empírico da DIEM com a finalidade explorar como ali a expressão, *cultura da escola*, ocupava um plano central dos sentidos atribuídos por meus interlocutores ao NEM.

### 1.1. Cultura da escola

Como a ideia de cultura da escola se comportava especificamente na DIEM? Fosse nas apresentações da proposta, fosse nas formações direcionadas às equipes pedagógicas das

---

<sup>295</sup> Aspecto que será abordado ao longo deste capítulo. Não precisa, Mari.

<sup>296</sup> Acerca desse ponto, Bourdieu (2007b) também sinaliza que, em momentos de maior inclusão escolar de classes desprestigiadas, há estratégias de redução do valor do capital escolar. Uma vez que, nos discursos que estamos analisando, o ensino e a formação escolar são enquadrados como dissociados das demandas sociais de desenvolvimento, seria profícuo estudos que se voltassem a compreender a emergência das justificativas das reformas do ensino em períodos de crescente acesso ou, no caso atual, de universalização da escolarização dos jovens.

escolas piloto, ou fosse nas reuniões intersetoriais, era afirmado que a nova organização do ensino incorreria e deveria incorrer na *mudança de cultura da escola*. No powerpoint de apresentação da proposta, comumente realizada pela Diretoria, esse elemento constava de modo a indicar um princípio e um fim da política pública:



[Figura 19 (à esquerda): Slide Uma nova cultura escolar (relações) – versão de meados de 2019, slide19] [Figura 20 (à direita): Slide Uma nova cultura escolar (ressignificação) – versão de setembro de 2019, slide 19]<sup>297</sup>

Nas lâminas acima, a ideia de não padronização de estudantes e professores informa que uma *ressignificação* deveria recair sobre a escola. No caso, defendia-se a *diversificação* de atuação dos professores, de ofertas educacionais e de trajetórias dos estudantes. A ideia de diversificação se liga diretamente à promoção do interesse do estudante em frequentar a escola: no Novo Ensino Médio, ele poderia escolher o que estudar. Ancoradas na ideia da escolha, as novas concepções de ensino, então elencadas nas imagens acima – nominalmente, as aprendizagens essenciais, o projeto de vida e as trajetórias diversificadas –, seriam instrumentos de gestão voltados a promover uma formação escolar *personalizada*<sup>298</sup> para o estudante.

As lâminas trouxeram, portanto, elementos que comporiam o que se chamava por cultura escolar, tais como: o espaço, a convivência, as relações, os estudantes, os professores, a aprendizagem, as trajetórias de formação. Nessa linha, uma reflexão de meu interlocutor recorrente, Altair, nos auxiliará a perseguir o que estaria sendo operado através de tal noção de cultura:

(...) a escola tem esse perigo, o que é necessário se torna hábito, o hábito vira regra e ninguém sabe por que tá fazendo as coisas mais (...). (...) [estamos] no século XXI, a gente não pode se acostumar às coisas mais (...), aluno muda, a gente também tem que continuar mudando. [Diário de campo]

<sup>297</sup> A lâmina da direita é uma versão que se desenvolveu a partir da que está à esquerda.

<sup>298</sup> Categoria utilizada em outros materiais de campo, especificamente, em elaborações datadas de 2018 acerca do que viriam a ser os Itinerários Formativos.

Sua colocação foi verbalizada em uma reunião ocorrida no início de agosto de 2019 entre membros da DIEM e representantes de um projeto educativo coordenado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)<sup>299</sup>. O técnico da DIEM, Altair, estava argumentando que muitas definições ainda estavam em aberto acerca de como viriam a ser de fato os Itinerários e sendo tomadas com muito cuidado para que a política pública não surtisse efeitos indesejados. Destaco sua fala porque ela explicita a ideia de uma regra que se automatizou em hábitos e foi neste ponto que se deu uma previsão de perigo relacionado à escola: esta seria um universo dotado de comportamentos reprodutivos, a princípio, não refletidos e carentes de uma modificação racional. No caso, como vimos acima, uma reprodução endógena.

Um conjunto específico de referências teóricas nos permite compreender a fala de Altair enquanto expressão dos sentidos da categoria de *cultura da escola* então observados no campo empírico. Cultura foi um conceito central para a história da Antropologia e propiciou que os estudos organizacionais – então implicados com as problemáticas de funcionamento e eficácia administrativa – estabelecessem uma aproximação com a produção de etnografias antropológicas e investigações sociológicas em e sobre instituições (WRIGHT, 2005, p.2; TEIXEIRA e CASTILHO, 2020, p.22). Discorrendo brevemente sobre os paralelos teóricos entre esses dois campos acadêmicos, no início do Século XX, nos primórdios da consolidação da ciência antropológica, o conceito versava sobre práticas, valores, comportamentos, pensamentos comuns a um povo, e foi dessa noção específica que os estudos organizacionais lançaram mão.

Principalmente a partir da década de 1970, a Antropologia se voltou para pesquisar campos elitizados ou de maior retenção dos meios de poder (com os chamados Estudos Up: NADER, 1972), trazendo novos contornos para o olhar antropológico sobre as instituições. Em tal altura, cultura já não comportava mais a assumpção de uma unidade de valores e significados, ou a perspectiva de sistemas de reprodução do pensamento ou do comportamento, bem como perdeu seu protagonismo inicial na Antropologia. Já nos estudos organizacionais, a categoria continuou a ser empregada, mas acompanhada de um deslocamento de perspectiva analítica: passava-se da lente inicial, de busca por compreender a “cultura de uma organização”, para então se questionar uma “organização enquanto cultura” (WRIGHT, 2005, p.19). O primeiro entendimento tomava as organizações enquanto uma configuração autorreprodutora,

---

<sup>299</sup> Àquela altura, a Gerência de implementação (GPPEM/DIEM) buscava interlocução com outras instituições para a proposição de projetos a serem ofertados na parte dos Itinerários.

já a segunda estaria voltada para as noções de “linguagem e poder, (...) sistemas de ideias e como eles são operados na performance das interações” (Idem, p.17, *tradução minha*).

Diante de tais quadros teórico-disciplinares, podemos considerar que, no campo etnográfico em foco, uma caracterização endógena da acepção de cultura conferia algum senso de unidade a uma escola genérica enquanto dotada de uma cultura própria. O que guardaria então um sentido mais aproximado com as referências primevas da Antropologia e dos estudos organizacionais aqui explanados. A associação direta entre cultura e escola tomava esta última por uma organização de repetição de suas próprias condições, a situando em um certo vácuo sociológico. Contudo, quando pensamos que esse universo próprio de hábitos reprodutivos se refere à instituição moderna, escola, devemos considerar ainda as especificidades dessa noção.

No cenário colocado por Altair, *o aluno* teria mudado e por ele se convocava a necessidade de uma gestão que interviesse nesse estado tendente a um costume particular. Entretanto, o aluno não seria o agente direto que alteraria os rumos da repetição. E, se hábitos e comportamentos seriam replicados a despeito de um estudante que havia mudado, haveria algum ancoramento institucional destas atuações, papeis e formas de interação.

Nessa linha, podemos voltar também a como se reivindicava a ideia do projeto piloto. No Capítulo II, vimos que se defendia uma diversidade de escolas que pudessem estabelecer uma apropriação singular da proposta. Mas, se essa particularização empreendia um sentido de diversidade de experiências, por outro lado, empreendia uma universalização para a operação simbólica da categoria cultura: a diversidade das realidades escolares levaria a um denominador comum de como operacionalizar o projeto final para toda a rede. A defesa da pequena escala justificava um sentido de implementação gradual para que professores e estudantes pudessem “internalizar” a nova organização, portanto, se as experiências deveriam ser diversas, a mudança de “mentalidade” requerida pautava novamente um imaginário universalizante.

De tal modo, a ideia de comportamentos e relações que seriam próprios a uma escola genérica, que existiria por si, vai de encontro com o discurso anteriormente visto de que existe a escola do Século XIX no Século XX. Mas que escola seria essa?

Ariès (1981) diz que a formação da escola moderna tem raízes na Europa Ocidental do Século XIII. Nela, os colégios eram asilos de doadores para pobres, comunidades em que estudantes se inspiravam nas referências monásticas, mas sem ainda a figura do professor (p.110). A partir do Século XV, essas comunidades deram lugar a institutos de ensino mais

amplamente frequentados<sup>300</sup> e com hierarquias. Com uma crescente proteção sobre esses estudantes-clérigos frente às tentações da vida leiga, os institutos passaram a se separar do “modo de vida” do resto da sociedade (p.111), adquirindo um valor de formação moral. Assim, fortaleceu-se uma atribuição hierárquica e autoritária aos mestres, que antes não tinham esse papel de interferência na vida dos estudantes.

Os “mestres-escolas”<sup>301</sup> se imbuíram de uma crescente responsabilidade moral sobre as almas dos alunos no mesmo período em que estava sendo introduzida uma nova disciplina de vigilância, delação e castigos corporais na sociedade<sup>302</sup>. Em suma: “Duas ideias novas surgem ao mesmo tempo: a noção da fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres” (p.117).

Já com a perda da ênfase dos castigos físicos, também se arrefeceu a oposição entre adultos e crianças, agora, estas últimas deveriam ser preparadas para a vida adulta através de etapas e cuidados. Em tal decurso, fundava-se a imprescindibilidade de cumprimento de um ciclo escolar em cada uma de suas etapas, o que levou, por sua vez, à demanda de especialização do professor a cada grau de formação e nos métodos correspondentes à psicologia etária de seus alunos. Tais aspectos também foram desenvolvidos por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987), quando ele localiza que a dominância do que caracteriza por poder disciplinar<sup>303</sup> nos Séculos XVII e XVIII se imbricou à história da ordem escolar:

Pouco a pouco — mas principalmente depois de 1762 — o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre.

---

<sup>300</sup> Em tal período, imperava uma indiferença etária na sociedade da Idade Média, de forma que se tratava de espaços frequentados por pessoas de todas as idades.

<sup>301</sup> Ariès (1981) recupera que, até então, imperava a figura dos “companheiros de vida” como forma de regulação do cotidiano na comunidade, mas que, ao fim da Idade Média, essa configuração passou a ser rechaçada enquanto desordem e tais figuras de referência deveriam ser substituídas pelos mestres-escolas (p.116, 117).

<sup>302</sup> Tal disciplina se dirigia aos adultos por critérios de condição social, contudo, sobre as crianças não se dava essa discriminação, o que resultou na fundação de uma “nova atitude diante da infância” (ARIÈS, 1981, p.118), a humilhação se tornou um código de rebaixamento dela às classes sociais inferiores e ela passou a ser diferenciada do mundo adulto por um sentimento de fraqueza que lhe era atribuído. Portanto, foi justamente a introdução da disciplina sobre os corpos que marcou o surgimento do colégio dos tempos modernos (p.127) e o diferenciou da escola da Idade Média. Ponto para o qual é importante recobrar que, em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) faz uma extensa discriminação do que foram as disciplinas que, ao longo do Século XVIII, passaram a ser dominantes. Tratar-se-ia de exercícios de correção e controle que recaíam sobre os corpos de modo a dispor os indivíduos em séries de classificação, Foucault aponta que os colégios teriam sido, junto com os quartéis e hospitais, um dos lócus privilegiados do desenvolvimento das técnicas disciplinares.

<sup>303</sup> “A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.” (FOUCAULT, 1987, p.164).

(...) a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor (...). (p.173).

Por fim, segundo Ariès, esse teria sido o processo de separação social dos colégios e que deu surgimento à escola moderna, fazendo com que a escolaridade se tornasse uma questão de crianças e jovens (1981, p.127). Tal descolamento teria sido a base de formação moral da escola, totalmente ancorada na relação do professor perante o aluno.

Traçado esse histórico, podemos apontar elementos que informavam a noção de *cultura da escola* no campo empírico e que conformaria os atributos da escola do Século XIX<sup>304</sup> a serem então mudados: um universo próprio de comportamentos e papéis que reproduziam uma relação central entre professor e alunos, hierárquica, dotada de dispositivos disciplinares e de condução, validada na formação seriada, por sua vez, ancorada no conhecimento da condição psicológica dos alunos para a qual se atribuía uma correlação curricular.

## 1.2. O pedagógico e a realidade

Com fins de continuar explorando a noção de cultura da escola, abordo agora um outro termo comumente empregado em campo, tanto na DIEM, quanto por membros de outros setores e níveis da Secretaria de Educação (SEEDF), o de *realidade*.

*Realidade* surgia através de um idioma institucional do órgão (SEEDF) então mapeado por esta etnografia. Trata-se do que denominei, analiticamente, na Introdução desta tese por ‘pedagógico versus administrativo’. Essa oposição entre duas dimensões organizacionais informava e tensionava os limites das atuações dos atores nos três níveis do órgão. Nessa linha, à DIEM, era atribuída a competência do *pedagógico*, denominador valorativo comum para todas as unidades que também compunham a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF). Às demais áreas, com algumas exceções<sup>305</sup>, era atribuída a autoridade de um conhecimento administrativo ancorada em um valor de racionalização dos recursos.

Em reuniões intersetoriais<sup>306</sup>, registrei que o termo *realidade* era evocado para marcar contrapontos ao conteúdo do projeto piloto desenhado pela DIEM, sendo comumente traçada uma cisão entre *o trabalho do pedagógico* e as perspectivas dos demais setores. Oposições

---

<sup>304</sup> No Século XIX, a produção de mão de obra se estabeleceu como função da escola, o que, segundo Paulo Freire (1996), teria aprofundado uma valorização do conhecimento escolar ligado a um sentido de ensino como depósito. Nessa apreensão, o autor denunciava o que denominava por visão bancária, que contrapunha o estudante como desconhecedor passivo e o professor como detentor e transmissor (FREIRE, 1987, p.37).

<sup>305</sup> Por exemplo, a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) e a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SUBIN) também eram admitidas como setores pedagógicos.

<sup>306</sup> Reuniões que serão exploradas detidamente no tópico 3 deste capítulo.

nesse sentido costumavam aparecer quando eram levantadas preocupações sobre se o projeto iria funcionar ou não na escola, pois determinado elemento posto em xeque poderia significar o risco de a política pública não funcionar:

**Alva** (gerente de normas de ensino, DINE)<sup>307</sup>: a casa precisa definir o que ela quer e a gente traduz em termos de escrituração.

**Tito** (Diretor da DIEM): A gente tem nossos desejos *a nível pedagógico*, mas *a nível operacional*...

**Alva**: [...] imagina eu entregar registro de trezentos e tantos objetivos [de aprendizagem do currículo] para o estudante [no boletim escolar]!

**Tito**: Professor vai ter um trabalho maior [com o NEM], [isso] a gente já tem deixado claro [nas apresentações]. Agora, se tem que elencar cada objetivo de aprendizagem para cada estudante [no Diário de Classe]..., *pedagogicamente se quer isso, mas é viável?* [Rascunho de ata, *registro próprio, grifos meus*]

No diálogo acima, a partir do questionamento de como os artefatos de gestão seriam manejados e interpretados na escola, um valor de operacionalidade atribuía um limite à proposta formulada. Dessa forma, sinalizava-se uma distância entre um ideal de reorganização do ensino, que caberia ao *trabalho pedagógico*, e os limites a esse planejamento, a serem então previstos por uma racionalidade administrativa.

Tais negociações pautavam como se davam as atuações e interações na escola, o que conformaria, por sua vez, a *realidade*, e como os mecanismos de gestão poderiam incidir nesse contexto. Na implementação do NEM, portanto, a categoria de realidade posicionava a figura da escola frente aos exercícios de gestão. Nessa linha, a ação do professor costumava ser o objeto mais imediato de preocupação e previsão, pois era argumentado que se ele não se apropriasse de alguma medida estipulada, esta não seria colocada em prática, tal qual podemos ver em outro exemplo:

Alva, gerente de normas de ensino (DINE), questiona aos presentes como o Acompanhamento das Aprendizagens irá se dar na escola. Ela compara essa forma de oferta com a solução que a Semestralidade<sup>308</sup> havia criado em alternativa à reprovação compulsória: “...para quem está há anos num barril chamado ‘dependência’, vai chamar de ‘dependência’ [para o] menino que vai ficar devendo Português 1. (...) Na Semestralidade, prometeram mundos e fundos, e abandonaram os meninos. (...) recuperação contínua, cadê? Nunca aconteceu!”.

---

<sup>307</sup> O papel de outros setores na implementação será apresentado na segunda parte deste capítulo.

<sup>308</sup> Tratava-se do Regime de Dependência, no qual o estudante não aprovado em até dois componentes seguia o fluxo escolar, devendo prestar atividades avaliativas do componente. Ver: Capítulo I.

Nesse momento, Jasão, gerente de implementação na DIEM, chega à reunião e o técnico Altair<sup>309</sup>, também da DIEM, o atualiza: “a Alva tava colocando os prós e os contras de várias coisas (...), colocar no papel é fácil, mas pensar na *realidade*... (...)”. [Diário de campo, *grifos meus*]

No diálogo acima, deu-se uma quebra quando as previsões de incidência docente sobre a formação do estudante foram questionadas como carentes de condicionantes de gestão. O que nos permite considerar que as noções de *cultura* e *realidade* operavam uma ambivalência ao posicionar professores e estudantes enquanto objetos de uma racionalidade: por um lado, a eles era atribuída a propriedade intransferível de determinar como de fato a proposta formulada seria na realidade; por outro lado, era atribuída uma necessidade de formação (para o professor) ou preparação (para o estudante), bem como a determinação de regras e uso de artefatos burocráticos que garantissem certo condicionamento de suas respectivas atuações, alterando a cultura da escola. A ideia de realidade seria uma condição desafiadora aos projetos de gestão de ensino, pois o *trabalho do pedagógico* representava o esforço de se implantar um estado de coisas do que deveria ser escola, já a realidade aparecia enquanto um desafio à mudança que se empreendia através da política pública.

Então, condicionantes deveriam levar determinados sujeitos na escola a exercerem certa realização, para garantir a postulação pedagógica da política pública: a nova gestão do ensino deveria se imbuir de uma série de ferramentas de antecipação da realidade a partir do conhecimento de sua cultura e para a mudança dessa cultura. Dito isso, realidade e cultura de um lado, e pedagógico e administrativo de outro, são categorias empíricas que podem ser refletidas por meio do conceito de meio em Foucault (2008, p.3-38). O meio seria um dos dispositivos da segurança<sup>310</sup> – a correlação de técnicas que, a partir do Século XVIII, caracterizaria o poder de governo:

(...) enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior da sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. (...) O espaço em que se desenrolam as séries de elementos aleatórios é, creio, mais ou menos o que chamamos de meio. (...) O que é o meio? *É o que é necessário para explicar a ação à*

---

<sup>309</sup> Após assumir a representação da DIEM em uma série de reuniões intersetoriais, a serem abordadas no tópico 3, o técnico Altair passou a refletir sobre os desafios de comunicar a proposta aos demais setores. Tal qual consta no trecho acima, Altair também passou a alertar seus colegas de diretoria para tais dilemas que serão retomados na terceira parte do capítulo sob as noções empíricas de *tradução e linguagens*.

<sup>310</sup> Para recuperar a caracterização da noção de governo a partir do Século XVIII, Foucault (2008) se volta para uma série de dispositivos de segurança produtores de tecnologias próprias de poder (p.27).



*distância de um corpo sobre outro. (...) Os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada. (p.26 e 27, grifos meus)*

O caráter orgânico do meio chama a atenção para como as noções de cultura e realidade no campo empírico posicionam a escola enquanto um ambiente “multivalente e transformável” (FOUCAULT, 2008, p.27), carente de uma reorganização que deveria incidir sobre suas respectivas lógicas de causa e efeito<sup>311</sup>. Lógicas que deveriam ser conhecidas, destrinchadas e, então, transformadas por uma racionalidade gestonária que, no caso, partindo de uma ideiação do *trabalho do pedagógico*, seria desdobrada em uma série de mecanismos antecipatórios e condicionadores das ações dos sujeitos e seus efeitos. A escola se posicionava, assim, enquanto “suporte e elemento de uma ação” (Idem), um instrumento através do qual se dariam os esforços de regularização de populações que lhes seriam próprias.

Partindo de como as relações admitidas nessas duas categorias foram tomadas por objetos de governo, nos próximos tópicos deste capítulo, explorarei como as figuras do professor e do estudante perfaziam a institucionalização da política pública. E, mais precisamente, como tais elementos compunham a produção de determinados sujeitos a serem inseridos em determinada racionalidade administrativa.

## **2. Relato: Escolha**

Delineio agora um primeiro plano de tensionamentos e reflexões no qual surgiram as figuras do estudante e do professor. Esta introdução e os subtópicos seguintes serão desenvolvidos a partir do relato de uma reunião interna à DIEM. Ela ocorreu em julho de 2019, antes de se iniciarem as interlocuções intersetoriais para a implementação do projeto piloto. Tal anterioridade é importante para abarcarmos como a política pública estava recolocando o professor e o estudante nos enquadramentos gestonários vigentes. Ao final do capítulo, este primeiro plano de questões será recobrado e comparado com outras referências que se tensionaram no processo de implementação.

O seguinte debate ocorreu entre membros da DIEM em uma sala de reuniões na sede do órgão (SEEDF)<sup>312</sup>, embora longo, julgo relevante apresentá-lo para dar continuidade às reflexões que vem sendo desenvolvidas aqui. O objetivo da reunião era o de alinhar

---

<sup>311</sup> “O meio é certo número de efeitos (...) de massa que agem sobre todos os que aí residem. É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas (...).” (FOUCAULT, 2008, p.27).

<sup>312</sup> Essa mesma reunião foi trabalhada no Capítulo III, em outro trecho.

internamente as alterações recentes pelas quais a proposta tinha passado<sup>313</sup> e promover edições correspondentes no powerpoint e no discurso das apresentações:

Estão presentes o Diretor Tito, seu Assessor Técnico, Charles, os três gerentes da diretoria e a maioria dos técnicos então lotados no setor. Posicionado à frente do pequeno telão no qual se projeta o powerpoint, Jasão, gerente de implementação (GPPEM/DIEM), repassa a apresentação enquanto os demais vão apontando o que deve ser aperfeiçoado sobre suas falas e conteúdo dos slides. Em dada altura, refletem acerca de uma questão em discussão nos últimos dias: se os estudantes poderiam mudar ou não de Trilha de Aprendizagem ao longo do ensino médio e se poderiam mudar a área de conhecimento na qual iriam se aprofundar. Especificamente, é discutido como a possibilidade ou impossibilidade de troca poderia impactar o desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>314</sup> e nas suas futuras escolhas acadêmicas e profissionais. Nesse contexto, um técnico da Gerência de acompanhamento (GEM/DIEM), Waldir, diz: “As Trilhas estão muito confusas para mim, não sei se alunos têm maturidade suficiente”.

Sua colocação gera uma tensão e os presentes se mobilizam para dialogar com ele. O Diretor Tito responde a Waldir: “esse é o nosso papel [enquanto membros da DIEM] (...), tornar isso visualmente muito claro (...), tornar de fácil entendimento”. Waldir então convoca uma figura de autoridade para fundamentar seu ponto: “[se] a gente chegar nas plenárias<sup>315</sup> sem ter base de sustentação, isso vai por água abaixo”. Procurando mediar, o assessor técnico, Charles, explica: “foi nos últimos três dias que se definiram algumas coisas. (...) [precisamos] lembrar que tem coisas que não vão ser definidas [agora], a gente vai fazer o piloto. (...) entendendo sua angústia, a gente teve apresentações que estavam menos [amarradas]”. Contudo, o técnico mantém sua posição e convocando novamente as plenárias, diz: “não tá legal, a gente vai ter que aperfeiçoar, senão a gente vai ser bombardeado”.

Outros colegas também se colocam na tentativa de convencer Waldir de que o importante é que todos na diretoria cooperem para que a política pública possa ser compreendida nas escolas. Tito argumenta mais uma vez, convocando: “A gente precisa se posicionar enquanto área técnica dando caminhos. Esse é o momento de contribuir com sugestões, acho que essa [a nossa diferença de perspectivas] foi a [nossa] força”. Waldir então propõe: “vamos para a parte prática, eu acho que vocês não gostam dessa parte”, e elabora uma situação hipotética em que um estudante faz uma escolha que seria a seu ver “irresponsável”, escolhendo uma área de conhecimento que não teria coerência com seu histórico de aprendizagem ou com o que decidisse estudar em um futuro curso universitário. Tito o responde dizendo que é nesse ponto que entra o papel da forma de oferta chamada Projeto de Vida<sup>316</sup> e, referindo-se às outras formas de oferta que especificamente previam escolhas dos estudantes – no caso,

---

<sup>313</sup> Redesenho trabalhado no capítulo anterior.

<sup>314</sup> Essa preocupação também dialogava com a previsão de que haveria, nos anos seguintes, uma mudança na prova. Era esperado que uma parte do exame viria a contemplar a escolha de uma área de conhecimento dos estudantes nos Itinerários Formativos.

<sup>315</sup> Tal qual abordado no Capítulo II, as plenárias eram eventos previstos pelo setor para se submeter amplamente o texto do currículo e a proposta do NEM às comunidades escolares e à rede pública como um todo. No período inicial da pesquisa de campo, as plenárias tinham um apelo no imaginário dos membros da DIEM, tal qual aparece na fala acima. Muito se propunha ou se questionava em vistas de como a proposta seria recebida, se “passaria” ou não nesse espaço colegiado. Contudo, ao cabo, foram realizadas naquele ano apenas plenárias voltadas ao texto do novo currículo, divididas em reuniões por área de conhecimento e realizadas apenas junto a escolas das primeiras cinco escolas piloto definidas.

<sup>316</sup> Como vimos no Capítulo I e III, o Projeto de Vida é um eixo estruturante da BNCC que foi posicionado à condição de unidade curricular na proposta da DIEM para o NEM.

as Trilhas de Aprendizagem e as Eletivas Orientadas –, explica que “é por isso que são Eletivas **Orientadas**”, frisando o último termo.

Em continuidade a esse argumento, o gerente Jasão dirige-se a Waldir: “é uma questão de obrigar mesmo, [mas só o] cara desnorteado (...), o [cara] que tá bom (...) vai poder escolher o que quiser. (...) a escola vai tá mais bacana (...) [vai ter o] professor orientador, [vai ter] conversa”. Nesse momento, o gerente se coloca como um professor falando a um estudante: “o melhor caminho para você passar é esse aqui”, e continua o raciocínio argumentativo: “(...) *o caminho já vai tá traçado para o menino* (...), o Projeto de Vida vai trazer acolhimento, pertencimento, [vamos passar] um ano *preparando esse menino* [dentro do Projeto de Vida, *para ele poder escolher* e cursar as Trilhas de Aprendizagem, só a partir do 3º semestre]”.

Após outros comentários dos colegas, Jasão lembra que também estava sendo proposta a forma de oferta de Acompanhamento das Aprendizagens: “[é uma] inovação do Distrito Federal que ninguém [em outros estados] tá fazendo (...). Eu deixei 4 créditos reservados [para o Acompanhamento das Aprendizagens]. Eu também não engoli as Trilhas lá na [cita uma apresentação feita com a presença de um instituto privado] (...), [mas,] o estudante tem que sair formado em [uma área de conhecimento no] Itinerário Formativo (...), [então,] eu tô dando opção de cursar duas [Trilhas de Aprendizagem que configurariam a área de conhecimento de formação], o Rubens [técnico também da Gerência de implementação] quer dar três [opções de Trilha para o estudante cursar ao longo do ensino médio].”

Na sequência, Rubens reflete sobre os últimos argumentos e traz uma questão nova: “[da forma como estão dizendo, me parece que o] professor de Projeto de Vida vai ter muito poder na mão (...), para um aluno de 15 anos, [é muito poder] o professor dizer que ‘esse é meu caminho’”<sup>317</sup>. Sua fala é prontamente ponderada por outra técnica da GPPEM, Luana. Compondo o grupo de trabalho (GT) formado para a construção do currículo do Projeto de Vida, Luana pontua que para os professores poderem ofertar tal unidade curricular, “vai ter formação”. Diante desse novo questionamento feito por Rubens, o gerente Jasão volta a alguns slides que já tinham passado e lê em voz alta os tópicos de uma lâmina com o título “Projeto de Vida”: “Unidade Curricular de 2 créditos por semestre com o objetivo de favorecer aos estudantes: - o autoconhecimento; - a autoestima; - a responsabilidade; - o protagonismo; - as habilidades socioemocionais; - a transição do ensino fundamental para o ensino médio”. Após essa leitura, Jasão se dirige a Rubens e contrapõe o questionamento: “é por isso que vai trabalhar autoestima [do estudante]”, argumentando que tal elemento preveniria o estudante de ficar à mercê do poder do professor. [Diário de campo, *grifos meus*]

As Trilhas haviam sido recém colocadas no setor, devido a isso, ainda estavam pouco apropriadas por parte de seus membros e esse era um dos motivos da reunião. Para além desse ineditismo, a quebra no curso da reunião, aquilo que gerou a tensão para a qual os presentes se dedicaram a dirimir, estava localizada na *escolha* do estudante em definir uma área de conhecimento para sua formação.

Com as Trilhas, dois aspectos de novidade da Reforma estavam sendo postos à mesa: a escolha do estudante sobre o que estudar e o aprofundamento em uma das áreas de

---

<sup>317</sup> Como veremos na análise adiante, o pronome possessivo “meu” estaria sendo dito por um estudante.

conhecimento ou na Educação Profissional e Técnica. Em uma adequação do processo de formação escolar ao próprio projeto de vida do indivíduo, o ensino médio deveria oferecer uma possibilidade de diversificação de competências<sup>318</sup>, contudo, desse ponto, sobrevieram problemáticas levantadas pelos próprios institutos investidores da Reforma no país: quando a flexibilização curricular e o aprofundamento passam a corresponder a uma nova noção de especialização, a escolha implicaria em uma restrição relativa às demais áreas de conhecimento e seus embasamentos disciplinares próprios à educação básica. Em tal contexto, o problema mais precisamente previsto era o de que: ao deixar de cursar algo em detrimento de uma preferência, que perdas o estudante teria em sua preparação para o futuro?

Aquilo que o estudante não quer, ou que não pode fazer porque não lhe é ofertado<sup>319</sup>, poderia ser um resultado negativo do agenciamento frente a seu próprio interesse particular<sup>320</sup>. Quem seria responsabilizado por esse resultado? Como se garantiria que as opções de curso desse estudante estariam adequadas a seus interesses e, com grande ênfase, a seus interesses no futuro?

Nessa linha, em ambos os patamares de debate – distrital e nacional – a previsão da escolha se tornou um objeto de gestão específico. Para expressar esse ponto, na abertura de um curso de formação realizado no segundo semestre de 2019 promovido pelo Instituto Itaú BBA aos formadores da Subsecretaria de formação continuada (EAPE/SEEDF), o respectivo Subsecretário indicou o que seria um dos propósitos da formação: “não adianta abrir para as escolhas, sem saber o que fazer com a escolha desses jovens”. Ao longo desse curso, outras expressões, tais como, “aprender a fazer escolhas” e “escolhas conscientes”, surgiam como aspectos centrais do NEM.

Dito isso, o relato trazido aponta elementos profícuos para analisarmos como a inserção da escolha abria uma vulnerabilidade para o dever ser de uma gestão do ensino escolar. Após a fala de Waldir, não foram tecidas proposições de alterações para as Trilhas ou para sua forma de comunicação aos diferentes públicos (como pretendido), a discussão se desdobrou na defesa de que a escolha do estudante seria gerida na escola.

---

<sup>318</sup> Como vimos no Capítulo I, dois sentidos de flexibilidade curricular passaram a ser atrelados na Base curricular (BNCC) de forma a conformar uma noção de especialização. Diante desse ponto, ressignificada em direção a uma noção de projeto de vida, o estudante aparecia como um indivíduo cujas experiências vividas promoveriam habilidades a se fazerem valer em um futuro.

<sup>319</sup> Com a reforma foi aberta a possibilidade de escolas e municípios estabelecerem ofertas “vocacionais”, sem a necessidade de abarcar as quatro áreas de conhecimento da educação básica. Para a rede pública do DF, a DIEM concebeu que as quatro áreas deveriam ser ofertadas nos Itinerários em todas as escolas.

<sup>320</sup> Nos termos conceituais trabalhados no Capítulo III, poderíamos dizer que tal previsão se voltava para a possibilidade de contradição entre os motivos para os quais (SCHUTZ, 1979, p.124) o estudante escolheria determinado curso em contraposição aos motivos pelos quais ele deveria escolher determinada formação.

## 2.1. Imaturidade

A compreensão de que a escolha se tornava um objeto de gestão nos permite acessar que o diálogo travado entre os membros da DIEM no relato narrado se inseria em uma dimensão mais ampla de legitimação moral da Reforma. Nesse ponto, a noção de *imaturidade* apareceu no debate operando uma reivindicação da posição de se preconceber o que o ensino escolar significaria para um futuro estudantil e profissional. Por exemplo, nas observações de Waldir, o aprofundamento em uma das áreas de conhecimento em detrimento de outras foi aproximado à gravidade das escolhas no mundo do trabalho e no ensino superior.

Se no campo empírico, a imaturidade aparecia atrelada à figura do *menino*, havia uma acentuação do problema da condição do estudante de ensino médio, ele seria um jovem. Essa é uma categoria geracional recente distinguida no Século XIX. Segundo Ariès (1981), ela adveio do prolongamento da infância no processo de escolarização que, como vimos, deu-se ao fim da Idade Média, e, depois, com as divisões etárias que foram se estabelecendo na conformação das classes escolares, até surgir a adolescência no contexto de uma divisão do ensino, quando parte deste se alongou para a formação superior da burguesia (p.115).

Já na história do Brasil, como vimos no Capítulo I, são recorrentes as reformas do ensino escolar destinadas à faixa etária entre mais ou menos os 12 e 19 anos. Nas disputas que as envolvem, o público oscila entre: dever ser inserido na educação básica, que hoje é constitucionalmente de oferta universal e de responsabilidade do Estado e da família (BRASIL, 1988, Art. 205 e Art.208-I) até os 17 anos e, nesta perspectiva, a instituição da escola ocupa um imaginário central do atendimento ao estudante e à família; ou ser preparado para o mercado de trabalho, perspectiva na qual se opera uma divisão histórica de classe entre formar prestadores de serviços ou acadêmicos e profissionais liberais, gerando um deslocamento da centralidade da instituição escolar no atendimento desse público. Esse histórico aponta para uma preocupação crescente com a ideia de transitoriedade entre a infância e a fase adulta, pois foi nesse ponto que se intensificou o problema da adolescência e a reificação da juventude. Esses foram objetos de crescentes pesquisas e teses, que, nas últimas décadas, informaram um novo campo de discussões sobre como deveria ser o ensino secundário<sup>321</sup>.

---

<sup>321</sup> Nos anos 1960, a liminaridade classificatória (DOUGLAS, 2010) do adolescente foi tomada como ameaça de inadequação aos costumes, nos anos 1970, a noção de transitoriedade geracional foi particularizada de forma que o jovem se tornou uma categoria econômica, nos anos 1980, houve uma inserção desse jovem nos imaginários da violência urbana (SPOSITO, 1997, p.38) e, a partir dos anos 1990, a juventude como identidade, cada vez mais especificada em uma noção de diversidade, ocupou a promoção dos direitos da juventude, através, entre outros, de um valor de protagonismo social e político.

O dilema da imaturidade *versus* escolha visto à luz de uma crescente identificação da condição de transitoriedade e diferenciação identitária do estudante de ensino médio, convoca o conceito de menoridade trabalhado pelos antropólogos Souza Lima (1995, p.95) e Vianna (2002a)<sup>322</sup>. Os autores defendem que a menoridade designa um tipo de relação de dominação característico ao poder tutelar<sup>323</sup>: de classificar indivíduos e populações enquanto carentes de proteção e cuidados, enquanto fontes de perigos a serem antevistos, enquanto objetos da produção de conhecimento sobre sua verdade, bem como enquanto objetos de uma administração que age sobre suas ações, os fixando em uma jurisdição territorial. Definir a menoridade diz respeito a um exercício antecipatório de se determinar uma ação sobre ações carentes de gestão. Essa é a característica dos dispositivos do poder tutelar, que se imbuí do objetivo de conduzir um ser humano então incompleto até a formação do sujeito da maioridade (VIANNA, 2002a, p.9).

Se a “evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância” (ARIÈS, 1981, p.110), podemos conceber que o ensino escolar ocupa o imaginário de uma estrutura de administração cotidiana sobre o menor por idade. De tal forma, a escolha entraria na equação desafiando um dever específico no qual se erige o poder tutelar: a condução. Ponto para o qual entraram no relato dois elementos específicos, o caminho traçado e o professor orientador, a serem então trabalhados respectivamente nos dois subtópicos seguintes.

## 2.2. O caminho traçado

Neste subtópico, continuo a explorar o relato anterior enfocando a afirmação do gerente Jásão de que haveria um *caminho traçado* para o menino.

Voltando ao relato, ao manifestar um não entendimento acerca do que seriam as Trilhas, o técnico Waldir projetou sua questão ao crivo das plenárias, conclamando essa figura de autoridade para legitimar sua fala no debate. Traçando a oposição entre a *proposta* defendida pela Diretoria e a *parte prática*, ele demarcou uma seara de negociações acerca da legitimidade de se quebrar a predeterminação do fluxo curricular do estudante. Advogando por um sujeito que teria de arcar com as demandas institucionais do prosseguimento dos estudos superiores e

---

<sup>322</sup> Dedicada à análise de mecanismos presentes em processos jurídicos de adoção de crianças entre os anos 1979 e 1991, Vianna (2002a) discute a condição de menores por idade em uma relação de menoridade através da qual é operado um aparelho estatizado, que se produz, por sua vez, em um dever de cuidado.

<sup>323</sup> Em Souza Lima (1995, p.74), o conceito de poder tutelar diz respeito ao exercício soberano e disciplinar de uma administração cotidiana sobre a identificação de uma população carente de gestão.

do mundo do trabalho, perguntava sobre a parte prática: como tal suscetibilidade seria administrada na escola?

Primeiro, o Diretor Tito buscou reaver a posição contestada, convocando os membros do setor a um pertencimento organizacional – “a gente enquanto área técnica” –, e então, ao papel de proporem uma comunicação que fosse recebida como factível. Na sequência, o gerente Jasão também fez uma chamada à identificação com a posição de formular, pautando os membros do setor na qualidade de protagonistas que determinavam como seriam as formas de oferta, quantas horas seriam destinadas para cada uma, em quais e quantos semestres, e qual sua função em assegurar que haveria uma agência do aparato institucional, através da ação do professor, sobre a escolha do estudante.

Estavam sendo apontados, então, mecanismos de transformação da escolha em um objeto gerível. Nessa linha, nas falas de Tito e Jasão, foi conferido um significado particular às demais formas de oferta dos Itinerários: o Projeto de Vida, o Acompanhamento das Aprendizagens e as Eletivas Orientadas teriam sido concebidas, entre outros, enquanto mecanismos de reajuste da trajetória do estudante.

Foi dada maior ênfase ao Projeto de Vida<sup>324</sup>, nele, mediante a conversa, o acolhimento e a promoção do pertencimento, seria feita uma preparação permanente para que, somente após dois semestres, os estudantes optassem por uma área de conhecimento. Nessa forma de oferta, seriam trabalhadas as chamadas habilidades socioemocionais<sup>325</sup> constantes na Base curricular (BNCC), para, entre outros, serem promovidas as “escolhas conscientes”. O Projeto de Vida<sup>326</sup> apareceu, assim, enquanto um instrumento de gestão que permitiria que o risco da má escolha fosse administrado pela produção de um sentido individual do ensino escolar. Um professor qualificado como orientador auxiliaria na contextualização personalizada<sup>327</sup> da trajetória escolar face ao caminho traçado.

Desse modo, Tito e Jasão procuraram virar a chave do questionamento advogando que o que estavam então a fazer era senão fornecer meios para essa preparação da escolha. E,

---

<sup>324</sup> Esta etnografia não se debruçou, no campo empírico ou na literatura específica, sobre a questão do Projeto de Vida. De tal forma que todas as questões relativas a ele serão apenas trabalhadas na medida do alcance do que o material imediatamente analisado aponta.

<sup>325</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC: BRASIL, 2018a, p.8).

<sup>326</sup> Na BNCC, a ideia de projetos de vida aparece no seguinte sentido: “fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas.” (BRASIL, 2018a, p.480).

<sup>327</sup> Os formuladores buscaram imprimir o sentido de uma formação personalizada nos materiais de apresentação da proposta no ano de 2018, denominando os Itinerários por *Percursos Formativos Personalizados*.

principalmente, que na ausência de um fluxo curricular universalmente pré-definido<sup>328</sup>, ainda assim, haveria um *caminho traçado*. E essa foi uma metáfora de inteligibilidade gestonária que indica para nós o eixo de legitimidade do que era significado por “trabalho do pedagógico”: traçar caminhos.

Considerando o contraste entre uma referência seriada e uma formação personalizada, a discussão se estabeleceu porque, naquele momento, a quebra de um fluxo curricular fixo e de pretensões universais gerava tensões interpretativas à política pública. O entendimento desta na DIEM, muitas vezes foi concebido pela noção de uma trajetória *personalizada*, a previsão de escolha era posta como um intento de se abrir possibilidades de curso que agregariam um valor individual à formação escolar. Portanto, foi na contradição entre a escolha enquanto um valor de redistribuição ao estudante frente a um aparelho tutelar e a escolha enquanto demanda de gestão da trajetória escolar que se deu a negociação da autoridade de formulação da política.

Nessa linha, os diferentes argumentos levantados no debate narrado indicam que um sentido empírico da posição de gestar (SOUZA LIMA, 2002) o ensino escolar estava ancorado no exercício de predefinição de um fluxo escolar universal. Para aprofundar essa questão, busco novamente na obra de Ariès (1981) uma referência histórica de como se instituiu a “regularização do ciclo anual das promoções” (p.115). Como vimos, os institutos que estruturaram uma nova lógica de ensino no Século XV não contavam com categorizações etárias sobre a massa escolar. Mas, ao longo dos séculos seguintes se desencadeou o sentimento de infância e, aos poucos, foi sendo estabelecida a formação de grupos com uma mesma capacidade aos cuidados de um mesmo mestre, o que incorreu na demanda crescente para que este último correspondesse ao nível da necessidade do aluno. Essa formação teria levado a uma preocupação cada vez maior com o estabelecimento de critérios de homogeneidade dos grupos. Então, a princípio as classes escolares foram formadas em razão do grau, mas à medida que se buscava estabelecer para elas uma qualidade em comum, foi se promovendo uma diferenciação das crianças por idade – inclusive a distinção recente da segunda infância-adolescência. Nesse andamento, também começou a ser imposto a todos os alunos que completassem um certo ciclo de classes. No Século XIX, tal processo se desembocou “na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe” (p.115).

Essa referência aponta que a seriação se deu a partir de uma atribuição etária do conhecimento, da formação e da psicologia, e permite que aqui seja considerado que a forma

---

<sup>328</sup> No Capítulo III, foi trabalhado que os Itinerários se contrastavam com o imaginário de um ensino escolar organizado em uma estrutura curricular seriada, que, respaldada em tradições disciplinares, outorgava o valor social da formação básica.



como o estudante seria aprovado ou retido nas séries certificaria o que hoje se chama por trajetória escolar. Esta significaria o resultado individual frente a um fluxo curricular comum e obrigatório, e dirigido à classe escolar – o que hoje chamamos por turma.

Se a trajetória deveria se dar em razão de uma sequência curricular cada vez mais especializada em cada etapa da infância, é possível conceber que isso demandaria um sentido universal de determinação cada vez mais externa e anterior aos desdobramentos das relações escolares: anterior no tempo, no espaço, na esfera de competência organizacional e nas redes institucionais de alcances macrossociológicos. Neste ponto, no que tange à institucionalização do Novo Ensino Médio, esta etnografia aponta para tensões de legitimidade que se davam justamente nessa seara: em um espectro mais amplo, quem teria a autoridade de determinar o que deveria ser estudado na etapa? Os estudantes, os professores de ensino médio e demais membros das unidades escolares (p.ex.: pedagogos/as, orientadores/as educacionais, diretores/as)? As instâncias de níveis centrais das Secretarias de Estado de educação, os conselhos estaduais e nacionais, os institutos privados atualizados às tendências reformadoras, os organismos multilaterais?

### **2.3. O Professor Orientador**

Finalizo a análise do relato indagando como o professor apareceu na questão instaurada: os estudantes caminham em única direção ou através de escolhas individuais?

O gerente Jasão buscava mostrar que, desde a DIEM, já estava posta a incidência de um exercício antecipatório da ação do estudante em razão de um caminho traçado. Mas, como se daria esse exercício? Olhemos para o movimento no qual esse mesmo gerente se deslocou, durante sua fala, para a agência do professor e em primeira pessoa: ele estaria em sala de aula se dirigindo a um estudante individual, “o melhor caminho para você passar é esse aqui”. Sua fala, em específico, performa um encadeamento de antecipações institucionais a desembocarem na atuação do professor junto ao estudante, fiando-se, assim, nos termos de Vianna (2002a)<sup>329</sup>, a responsabilidade tutelar.

Nas negociações sobre o sentido da política pública, figurando entre o caminho traçado e o mecanismo redistributivo da escolha, surgiu um professor exercendo o papel de *orientador*. Em busca por sanar as dificuldades de se tomar o estudante por aquele indivíduo que escolhe,

---

<sup>329</sup> Através dessa noção, a antropóloga chama a atenção para uma rotinização capilarizada do poder tutelar, para um exercício encadeado entre diferentes instituições na promoção de um “reconhecimento contínuo de sua [da criança e do adolescente] posição subordinada e da necessidade de tutores que ocupem – pela administração e com a administração – o lugar de responsáveis” (VIANNA, 2002a, p.33).

Jasão traçou uma cisão entre o *menino* que é orientado e vai bem, e então escolhe, e o *cara desnorteado* que vai mal, para quem então não bastará apenas a orientação, mas será requerida a obrigação<sup>330</sup>. A depender “do cara”, a escola seria aquela que amarra o menino ou que vai orientar esse menino. De forma que para cada um dos dois, para o desnorteado ou o bom, recairia uma gestão específica para as quais então existiria o caminho e o professor orientador.

Aqui, o uso empírico da metáfora do *caminho* aponta para uma noção de movimento. O professor orientador atuaria em função desse estudante em movimento (em um trajeto temporal) e não o deixaria desamparado, pelo contrário, agiria anteriormente a suas ações: orientando as escolhas (SOUZA LIMA, 1995, p.39) em razão de um histórico escolar e de um futuro.

Esse valor da *orientação* para a gestão de uma escolha individualizada guarda aspectos que remetem ao problema da condução em Foucault (2008). Segundo o autor, a conduta teria raízes no pastoreio hebraico, exercido sobre a errância de um povo em deslocamento. Questão que reapareceu na Europa do Século XVI enquanto uma problemática central que cruzou uma série de novas formas de condução que, por sua vez, foram incorporadas às tarefas do poder político. O poder pastoral teria sido, então, o prelúdio da governamentalidade (p.243), caracterizada não por algum modelo, mas por ser a busca de como governar.

O poder pastoral se exerceria sobre uma multiplicidade em deslocamento e sobre a conduta do indivíduo. A salvação do todo e do um se daria em um mundo temporal no qual os indivíduos estão a todo momento entre seguir o caminho correto ou se desvirtuar, e o pastor guia para que possam chegar ao ponto de conduzirem a si mesmos: “Na medida em que era fator e agente de individualização, o pastorado criava um formidável apelo, um apetite de pastorado: (...) como se tornar sujeito sem ser sujeitado?” (p.310). Nesse sentido, a individualização seria uma economia própria à condução.

Sob esse prisma teórico, podemos analisar que, no campo empírico, a passagem entre uma trajetória curricular fixa para a ideia de um percurso personalizado foi negociada enquanto uma questão de condução individualizante. Isso se deu na medida em que as figuras dos professores e dos estudantes estavam sendo (re)posicionadas em uma correlação que exigia tanto a inauguração do poder de escolha, quanto a busca por se instaurar mecanismos de recondução, bem como a instauração de novas problemáticas sobre a autodeterminação do indivíduo.

---

<sup>330</sup> É importante frisar que tal debate não reflete valores axiomáticos de meus interlocutores. Independentemente do que cada um considerou ou deixou de considerar em seus argumentos, o interesse aqui é de pensarmos quais os dilemas que a ideia de escolha suscitava.

Nesse sentido, gostaria de trazer um novo momento que se deu ao final da discussão narrada. Após ouvir os argumentos de seus chefes, o técnico Rubens questionou o que teria interpretado como um *poder* do professor sobre o *aluno de 15 anos*. Nesse momento, ele também se colocou, em primeira pessoa, na posição do aluno que recebe a orientação do professor: “esse é meu caminho”.

A colocação de Rubens não versou sobre o ato da escolha em si, mas sobre a condição subjetiva de vulnerabilidade geracional que a antecederia. E, nesse exato ponto, emergiu a *autoestima*<sup>331</sup> no contra-argumento de Jasão. Ao pontuá-la enquanto limitação do poder do professor orientador, expressava-se a busca por construir uma certa subjetividade. Antecipava-se, dessa forma, a produção de um sujeito que deve conhecer sua própria verdade para então ter condições de conduzir a si próprio. Dotado de um projeto de vida, que lhe conferiria a consciência de um passado, um presente e um futuro próprio, esse estudante deveria estar inserido em uma estrutura institucional que o enxergasse e o contemplasse enquanto sujeito individualmente subjetivado, que escolhe e tem relações personalizadas com a formação escolar. A escola do NEM, nas palavras de Jasão, estaria “mais bacana” justamente por se voltar a uma individualização do sentido de cada estudante sobre sua própria trajetória escolar.

A condição vulnerável do *menino* recobra o argumento foucaultiano de que o problema da condução teve na instituição das crianças uma “utopia fundamental” (FOUCAULT, 2008, p.310). Na governamentalidade, esse problema se dá nos seguintes termos: “como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria (...)” (Idem). O que nos permite considerar a menoridade geracional como “o prisma através do qual os problemas são percebidos” (Idem) na arte de governar. Destarte, a figura do *professor orientador* trazia uma nova perspectiva para o ensino escolar, a da promoção do indivíduo que é “trabalhado” em razão de seu próprio caminho. Então, negociava-se a passagem: do estudante que deveria seguir o fluxo predeterminado e universal para o estudante que escolheria entre opções diversas, sendo orientado para tal; do professor que ministra o conteúdo definido em uma tradição disciplinar (organizada em um fluxo seriado e outorgador) para o professor que orienta cada estudante de acordo com seu respectivo projeto de vida.

Como vimos, essas passagens requereriam novos mecanismos de antecipação, dimensão então a ser explorada na segunda parte do capítulo.

---

<sup>331</sup> Uma habilidade socioemocional – conceito presente na Base curricular (BNCC: BRASIL, 2018a).

## PARTE II

### 3. As reuniões de segunda-feira

O início da implementação do projeto piloto do NEM foi marcado pelo estabelecimento de um diálogo direto com as equipes gestoras das primeiras escolas e suas respectivas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), bem como pelo início das reuniões com os demais setores do nível central da Secretaria (SEEDF). Neste último caso, o diálogo intersetorial estruturaria a viabilização operacional da política pública na rede.

Uma série dessas reuniões conformaram uma sistematicidade que será apresentada e discutida neste tópico. Parto das relevâncias que tais encontros adquiriram para os atores neles implicados, para compreender como a implementação da política pública se inseria em um contexto organizacional mais complexo de interpretações e negociações.

Os encontros a que me refiro foram impulsionados por diálogos e reuniões anteriores realizadas entre julho e agosto de 2019, nos quais a Diretora da Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (DINE/SUPLAV: ANEXO I), Virgínia, demandou ao Diretor da DIEM, Tito, que seu setor deveria tomar pé do que seria o projeto piloto para, então, produzir artefatos institucionais necessários à implementação, tais como, normas de escrituração, sistemas operacionais, documentos diretivos, portarias, entre outros.

Trago agora um relato que narra uma reunião que inaugurou essa série de encontros<sup>332</sup>:

Em uma reunião ocorrida no dia 14 de agosto de 2019, em uma sala pequena no andar onde ficava a DIEM, funcionários lotados nessa Diretoria de normas de ensino (DINE) e na Diretoria de Desenvolvimento de Sistemas (DISIS/SINOVA<sup>333</sup>) começaram perguntando aos membros do ensino médio (DIEM) como iria “funcionar” o projeto do NEM que lhes fora repassado dias antes por meio de um texto<sup>334</sup>. Este explicava a nova organização curricular do ensino e havia sido enviado a pedido de Virgínia, que começou pautando aos presentes que há um certo tempo seu setor estava esperando e se dizia frustrada naquele momento devido ao formato textual aplicado, porque “a gente queria uma receita de bolo”. Virgínia lembrou as circunstâncias que levaram àquele encontro, contando que há alguns meses havia questionado Tito: “e a gente, não vai participar?”, argumentando então que o setor de normas (DINE) era primordial para a implementação de uma política pública de reorganização curricular.

Ela então explicou que para que houvesse um sistema operacional no qual os professores pudessem registrar seu trabalho em sala de aula, para que houvesse uma readequação da distribuição de professores de acordo com as novas disposições curriculares, para que houvesse um novo histórico e certificação escolar, e quase tudo o

---

<sup>332</sup> Este se difere dos demais relatos da tese por ser uma narrativa em tempo passado.

<sup>333</sup> SINOVA: Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão. Antiga SUMTEC: ANEXO I.

<sup>334</sup> Uma passagem dessa reunião também foi abordada no Capítulo II.

mais que envolvia a efetivação institucional do novo ensino, era necessário formular um documento específico chamado Matriz Curricular: “qualquer coisa para começar é a Matriz”. A partir deste ponto, Virgínia enunciou o que seria o fluxo para a implementação: (i) a partir de um projeto de organização do ensino, (ii) deveria ser esboçada uma Matriz Curricular, que, por sua vez, implicaria na (iii) formulação de regras de escrituração, estas, estabeleceriam como deveria se dar a matrícula, o fluxo escolar, a enturmação<sup>335</sup>, a certificação, bem como de que forma seriam registradas e validadas as atividades letivas, avaliações e resultados parciais e finais da série e da etapa; essas novas disposições deveriam ser comunicadas na linguagem de regras de sistema para que (iv) o setor de sistemas (DISIS) promovesse adequações e reprogramações no sistema de escrituração eletrônico utilizado pela rede pública.

Após a fala de Virgínia, funcionários da DIEM pontuaram que não tinham o domínio de tal fluxo de produção administrativa e burocrática e nem o conhecimento específico para formular as documentações citadas, disseram então que precisariam do auxílio das demais áreas. Dessa forma, ficou encaminhado que os setores presentes, ainda com a participação constante da Diretoria de Educação Profissional (DIEP/SUBEB), da área especial que coordenava a aplicação do programa do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI/SUBIN<sup>336</sup>) e pontualmente de outras áreas, iriam se reunir semanalmente para dar sistematização a tais elaborações e encaminhamentos, a contar da semana seguinte. As reuniões seriam às segundas-feiras, antes, contudo, a área técnica da DIEM e do setor de normas (DINE) iriam se encontrar em reuniões menores para preparar esboços dos documentos e regras a serem então avaliados e encaminhados na reunião maior. [Resumo a partir do diário de campo].

Esses encontros realmente se efetivaram e se estenderam por todo semestre e as classificarei analiticamente respectivamente por reuniões de segundas-feiras e reuniões de fomento – encontros menores que antecediam as reuniões de segunda-feira<sup>337</sup>. Nestas últimas, um ou dois técnicos da gerência de implementação (GPPEM/DIEM) acompanhados ou não de seus chefes<sup>338</sup>, sentavam-se com a gerente de supervisão de normas de ensino (GSPU/DINE), Alva, e mais um técnico desse setor, Virgílio, para esboçarem documentos e redigir regras. As dúvidas que ali surgiam ou as demandas por decisões eram levadas às reuniões maiores. Estas foram protagonizadas e contavam com maior presença das chefias da Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (DINE/SUPLAV), da Diretoria de Ensino Médio (DIEM/SUBEB), da Diretoria de Educação Profissional (DIEP/SUBEB) e da Diretoria de Desenvolvimento de Sistemas (DISIS/SINOVA), e também com a participação recorrente da área especial que coordenava o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI/SUBIN).

---

<sup>335</sup> A matrícula dos estudantes nas escolas se dava a partir da inserção em vagas de uma turma.

<sup>336</sup> SUBIN: Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral.

<sup>337</sup> Brown et al. (2017) indicam questões profícuas a uma etnografia das reuniões no campo das organizações, tais como as valorações quanto ao comprometimento dedicado a determinadas reuniões, e as atribuições de sucesso ou fracasso aos encontros. Eles chamam a atenção ainda para reuniões que servem de ensaio para outras reuniões e reuniões como antecipação para lidar com diferentes públicos.

<sup>338</sup> No caso, os chefes respectivos seriam o gerente da GPPEM, o assessor técnico da Diretoria e o Diretor.

Pontualmente, técnicos e chefias de outros setores eram convidados, incluindo o Gabinete do Secretário (GAB).

Esse primeiro relato trazido embasará as discussões a serem desenvolvidas ao longo deste e do próximo tópico, no qual me deterei sobre a produção dos artefatos e regras de ensino citados por Virgínia. Na subseção abaixo, contextualizarei essa comunicação entre os setores.

### **3.1. Traduções entre linguagens**

Retomando a metáfora da “receita de bolo” colocada na primeira fala da Diretora de normas de ensino (DINE), Virgínia, a expressão surgiu se contrapondo a um texto do setor *pedagógico* (DIEM) que estaria “muito técnico”. A observação marcava um estranhamento entre os setores do nível central da Secretaria de Educação (SEEDF) em suas respectivas formas de comunicação, tratando-se novamente da operação do idioma institucional ‘pedagógico *versus* administrativo’. Nele, o “pedagógico”, o “ensino médio”, a “gestão de pessoas”, a “escrituração”, o “sistema”, a “avaliação”, entre outros, eram categorias metonímicas que informavam uma inteligibilidade organizacional. Cada uma dessas designações corresponderia às *visões* de cada setor e suas *linguagens*.

O estranhamento manifesto por Virgínia permeou as reuniões das segundas-feiras e as de seu fomento, de forma que a percepção de um desencontro entre *linguagens* perfazia as interpretações situacionais dos atores acerca do que estava acontecendo em cada encontro e de como transcorria a implementação. Nessa linha, os protagonistas das reuniões elaboravam e expressavam que estavam a exercer um trabalho de *traduções*.

Majoritariamente, tal categoria correspondia, por um lado, ao esforço de se colocar a proposta da DIEM em termos cognoscíveis às demais áreas, com fins de propiciar a elaboração de documentos e outros artefatos burocráticos para a implementação do projeto piloto. Por outro lado, ao esforço de as funções, linguagens, fluxos e efeitos de tais artefatos fossem assimilados pelos membros da DIEM, para que melhor definissem a proposta e suas necessidades institucionais. Nesse contexto, o setor de normas se tornava um pivô das traduções. Por exemplo, durante as reuniões de fomento, a gerente do setor de normas, Alva, da Gerência de Supervisão da Rede Pública de Ensino (GSPU/DINE/SUPLAV), exercia um papel peculiar de explicar e mostrar para o técnico Altair (DIEM), e também a mim, a linguagem de cada documento, seus tempos verbais e diferentes formas de escrita e disposição das informações, suas funções administrativas, sua legibilidade para cada público atendido e, principalmente, sua legibilidade para cada área profissional das escolas e para cada setor dos níveis intermediário e

central da Secretaria (SEEDF). E que a efetivação dos procedimentos dependeria de ajustes às necessidades e alcances de cada área incumbida de interpretar e (re)comunicar os documentos. Em um desses momentos, ela nos explicou que a Matriz Curricular iria *falar* para a rede pública de ensino como um todo, informando a regra de oferta do ensino escolar ao aluno e, que, portanto, era escrita em tempo presente. Dela, desdobrar-se-ia tudo o que envolve a matrícula, a distribuição de professores, os critérios de certificação, o registro das atividades letivas, entre outros. Na escola, ela seria lida principalmente pelo secretário escolar, responsável pela matrícula.

Assim, se a gerente apontava que cada documento *fala* para uma dimensão diferente da estrutura organizacional, é possível considerar que procedimentos, artefatos, determinações e discursos que realizavam a institucionalização da política pública eram conformados por diferentes camadas de interpretação, relativamente surdas e/ou traduzíveis entre si. De tal forma, o alcance, o funcionamento, a significação desses artefatos, em si ou em fluxo, poderiam não ser apreensíveis em totalidade por aqueles que preconizavam um rearranjo institucional e por aqueles que os manejariam.

Nessa linha, no campo da DIEM, alguns de seus membros manifestaram internamente, ou diretamente ao setor de normas, que não conseguiam antever com nitidez os caminhos do processo de implementação. Considerando esse contexto refletido de (des)conhecimento e (i)legibilidade, quando conversávamos, o técnico Altair indagava sobre os *caminhos da política pública*: “Quantas milhões de traduções no meio do caminho? E a gente ainda acredita que isso vai se converter automaticamente no comportamento do menino: entendeu, Joãozinho? Entendi, professora! Ah tem dó!”. Cada vez mais *engajado* nas reuniões de segunda-feira, Altair problematizava como a setorização e hierarquização de leituras organizacionais provocava atravessamentos na proposta idealizada em sua diretoria e, passava a alertar seus colegas, “calma, que entre estar no slide [de apresentação da proposta] e acontecer, tem um caminho longo”.

Suas reflexões parecem expressar no processo em tela o sentido teórico proposto por Czarniawska e Joerges (1996) para a metáfora “viagem de ideias”. Ao indagarem como uma ideia se desloca no tempo e no espaço (p.20) dentro e entre as organizações modernas, os autores defendem que a materialização de algo novo se daria tanto nos processos controlados das organizações, quanto nas contingências (p.45). Nessa linha, as novas ideias estariam sujeitas a uma cadeia de reações não previstas e até indesejáveis (p.19) por seus preconizadores, o que frisa o fato de que os processos de institucionalização não são da ordem de um empreendimento

dado e delineado, tal qual tendem a performar os aparatos regimentais e os discursos de eficiência administrativa. Tendo por questionamento como as organizações mudam, Czarniawska e Joerges também trabalham um conceito de tradução, no qual estaria implicado o agenciamento dos atores em assimilar uma criação, através de atos de comunicação que tomam por base o que já existe. A essa perspectiva teórica, o presente material etnográfico, através das categorias empíricas de *linguagens* e *traduções*, pode acrescentar que, para além de um carácter comunicativo e de atualização, há a incidência de um carácter organizacionalmente alienante que parece conformar as interpretações e as ações dos formuladores. A esse respeito, a noção empírica de que cada documento *fala* de diferentes formas para diferentes interlocutores<sup>339</sup> nos indica que os artefatos institucionais (p.ex.: documentos diretivos, relatórios, certificações, sistemas, formulários, portarias) carregavam informações capazes de gerar efeitos específicos que, por sua vez, estariam atrelados aos alcances e especialidade interpretativa de cada setor. E que essas mesmas informações poderiam ser ilegíveis ou sem significado às demais áreas quando um mesmo documento, em fluxo, passava por elas.

Por fim, ao longo dessas reuniões, foi se delineando um novo conhecimento organizacional para alguns de seus atores no que dizia respeito à produção normativa e operacional para a institucionalização de uma política pública na casa (SEEDF). Contudo, como veremos no próximo subtópico, os fluxos de materialização aí envolvidos também se revelaram mais desafiadores do que o anunciado.

### **3.2. Entre reuniões e costuras, quem bate o martelo?**

Teço agora um histórico das reuniões de segunda-feira, explorando como a implementação foi marcada por condições múltiplas que agregavam contornos, conteúdos e sentidos nem sempre acessíveis ou manejáveis a seus protagonistas.

Nas reuniões de fomento, o técnico Altair (DIEM) e a gerente de supervisão de normas de ensino (DINE), Alva, acompanhada de outro técnico de seu setor, Victor, começaram a formular as Matrizes Curriculares do NEM<sup>340</sup> e as regras de sistema e escrituração. Às vezes, havia impasses porque as decisões sobre o projeto não lhes eram permitidas, elas deveriam ser dadas por pessoas em níveis hierárquicos superiores. Além disso, como vimos no Capítulo III, alguns aspectos da proposta apresentada pela DIEM ao público passavam por alterações ou

---

<sup>339</sup> Aqui, é possível indicar uma rentabilidade etnográfica, para uma pesquisa futura, de se acompanhar os fluxos dos documentos tendo como questão sua legibilidade para os diferentes setores.

<sup>340</sup> Seriam duas as Matrizes, respectivas à Formação Geral e aos Itinerários. E, ainda, outras referentes ao Itinerário Profissional e Técnico, estas esboçadas pela Diretoria de Educação Profissional (DIEP/SUBEB).



indefinições naquele momento, e apesar de uma certa demanda mais incisiva por parte do setor de normas para que o pedagógico (DIEM) decidisse “o que vocês querem”, presumia-se que os encaminhamentos definitivos não viriam daquele espaço de fomento, mas adviriam de colocações de suas respectivas chefias, a serem dadas antes ou durante as reuniões de segunda-feira. Então, esse espaço menor também se tornava um momento para que os três atores citados pesquisassem legislações e notas técnicas dos conselhos de educação (distrital e nacional), para que Alva nos mostrasse os documentos operados em outras políticas vigentes e nos explicasse como era e para que servia cada artefato. Também foi um momento em que se levantavam ideias diversas sobre algum aspecto ainda em aberto, ou de debates acerca do valor e da razoabilidade pedagógica do que advinha da proposta.

Nas segundas-feiras, esses atores apresentavam os esboços a suas respectivas chefias e para outros setores. Quando então os demais participantes ponderavam variáveis novas, discutiam questões de operacionalidade e debatiam diferentes perspectivas sobre o ensino escolar. Ali, demandas de novas informações, dúvidas sobre o que cada setor ou instância precisaria fazer e para qual área encaminhar alguma demanda, impasses em aberto ou entraves quanto à falta de poder decisório das pessoas ou setores presentes, surgimento de “novidades” – muitas vezes ligadas ao “querer” de alguma chefia – eram fatores que mudavam ou recuperavam com recorrência o curso das discussões tecidas, das formulações e encaminhamentos anteriormente superados.

Cada vez mais seus protagonistas esperavam e afirmavam que os encontros de segunda-feira seriam o espaço intersetorial a promover os encaminhamentos da política pública. Entretanto, esse processo de legitimação parecia não se expandir, decisões voltavam a ser matéria de indeterminação, encaminhamentos advinham de fontes não previstas, personagens se faziam presentes e depois não apareciam mais. Parte das pessoas que iam a algum encontro não era frequente, convites pontuais a setores e chefias geravam um clima de ansiedade ou frustração, pois as ausências corroboravam para a sensação de descontinuidade e de desalinhamento quanto ao curso da implementação. Tais frustrações destacavam assimetrias, valores e atuações a serem considerados. Se os artefatos dependiam dessas definições, quem tinha “cacife” para decidir? Muitas vezes, decisões e proposições corriam ao largo do que ali estava sendo discutido e as definições ora pareciam encontrar naquele espaço uma fonte de legitimidade, mas, ora, ele parecia ser desautorizado de poder decisório ou de encaminhamento sem uma “conversa entre os chefes”. Assim, nas reuniões, eram comumente exercidos cálculos

a respeito de quem, quando e onde se *bate o martelo*, e quantas vezes o assunto voltaria a ser batido.

Considerando esses elementos, que complexificavam os caminhos para a institucionalização da política pública, a Diretora de normas de ensino (DINE), Virgínia, firmou-se enquanto uma personagem central para as reuniões de segunda-feira<sup>341</sup>. Ela desempenhava o papel de orientar os trâmites formais, de ponderar se a casa iria mesmo dar cabo a determinado encaminhamento, de antever os desafios organizacionais para uma determinada solução ali pensada, de dizer qual era o setor que deveria estar presente nas reuniões seguintes, sendo que ela majoritariamente se incumbia de convidar os *chefes* de outros setores ou do Gabinete do Secretário. Suas colocações navegavam com mais tranquilidade pelo idioma da setorização, pelo panorama de funcionamento, pela previsão de condutas de pessoas e figuras, e pelas dinâmicas de autoridade vigentes<sup>342</sup>. Sua própria forma individual de se articular, seu trânsito evidente entre chefias e outras autoridades, revelavam habilidades requeridas para lidar com a casa, no caso, em tecer costuras.

Esse termo, costuras, requer um breve parêntesis explicativo. Ele me foi apresentado pela primeira vez pelo gerente na DIEM, Jásão, quando um dia no setor, ele, Altair e eu dialogávamos sobre essas dificuldades de encaminhamento articulações entre os setores. Jásão nos explicava que nem sempre a forma mais eficaz de fazer fluir uma situação era em uma reunião. Da mesma forma, explicava que enviar um documento pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) para aguardar o encaminhamento de outro setor também não costumava ter muita eficácia sem que antes fosse feita uma *costura*. Ele argumentava sobre a importância de se conhecer as pessoas das diferentes áreas, de transitar fisicamente pelo prédio, chegar a uma determinada área e conversar diretamente, explicar o objeto do trabalho, abordar primeiro as possibilidades de encaminhamentos, falar da necessidade de agilidade e se informar acerca dos requisitos burocráticos. E, só então, encaminhar o processo formalmente, já tendo pedido diretamente para que fosse dedicada atenção e celeridade. Costurar então expõe que os caminhos burocráticos, eletrônicos ou não, também eram caminhados nas interações diádicas, por um fluxo de pessoas imbuídas de signos de autoridade, pertencimento institucional, conhecimentos, experiência na casa e no manejo de relações/afetos: conseguir pontualmente o que se precisa e, de costura em costura, um procedimento, uma portaria, um edital, um parecer

---

<sup>341</sup> Sobre a relação entre as figuras dos técnicos, dos chefes e dos “políticos” entre os funcionários lotados no nível central da Secretaria de Educação (SEEDF), ver: Introdução.

<sup>342</sup> Seu acúmulo de conhecimento se devia a uma trajetória no órgão: desde a escola, exercendo o cargo de orientadora educacional, até seu posto de chefia na Diretoria de normas (DINE/SUPLAV) e assento no Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

seriam tecidos. Diferente então da metáfora do alinhamento trabalhada no Capítulo II, que acionava uma noção de multiplicação horizontal e vertical e se ancorava na perspectiva organizacional de rede<sup>343</sup>, agora, a evidência se alocava na burocracia enquanto fluxo.

Se a *costura* revelava uma forma e um saber específico de como atuar na casa, também requeria legitimidade de circulação e de representação setorial, conhecimento dos caminhos burocráticos formais, além de uma propensão a estabelecer relações e interações mais amplas. De tal modo, durante sua explicação, Jasão nos indicou que tanto ele quanto o Diretor Tito buscavam articulações mais diretas com as chefias dos demais setores e Gabinete. Haviam atribuído a representação da DIEM nas reuniões de segunda-feira e, principalmente, na de fomento, ao técnico Altair, e ali tinham uma participação quando conclamados a exercer o papel decisório para os encaminhamentos.

Entretanto, é importante frisar que a *costura* não descartava a instituição de um valor de legitimidade à realização de reuniões. Como vimos, por parte daqueles atores que protagonizavam as reuniões de segunda-feira, havia a expectativa de que o espaço geraria efeitos decisórios pendentes para finalização dos artefatos e regras, bem como encadearia materialização burocrática e organizacional. Contudo, à medida que o caminho se mostrava mais complexo do que essa potência atribuída, as reuniões se tornaram espaços permeados por reflexões acerca de uma recorrente frustração por não cumprimento ou não clareza de seus objetivos. E essas mesmas interpretações negativas geravam demandas pela realização de mais reuniões ou por maior presença de pessoas dotadas de competências ou autoridades específicas. Desse modo, havia uma reificação das reuniões enquanto atividades de convergência, de potencialização de materialização, de mútua ciência acerca das demandas de transparência<sup>344</sup> das decisões e acordos.

Como vimos ao longo deste tópico, as assimetrias de conhecimento organizacional e do funcionamento da casa, das linguagens dos setores, das dinâmicas decisórias, operavam uma institucionalidade que fornecia margens específicas de legibilidade aos diferentes atores. Mesmo reificados enquanto necessários para encaminhamentos e transparência, os encontros estavam esvaziados de legitimidade para a materialização de acordos, de tal forma que através deles também se empreendia uma reivindicação das reuniões enquanto instrumento de redistribuição de conhecimento organizacional, de produção de autoridade propositiva,

---

<sup>343</sup> Ver: Introdução. Não precisa... Se quiser coloca entre [...] no texto.

<sup>344</sup> Brown et al. (2017) tomam as reuniões como temporalidades socialmente produzidas, um tipo de ação coletiva que passou a ser objetificada de maneira transversal no contexto do colonialismo do Século XVIII, sendo “cada vez mais padronizadas como o lócus e a personificação da ideia de uma tomada de decisão apropriada e transparente” (p.13).

deliberativa e decisória. Nessa direção, os atores dispunham da negociação do valor de comprometimento, o performando e o cobrando através de categorias como a do *engajamento*.

Ao final do semestre, Altair e colegas *engajados* nas reuniões de segunda-feira passaram a se movimentar junto a suas respectivas chefias para que o espaço de articulação fosse formalizado, enquanto legítimo e privilegiado, para o planejamento, encaminhamentos e decisões na implementação do projeto final durante os anos de 2020 e 2021. Esses atores trabalharam na construção de uma Portaria que instituiu um “Comitê Gestor Intersetorial”, prevendo uma estrutura de grupos de trabalho temáticos e atribuindo responsabilidades para cada subsecretaria em um “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública do Distrito Federal”. As distribuições preconcebidas foram circuladas entre os setores na forma de um processo eletrônico (SEI), no qual ficaria registrada a ciência e comum acordo de cada um dos setores elencados. Entretanto, após o lançamento do Comitê, no dia 09 de março de 2020, o espaço das reuniões foi esvaziado<sup>345</sup>. Após a formalização, até meados de 2020 quando pude acompanhar, não houve mais a promoção de encontros em seguimento daquele arranjo das reuniões de segunda-feira ou em razão do Comitê. Ao menos por um tempo decorrido, as decisões relativas ao NEM passaram ao largo desse esforço de legitimar um espaço intersetorial de interlocução e encaminhamento entre técnicos, gerentes, diretores, assessores e subsecretários. Mas, podemos considerar, portanto, que tal formalização foi uma tentativa de garantir um tipo de instituição da interlocução intersetorial, que até então, encontrava-se representada nas reuniões de alinhamento ou nas costuras diretas.

Apesar das dificuldades descritas, essa série de interlocuções também promoveu o fortalecimento de um diálogo entre aqueles atores que a protagonizavam. No nível central do órgão, ali, configurou-se algum debate sobre os significados e valores da política pública e parte dos documentos produzidos à época, bem como algumas mudanças no desenho da proposta, advieram desse contexto. Tendo certo alcance dessas dinâmicas, podemos adentrar episódios específicos para retomarmos a discussão acerca de como a figura do professor e do estudante apareceram nas reuniões, agora em face da elaboração de artefatos normativos, burocráticos e operacionais, e das definições da progressão escolar.

---

<sup>345</sup> A mim, Altair também creditou essa descontinuidade à pandemia de Covid-19 que, a partir de março e abril de 2020 levou à determinação para que os/as servidores/as do Governo do Distrito Federal (GDF) trabalhassem em suas residências.

#### 4. Os novos documentos, a enturmação e a aprendizagem

Neste tópico, apresentarei relatos das reuniões intersetoriais que explicitam duas problemáticas vigentes durante a construção da Matriz Curricular e na elaboração do que era chamado por regras de negócio<sup>346</sup>: (i) se a matrícula seria por unidade curricular ou por módulo; e (ii) como o sistema operacional poderia ou não abarcar os paradigmas da Reforma<sup>347</sup>.

Aqui, faço uma introdução sobre a construção da *Matriz Curricular*, objeto então das interlocuções iniciais entre a DIEM e o setor de normas de ensino (DINE). Trata-se de um documento formado por: uma tabela, que elenca os cursos e as cargas horárias a serem obrigatoriamente ofertados aos estudantes de uma etapa; e por uma área de “Observações”, destinada a regradar a oferta e antever problemáticas que poderiam surgir na operacionalização da matrícula pelo secretário escolar<sup>348</sup>. Tal qual segue abaixo:

---

<sup>346</sup> Como veremos mais adiante, tratava-se de uma forma de escrita voltada a apresentar orientações para as adequações do sistema eletrônico de escrituração escolar.

<sup>347</sup> Como veremos nos relatos, havia ainda uma problemática que dizia respeito a como os Resultados Finais seriam escriturados em razão da retirada da reprovação, ponto a ser tratado no tópico 5.

<sup>348</sup> Para tratar da diversidade de possibilidades de transferência dos estudantes matriculados, de uma unidade escolar para outra, requererem adaptações particulares, no caso, de estudantes advindos de outras escolas em qualquer período do ano, ou de diferentes regimes de ensino ou sistemas de ensino, particular ou de outros estados.

*Experimental*  
**MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO**  
*Proj. PILOTO EXPERIMENTAL do Novo Ensino Médio*

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Rede de Ensino Pública do Distrito Federal													
Turno: Diurno													
Jornada: Parcial													
Módulo: 20 semanas - 100 dias letivos													
Regime: SEMESTRAL MODULAR													
<b>PARTE 1 - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)</b>													
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEMESTRES											
		1º		2º		3º		4º		5º		6º	
Linguagem e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Educação Física	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Créditos Semanais	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEMESTRES/MÓDULOS											
		1º		2º		3º		4º		5º		6º	
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Linguagem e suas Tecnologias	Arte	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2
	Física	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2
	Biologia	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2
	História	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-
	Filosofia	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-
	Sociologia	-	2	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-
Créditos Semanais		8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Total de Créditos Semanais		18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (horas)		300 HORAS											
TOTAL DA CARGA HORÁRIA (horas)		1800 HORAS											
Observações:													
1. O horário de início e término do dia letivo é definido pela unidade escolar.													
2. A carga horária diária deverá ter cinco horas, excluído o intervalo de 15 (quinze) minutos.													
3. A carga horária das unidades curriculares está distribuída em créditos													
4. 1 crédito equivale a 50 minutos = 1 aula, Totalizando 16 h e 40 min semestrais													
5. Nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Matemática, a matrícula deverá ocorrer em regime semestral.													
5.1 Nos demais componentes curriculares o regime é Semestral/Modular, observando criteriosamente a organização dos seguintes módulos: <b>Módulo I</b> composto por: Arte, Biologia, Química e Física. <b>Módulo II</b> composto por: Geografia, História, Sociologia e Filosofia, com alternância dos componentes curriculares entre os semestres.													
6. Todos os componentes curriculares da FGB são de oferta obrigatória.													

[Figura 21: Documento Matriz Curricular Formação Geral Básica, esboço de 20/08/2019, digitalização própria]

Como podemos observar no esboço<sup>349</sup>, a Matriz diz o que deve ser ofertado para o estudante no momento da matrícula, com ênfase nos componentes e equivalentes de horas letivas, dispondo também de toda a oferta do curso em todos os períodos letivos da etapa. Ela estabelece o fluxo escolar que vai se refletir no Histórico Escolar do estudante, de forma que tudo o que está na Matriz deve ser cumprido pela rede de ensino e pelas escolas.

A imagem acima mostra que, nas primeiras reuniões intersetoriais das quais estamos tratando, a oferta para a Formação Geral foi pensada para ser alternada entre Módulo I e II. Isso implicaria na Observação de número 5.1 (acima), de que o estudante deveria sempre ser

<sup>349</sup> Comumente, a gerente de supervisão de normas, Alva, e o técnico do ensino médio, Altair, liam as versões dos documentos produzidos em voz alta nas reuniões e, na medida do diálogo, iam anotando à mão as alterações. No caso das imagens acima, eu mesma fiz as anotações na cópia entregue a mim, tentando acompanhar as que eles inseriam em suas respectivas cópias.

matriculado respeitando a ordem de alternância, isso deveria ser observado principalmente na transferência entre escolas/sistemas de ensino ou na movimentação dentro de uma mesma unidade escolar<sup>350</sup>. Entretanto, essa oferta modulada divergia do que estava sendo exposto pela DIEM nas apresentações aos diferentes públicos, de que a matrícula se daria em cada unidade curricular.

A perspectiva da matrícula por unidade curricular carregava um valor de inovação atribuído pela DIEM a sua proposta, a de que o estudante não seria mais reprovado por baixo desempenho. Na Formação Geral, ele seguiria a seriação e passaria, obrigatoriamente, por uma correção de fluxo através do Acompanhamento das Aprendizagens. E, nos Itinerários, ele continuaria o fluxo, podendo ou não cursar outras unidades eletivas que voltassem a trabalhar o que ficou pendente. A Diretoria previa que a matrícula por unidade curricular, e não mais por turma seriada, permitiria um acompanhamento do estudante em vista das aprendizagens pontuais não desenvolvidas, saindo da lógica da reprovação que o fazia repetir todo o conjunto curricular da série. E que a exigência de frequência para a aprovação seria muito maior na unidade do que na diluição da série, o que levaria o estudante a ter um engajamento maior em cada curso.

Após a versão constante na imagem acima ter embasado a formulação das regras de escrituração, a divergência sobre a matrícula entrou em cena. O relato abaixo explicita que essa emergência se deu a partir do processo de definição dos critérios de progressão, bem como descreve um momento de virada, em que surgiu uma solução intermediária.

O trecho é referente a uma reunião de fomento para as de segunda-feira e traz uma forma narrativa diferente do que até então foi aplicado ao longo desta tese. Tal qual empregado no último relato do Capítulo III, aqui também faço uma edição que desconsidera diálogos intermediários, que atravessavam ou fugiam à sequência do debate evidenciado. Contudo, agora, também não pontuo com travessões e passo a incorporar inserções contextuais da etnógrafa diretamente dentro das falas, buscando ao máximo não sair do vocabulário comumente utilizado, mas procurando fornecer maior fluidez à leitura. Sigo marcando em *itálico* os termos empíricos de maior relevância para nossas discussões:

Em uma sexta-feira pela manhã, 23 de agosto de 2019, reúnem-se na sala do setor de normas, Virgínia (Diretora de normas, DINE), Alva (gerente de supervisão de normas), Victor (técnico de normas), Jasão (gerente

---

<sup>350</sup> Tal qual vimos no Capítulo I, tal disposição se aproximou do que foi estabelecido pela Semestralidade: de uma organização da oferta em dois Blocos alternados de disciplinas, e a matrícula do estudante era feita anualmente em uma turma para a qual se ofertava uma sequência de blocos.

do ensino médio) e Altair e Rubens (técnicos do ensino médio). Preparando-se para a reunião da próxima segunda-feira, e com a Matriz Curricular desenhada, o propósito é fechar pontos para que sejam determinadas as mudanças na escrituração, entre eles, como deve ser o lançamento dos resultados finais.

Victor interroga em que momento o estudante que não teve aproveitamento suficiente em três ou mais componentes curriculares iria cursar o Acompanhamento das Aprendizagens já que, a princípio, só era disponível a carga horária de duas unidades curriculares por semestre. Nessa toada, Rubens também pergunta se o estudante poderia fazer Português 1 depois que tivesse feito o Português 6. Jasão e Virgínia dizem que sim e que o estudante poderia ainda cursar em um 7º semestre. Tal aspecto não tinha sido levantado nas apresentações da DIEM ou nas reuniões anteriores, e os presentes passam a fazer perguntas:

**Alva:** Vai abrir um 7º semestre só para esse estudante cursar o que ficou para trás?

**Jasão:** Sim, ele continua o fluxo! Serão cinco oportunidades, do 2º ao 6º semestre, para ele reaver, se não conseguir, ele vai fazer no 7º semestre.

**Virgínia:** Mas vai ter que fazer!

**Alva:** Então, pensando nessa lógica, a matrícula é por unidade curricular?

**Jasão:** É, esquece tudo! Esquece módulo!

**Victor:** Tá bem, então definimos, é por unidade curricular, pronto! Como vai ser essa oferta?

**Altair:** Primeira coisa, é definir qual é o fluxo ideal para o estudante. A gente tem que definir um fluxo normal, é o que as faculdades fazem. Aquilo que vai saindo do fluxo, a gente vai regravando...

**Victor:** Mas, na faculdade, o estudante é maior!

**Jasão:** Vamos às regras! Uma regra é: 12 unidades para a Formação Geral Básica e 18 para os Itinerários Formativos. Vamos para a outra regra...

**Rubens** – respondendo ao estranhamento com a matrícula por unidade curricular: Mas, é isso o que a gente tá apresentando para os professores das escolas piloto.

**Alva:** Não acredito, sacanagem! A gente tava aqui pensando diferente, era a matrícula por módulo – começando a editar a Matriz em seu computador – Acho que a gente vai ter que começar tudo de novo!

**Jasão:** A divisão dos componentes por módulo realmente não pode tá na Matriz!

**Alva:** Então, faz por unidade curricular e essa operacionalização do secretário escolar, de ofertar um conjunto certo de componentes na hora da matrícula, a gente pode colocar na diretriz pedagógica e eu posso colocar nas Observações da Matriz de forma bem resumida. Vamos pensar que, então, a partir de agora, a Matriz não é feita para a turma na qual o estudante seria matriculado, mas reflete apenas a oferta.

**Jasão:** Isso! É a oferta da escola em todos os semestres.

**Alva** – pegando um caderno da Semestralidade: Agora, entendo por que nas Diretrizes da Semestralidade não colocaram a divisão de blocos já na tabela da Matriz e só nas diretrizes. Bom, então, a primeira coisa para escrevermos é – redige no computador – “a matrícula é feita por...”

**Altair** – ditando: “Na Formação Geral Básica, por componente curricular”

Alva procura como foi colocada a questão da reprovação nas diretrizes da Semestralidade e copia um trecho que versa sobre as condições de retenção. Depois de copiar, ela edita para adequar:

**Alva:** “não haverá retenção entre os semestres, somente ao final do 6º semestre” – observando a novidade da regra, pega os primeiros esboços que fizeram das regras de negócio para o sistema e diz – A gente vai ter que refazer tudo que a gente fez!



**Altair:** Temos que pensar como se dará a progressão no Novo Ensino Médio!

**Victor:** Isso! O estudante será pro-gre-di-do quando...

**Altair:** Quando?

**Alva:** Gente, eu vou fazer uma pergunta lá da década de 1980, qual o problema da reprovação?

**Virgínia** – que havia saído por alguns minutos, volta e intervém: Vocês estão querendo colocar pré-requisito para a progressão? A gente vai ter que chamar os chefes, a gente tá dando voltas! O que a gente precisa de uma sexta-feira depois de três semanas trabalhando com a Matriz Curricular? Decide aqui e depois tem que voltar para os chefes decidirem?

**Alva:** É, a gente voltou para a primeira conversa! E os meninos da DIEM disseram agorinha que o Tito tá apresentando para as escolas que a matrícula é por unidade curricular.

**Victor:** Sim, e lá no meio da apresentação ele traz um quadro [ANEXO VI] em que ele modula a oferta.

**Virgínia:** Então, se voltou para a Matriz, vou chamar Tito [Diretor da DIEM] e Antônio [Subsecretário da SUPLAV, e seu chefe imediato].

**Alva:** Se não há retenção, o que vai dizer que o estudante precisa de acompanhar esses objetivos de aprendizagem dentro dos Itinerários Formativos?

**Victor:** Eu tenho que tirar a responsabilidade das costas do estudante, do jeito que tá aí fica com muita responsabilidade.

**Virgínia:** Eu tô dizendo que o estudante não conseguiu e não de quem é a culpa!

**Altair** – ditando para que Alva escreva nas regras: “O estudante deverá ser acompanhado...”

**Virgínia:** A gente tem que conversar com a área de matrícula das Regionais de Ensino e com os diretores das escolas, porque as escolas vão ter que entender. Se tá difícil pra gente, imagina pra ponta!

**Alva:** Hoje, logo o menino tem o entendimento da matrícula por componente, eles estão maduros.

**Victor:** Eu não digo maduro, mas a capacidade de entendimento deles é outra. [Diário de Campo]

Se os blocos da Semestralidade foram uma referência para os primeiros esboços da Matriz Curricular, novamente, a partir dos documentos da Semestralidade<sup>351</sup>, Alva pôde ir de encontro à nova proposta. Na solução encontrada, a Matriz não engessaria a matrícula dentro de um módulo de disciplinas, ela mostraria toda a oferta de cada período. As observações, as regras para o sistema operacional e as diretrizes pedagógicas do NEM, que então regeriam que a oferta deveria ser agrupada. A partir de então ficou estabelecido que, ao ser matriculado, o estudante seria vinculado à Oferta I ou à II, e cada uma conformaria uma sequência de componentes para os seis semestres<sup>352</sup>.

A partir dessa resolução, Alva trouxe um elemento muito importante a ser considerado agora: “Vamos pensar que, então, a partir de agora, a Matriz não é feita para a turma na qual o estudante seria matriculado, mas reflete apenas a oferta”. Como vimos, os esforços

---

<sup>351</sup> Acerca da passagem cognitiva entre uma política e outra, ver: Capítulo III.

<sup>352</sup> Na implantação do projeto piloto em 2020, a matrícula por unidade curricular não foi aplicada.

intersetoriais para a implementação do NEM se davam justamente porque, entre outros, o empreendimento de individualização da trajetória escolar estava a demandar que os artefatos institucionais se adequassem e, nesse sentido, a princípio, o valor da não retenção para a definição do fluxo curricular havia sido um dos motivos de concepção da matrícula por unidade curricular. Contudo, a colocação de Alva apontou que tal solução esbarrava operacionalmente na estrutura da enturmação, expressando então a emergência de uma passagem entre lógicas de administração do ensino escolar: (i) na situação que estaria vigente, a Matriz Curricular e todo o sistema de matrícula que dela se desdobrava dizia respeito à abertura de uma turma na escola, ou seja, a oferta era direcionada à turma, e, dentro dela, era aberto um número tal de vagas para matricular os estudantes; (ii) já a nova situação, posta na matrícula por unidade curricular, a oferta seria atrelada diretamente ao estudante e não primeiramente à turma. Nas reuniões, em consequente, desdobravam-se soluções que atendessem à nova lógica, por exemplo, de se vincular o código de matrícula do aluno, único em toda a rede, a cada um dos tipos de oferta e de criar “gatilhos” no sistema operacional que impedisse uma oferta contrária.

Se voltarmos à imprescindibilidade da formação das classes escolares para a produção da divisão etária da infância, defendida na obra de Ariès (1981, p.112 a 115), bem como para a gênese de uma predominância do poder disciplinar e de suas tecnologias de caracterização do indivíduo na obra de Foucault (1987, p.172 a 175)<sup>353</sup>, torna-se necessário nos atentarmos para uma relevância sociológica presente no fato da administração do ensino escolar, ao menos no âmbito da Secretaria de Educação (SEEDF), ter se organizado a partir da turma.

E se a turma era uma ferramenta de gestão da trajetória estudantil, a mudança de operacionalidade proposta para o NEM também deve ser observada à luz de um contexto de implicações sócio-históricas mais amplas de produção dos sujeitos e da fundamentação institucional da escola. No presente material, a possibilidade de quebra do dispositivo da turma nos permite explorar como estavam sendo significadas as potencialidades ou limites de transformações de enquadramentos gestionários.

#### **4.1. Relato: Da Matriz Curricular às regras de negócio**

Continuando o caminho da implementação, após a Matriz Curricular, o trabalho intersetorial se voltou para a escrita das *regras de negócio*. Estas deveriam indicar como o

---

<sup>353</sup> “A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1987, p.173).

sistema eletrônico de escrituração escolar deveria ser formatado em atendimento à nova organização. As regras eram iniciadas com a disposição de oferta da Matriz e seguiam pelas dimensões da matrícula, da escrituração do ensino e da impressão de documentos, havendo uma grande ênfase nas disposições relativas aos resultados de progressão:

**Regras de negócio - PARTE 1 - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)**

O Sistema i Educar deve abrir <sup>para</sup> oferta <sup>de</sup> ~~os~~ seguintes componentes curriculares, <sup>para todos os turnos, conforme os semestres</sup> ~~conforme os semestres~~

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa II	Língua Portuguesa III	Língua Portuguesa IV	Língua Portuguesa V	Língua Portuguesa VI
Língua Inglesa I	Língua Inglesa II	Língua Inglesa III	Língua Inglesa IV	Língua Inglesa V	Língua Inglesa VI
Educação Física I	Educação Física II	Educação Física III	Educação Física IV	Educação Física V	Educação Física VI
Matemática I	Matemática II	Matemática III	Matemática IV	Matemática V	Matemática VI

(Os componentes por Módulos (fixos), observando as alternâncias por semestres: <sup>→ resolveu conforme do conv. 51 da matriz</sup>)

1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		4º Semestre		5º Semestre		6º Semestre	
Módulo I	Módulo II	Módulo I	Módulo II	Módulo I	Módulo II	Módulo I	Módulo II	Módulo I	Módulo II	Módulo I	Módulo II
Arte I	História I	História II	Arte II	Arte III	História III	História IV	Arte IV	Arte V	História V	História VI	Arte VI
Física I	Geografia I	Geografia II	Física II	Física III	Geografia III	Geografia IV	Física IV	Física V	Geografia V	Geografia VI	Física VI
Química I	Filosofia I	Filosofia II	Química II	Química III	Filosofia III	Filosofia IV	Química IV	Química V	Filosofia V	Filosofia VI	Química VI
Biologia I	Sociologia I	Sociologia II	Biologia II	Biologia III	Sociologia III	Sociologia IV	Biologia IV	Biologia V	Sociologia V	Sociologia VI	Biologia VI

I    I    II    II    II    II    III    III    III    III

1. Não há pré-requisitos para matrícula, porém, há que se preservar a sequência do currículo, considerando

Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização:

16. Não haverá dependência

17. Não haverá possibilidade de avanço de estudos

18. Permanecem as regras de "cancelamento de matrícula", correção de matrícula,

---

19. Diário de Classe WEB <sup>exclusivamente: termo de adesão p/ escolas piloto</sup>

19.1 Semestral (não será dividido em bimestres): <sup>o resultado ao final do semestre</sup>

19.2 No resumo final não serão geradas para o preenchimento as colunas D, G e H. Coluna E (média final) <sup>para ser denominada</sup> de "nota final", considerando que o semestre terá apenas uma nota final; coluna **Resultado Final (coluna F)**: registrar o resultado obtido pelo estudante, **AP** se *Aprovado*; **RF** se *Reprovado por falta*; **CS**: *Cursando* para os estudantes amparados pela Adequação na Temporalidade; em **And** se *Andamento*; ou **ABA**: *Abandono*

↓                      ↓                      ↓  
 Reg. Cont.          Rec. Final          Result. após rec. final

[Figura 22 (primeira de cima para baixo): Documento Regras de negócio p.1 - Formação Geral, recorte matriz e regra 1 – esboço de 20/08/2019, digitalização própria] [Figura 23 (segunda de cima para baixo): Documento Regras de negócio p.3 - Formação Geral, regras 16 a 19.2 – esboço de 20/08/2019, digitalização própria]

Observemos que a escrita do esboço<sup>354</sup> acima era desenvolvida em itens que não traziam construções frasais, eram disposições diretas do que deveria ser previsto no sistema operacional. Para seus redatores, esse segundo passo da implementação consistia em colocar o que estava sendo proposto para o NEM (“pedagoguês”) em uma linguagem direta (“pedra é pedra”), necessária ao setor de sistemas para programar. Então, quando já munidos de predefinições sobre a oferta, especificamente nas reuniões de segunda-feira, os protagonistas de tais redações forneciam alguma limitação a indagações de como seria o trabalho nas escolas junto aos estudantes. Evocando a figura da “regra”, defendiam que seu caráter objetivo se impunha no momento, e negociavam os limites das proposições a partir do idioma institucional já abordado, ‘pedagógico *versus* administrativo’, pois mesmo que a “linguagem do sistema” não se incluísse integralmente ao que era tido por este segundo polo, a noção de “pedra é pedra” enfatizava a vulnerabilidade das proposições pedagógicas frente a uma lógica objetiva – e que, em última instância, estaria voltada à operação tecnológica da razão administrativa.

A partir de um novo relato, poderemos apreender como esses regramentos eram significados respectivamente em seus processos de elaboração e ideação. O recorte advém de uma ata redigida por mim de uma reunião que se deu oito dias depois da trabalhada no subtópico anterior. A nova exposição também será extensa em razão das ricas reflexões traçadas entre os atores. Tal qual no último, continuo utilizando-me de maior liberdade para incorporar de forma orgânica o que estava sendo problematizado:

No dia 26 de agosto de 2019, segunda-feira, reúnem-se Tito (Diretor do ensino médio, DIEM), Jásão (gerente do ensino médio), Altair e Rubens (técnicos do ensino médio), Virgínia (Diretora de normas de ensino, DINE), Alva (gerente de supervisão de normas), Victor (técnico de normas), e Vênus (Diretora da educação profissional, DIEP). Também é aguardada a presença de representantes do setor de sistema (DISIS) para chegarem mais tarde. Alva distribui aos presentes a Matriz Curricular Experimental do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio na parte de Formação Geral Básica e um esboço das regras de negócio. Altair inicia a apresentação do documento, lembrando que ainda haverá especificidades para o ensino regular noturno e para o ensino profissional, mas que, até este momento, as gerências de normas e do ensino médio conseguiram chegar ao presente formato para o ensino regular diurno, na qual Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola, Educação Física e Matemática serão ofertadas em todos os semestres. Alva complementa dizendo que os componentes serão descritos no sistema como Língua Portuguesa 1, 2, 3, 4, 5, 6. Ela pontua que agora toda a Matriz é escrita em créditos, que 1 crédito equivale a 1 aula, totalizando 16 horas e 40 minutos ao final do semestre, e a escola tem a liberdade de definir o horário de início e término do turno com 15 minutos de intervalo; também frisa que a oferta obrigatória e presencial tem que estar bem clara nas Observações da Matriz, pois não há discricionariedade do diretor da escola quanto a esse ponto;

---

<sup>354</sup> O esboço resultava de uma versão construída pelo setor de normas, que marcava em outra cor os pontos para definição na reunião maior. As tarjas pretas escondem nomes ou referências a pessoas presentes.

que a matrícula é por componente curricular e assim também o é a frequência, com alcance mínimo de 75%, dessa forma não vai modular e nem bloquear na Matriz, mas a oferta será modulada, “é uma direção”, ela diz, principalmente para o primeiro semestre do projeto piloto. Altair diz que no documento da Matriz, as Observações separam então a Oferta I e a Oferta II. Jasão diz que gostaria que fosse colocada uma palavra mais incisiva para não ocorrer brechas nas escolas e a oferta ser diferente, talvez a palavra “obrigatoriamente”, mas Virgínia responde que a palavra “obrigatório” não vai fazer diferença na conduta da secretaria escolar. Tito então coloca que agora tem que ser decidido e detalhado, sugerindo que seja aberto um 9º item nas Observações, mas Alva alerta para não voltar a modular a oferta. Virgínia então dita para Alva inserir da seguinte maneira: “A matrícula do estudante, em cada semestre, nos componentes curriculares, deverá seguir a organização da Matriz”.

Alva distribui o esboço com as regras de negócio aos presentes e passa a lê-las dizendo que serão repassadas ainda hoje ao setor de sistemas, explicando que depois elas podem ser *traduzidas* para uma linguagem mais didática pela DIEM, para compor o Projeto do Novo Ensino Médio. Altair lê os itens que dispõem sobre os Resultados Finais, explica que será colocado “em Andamento” para o caso do estudante que terá que utilizar créditos dos Itinerários Formativos no Acompanhamento das Aprendizagens. Tito diz que é importante que não sejam replicadas práticas como a Dependência (Semestralidade) e que, para este momento, deve ser frisado que o acompanhamento é presencial. Mas, Altair diz que estão apenas a terminar de definir as regras de negócio para o sistema de escrituração, e que, quando o *sistema de acompanhamento pedagógico* e a formação de professores estiverem prontos, será possível amarrar como isso deverá ser conduzido na escola, portanto, que agora é hora de deixar apenas o possível para a formatação do sistema. Virgínia frisa esse argumento e Tito concorda. Alva retoma a leitura do item sobre Resultados Finais, e diz que deverão constar no Diário de Classe eletrônico as seguintes colunas: “Aprovado”, “Reprovado por falta (por componente curricular)”, “Abandono”, e que todos esses resultados deverão ser computados de forma automática no sistema uma vez que vão estar apenas atrelado à frequência do estudante.

Fazendo uma volta ao item sobre a matrícula, Victor lembra que, uma vez que o estudante tem que estar sempre vinculado a um dos dois tipos de oferta em todos os semestres, isso tem que já estar restrito dentro do sistema eletrônico para quando o secretário escolar for fazer a matrícula. Concordando, Alva inclui no texto: “o sistema manterá a mesma Oferta (I ou II) para o estudante para todas as ofertas (semestrais)”. Virgínia propõe que se diga a Manuel (sistema) que o próprio sistema possa já dividir as turmas da escola igualmente entre os dois tipos de oferta. Manuel (Diretor de sistema, DISIS) chega à reunião e Virgínia o entrega a Matriz do Projeto Piloto e o esboço das regras de negócio que estão sendo lidas. Alva repassa a leitura da Matriz para ele. Os presentes perguntam para Manuel se é possível fazer a divisão automática de turmas entre os tipos de oferta e a *vinculação automática do código do estudante ao tipo de oferta*. Manuel responde que, para conseguir fazer essas formatações no sistema, a regra tem que estar clara. Virgínia levanta uma possibilidade, de um caso hipoteticamente extremo, em que o secretário escolar tenha que fazer a mudança do tipo de oferta atrelado ao estudante, como isso deveria ocorrer? Os presentes sugerem que isso pudesse ser feito apenas mediante alguma chamada para o nível central do órgão, ela então frisa a necessidade de um gatilho no sistema. Alva relembra que o que está na Matriz Curricular é consonante com as regras de negócio e retoma a leitura destas: há um conjunto de componentes curriculares que são fixos enquanto oferta, a matrícula é por componente, mas a escola vai ser direcionada a matricular na Oferta I ou II que deverá acompanhar todos os semestres do estudante. Victor pergunta se no regime semestral corre o risco, quando há turmas ímpares, de não ter a inversão da oferta no próximo semestre, Manuel responde que isso

tem que estar previsto na Estratégia de Matrícula, procedimento de responsabilidade do setor de oferta (DIOFE), mas que seu setor (sistemas) terá que ter o cuidado para deixar a chave modulada no sistema. Altair comenta que é a Matriz Curricular que *conversa com a rede* – lembrando que ela será observada tanto na coordenação da Estratégia de Matrícula, quanto pela direção escolar na abertura das turmas/vagas, quanto pelo secretário escolar no registro da matrícula. Então, Alva segue a leitura das regras dizendo que a oferta no sistema eletrônico estará vinculada ao código do estudante e sugere que isso fique visível para o secretário escolar. Para deixar Manuel a par, ela volta ao item dos Resultados, os presentes explicam que “em Andamento” será substituído por “Aprovado” após o cumprimento do Acompanhamento das Aprendizagens e que “Reprovado” ocorrerá apenas em razão de infrequência. Alva explica que não haverá mais boletim a ser impresso bimestralmente, mas que quer que o sistema gere um “histórico parcial” que possa ser retirado a qualquer momento, e que o Histórico Escolar deve ser de emissão semestral e que já fez um protótipo para o documento novo. Alva retoma a leitura passando pelos itens: Avaliação Diagnóstica, não haverá dependência e nem avanço de estudos, mesmas regras de cancelamento de matrícula e o diário web será semestral; Resumo Final, RC, MARC e RARC, Resultado Final, AP, RF, ABA. Altair diz que não tem mais a média, é resultado simples e direto. [Ata, *registro próprio*]

Neste trecho, extenso, mas importante, foi explicitado como se passava do que estava disposto na Matriz Curricular para a definição das regras de negócio. As regras deveriam destrinchar o regime de oferta e as validações de resultados do estudante em campos de lançamento para que, então, um sistema operacional condicionasse as atuações do secretário escolar, da direção escolar e dos professores frente às determinações. Contudo, uma vez que já estava acordado como deveria se dar a oferta, a questão da matrícula tornou a ser um problema: como garantir que o secretário escolar cumpriria o que foi definido? Seria a palavra “obrigatório”, seria o peso institucional da própria Matriz Curricular, seria uma automação no sistema? Esse é um dilema que também se instaurou quando foi demandada, na mesma reunião, a necessidade de se garantir que o Diário de Classe – artefato de registro do professor de suas aulas dadas, metodologias e avaliações – fosse preenchido e atualizado da maneira mais sincrônica possível à atuação docente:

Regina (ensino médio em tempo integral, EMTI) chega à reunião e Alva continua a leitura das regras de negócio: não há recuperação final, mas tem que abrir um campo para Recuperação Processual e os Resultados Parciais devem estar disponíveis a qualquer tempo. Regina diz que tem que ter o alerta quando não há o lançamento das aulas dadas pelo professor, mas Manuel diz que o lançamento no Diário de Classe web já obriga atualização em tempo real e sugere que construam então novas regras, caso estas possam legalmente ser feitas, para que seja cumprido de fato. Virgínia diz que podem sim ser feitas e ele diz que deveria ser algo que pudesse gerar o dever de o educador fazer esse lançamento, uma vez que, com os horários de reuniões de coordenações semanais previstas na carga horária de trabalho dos professores, não se justifica o lançamento não estar atualizado. Os presentes decidem que nas regras de negócio seja determinado um item para essa atualização semanal. Victor diz

que não há um parâmetro hoje para se definir isso e sugere que o sistema trave mediante atrasos. [Ata, *registro próprio*]

Nas reuniões intersetoriais, a palavra “gatilho” era usada para se referir a automações no sistema que impedissem, alertassem ou condicionassem algum procedimento durante seu manejo. Haveria um gatilho, haveria uma trava, era necessária uma regra mais específica? Nas demandas acima, expressava-se um valor de que as regras, em seu tempo presente, conteriam a determinação do que deveria ser feito, mas também a atualidade tácita de como as coisas são para aqueles que estariam no futuro realizando a política pública. Em suma, na busca pela garantia, era reforçado um processo de significação da antecipação gestonária enquanto realidade a ser efetivada, atribuindo um potencial de condicionamento à linguagem das regras e ao manejo dos artefatos burocráticos.

Nesse sentido, é interessante nos atentarmos para o fato de que a formulação das regras de negócio também antevia a interpretação e a execução do trabalho dos programadores que então reformatariam o sistema: como dispor as regras e costurar as tratativas para que a ferramenta atendesse de fato ao que fora definido nas reuniões? Esta antecipação de condutas (agora voltada aos professores e secretarias escolares, como veremos), alocada em uma etapa anterior à implantação da política pública aponta para uma série de antecipações encadeadas e ramificadas para se garantirem umas às outras. Na figura do sistema eletrônico, essa dimensão ganhava uma expressão mais elementar, tal como consta ainda em outro trecho da mesma reunião:

Alva segue a leitura e chega ao item que trata dos perfis de acesso, destinados à consulta dos registros dos professores, por parte de diferentes profissionais e áreas do órgão. Quanto a este último ponto, Virgínia faz a observação de que hoje há perfis de consulta para membros das equipes pedagógicas das escolas e dos níveis intermediário e central que não atendem o que é preciso para que cada uma dessas instâncias acompanhem os registros. Então, Virgínia sugere que o perfil de consulta possa ser ampliado, pedindo a opinião de bons diretores de escola acerca do que precisam e também do setor intermediário de planejamento e normas (UNIPLAT/CREs), frisando que tem que se ter a clareza do que se quer e do que legalmente pode ser acessível por cada funcionário. Manoel então pergunta sobre o perfil de uso do Orientador Pedagógico, se poderia ter a função de acompanhamento dos lançamentos dos professores, Alva responde que isso é função da Supervisão Pedagógica e que a relação do Orientador Pedagógico é com o estudante, Jasão diz que o Orientador Educacional vai poder visualizar o diagnóstico do estudante. [Ata, *registro próprio*]

O trecho reforça o argumento de que o dilema que apareceu no cerne da produção institucional em curso dizia respeito a: o que faria com que toda uma cadeia de antecipações de

como as coisas deveriam funcionar produzisse de fato tal realização? A demanda por uma aproximação cada vez mais sincrônica entre a sala de aula e os lançamentos no Diário de Classe, trazia a figura do sistema para a cena da prática docente, pautando um imaginário de atualização recorrente das informações sobre os estudantes.

Tal noção evocava o imaginário de que havia uma estrutura institucional que se debruçava sobre os lançamentos, que os transformaria em dados inteligíveis sobre a atuação do professor e sobre o estudante. Na menção a outros perfis de acesso destinados à consulta da situação dos Diários a se darem então em outros níveis e âmbitos institucionais, o próprio Diário de Classe, com ênfase na versão web, ganhava o sentido de um mecanismo de constrangimentos, de delimitação e fiscalização permanente a promover a mediação das condutas da forma que eram esperadas.

Esses aspectos levantados apontam para o fato de que o NEM aqui analisado integra um horizonte maior de mudanças em curso no âmbito dos sistemas educacionais no Brasil e alhures. Guardam afinidade e podem ser pensados através dos estudos antropológicos ingleses sobre a chamada “cultura da auditoria” no ensino superior britânico. Ela explodiu na década de 1980 no contexto das reformas da Nova Gestão Pública (New Public Management) e, a partir dos anos 1990, tornou-se um “mecanismo para medir a performance do setor público e validação de uma boa governança” (STRATHERN, 2000, p.67, *tradução minha*). Segundo Strathern, a premissa de que o controle gerencial melhoraria a qualidade da educação e promoveria “uma mudança cultural fundamental’ na educação, ciência e pesquisa” (p.69) encadeou a naturalização de que acadêmicos precisam ter suas atividades conferidas. Utilizando-se da perspectiva teórica foucaultiana das tecnologias do eu (p.62) e do disciplinamento, a autora analisa esse fenômeno como um profundo sistema de governamentalidade que, através dos artefatos burocráticos, produziria um efeito de vigilância constante. Os mecanismos de auditoria teriam se tornado ‘instrumentos de uma nova racionalidade e moralidade orientados a engendrar novas formas de conduta e comportamento’ (p.57) para os professores universitários ingleses, produzindo sujeitos autogerenciáveis e auto-auditáveis. Trata-se de uma articulação entre contextos etnográficos que nos permite refletir acerca da produção das regras e artefatos burocráticos no campo empírico a partir da questão colocada por Power (1997, p.91), acerca de como as organizações vão sendo feitas para se tornar auditáveis nos seus diferentes espaços, tempos, funções, procedimentos e, por fim, sujeitos.

Os elementos etnográficos aqui em discussão reforçam que a formulação da política pública consistia em projetar a atuação de determinados sujeitos em determinadas funções ou



posições na escola (p.ex.: o secretário escolar e o professor). Mas que o empenho de materialização da política pública também passava pela predeterminação de como esses sujeitos deveriam atuar na ponta (na escola) em razão do melhor atendimento aos próprios mecanismos de gestão. De tal forma, podemos concluir que os artefatos e regras figuravam o quadro do estado de coisas idealizado na política pública. Nesse sentido, tomando os termos de Foucault (2002), estamos tratando da produção de técnicas múltiplas – computacionais, pedagógicas, administrativas – que visavam viabilizar uma ação de governo na condução de coletividades e individualidades.

É considerando essa figuração que no próximo tópico abordarei como a figura do sistema apareceu no processo de implementação do NEM. Assim, poderemos compreender, acerca do relato acima, o que Altair, ensaiando uma diferenciação entre o que era referente ao âmbito do pedagógico e às regras de negócio, queria dizer quando mencionou que haveria um sistema de acompanhamento pedagógico.

#### **4.2. O sistema de escrituração e um sistema pedagógico**

Seguindo o caminho da implementação, as regras de negócio seriam enviadas pelo setor de normas ao setor de sistemas, que atualizaria a ferramenta operacional de gestão do ensino escolar vigente, o i-educar. Contudo, como vimos nos últimos relatos, eram feitas menções a uma outra qualificação de sistema: *pedagógico* ou *de acompanhamento das aprendizagens*. Trabalharei neste subtópico o que seriam essas referências.

O i-educar agregava: a ferramenta de matrícula para enturmação dos estudantes nas escolas, cuja oferta se dava para o cumprimento da Matriz Curricular; o Diário de Classe de registro do trabalho pedagógico do professor junto às turmas (p.ex.: diagnóstico, conteúdo, frequência, avaliação, intervenções e resultados); a geração de relatórios institucionais para atendimento ao público (p.ex: Histórico Escolar, relação nominal de estudantes matriculados, documentos para transferência, Diploma); bem como gerava o cruzamento de dados que permitia que as secretarias escolares atualizassem e fomentassem o Censo Escolar realizado anualmente pelo órgão (p.ex.: fornecendo as taxas de aprovação, reprovação, dependência, abandono de cada série). O Diário de Classe, fosse em um formato de papel impresso, fosse eletrônico dentro do i-educar, consistia em um instrumento de registro, organizado a partir da abertura de uma turma seriada, cujo preenchimento deveria estar em consonância à carga horária letiva legal, de uso individual pelo professor regente para escriturar seu trabalho junto à turma e os resultados individuais dos estudantes – atribuindo as referências curriculares e

procedimentos desenvolvidos junto à turma, e elencando os resultados de cada estudante em função de parâmetros validados para o cumprimento do fluxo escolar. A partir do artefato, a escrituração seria objeto de atesto do ensino escolar para uma cadeia institucional muito mais ampla de verificação, começando na unidade escolar<sup>355</sup>, estendendo-se aos demais níveis de gestão da rede pública<sup>356</sup>, até os órgãos externos de fiscalização e justiça, tais como os tribunais de conta e Ministério Público. A razão dessa cadeia seria a de garantir que os estudantes estavam tendo acesso àquilo que foi estabelecido como necessário para a formação básica, por exemplo, em termos de dias e carga horária letiva, oferta curricular, condições de avaliação, entre outros.

Considerando sua competência de supervisão normativa, a gerente Alva se posicionava entre, de um lado, cobrando o entendimento da DIEM acerca de como a proposta deveria ser abarcada no sistema operacional e, de outro lado, cobrando o setor de sistemas (DISIS) para que as decisões fossem de fato traduzidas em ferramentas do i-educar. Em suma, a DINE demandava que o setor de sistema “se rendesse” às regras definidas e viabilizasse as condições tecnológicas acordadas, mas, para isso, demandava ao setor pedagógico que as regras de negócio escritas fossem “regras mesmo” de escrituração.

Tratava-se de um questionamento que só foi compreendido com o estudo do material de campo, pois ele se inseria em um contexto em que cada dimensão de uso do i-educar era acessível ou inacessível de formas diferenciadas para os profissionais e áreas do órgão. Nesse sentido, mapeio duas esferas de manejo que estariam informando, respectivamente, a visão da DINE e da DIEM sobre o uso do sistema operacional.

Na DINE, era amplamente compreendido e enxergado o manejo do sistema pelo secretário escolar. Por ‘enxergar’, estou tomando o saber acerca de como o artefato era usado e em quais circunstâncias pelos profissionais da escola, o que diz respeito às funcionalidades operacionais do sistema eletrônico. E, por ‘compreender’, estou me referindo à significação gerada a partir desse uso, principalmente, quanto aos alcances burocráticos e os fluxos institucionais das informações lançadas. O secretário escolar teria então a atuação central que incidiria sobre os recursos de escrituração, que se inseriria, por sua vez, em um fluxo institucional mais amplo das informações lançadas. Nessa dimensão, o i-educar era compreendido ao largo de suas funcionalidades de matrícula, do Diário de Classe, de emissões de documentos comprobatórios das mais diversas ordens, de cruzamento de dados do sistema

---

<sup>355</sup> Em situações de substituição de professor, pela verificação da gestão escolar sobre a adequação legal dos lançamentos ou para referendo dos resultados no colegiado dos Conselhos de Classe.

<sup>356</sup> Na verificação do trabalho realizado pelos professores no momento de seu pleito à aposentadoria, ou em caso de algum processo administrativo ou judicial.

de ensino, bem como em relação aos efeitos institucionais dos procedimentos e dados ao público atendido e aos servidores implicados. Nessa ótica, o uso do Diário de Classe pelos professores seria apenas um dos vários aspectos e etapas de contemplação das normas de ensino. Ainda, durante a construção das regras de negócio para o sistema operacional, muitas vezes, os membros do setor de normas paravam para tecer considerações acerca do que seria um Diário de Classe. Tais colocações sinalizam que o que estava sendo proposto para o NEM não estava necessariamente abarcado no escopo interpretativo da DINE acerca do propósito desse artefato. Na visão do setor de normas, o Diário ocupava o cerne do processo de escrituração e esta seria sua função principal: “cuidar da vida do estudante e do professor” diante de um encadeamento institucional mais amplo.

Já sob a esfera da DIEM, é possível delinear que majoritariamente se enxergava através do sistema a dimensão do uso do Diário de Classe pelo professor. O setor tinha a incumbência de acompanhar e analisar os resultados de ensino sistematizados, de subsidiar as práticas pedagógicas e as ações dos profissionais de educação. Acrescia-se a isso que, como vimos no Capítulo II, a Diretoria era formada majoritariamente por professores de educação básica da rede, que em algum momento também tiveram que exercer a docência, portanto, cumprir com essa dimensão de registros e, com a mediação do artefato, atuar nos Conselhos de Classe, prestar contas a seus superiores e pautar suas relações com as turmas e estudantes. Desse modo, o Diário era tomado centralmente pela perspectiva do trabalho docente, mesmo que se considerasse também certas dimensões do uso pela secretaria escolar.

Partindo dessa compreensão, eram feitas as menções na DIEM a um sistema que atenderia o NEM. Uma vez que no i-educar eram registradas as atividades letivas, soluções para o ensino e aprendizagem, avaliações e resultados, esse artefato deveria ser uma ferramenta a auxiliar o trabalho dos professores e das equipes pedagógicas das escolas. Concebia-se, então, que um sistema de registro deveria fornecer condições para que a nova forma de ensino fosse levada a cabo, pautando a nova organização curricular, seus termos e otimizando as informações dos resultados individuais dos estudantes. Tal adaptação iria facilitar o lançamento dos professores e a geração de resultados, amenizando a potencial sobrecarga de trabalho advinda da reorganização curricular. Na figura do sistema, buscava-se também uma facilidade burocrática frente às exigências que adviriam de uma mudança de cultura e, ainda, acreditava-se que o próprio manejo de um instrumento, agora condicionado aos novos termos e às novas lógicas de fluxo e resultado, propiciaria uma *mudança de mentalidade do professor*.

Nesse sentido, membros da DIEM mencionavam com frequência aos diferentes públicos que para a proposta do NEM funcionar existiriam sistemas que atenderiam às mudanças almejadas. Por exemplo, durante as apresentações da proposta, era dito que haveria um aplicativo de celular através do qual se daria a oferta das Eletivas Orientadas e a escolha dos estudantes. Já se referindo ao registro docente, era dito que haveria um *sistema pedagógico* ou *sistema de acompanhamento das aprendizagens* que elencaria o desempenho de cada estudante em termos dos objetivos de aprendizagem constantes no novo currículo. Essa última menção remetia a algo que ora paralelizava, ora se aproximava, ora se confundia com a figura do Diário de Classe. A princípio, era ventilado de forma difusa que esses sistemas já existiriam em outras instituições de ensino (p.ex.: Instituto Federal de Brasília – IFB) ou até mesmo na própria rede (SEEDF, p.ex: em atendimento ao ensino fundamental organizado no regime dos Ciclos). Já nas reuniões intersetoriais, o sistema pedagógico ora aparecia como possibilidade de incorporar programas que se acreditava existir, ora como demanda de incorporação no i-educar.

Então, em suma, o setor de normas interpretava que o sistema servia centralmente à escrituração escolar, já os formuladores da política atribuíam a ele uma função pedagógica. Essa diferença esteve pouco nítida nos primeiros diálogos intersetoriais, levando a desencontros interpretativos, o que era tomado por dificuldades de tradução entre as linguagens dos dois setores. Ao fim, foram levantadas possibilidades acerca de como as perspectivas trazidas pelo NEM poderiam ser contempladas no próprio i-educar.

### **4.3. Relato: O foco é a aprendizagem**

Seguindo ainda o caminho da implementação, problematizo agora como a noção de *aprendizagem* estava sendo trazida nas reuniões, especialmente, olhando para as lógicas gestonárias que estariam conformando o processo de institucionalização em tela.

Um outro trecho da reunião trazida no subtópico 4.1. será profícuo para analisarmos como as regras de negócio foram pensadas face à persistente problemática de como seria acompanhado o estudante que não alcançasse o esperado na parte da Formação Geral. Em resumo, o *acompanhamento* era um valor atribuído na DIEM ao NEM e informava uma busca por mecanismos de redução da retenção. Na formulação da proposta, ele se refletiu na forma de oferta chamada Acompanhamento das Aprendizagens. Já na construção da Matriz Curricular, ele esteve no cerne das discussões de como se daria a oferta do ensino e a matrícula. Por fim, na redação das regras de negócio, ele convocou a figura de um sistema de acompanhamento das aprendizagens, fornecendo, como vimos, desencontros interpretativos

acerca da função da escrituração escolar. O relato a seguir se debruça sobre este último aspecto, seguindo o mesmo estilo narrativo dos anteriores:

Estão presentes na reunião, entre outros: Tito (Diretor do ensino médio, DIEM), Jasão (gerente do ensino médio), Altair e Rubens (técnicos do ensino médio), Virgínia (Diretora de normas de ensino, DINE), Alva (gerente de supervisão de normas), Victor (técnico de normas), Vênus (Diretora da educação profissional, DIEP), Regina (coordenadora do ensino médio em tempo integral, EMTI) e Manuel (Diretor do sistema, DISIS).

Alva retoma a leitura das regras de negócio e pede que os presentes confirmem se as notas na Formação Geral serão ou não escrituradas de 0 a 10. Altair responde que sim, mas que tem que complementar que as notas devem ser geradas a partir dos *objetivos de aprendizagem*, dos descritores, e que tem que ter o *sistema de acompanhamento*. Jasão diz que os objetivos de aprendizagem vão estar no sistema de acompanhamento. Mas, Manuel diz que já está colocando descritores no i-educar mesmo, que vai abrir para o professor poder marcar os objetivos trabalhados. Victor diz que a avaliação tem que estar correlacionada também aos objetivos e Manuel diz que é isso mesmo, que só precisa saber a questão da nota, como ela vai estar vinculada aos descritores. Jasão diz que independente da nota lançada, o sistema operacional tem que entender que o professor vai clicar e selecionar quais os objetivos foram atingidos: “no próximo semestre, tem que ter um *B.I.*<sup>357</sup> em que o professor vai saber o que o estudante atingiu ou não atingiu”. Manuel diz que em seu setor já está sendo construído um *prontuário do estudante*, que trará essa relação.

Boa parte dos presentes se colocam para afirmar que *tem que ter a nota*, Tito pondera que continuar com o lançamento da nota é bom, porque o NEM é uma mudança de cultura muito grande e que pode ser gradual. Manuel diz que é contraditório manter a nota e os objetivos de aprendizagem, mas Altair argumenta que primeiro vai ter que se *formar professores* para elaboração de provas a partir de objetivos de aprendizagem e que será através do trabalho já dentro dos Itinerários Formativos que os professores vão começar a desfazer essa vinculação com a figura da nota. Regina discorda, diz que não pode haver *dois comandos para o professor*, que a metodologia está mudando e que deve ser feita uma pergunta sobre a avaliação: “está coerente? O que a gente quer com essa avaliação, a gente quer medir o quê e dizer o quê?”, e que é necessário consultar o setor de avaliação da casa. Jasão diz que o trabalho com os objetivos de aprendizagem e a avaliação sem nota têm que ser *internalizados dentro da cultura escolar*, institucionalizar isso dentro da casa e que, nas escolas piloto, *o foco é a aprendizagem, é onde está a vinculação com os objetivos de aprendizagem*: poder trabalhar a nota tanto vai importar, é mudança de cultura, mas se for retirada a nota agora, essa mudança de cultura nem anda.

Manuel argumenta que a nível de sistema é necessário refletir a informação decidida e deve haver possibilidades diferentes de consulta para saber qual foi o objetivo não alcançado. Victor pergunta se o sistema vai poder emitir um relatório do que o estudante conseguiu e não conseguiu e Manuel responde que pode sim ser feito, mas precisa ser definido se vai ter a nota, de que maneira será a leitura da nota e dos objetivos, qual a nota que será lançada para saber se o estudante atingiu determinado objetivo. Jasão diz que tem que ter uma matriz com os objetivos de cada semestre e pergunta o prazo para entregar essa relação para Manuel. Tito sugere que a mensuração para o primeiro semestre do projeto piloto seja por nota no sistema e que os objetivos de aprendizagem

---

<sup>357</sup> B.I. é sigla para o termo “Business Intelligence”, diz respeito a ferramentas de cruzamento de dados que geram relatórios com ampla disponibilização visual em gráficos e infográficos.

sejam utilizados em um acompanhamento interno da equipe pedagógica. Regina insiste para testarem já no projeto piloto o todo do que está sendo pautado, argumenta que a avaliação é o resultado dos objetivos de aprendizagem. Jasão fala que é para bater o martelo agora com a nota, mas subindo os objetivos de aprendizagem no sistema, para o sistema fornecer um *diagnóstico do estudante*. Victor então diz que dessa forma o professor vai começar a ser formado no novo paradigma ao utilizar os objetivos de aprendizagem no sistema. Virgínia lembra que são necessárias as diretrizes de avaliação e Jasão diz que elas vão ser feitas, mas que já está decidido o uso da nota e que os objetivos serão apenas para acompanhar a aprendizagem e não para escriturar o resultado.

Virgínia lembra que *os objetivos de aprendizagem são de uma lógica que não se tem ainda na rede* e concorda que é um processo de mudança muito grande. Victor sugere então que o professor possa só marcar os objetivos de aprendizagem e não a nota no sistema. Altair diz que o sistema precisa ser mais fácil para o lançamento do professor, que ele possa apenas clicar em informações já alimentadas, que seja de forma simples. Virgínia lembra que os objetivos de aprendizagem devem acompanhar o estudante quando for feita a transferência para outras instituições de ensino. [Ata, registro próprio, grifos meus]

Na fala de Virgínia, os *objetivos de aprendizagem*<sup>358</sup> foram apontados enquanto comunicadores de uma nova *lógica* para a gestão do ensino escolar, eles estariam gerando desafios interpretativos que merecem ser explorados.

Em reuniões anteriores à acima e através de costuras entre chefias dos setores do sistema e do ensino médio, era pensado como os professores poderiam marcar as aprendizagens que foram desenvolvidas por cada estudante a partir de uma lista prévia de *objetivos de aprendizagem* a constarem no novo currículo. Estando nas frentes da implementação do NEM e da redação do currículo, a DIEM buscava possibilidades para que a avaliação e seus resultados passassem a ser escriturados nessa linguagem das competências<sup>359</sup> referenciada na Base curricular (BNCC)<sup>360</sup>. Desse modo, no relato acima, Manuel (Diretor de sistema, DISIS) já estava trabalhando com a ideia de se incorporar os descritores no Diário de Classe eletrônico vigente. Em suas ideias, um sistema que contemplasse o acompanhamento das aprendizagens disporia os objetivos para que o professor pudesse vinculá-los a cada estudante, o que geraria

---

<sup>358</sup> Os objetivos de aprendizagem consistem em uma estrutura textual indicadora de certa habilidade a ser desenvolvida: iniciam-se com o descritor de uma capacidade prática, cognitiva ou socioemocional, e são complementados por um conhecimento interdisciplinar, na área de conhecimento e/ou por eixos transversais (SEEDF, 2020a, p.46). Por exemplo: “Distinguir as categorias imperativas para o desenvolvimento da linguagem mitológica e da linguagem racional.” (p.114).

<sup>359</sup> Que se distanciava da perspectiva dos conteúdos encadeados em prerrequisitos de tradição disciplinar.

<sup>360</sup> “Tanto a FGB quanto os IF estruturam-se em torno de objetivos de aprendizagem. Tais objetivos foram construídos a partir de uma releitura das habilidades e competências da BNCC e considerando o Currículo em Movimento de 2014, de forma a elencar as aprendizagens essenciais para os estudantes do Ensino Médio. Os objetivos de aprendizagem constituem-se como importante elemento deste currículo, uma vez que foram constituídos de forma a privilegiar o trabalho interdisciplinar dentro de cada área, assim como transdisciplinar entre as áreas, ao articular os saberes específicos dos componentes e das unidades curriculares a partir de um ponto de vista global de determinado campo do saber” (SEEDF, 2020a, p.51).

um *prontuário* individual da aprendizagem, uma relação que deveria se dar, por sua vez, em alguma escala de proficiência – para a qual então era reivindicado ou negado o uso da nota. Foi nessa linha que também surgiu a menção a um *sistema de B.I.*, idealizava-se que pelo uso de tal software seria possível automatizar um cruzamento eletrônico dessas informações, gerando-se um *diagnóstico* de consulta atualizada para ser, então, acompanhado.

Para compreendermos que lógica se apresentava através da ideia desses mecanismos, devemos comparar perspectivas gestionárias então vigentes na rede pública (SEEDF). Começo, no caso, pela noção de diagnóstico até então prevista no Diário de Classe. Nas primeiras reuniões, então voltadas para a construção das regras de negócio do NEM, um dos primeiros itens que “caiu”<sup>361</sup>, foi a chamada Avaliação Diagnóstica. Esta era prevista nas Diretrizes de Avaliação de 2014 (SEEDF, 2014c) como parte de “uma aprendizagem processual e formativa” (p.22) e deveria ser realizada por cada professor junto à turma no início de um período letivo<sup>362</sup>. Partindo desse entendimento, durante uma reunião entre a DIEM e o setor de avaliação (DIAV) em novembro de 2019, membros deste último explicaram que a noção de diagnóstico aplicada na *casa* partia da contextualização à turma. Isso se daria tanto para a avaliação de rede<sup>363</sup>, quanto para a avaliação formativa, que se forjaria ao longo e como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Já no âmbito dos encontros de implementação do NEM, tal qual se expôs na reunião acima, intentava-se que os descritores pudessem ser trabalhados pontualmente, para isso, os procedimentos de acompanhamento produziriam índices que orientariam um redirecionamento de cada indivíduo. Desse modo, os objetivos forneciam uma ideia de otimização da experiência escolar individualizada frente ao fluxo curricular.

Estabelecia-se ainda uma preocupação em vincular os objetivos, não só ao âmbito da turma ou da relação com o professor, mas entre unidades de formação e até para além do próprio sistema de ensino. Tal qual consta no relato, era idealizado que tais informações seguissem o estudante em outras matrículas. Nesse sentido, tais descritores, de capacidades cognitivas, emocionais e físicas, pautariam um sentido de diagnóstico de aferição individual. O que nos leva a concluir que o valor da aprendizagem do indivíduo estava sendo transformado em um

---

<sup>361</sup> Retirada das regras de negócio naquele contexto, mas isso não quer dizer que ao final da implementação realmente tenha deixado de compor os documentos implantados.

<sup>362</sup> Especificamente, alertava-se no documento que o diagnóstico não deveria ser feito em razão de alguma predefinição do que se espera do estudante, apontando-se para riscos de exclusões individuais.

<sup>363</sup> Referente ao ensino ofertado pelo sistema público em uma determinada etapa. Costumava contar com metodologias de Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a produção de resultados.

objeto gerível específico, deslocando o estudante avaliado da turma e do processo de ensino em direção ao entrelaçamento com cada “habilidade”.

Dando sequência à mesma reunião, a convocação de um sistema de B.I. para exercer esse papel analisado surtiu em uma comparação com outro artefato de gestão dos resultados de avaliação vigente na rede, a Ata do Conselho de Classe:

*Alva retoma a leitura das regras de negócio, falando sobre a Ata do Conselho de Classe que deveria constar no i-educar e pede para a DIEM encaminhar um novo modelo de ata. Manuel complementa que não é só o modelo do documento, que tem que ser semelhante a uma ferramenta de B.I. para que, no Conselho de Classe, o professor possa ter acesso à trajetória do estudante. Alva diz que está falando de uma ata bem mais extensa. Ela pergunta se ainda devem permanecer os campos de Estratégias Pedagógicas no Diário de Classe, Altair responde que podem adaptar à nova linguagem do currículo, mas ela explica que descrever a aula é diferente de se lançar os conteúdos e que ambos os campos de lançamento fazem parte do Diário de Classe. Manuel sugere que o planejamento do professor possa estar no i-educar em uma parte própria para isso, que também possa ser acessível ao estudante, e que esse planejamento possa ser copiado pelo professor e lançado nos campos do Diário de Classe. Ainda, que o estudante também possa ter acesso a seu próprio diagnóstico no sistema. [Ata, registro próprio, grifos meus]*

O Conselho de Classe aparecia nos documentos da SEEDF até então vigentes como um “espaço-tempo” colegiado de avaliação individual e institucional, e que se organizaria a partir da figura da turma enquanto um objeto de reformulação das relações de ensino-aprendizagem. Avaliar-se-ia o aluno dentro do contexto da classe, e as médias atribuídas por cada professor seriam submetidas ao colegiado para uma validação de seu significado na trajetória escolar. O professor atuaria no Conselho de Classe munido do Diário de Classe, os registros da Ata (disponibilizado nas Diretrizes da Semestralidade: SEEDF, 2014d, p.87-89) seriam postos primeiro em função da turma<sup>364</sup> e, depois, seriam elencados nominalmente os estudantes e os respectivos encaminhamentos. Portanto, ainda que os resultados fossem sempre para o indivíduo, apontavam-se as intervenções para a turma e, depois, para o aluno como nela inserido. Então, quando Alva perguntou acerca da inserção de um modelo de Ata do Conselho de Classe e foi novamente mencionado o sistema de B.I., ao responder que se tratavam de ferramentas não compatíveis, a gerente estava se remetendo a essa estrutura.

---

<sup>364</sup> Campos da Ata: “principais avanços e potencialidades da turma / estratégias utilizadas;”; “principais necessidades ou fragilidades da turma: encaminhamentos de ações;”; “estudantes com necessidades de aprendizagem;”; “estudantes que apresentam dificuldades disciplinares;”; “estudantes que apresentaram desenvolvimento de potencialidades;”; “estudantes atendidos pelos serviços de apoio”.



A comparação entre a Ata do Conselho de Classe e a ideia de um sistema de B.I., assim como o distanciamento entre a Avaliação Diagnóstica da noção de um prontuário por objetivos de aprendizagem, nos permite apreender um deslocamento da figura do estudante em função de um redimensionamento da noção de aprendizagem. No caso dos vocabulários reivindicados na reunião, léxico médico do *prontuário*, empresarial do *sistema de B.I.*, e escolar e médico do *diagnóstico*, convergiam em uma busca por procedimentos que deveriam se ocupar da aprendizagem enquanto uma dimensão dos alcances “físicos, cognitivos e socioemocionais” (DCNEM: MEC/CNE/CEB, 2018, Art.6º, I) de um indivíduo. Tais ideias expressavam uma busca por procedimentos que atendessem a uma lógica gestonária do *foco na aprendizagem*.

Nessa linha, reforço a conclusão de que as novas concepções passaram a demandar um distanciamento do paradigma da enturmação. No contexto dos materiais recolhidos durante a pesquisa junto a membros da DIEM, em amplo aspecto, a turma não apareceu enquanto um cerne das concepções de ensino. Em contraposição, em uma passagem pontual, quando a DIEM chamou a Diretoria de Avaliação (DIAV/SUPLAV) para uma reunião, a certa altura do diálogo, uma representante desse setor colocou um questionamento frente as perspectivas que estavam sendo pensadas quando se falava de avaliação por objetivo de aprendizagem. Ela explicou que do ponto de vista de seu setor, as avaliações que medem proficiência através de matrizes de habilidades, competências ou objetivos de aprendizagem levam em consideração a turma ou algum um conjunto mais amplo de formação no qual o estudante se insere. E, nesse sentido, que a previsão de “diagnóstico” em competências até então utilizado com a técnica da Teoria de Resposta ao Item – TRI, só poderia identificar a proficiência em um contexto maior de formação.

Na DIEM, quebrar a enturmação na parte dos Itinerários parecia uma solução para a inserção do estudante em um novo fluxo curricular – nesse sentido, tal como vimos no Capítulo I, era almejada a matrícula por unidade curricular. Nessa linha, a lógica das aprendizagens também não estava suscitando questionamentos, pelo contrário, do ponto de vista cognitivo, sua evocação enquanto finalidade última da reorganização do ensino escolar – a garantia do resultado do estudante, no singular – foi recebida como legitimadora de outras questões tensionadas. E esses dois elementos traduzem o aspecto que identifico como emblemático dos processos de institucionalização em curso. A busca por uma afinação das técnicas burocráticas e o debate que a envolveu nos permite apreender que a descontextualização do estudante em relação à figura da turma significa uma mudança em que a lógica das aprendizagens, enquanto uma unidade de valor individual, a ser organizada, desenvolvida e medida dessa forma, estava

sendo negociada em um curso de naturalização. O que pode ser contrastado com o que, durante os anos de 2018 e 2019, surgia no campo empírico realizado junto à equipe de direção do colégio CED São Francisco. Naquela escola, as reflexividades que envolviam a avaliação tomavam por cerne a posição do estudante dentro da turma, de tal modo que era problematizado de forma exaustiva como o desenvolvimento do processo coletivo da turma promovia ou não um senso coletivista de autonomia a cada estudante.

O distanciamento do que, tal qual vimos em Ariès (1981), informaria uma economia da escolarização, nominalmente, a turma, a seriação, a figura de referência do professor, aponta para a produção do estudante enquanto uma unidade, a ser manejado e avaliado em termos de habilidades e competências que diriam respeito ao desenvolvimento do indivíduo como um valor e dotado de existência em si.

Por fim, nos relatos analisados neste subtópico, aparecia a problemática de como os objetivos de aprendizagem seriam ou não traduzidos em termos de resultados avaliativos e progressão/retenção. No próximo e último tópico será explorado como as definições dessas classificações versavam sobre o professor e o estudante.

## **5. Relato: Avaliação e progressão**

Neste último tópico, abordo como questões relativas à avaliação foram colocadas, entendidas, debatidas e mudadas no processo de implementação do projeto piloto. Comparando referências que informavam tais discussões, aprofundo a análise sobre a produção de mecanismos de individualização das figuras do professor e do estudante.

Como vimos, na proposta apresentada pela DIEM, a progressão escolar aparecia sem a retenção na parte dos Itinerários e com a incidência do Acompanhamento das Aprendizagens para garantir a continuidade do fluxo na parte da Formação Geral. Nos últimos relatos trazidos, vimos também que, na construção da Matriz Curricular e na elaboração das regras de negócio, era problematizado como seria o regime de progressão escolar (p.ex.: se por aprovação automática, por créditos concedidos, se a retenção realmente deixaria de ser aplicada), como o Acompanhamento das Aprendizagens seria condicionado no fluxo curricular e como seriam escriturados os resultados (p.ex.: por notas, menções, aptidão, “masterização”<sup>365</sup>). Neste caso, os Resultados Finais seriam aqueles a serem registrados no documento do Histórico, servindo de atesto à trajetória escolar.

---

<sup>365</sup> A ser explicado adiante. Não precisa...

Em uma reunião de segunda-feira, no dia 26 de agosto de 2019, foi batido o martelo que a Formação Geral teria sua avaliação escriturada por nota de 0 a 10 e os Itinerários teriam como Resultado Final o “crédito concedido”<sup>366</sup> para o caso em que o estudante não atingisse o aprendizado, e o “crédito obtido” para quando o atingisse. Contudo, quase um mês depois dessa decisão, em outra reunião de segunda-feira, no dia 16 de setembro, dois novos movimentos redirecionaram o debate.

Primeiro, algumas pessoas do nível central acabavam de voltar de um encontro no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e a Coordenadora do tempo integral (EMTI), Regina, procurou reabrir a discussão pontuando que dois aspectos teriam sido então reafirmados no Consed: que o uso do Acompanhamento das Aprendizagens para reaver aprendizagens da Formação Geral descaracterizava os Itinerários; e que seria “consenso nacional que [a nota] de 0 a 10 não cabe na cultura de habilidades”.

Segundo, ao final desta mesma reunião, o Subsecretário de Educação Básica (SUBEB: imediatamente superior à DIEM) se fez ineditamente presente. Tendo indicado suas pretensões já a algumas pessoas em cargos de chefia nos dias anteriores, na reunião, ele apresentou um modelo de avaliação que gostaria de bancar para o projeto piloto. O Subsecretário, Filipe, era funcionário de carreira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão com grande experiência com matrizes de competências e habilidades<sup>367</sup>, e fora empossado no início daquele ano. Ele considerava que tal linguagem deveria caracterizar um novo tipo de trajetória escolar, na qual o estudante seria *responsável* tanto por escolher o que estudar, como se queria melhorar suas aprendizagens. Defendeu um modelo em que não haveria mais a retenção e a nota, e o professor teria o papel de *certificar* os níveis de cada aprendizagem. A concepção foi recebida com muita preocupação por parte da DIEM, que mesmo acatando em vistas da figura do “chefe”, tentava argumentar que convencê-lo de que o modelo não seria aceito pelas escolas piloto<sup>368</sup>.

---

<sup>366</sup> Essa expressão surgiu em campo enquanto uma referência ao sistema de menções utilizados na Universidade de Brasília (UnB), contudo, o termo nesta instituição assume um sentido diferente do que estava sendo pautado em campo. Na UnB, o crédito concedido (CC) é referente ao caso de estudos que foram realizados em outras instituições e então validados no histórico estudantil da Universidade.

<sup>367</sup> Com ênfase na aplicação de avaliação em larga escala, por exemplo, na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que apresentou em 2009 uma primeira matriz de competências para a etapa no país e organizada por área de conhecimentos e não mais por disciplinas.

<sup>368</sup> O Subsecretário então resolveu apresentar a ideia para as equipes de direção das 5 escolas piloto que até o momento haviam sido selecionadas. Elas viram com mais tranquilidade a proposta de alteração na avaliação e tinham uma preocupação mais imediata acerca da adequação do sistema de escrituração escolar. Contudo, após vários momentos em que o Subsecretário fez essa defesa em eventos públicos, quando ele “caiu”, a proposta, que já não era bem-vista na DIEM, não foi levada adiante na implantação.

O relato abaixo, cujo estilo narrativo é o mesmo dos últimos apresentados, traz esse momento da chegada do Subsecretário de educação básica, Felipe, na reunião em andamento. Estavam reunidos na sala de reunião, Jasão (gerente do ensino médio, DIEM), Altair (técnico do ensino médio), Virgínia (Diretora de normas ensino, DINE), Alva (gerente de supervisão de normas), Victor (técnico de normas), Maldiva (técnica de normas), Vênus (Diretora da educação profissional, DIEP), Séfora (gerente da educação profissional), Wiliam (Assessor no Gabinete do Secretário, GAB) e Regina (Coordenadora do ensino médio em tempo integral, EMTI), acompanhada de mais uma técnica do setor. Era aguardada também a presença de representantes do setor de sistemas (DISIS) quando Felipe chegou:

Altair atualiza o Subsecretário, dizendo que o uso da nota foi estabelecido como parâmetro de avaliação, que Tito (Diretor da DIEM) bateu o martelo de que, por enquanto, será assim, já que já se trata de uma mudança de cultura muito grande:

**Filipe:** E a gente vai fazer uma mudança de cultura mesmo! Está na hora de mudar essa cultura, a ciência inteira diz que a reprovação só exclui. Uma hora alguém vai virar essa chave e a hora é agora! “Protagonismo” é responsabilidade pela própria aprendizagem! É possível colocar objetivos de aprendizagem no Histórico Escolar do estudante, é uma bobagem o diploma ser igual para todos, cada um escreveu a sua história, desenvolveu um roll de competências.

**Virgínia:** Já teve reunião aqui com Jasão que já ficou definida a avaliação.

Filipe diz então que gostaria de propor um novo modelo. Nesse modelo, o professor é certificador de competências. Os objetivos de aprendizagem ficam em uma blockchain<sup>369</sup>, o professor certifica com o nome dele associado diretamente à aprendizagem.

**Wiliam** – corroborando: A ideia é colocar o estudante como centro do sistema a partir do prontuário dele.

**Filipe:** Uma nota 7, por exemplo, não quer dizer nada, é uma bobagem para quem trabalha com avaliação. A ideia é ter uma certificação que diga “aprendeu tal coisa com o professor tal”. O que vocês acham? Gostaria muito de patrocinar isso! Eu gostaria de bancar como tô falando com vocês, mas preciso saber o que acham, gostaria de escrever meu nome nessa história já para o projeto piloto. – Alva pede mais explicações e ele continua – O ensino médio é o ponto de chegada da educação básica, a Formação Geral Básica teria como norte certificador os objetivos de aprendizagem do currículo. A ideia é que o estudante tenha a clareza, “é isso que se espera da sua aprendizagem”, e o professor é responsável por certificar. E que o estudante possa visitar essas aprendizagens ao longo dos 6 semestres quantas vezes quiser. Por exemplo, vai mudando o resultado em leitura e interpretação de texto na medida em que vai avançando.

---

<sup>369</sup> “Blockchain é um livro-razão imutável e compartilhado que facilita o processo de registro de transações e de controle de ativos em uma rede de negócios” (Fonte: <https://www.ibm.com/br-pt/topics/what-is-blockchain#:~:text=Defini%C3%A7%C3%A3o%20blockchain%20%C3%A9%20um%20livro,%20di%20reitos%20autorais%20branding>). Um aspecto importante a ser pontuado sobre o uso de sistemas de blockchain na administração estatal reside na impossibilidade de apagamento ou manipulação do histórico dos registros lançados.

Nesse momento, Manuel, Diretor do setor de sistema (DISIS) chega à reunião. Altair então menciona uma ideia sua para Filipe, de se colocar 5 menções para medir o desenvolvimento de cada objetivo de aprendizagem. Então Filipe diz que podem fazer esse “brainstorm”, respondendo a Altair: “é um escalonamento, né? Mas, menos é mais, a gente pode diminuir para não ficar muito subjetivo”. Manuel diz que já tinham ventilado a possibilidade escriturar o resultado em “apto”, “inapto” e “em processo”.

**Filipe:** Menos escalonamento é mais, três está bom. No final do semestre, o professor avalia o certificado do estudante, se ele recebe medalha de bronze, prata, ouro ou só passou sem medalhas. Os objetivos de aprendizagem fazem mais sentido para os estudantes! Vai ter registro de créditos independente do resultado, mas os objetivos de aprendizagem o professor certifica a medalha.

**Regina:** Precisamos pensar bem nessas nomenclaturas, porque elas vão dizer o que ele aprendeu.

**Alva:** Acho que as certificações permitem mapear os professores a partir da aprendizagem e isso é interessante, mas como sistematizar na prática essas inúmeras certificações, escrituralmente falando?

**Virgínia:** Parece que a marca do professor seria só ao final de cada semestre.

Os presentes pensam em como seria o documento do Histórico Escolar dentro dessa ideia, pensam em divisões por colunas com os objetivos de aprendizagem, os níveis e a assinatura do professor.

**Alva:** No prontuário, esse estudante que passou e não teve nenhuma medalha, ele vai seguir a vida, mas isso não vai ser passível de questionamento? Como ter um estudante que passou, mas não aprendeu?

**Filipe:** A vida vai se encarregar dele, por isso acho que a gente tem que trabalhar com a possibilidade de ele poder continuar e fazer o 4º ano, mas é ele quem vai querer fazer ou não, ele é o responsável pela aprendizagem. Dessa forma, eu espero que a gente mantenha o estudante mais tempo na escola e com mais aprendizado, sem os gastos com reprovação.

**William:** E o prontuário vai ser acompanhado o tempo todo.

**Filipe:** Em tese, é prontuário para a vida toda. E não é diferente na Universidade.

**Regina:** E existe como promover esse resgate do que não foi aprendido?

**Filipe:** Sim, o resgate em outras unidades curriculares. A diversidade do modelo permite isso. Mas o “ele tem quê?” resgatar não existe.

**Manuel:** Mas, quando o aluno não absorve a competência, ele já tem crédito concedido, faz o Acompanhamento das Aprendizagens.

**Filipe:** O interessante é que seja como no colégio Chicão<sup>370</sup>, aula de “truco da fração” ou “pizza dos artistas”, oferecer outras unidades curriculares para ver se de outro jeito eu aprendo. Se de uma forma não aprendeu, de outra forma pode aprender.

**Regina – complementando:** Ele entra numa eletiva que tem a ver com isso que não aprendeu e não precisa então cursar uma unidade criada só para trabalhar fração.

**Altair:** Até reunião do dia 26, ficou decidido que o estudante tem que pegar o Acompanhamento para a correção do fluxo!

**Filipe:** No Novo Ensino Médio tem alguma coisa que “tem quê”?

---

<sup>370</sup> Era comum citações à escola Chicão da rede quanto a seus projetos pedagógicos. No caso específico, tratava-se do Selfie Pedagógico, no qual diferentes membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, poderiam ofertar atividades pedagógicas a serem escolhidas.

**Regina:** É isso que desde o início tô falando, do descompasso, no texto introdutório da proposta tá escrito uma coisa, mas na arquitetura tá outra coisa. O Novo Ensino Médio é para o *protagonismo e autorresponsabilidade! O Projeto de Vida é individualizado e por isso tem centralidade nesse currículo.*

**Altair:** Mas, e as avaliações externas e o Enem? Como fica a qualidade da aprendizagem?

**Regina:** No Consed, foi sugerido que a gente pensasse a avaliação junto com o PAS<sup>371</sup> da UnB, a gente precisa conversar com as instituições de ensino superior. Já no Enem, quem vai escolher qual a área de conhecimento na prova dos Itinerários é o jovem.

**Altair:** Concordo que reprovação não ensina nada para o estudante, ele foi condicionado e a gente quer mudar isso. Mas, como manter a qualidade?

**Filipe:** Você tá certo, a gente precisa chamar a Universidade. Mas, a medalhinha de ouro é um baita incentivo! Tem alguma entidade para conversarmos com as faculdades particulares? Porque o pai vai falar “você são inventando aí, mas e a faculdade?” – alguns presentes procuram na internet que órgão representaria as faculdades particulares. Vocês podem dizer se é exequível ou não essa proposta, o que vocês acham? Quero ouvir de vocês.

**Malvina:** Me preocupa a parte que motiva o estudante para seguir em frente no curso.

**Filipe:** O professor fará a avaliação e vai ter a responsabilidade, é ele que certifica a competência. Mas concordo que a grande motivação é conversar com a Universidade.

**Regina:** Em outros países, a forma de ingresso na Universidade é a análise do Histórico Escolar. Essa forma vai preparar melhor para isso, o estudante terá como perspectiva “o quanto eu me empenho”.

**Malvina:** Mas, hoje a gente ainda tem esse outro modelo!

**Filipe:** Mas, do jeito que eu tô falando há a responsabilização do professor também.

**Manuel:** Só que o professor vai certificar que o aluno não tá competente...

**Filipe:** Não, ele não certifica o negativo. E o que é que tem, qual o problema de sair do ensino médio sem saber fração? Procura o sistema de blockchain, Manuel. Depois que tiver as certificações dos professores em cada objetivo de aprendizagem, o sistema vem com uma métrica que vai dizer o que o professor desenvolveu. Nesse caso, “ensinar” vem do Latim, “assinatura”, é isso que vamos colocar, qual a assinatura do professor na vida daquele estudante.

**Manuel:** Mas, hoje, a gente trabalha com um novo termo, “ensino-aprendizagem”, que prevê a participação do aluno! [Esboço de ata, *registro próprio, grifos meus*]

Através desse relato, é possível apreender que estamos tratando de um contexto de conflito interpretativo próprio ao que podemos caracterizar por um processo de mudança institucional. Apesar da defesa de uma avaliação que pautasse os objetivos de aprendizagem, os membros da DIEM receberam a idealização do Subsecretário com certa indignação por não visualizarem alguns lastros simbólicos dos papéis relacionais do professor e do estudante, preocupações que também foram manifestadas por membros do setor de normas

---

<sup>371</sup> “O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular.” (Fonte: [www.cebraspe.org.br/pas-unb/](http://www.cebraspe.org.br/pas-unb/)).

(DINE/SUPLAV) e, em algumas passagens, do setor de sistemas (DISIS/SINOVA). Mesmo que as colocações do Subsecretário não fossem compartilhadas por meus interlocutores na DIEM naquele momento, sendo então admitidas como pontos desenraizados da proposta que até então apresentavam para o NEM, gostaria de traçar uma discussão específica acerca do que foi colocado no então “modelo”. Pois, acredito que ele ilumina aspectos postos em tensão em um plano mais macrossociológico do processo de institucionalização da Reforma, principalmente no que diz respeito ao papel da instituição escolar na formação de sujeitos.

O relato mostra que a escrituração por notas de 0 a 10, até então vigente, era questionada por membros do setor de sistema e do tempo integral (EMTI/SUBIN) que argumentavam que tal linguagem era contraditória com o novo paradigma das aprendizagens. Já representantes da DIEM previam que a mudança deveria ser gradual para que professores e demais membros das escolas piloto abraçassem o projeto, justificando que o emprego da nota não inviabilizaria a incorporação dos objetivos de aprendizagem no processo avaliativo.

Em comum, a nota estava sendo significada enquanto um instrumento de condicionamento dos comportamentos de professores e estudantes uns em relação aos outros. Assumindo tal peso, a escrituração da avaliação situava-se no limbo entre a mudança de cultura e a garantia de que a política pública funcionaria. O que evidencia uma atribuição de potência e de dever ser da política pública em criar instrumentos que reposicionassem os papéis e efeitos do professor e do aluno uns sobre os outros. Desde uma perspectiva gestonária da implementação dessa reorganização do ensino escolar, portanto, a avaliação se comportava enquanto uma gramática de antecipação das relações escolares, expressando uma economia da produção de sujeitos a partir de uma previsão de seus papéis: de definições classificatórias (a política pública em termos de fluxo curricular e significado da trajetória escolar) para atuações orientadoras e certificadoras (do professor) sobre escolhas e resultados (do estudante).

No diálogo travado, podemos perceber que o modelo colocado era uma novidade, mas que, apesar de espantos e discordâncias, a tendência era de acolher o que o “chefe” estava pautando. Os estranhamentos e assimilações que vimos que se seguiram no encadeamento de perguntas e reflexões apontam irredutíveis e naturalizações importantes para retomarmos como a previsão tutelar do ensino escolar estava sendo transformada ou reenquadrada.

## 5.1. O papel do professor frente ao protagonismo

Ao fim do relato, o debate acerca do termo “ensinar”, travado entre o Diretor de sistemas, Manuel, e o Subsecretário, Filipe, nos orienta a um mapeamento das referências que estariam informando as discussões travadas na reunião.

O conceito de “ensino-aprendizagem”<sup>372</sup> consta nos documentos de orientação pedagógica publicados pela Secretaria de Educação (SEEDF) em 2014. Ele versaria sobre “uma relação fundamental, a relação professor e estudantes, mediada pelo conhecimento” (SEEDF, 2014d, p.27). Instaurava-se aí a figura do estudante “protagonista”, que deveria ser partícipe do processo de planejamento e desenvolvimento das aulas e avaliações até então exclusivos aos docentes – o que, por sua vez, caracterizaria, nos termos empíricos, um modelo tradicional de ensino escolar. Portanto, em tal contexto, a noção de protagonismo surgia como uma reivindicação redistributiva.

Já com o NEM, a escolha aparecia enquanto um qualificador central do protagonismo. Nessa linha, no escopo da pesquisa na DIEM, eram atribuídas duas novas designações ao professor: de mediador das aprendizagens e de orientador sobre as escolhas. No primeiro caso, “o estudante se percebe como sujeito no seu processo de construção do conhecimento, e o professor assume o papel de mediador desse processo” (SEEDF, 2020a, p.73). Então, se na ideia anterior, de ensino-aprendizagem, o conhecimento mediaria uma relação entre professor e estudante, agora, o foco se redirecionava para a relação entre o estudante e o conhecimento, cabendo ao professor mediá-la. O que se estende também à figura do professor orientador, ele mediaria a relação do estudante com as opções de curso.

Entretanto, na reunião com o Subsecretário, surgiu o professor certificador. Ele assinaria um prontuário passível de ser melhorado de acordo com o interesse do próprio estudante. Ao se deslocar o foco da relação do estudante com o processo escolar em direção a observação de seu nível de aprendizagem, o protagonismo foi ressignificado pela *autorresponsabilidade*.

Para entendermos esses deslocamentos, é necessário recuperar que, tal qual trabalhado no Capítulo I, o conceito de protagonismo se estabeleceu nos debates e documentos educacionais, nacional e distrital, principalmente a partir dos anos 2010, calcado em uma perspectiva de atuação social dos jovens, estes deveriam ser inseridos enquanto partícipes dos processos de construção do ensino. No material etnográfico que estamos escrutinando, esse sentido anterior parece ter deslizado em direção a outras duas acepções. Primeiro, o protagonismo apareceu significando uma maior agência individual do estudante sobre parte de

---

<sup>372</sup> Termo que ainda é citado no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (SEEDF, 2020a).



sua trajetória escolar – o que teria pavimentado um solo de defesa de que a escolha no NEM carregava um valor positivo. Depois, no modelo do Subsecretário, o conceito embasou uma noção propriamente de individualização da experiência escolar: “protagonismo é responsabilidade pela própria aprendizagem”.

A partir de então, é possível traçar um espectro de posições relacionais no qual a figura do professor se movimentava: (i) do professor tradicional, que transmite o conhecimento, verifica e lança notas que conformam um resultado condicionante da continuidade no fluxo escolar; (ii) do professor em uma relação ensino-aprendizagem mediada pelo conhecimento, ele lança as notas que indicam o resultado de um processo de avaliação formativa contínua e que não se encerraria na série; (iii) do professor que media a relação do estudante com o conhecimento, ele lança os resultados como indicadores de aprendizagens a serem acompanhadas ao longo da etapa; (iv) do certificador, que atesta as aprendizagens para a vida, para as quais o estudante atenderia ou não às expectativas, ele conseguiria ou não, mas ele poderia escolher melhorar.

Nas quatro referências, o professor encarnava o exercício do poder criativo de nomear/atestar conferido, segundo Bourdieu (1996), à burocracia enquanto uma “rede de relações de reconhecimento” (p.113). Mas, no último modelo, os mecanismos de garantia dessa atuação se apresentariam de forma mais inexorável, talvez de forma inédita, na responsabilização individual sobre o atesto. Nessa linha, vimos que a gerente de normas, Alva, sinalizou que seria positivo mapear cada um dos resultados e vinculá-los à assinatura de uma pessoa determinada. Se sua fala ia de encontro a um ideário de verificação a ser acurado através do aprimoramento tecnológico dos artefatos burocráticos<sup>373</sup>, isso nos aponta que o maior estranhamento com a noção de *ensinar* enquanto *assinatura* não se dirigiu à condição de certificador, mas à ausência de certos dispositivos que definiriam sua posição dessa figura em relação ao aluno. Foi a substituição da nota, a ausência da reprovação e a não obrigatoriedade de se cursar o Acompanhamento das Aprendizagens que esbarravam em um irredutível.

Tomando a perspectiva de Foucault (2008, p.8) acerca dos mecanismos de poder, podemos dizer que se enfraquecia qualquer demanda por uma punição direta (dominante no poder soberano) ao mesmo passo em que a vigilância (relativa ao poder disciplinar: FOUCAULT, 1987, p.194) se desencarnava relativamente da figura do professor. Este continuaria dotado do poder de medida<sup>374</sup> característico dos mecanismos da segurança

---

<sup>373</sup> Elementos discutidos neste capítulo sob a referência da “cultura da auditoria” (STRATHERN, 2000; POWER, 1997), produtiva de um sujeito que se disciplinaria a expressar a verdade através do exercício do registro.

<sup>374</sup> Para o qual também se calculava o risco da incidência de sua subjetividade na mensuração.

(FOUCAULT, 2008, p.8), mas cada vez mais voltado à promoção de uma verdade do eu a ser vinculada em uma subjetivação do valor do protagonismo. Esses eram os elementos que ocupavam o cerne dos dilemas expressos pelos atores em campo: como se daria o exercício condutor, que até então estava institucionalizado na figura do professor? Esse era o aspecto que estava pouco nítido.

Partindo dessa problemática, podemos retomar a produtividade da definição do fluxo curricular abordada na primeira parte do capítulo.

## **5.2. O Resultado Final e a autorresponsabilidade**

Tendo analisado os deslocamentos da figura do professor frente às mudanças de sentido do protagonismo, podemos agora pensar como a figura do estudante se deslocava entre: o mecanismo da reprovação, então vigente no fluxo curricular único; os mecanismos da recuperação contínua e da dependência, previstas na Semestralidade enquanto formas de avaliação formativa; o mecanismo do acompanhamento, que permitiria a correção de fluxo na proposta da DIEM; até o mecanismo das certificações, quando foi acionada a noção de autorresponsabilidade pelo Subsecretário.

Dentro da escrituração escolar, o Resultado Final de um período letivo indicara até então uma autorização ou a desautorização para se ascender na seriação. Em referência a tal enquadramento institucional, a DIEM defendia uma *política de correção de fluxo* – como vimos, pelo acompanhamento e a orientação – cuja finalidade seria a de sanar os efeitos da *distorção idade-série* gerados pelo emprego da reprovação. Essa associação da idade ao fluxo curricular ancorava uma analogia creditada à natureza (DOUGLAS, 1998, p.57), inserindo o estudante – já nos termos de Foucault (2008) – em uma multiplicidade, no caso, a dos jovens de uma mesma série. O que nos permite recuperar o embasamento teórico central deste capítulo: de que a gestão do ensino escolar em tela se imbuía de um exercício de antecipação de relações tutelares sobre sujeitos concebidos como menores; e de que seria a condição etária que posicionaria o estudante enquanto um sujeito carente de gestão.

O espaço das reuniões intersetoriais requereu debates para a definição de como o novo fluxo curricular, quando cursado conforme estabelecido ou em errância, seria escriturado e significado. Nessa linha, o último relato evidenciou um momento em que os atores procuravam conceber uma escrituração da avaliação que se desse não mais em razão do cumprimento de um fluxo fixo, mas sim voltada a operacionalizar o que estava sendo chamado por acompanhamento das aprendizagens. Foi dialogando com tal perspectiva que o Subsecretário

propôs o sistema de certificações, contudo, o modelo trouxe novas tensões relativas à ausência da reprovação<sup>375</sup> e à possibilidade de desobrigação da correção de fluxo.

Na lógica das certificações, os resultados deveriam ser disponibilizados a todo o tempo – p.ex., no “prontuário” – para que a escolha do estudante sobre o que estudar se conformasse em uma possibilidade de ressignificação da experiência escolar. Mas, nesse ponto, o valor da *autorresponsabilidade* surgiu como chave de destravamento cognitivo, moral e operacional para que a gestão da trajetória escolar pudesse se pautar pela lógica das aprendizagens. Elas deveriam estar definitivamente registradas e passíveis de serem recuperadas através de uma tecnologia de “blockchain”.

A *autorresponsabilidade* foi acionada para transformar a aprendizagem em um mecanismo de disciplinamento constante, não mais prioritariamente encarnado no professor e nos constrangimentos da seriação, mas atribuído à vida. A vida e o futuro se encarregariam de conferir à cada escolha a apreensão de um caminho maior e englobante. Como elucidação, surgiu a universidade: no futuro, tal instituição valoraria a trajetória escolar, confirmaria ou não seus sentidos projetados. No modelo das certificações, cada nível “assinado” poderia aproximar ou distanciar o estudante de uma revalidação também exterior ao processo escolar. O atesto seria do professor, mas o estudante estaria em novo estado de agência visto que suas escolhas se tornariam objeto de permanente exame e autoexame. Aspecto que recobra para esta análise a principal metáfora da economia disciplinar, o panóptico de Bentham<sup>376</sup>. Nele, as vontades se disciplinariam pela projeção de um olhar externo não identificável e onipresente, do poder invisível e do sujeito sempre visível (FOUCAULT, 1987, p.211).

O NEM demandaria que a trajetória escolar fosse objeto de significação de um caminho individual a ser trabalhado enquanto um “projeto de vida”. Foi partindo dessa acepção que Regina, Coordenadora do tempo integral, afirmou que a centralidade da política pública residia no projeto de vida singular de um indivíduo. Tal noção, reificando a ideia de futuro como um elemento objetivo e próprio à existência natural dos sujeitos, e colocando o projeto de vida

---

<sup>375</sup> Tomando a compreensão de Foucault (1987), expressa no livro “Vigiar e Punir”, podemos compreender a reprovação enquanto uma correção disciplinar instaurada no processo de classificação dos estudantes e que se deu através do instrumento das classes e das séries.

<sup>376</sup> “(...) na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre (...) em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.” (FOUCAULT, 1987, p.223).

enquanto ferramenta de subjetivação pelo próprio indivíduo, assume características de um biopoder (FOUCAULT, 1987, p.3). Se estava em negociação a concepção de um Histórico Escolar individualizador, as certificações apontam para uma disponibilização da aprendizagem enquanto uma informação sobre o indivíduo. Ainda, cada mudança de nível, à medida em que assume contornos de um dispositivo de atribuição de verdade do sujeito, atuaria como tecnologia de produção institucional do indivíduo que realiza escolhas.

Como abordamos na primeira parte do capítulo, o problema da arte de governar seria a condução, que, por sua vez, institui de forma crescente a problemática da individualização. Nesse sentido, o poder pastoral não requer a literalidade da guia, ele mais diz respeito aos mecanismos de produção de indivíduos que incorporem uma “autoidentidade subjetiva (...) pressuposta ou exigida” (BURCHELL, 1991, p.120, *tradução minha*). Portanto, é patente que a autorresponsabilidade convocava a introjeção do governo de si (FOUCAULT, 2008, p.350).

Em suma, podemos delinear que as referências que estavam norteando o debate no campo empírico pautaram a metáfora do caminho, respectivamente, como dado, como processo, como orientação e como escolhas de vida. O que nos permite mapear que o estudante oscilava entre uma figura que: (i) deveria caminhar em um fluxo curricular fixo através de controle externo, sendo parte passiva de um ensino tradicional; (ii) caminharia por um processo um processo formativo, no qual seria o protagonista de uma relação de ensino-aprendizagem; (iii) caminharia por escolhas orientadas em razão de uma significação individual de sua experiência escolar; e, (iv) caminharia através da autorresponsabilidade sobre suas aprendizagens, cujos níveis seriam revalidados por avaliações externas e pela incumbência da vida.

Se entre essas concepções de trajetória escolar elencadas se operava a individualização da figura do estudante, já considerando a inserção da autorresponsabilidade e da vida no quadro de antecipação tutelar, o que podemos apreender sobre o sujeito implicado nessa produção?

### **5.3. O problema da motivação**

Concluo este capítulo indagando acerca da produtividade da motivação do estudante frente o paradigma das aprendizagens e da ética da autorresponsabilidade. Que sujeito estaria sendo antecipado no processo de institucionalização da individualização da trajetória escolar?

Na DIEM, expressava-se o intento de que as oportunidades de aprendizagem fora da “caixa”<sup>377</sup> da Formação Geral fossem diversificadas a fim de contemplar uma particularização das experiências escolares por parte dos estudantes. Nesse sentido, a afirmação de que “se de uma forma não aprendeu, de outra forma pode aprender” apontava que os Itinerários eram apreendidos enquanto uma abertura para diferentes condições de aprendizagem. Cabia nesse entendimento tanto a obrigação de se cumprir o Acompanhamento das Aprendizagens, presente na proposta original da DIEM, quanto a possibilidade ventilada pelo Subsecretário de que o estudante poderia buscar uma masterização de suas medalhas. Tratar-se-ia ainda de garantir uma variedade de opções que pudessem atender a vocações e ambições pessoais<sup>378</sup>. As escolhas seriam racionalizadas a partir de um projeto de vida no qual seria trabalhado, entre outros, o “autoconhecimento”<sup>379</sup>. Dessa forma, o NEM abriria o processo de escolarização para a instituição de cursos voltados à “potencialização” do sujeito.

Ao longo da tese, vimos que a escolha foi elemento central para a Reforma do ensino médio justamente porque certa dimensão do interesse do estudante deveria ser alcançada. A gestão do ensino escolar até então estaria se pautando pelos idiomas da aprovação/reprovação, recuperação/dependência, evasão/distorção/conclusão, estes seriam mecanismos dos quais meus interlocutores se esforçavam para se distanciar. Contudo, tal movimento suscitava o questionamento: “qual [seria então] a motivação para [o estudante] seguir em frente?”. Nesse ponto, é interessante observarmos que no último relato trabalhado, o pressuposto da não motivação continuava a ser um problema que não se dava por resolvido nem com a escolha, nem com as ofertas diversificadas, nem com a especialização em uma área de interesse, nem com a orientação, ou o projeto de vida, ou a nota, a reprovação, a recuperação, a dependência, o crédito concedido, o acompanhamento das aprendizagens, o escalonamento da aprendizagem, as medalhas, a masterização, ou a autorresponsabilidade. A previsão de que o estudante poderia não se inserir naturalmente no fluxo estabelecido recobra que a condução no pastorado se exerce

---

<sup>377</sup> Nas tratativas para a construção da Matriz Curricular, era empregada a metáfora da *caixa* para a oferta fixa e seriada da Formação Geral. A caixa contrapunha o fluxo curricular das disciplinas de tradição acadêmica, então organizado através da enturmação, aos desafios cognitivos, morais e operacionais para se conceber a trajetória escolar na parte dos Itinerários.

<sup>378</sup> Nessa tese não tratei da questão das competências socioemocionais que advieram com a Base comum (BNCC) e do Empreendedorismo – Eixo Estruturante dos Itinerários que na proposta da DIEM conformou o quarto semestre da forma de oferta das Trilhas de Aprendizagem. Para uma discussão acerca desses elementos, ver: SILVA, 2017.

<sup>379</sup> “Dessa forma, é necessário promover possibilidades de acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados à vida, para o fortalecimento do convívio e das relações do mundo do trabalho por meio das competências socioemocionais, como: autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade para o alcance de seus objetivos. A educação é peça-chave para essas mudanças e, por isso, faz-se mais que necessário buscar novos modelos educacionais.” (SEEDF, 2020a, p.20).

em função do errante (FOUCAULT, 2008, p.224), mas o que a específica antecipação dos impulsos contrários ao seguimento escolar colocava de novo para os atores?

Tanto as ofertas diversificadas a contemplarem interesses, quanto as medalhas a serem masterizadas, podem ser pensadas em termos de técnicas que teriam como alvo a motivação. Elas foram sugeridas pelo Subsecretário em certa aproximação com a noção de “gamificação” que estava em voga na promoção do paradigma das “metodologias ativas”. Como vimos no Capítulo III, essas conformavam um roll de performatividades de autoridade acerca de como deveria ser a ministração do ensino para que se atendesse às motivações do estudante e a diversidade de experiências de aprendizagem. No contexto das formações para professores/as acompanhadas durante a pesquisa, a gamificação remetia a um imaginário dos videogames, em que o alcance das etapas incidiria diretamente na disposição ao movimento (intelectual, corpóreo e colaborativo) de realização da aprendizagem. A medalha seria então o brilho distintivo que traria um caráter lúdico para a certificação conferida pelo professor. O que colocaria, por sua vez, o estudante na posição de se sentir motivado a escolher melhorar os próprios níveis de aprendizagem.

Diante de um Histórico Escolar permanentemente e prolongadamente avaliável, o movimento de masterização reafirmaria a posição do agente que escolhe, reificando, ao mesmo tempo, a aprendizagem enquanto elemento que definiria a verdade do sujeito subjetivado por seu próprio projeto de vida. Elementos que podem ser analisados à luz do conceito de sujeito unitário em Dardot e Laval (2016). Ele buscaria ser uma versão melhor de si mesmo, mobilizando competências e técnicas de si enquanto um capital humano<sup>380</sup> aprimorável e permanentemente auditável. Tal sujeito seria constituído de um desejo irreduzível que deveria ser a todo o tempo reconhecido:

A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. *O ser desejante* não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele *é o substituto dos dispositivos de direção das condutas*. (...) como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo (...). (p.327, *grifos meus*)

---

<sup>380</sup> “Trata-se do indivíduo (...) que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, (...) que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, (...). O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos. (...) paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, ‘formação por toda a vida’ (...) e ‘empregabilidade’, são modalidades estratégicas significativas.” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.333)

Esse entendimento advoga que o ser desejante passa a ser o próprio dispositivo de poder dominante na atualidade, o que ampara um argumento conclusivo para esta tese: o processo de individualização da trajetória escolar, apontado ao longo deste capítulo, era informado e se reestruturava em certo paradigma de economia dos desejos<sup>381</sup>.

Acerca deste ponto, há uma contribuição advinda da leitura de meu interlocutor recorrente, Altair. Ele concluiu que “não faz sentido dizer se escola é [uma instituição] tradicional ou moderna, porque ela é tradicional e moderna”. Sua colocação vem ao encontro com a discussão que estamos desenvolvendo no sentido de que os dados empíricos apontam para um acirramento do biopoder ao mesmo tempo em que se intensifica a busca por aparatos de antecipação das ações em prol de um indivíduo que conduza a si mesmo<sup>382</sup>. Por outro lado, essa convivência entre mecanismos disciplinares e da governamentalidade nos auxilia a destacar um processo de sedimentação de mudanças de ênfase entre os dispositivos à mão dos atores. No caso, podemos falar que o NEM trazia a afirmação de um processo de subjetivação que prepararia o indivíduo para antecipar a própria ação mediante o reconhecimento de verdade sobre o próprio desejo. Então, o que podemos apreender é que os dispositivos de refinamento unitário ganhavam evidência.

Dito isso, despontaram dois elementos que podem ser identificados como patentes a um processo de desinstitucionalização de determinadas estruturas gestionárias do ensino escolar. Primeiro, a lógica da aprendizagem empreendia um tipo de individualização que se desprendia ou conflitava com o aparato da turma. O que dialoga com uma discricionariedade de propostas que poderiam caber nas formas de oferta dos Itinerários. Devendo significar experiências diversificadas e não mais resultar em uma apropriação de um conhecimento catedrático, os cursos poderiam assumir enquadramentos institucionais distintos, que estavam então em negociação e disputa<sup>383</sup>. Segundo, o professor perdia evidência enquanto ator institucional central ao empreendimento de antecipação, especificamente no exercício de produção da subjetivação do estudante. Os mecanismos de validação externa ao processo escolar ganhavam

---

<sup>381</sup> Lendo este texto, meu interlocutor recorrente, Altair, pontuou que essa racionalidade econômica específica, de “saber escolher” porque escolhas sempre envolvem perdas, também aponta para a incorporação de noções propriamente mercadológicas de “custo de oportunidade” e de “trade off”.

<sup>382</sup> Altair considerou que estariam ganhando evidência mecanismos relativos ao que Gilles Deleuze conceituaria por “sociedade de controle”. Nessa perspectiva, pretendo, em outra oportunidade, assimilar com calma o potencial analítico de tal bibliografia para o processo em foco.

<sup>383</sup> Particularmente, Altair defendia em sua atuação na redação do novo currículo que os projetos desenvolvidos nos Itinerários promoveriam o trabalho interdisciplinar entre professores/as de uma mesma área de conhecimento, levando a um fortalecimento das disciplinas de tradição acadêmica. Por outro lado, ele também apontou, em leitura a este trabalho, que os Itinerários poderiam remeter às aulas régias que, como vimos no Capítulo I, configuraram justamente um processo de ‘descolarização’, no início do Século XIX, daqueles/as que hoje seriam considerados adolescentes.

ênfase através da naturalização da aprendizagem enquanto um atributo objetivo. Nos dois casos, friso que o problema da motivação seria a chave de naturalização de um novo papel do processo escolar na produção de sujeitos. E, aqui, enfatizo um questionamento crítico sobre o amparo conceitual ou ideológico de que a escolha tem relação causal com a motivação e esta com a conclusão ou evasão dos jovens brasileiros no ensino médio: quais os lastros possíveis ou inexistentes entre o comportamento do indivíduo e uma condição de escolha? Considerando o histórico de frágil institucionalização da escolarização dos jovens em nosso país, que estudos no cenário nacional teriam apontado essa correspondência fenomenológica ou consequência prática? Nessa linha, a conjugação da reificação de um indivíduo que aprende com a não antecipação de uma série de variáveis que se aplicam à limitação da escolha na gestão de um sistema de ensino ilumina a motivação enquanto uma sofisticação do desenraizamento sociológico do sujeito.

Se tomarmos a posição do estudante que escolhe as formas de oferta a cursar, podemos considerar que a problematização da agência em curso se direcionava à institucionalização do indivíduo que faz a si mesmo, através de uma construção preconcebida da experiência a ser vivida. O que nos permite agora discutir o papel das experiências de vida também a partir da perspectiva de Bourdieu (2007b) acerca da constituição do habitus, ou seja, dos processos de corporificação das condições objetivas, desigualmente distribuídas, que informam “o controle prático da significação social” (p.72).

A diversificação das experiências e das aprendizagens estariam sendo postas enquanto agregadoras de um capital social que poderia ir além das limitações de incorporação ou de legitimação de domínio de um capital escolar até então disponível. Nessa linha, os Itinerários Formativos forneceriam as condições de produção de um sujeito flexível em “aprender a aprender” e a “aprender a desaprender”. A diversificação promovida pelo NEM seria então uma ferramenta de personalização da objetivação da aprendizagem voltada à superação, por assim dizer, da limitação que o capital escolar teria na determinação da “distribuição das propriedades e das práticas” (BOURDIEU, 2007b, p.101).

Considerando isso, Altair discordou da conclusão deste texto: de que a noção de cultura da escola estaria sendo compreendida em certo vácuo sociológico e o sujeito apreendido em uma dimensão impermeável às condições sociais imediatas nas quais uma unidade escolar se inseria. De fato, meus interlocutores demonstravam preocupações quanto às possibilidades da política pública “funcionar” em seus propósitos. Uma das grandes questões que levantavam dizia respeito a como a diferença de condições de oferta na parte dos Itinerários poderia



aprofundar discrepâncias de formação entre estudantes da rede pública e das escolas particulares. Neste contexto, ele trouxe a ponderação de que a atenção às condições de desigualdade que vulnerabilizavam o público da rede seria creditada na realização da forma de oferta do Projeto de Vida. Este também teria o papel de considerar a realidade social imediata do indivíduo: “o estudante não ia só pensar no seu futuro, mas ter acesso a recurso e meios, [inclusive] de proteção, para poder deslanchar o seu projeto de vida”.

Sua divergência, bem como sua argumentação, nos auxilia a avançar na discussão acerca de qual escola estaria sendo problematizada no NEM e que indivíduo estaria sendo antecipado, especialmente considerando o papel do capital escolar na produção da distinção.

Apesar de a presente realização etnográfica não ter focado na construção do currículo do Projeto de Vida, a noção aparecia em campo na posição dessa ferramenta a serviço do estudante, disponível, entre outras, para uma antecipação de futuro que, por sua vez, incidiria na produção de uma “trajetória escolar significativa”. Contudo, no que diz respeito à constituição do habitus, olhando especificamente para os sentidos que as dinâmicas de escolha adquirem na leitura social da distinção, Bourdieu nos lembra que os objetos de consumo<sup>384</sup> não são objetivos. Isso quer dizer que não são dotados de valores intrínsecos que permanecem em sua concretude material, eles “se revelam no universo dos usos sociais” (p.96). E isso vale tanto para os objetos de consumo propriamente dito, mas também para os conteúdos curriculares e outras formas de percepção de capital cultural. Então, por seu turno, a ética da autorresponsabilidade estaria acionando uma naturalização específica em campo, a de que o reconhecimento do capital cultural adquirido e a valorização social do sujeito poderiam ser mobilizados através da agência do indivíduo que melhora a si mesmo (DARDOT e LAVAL, 2016, p.333).

Nesse sentido, a escola comporia então um esforço institucional de produção da racionalização do habitus. Este teria seu valor de distinção centrado em habilidades e competências do Século XXI – como vimos, um tempo histórico atomizado, de significado dado – a serem aferidas pelo dispositivo de subjetivação do futuro. Este seria um elemento externo ao processo escolar e inerente à vida do indivíduo e que, ao se impor enquanto chave naturalizadora de um sujeito unitário, reforça que os contextos de inserção social das escolas e dos sujeitos poderiam ser manejados e até superados através de um modelo de gestão do projeto de vida do indivíduo. Isso deslocaria as possibilidades de sobredeterminações sociológicas –

---

<sup>384</sup> Tecendo aqui um paralelo entre objetos de consumo e cursos dos Itinerários para dar conta dos significados que as dinâmicas de escolha produzem na leitura social da distinção.

por exemplo, as preocupações de meus interlocutores com as desigualdades sociais ou situações de vulnerabilidade das comunidades escolares da rede pública de ensino – para o enquadramento da agência e da motivação do sujeito unitário.

Dito isso, é importante frisar que esta tese buscou mostrar que os discursos que embasaram os processos de institucionalização do Novo Ensino Médio no país guardam elementos macrossociológicos que desafiavam os repertórios interpretativos à mão de meus interlocutores. Suas construções e negociações de inteligibilidade mais imediatas nos auxiliaram a analisar os mecanismos de poder que estavam sendo produzidos no campo empírico, apesar das intenções dos interlocutores, e, portanto, que as transformações simbólicas em curso não podem ser interpretadas em termos das atuações racionalizadas. Nessa linha, apesar de boa parte das proposições abordadas ao longo deste capítulo não ter sido de fato efetivada ao início da implantação do projeto piloto, no início do ano de 2020, a relevância do material está em explicitar essas negociadas e disputadas mudanças de ênfase dos dispositivos de poder acionados, apontando em direção à produção do sujeito unitário.

Em suma, a motivação se situava no cerne da problemática da condução expressa no campo empírico. O sujeito desejante ancorava a institucionalização de uma antecipação da gestão das escolhas que, por sua vez, demandava o reposicionamento da escola no contexto em que ela estava sendo enquadrada como um instrumento de racionalidade administrativa. A mudança da cultura escolar se daria diante da necessidade de o indivíduo transitar por experiências de aprendizagens diversificadas. E, uma vez que o paradigma das aprendizagens posicionava o valor das experiências no epicentro da produção de verdade do eu, a escola deveria servir enquanto mais um instrumento de afirmação do indivíduo unitário.

## Considerações finais

Partindo da preocupação de meus interlocutores da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) acerca de como organizar a etapa do ensino médio, esta tese seguiu, em um primeiro momento, a retomada de um “contorno histórico” do Novo Ensino Médio (NEM) para então se dedicar à produtividade gestonária de sua comunicação, formulação e implementação. A análise dos materiais empíricos nos posicionou, como dito na Introdução, entre uma Antropologia que se debruça sobre os exercícios das práticas de poder, especialmente voltada a discussões dos dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1987) e do governo das populações (FOUCAULT, 2002), e o campo das etnografias das instituições, voltadas à compreensão dos processos de institucionalização no interior das organizações.

Iniciamos este trabalho contextualizando os embates políticos e filosóficos que circundaram a Reforma do ensino médio de 2016, o que torna agora importante que apontemos, em matéria de fechamento, que a partir do ano de 2020 até o presente momento, em 2023, a Secretaria de Educação (SEEDF) levou a cabo a implantação progressiva do NEM nas escolas da rede pública<sup>385</sup>. E os demais estados em suas redes públicas de educação básica, bem como os sistemas particulares, também atuaram em vistas da implementação determinada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Esse prosseguimento no DF se deu durante a pandemia de Covid que foi anunciada em março de 2020 e perdurou, com aulas remotas ou semipresenciais, até meados de 2021 – período que esta tese estava sendo escrita. Sob inseguranças manifestadas por alguns gestores de escolas piloto quanto às condições de implantação dado o cenário inesperado, também não foi oferecido sistemas operacionais próprios de escolha estudantil, enturmação nos Itinerários ou de escrituração escolar às unidades de ensino da SEEDF até meados do ano de 2022.

Considerando esse período, é possível inferir que houve certa aproximação de quadros universitários em compreender como estava se dando a nova organização curricular – através de estudos, observatórios e diálogos com as secretarias de estado de educação e escolas<sup>386</sup>.

---

<sup>385</sup> Nesse contexto, no início do ano letivo de 2023 voltei a dar aula lotada então no CED São Francisco (mencionado na Introdução desta tese), quando então iniciei a docência dentro da nova organização curricular.

<sup>386</sup> A exemplo, nesse período, a Universidade de Brasília (UnB) atuou com projetos de extensão voltados especialmente ao acompanhamento das escolas piloto do Novo Ensino Médio da rede pública do DF. Entre eles, estava o Observatório da Educação e do Ensino Médio no Distrito Federal, então coordenado pelo Professor Dr. Khalil Oliveira Portugal, projeto do qual também participei enquanto colaboradora no ano de 2020, atuando na formação de estudantes de graduação que iriam realizar pesquisas nas escolas. Outro exemplo foi a contemplação do Novo Currículo em Movimento da SEEDF para o Ensino Médio na nova Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada (PAS) 1 da UnB no ano de 2023.

Contudo, críticas às concepções pedagógicas<sup>387</sup> e disputas sobre a legitimidade política da Reforma persistiram e ganharam notoriedade no cenário nacional novamente durante o período eleitoral em 2022. Alguns setores da sociedade, especialmente estudantes e professores secundaristas, das redes públicas e de sistemas privados, bem como membros da comunidade acadêmica intensificaram uma agenda de demanda pela revogação da Reforma durante a transição de governo federal em 2022<sup>388</sup> e, com maior ênfase, no início do governo do Presidente Lula em 2023<sup>389</sup>.

A tal pressão, o Ministro de Estado de Educação (MEC) recém-empossado, Camilo Santana, posicionou-se com objeção. Ele defendeu em diferentes oportunidades que os problemas apontados estariam na verdade localizados justamente nos processos de implementação realizados pelas secretarias de educação dos entes federados<sup>390</sup>. Na linha dessa mesma argumentação, os autointitulados “especialistas”<sup>391</sup> – então representantes das instituições de fundo privado que promoveram o NEM no país – se expressaram em entrevistas concedidas a veículos da imprensa nacional, alegando que não poderiam ser jogados fora os “avanços” propostos pela Reforma e, novamente, que os “erros [seriam] na implementação desse modelo”. Já os setores da sociedade engajados na revogação contra-argumentavam que as dificuldades de adequação dos sistemas de ensino se deviam a “erros” das concepções de ensino trazidas pela Reforma.

Em meio a negociações e mobilizações, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu, no início de abril de 2023, o cronograma de implementação da Lei 13.415/2017 por 60 dias. Nesse prazo, foram estabelecidas então consultas<sup>392</sup> junto à sociedade civil por meio de formulários eletrônicos. E foi este o contexto histórico no qual esta tese teve sua escrita finalizada e sua defesa realizada.

---

<sup>387</sup> Os principais questionamentos que puderam brevemente ser assimilados das matérias jornalísticas desse período se referiam à multiplicação de unidades curriculares e falta de lastro disciplinar dos currículos dos Itinerários, bem como a obliteração ou diminuição de cargas horárias de disciplinas já outrora estabelecidas. Como elucidação, ver a seguinte matéria jornalística: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/com-1526-disciplinas-diferentes-alunos-e-professores-reclamam-do-novo-ensino-medio/>.

<sup>388</sup> Nesse contexto, destacou-se a presença do Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), Daniel Cara, na equipe do governo de transição na área de educação, como um forte defensor da revogação do NEM.

<sup>389</sup> Como elucidação, ver a seguinte matéria jornalística: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/estudantes-protestam-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio>.

<sup>390</sup> Como elucidação, ver a seguinte matéria jornalística: <https://www.meionorte.com/politica/camilo-santana-sobre-novo-ensino-medio-erros-na-implantacao-desse-modelo-469976>.

<sup>391</sup> Um exemplo de matéria a ser consultada nesse sentido: <https://www.estadao.com.br/educacao/curriculo-direcionado-e-escuta-de-alunos-sao-saidas-para-o-ensino-medio-dizem-especialistas/>.

<sup>392</sup> Formulário de consulta disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio/?fbclid=IwAR0f3D4cE8wJga2G4tlWwdbt6yoBBKHfOjG0GYpqx15tg1pYhmCDR1DsI>.

Especificamente, trazer essa atualização ao/à leitor/a permite recobrar que o trabalho de implementação que pude acompanhar junto à DIEM durante o segundo semestre de 2019 se inseria em um quadro muito maior de disputas de legitimidade epistemológica (quanto aos princípios pedagógicos) e política (quanto ao processo de construção democrática). Acompanhando seu cotidiano no que esteve voltado à implementação do projeto piloto do NEM, foi possível escrutinar algumas compreensões dos processos locais de institucionalização e as inserir também em uma análise acerca das dimensões macrosociológicas de transformações interpretativas sobre o que é/deve ser a educação escolar.

Vimos especificamente que tais tensões atravessavam e eram reelaboradas no dia a dia de trabalho e nas reflexões de meus interlocutores, mas outrossim vimos que eles se ocuparam em agregar à política de reorganização curricular um valor redistributivo. No caso, o empreendimento de legitimação da Reforma de 2016 incluía a conformação do discurso de que o exercício de ressignificação das atividades e vivências escolares seria oportunizado aos/às professores/as e às/aos estudantes da rede pública de ensino. Os dados empíricos, entretanto, permitiram uma problematização mais profunda dos encadeamentos de poder de determinação dessa significação, o que discuti sob a chave, “políticas da imaginação”: analisando a antecipação de tempos escolares foi possível apreender que atores se posicionavam em uma rede de autoridade constituída por pontos cegos ou pouco nítidos quanto à atuação de organismos privados, forjada em uma ausência ou fragilidade de referência teórica dos conceitos pedagógicos, que, por sua vez, acarretavam em discricionariedades circunstanciais do processo de se *imaginar o Novo*, bem como em apagamentos ou reelaboração de memória dos percursos institucionais de formulação.

Nesse contexto, o uso recorrente de apresentações de powerpoint e de aplicação de formulários eletrônicos para “consulta”, tomando essa noção enquanto sinônimo de mecanismo de participação democrática, é um aspecto para o qual esta tese pode conclusivamente apontar. São necessários que novos estudos pautem as fôrmas cognitivas aplicadas na institucionalização do NEM, mas também da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao longo dos últimos anos no país. Tanto o powerpoint quanto os formulários parecem integrar uma performance de uso ostensivo de ferramentas de potencial participacionista singular: aquele que não requer o estabelecimento de um campo de debate entre contraditórios e construção a partir do embate político (Capítulo I).

Por fim, apesar de não ter sido tecida nenhuma comparação contundente com as poucas vezes em que o processo de militarização das escolas apareceu no campo de pesquisa específico

do dia a dia da DIEM, a contemporaneidade dessas duas implementações na rede pública do DF e no país merece um olhar específico em outros estudos ou em uma publicação futura. Ao menos duas questões as circundavam nos discursos de legitimação e nas acusações críticas, o princípio democrático ou o autoritarismo e a valorização da pluralidade dos indivíduos ou a uniformização dos sujeitos. Na medida em que, no NEM, a motivação e a aprendizagem emergiram enquanto atributos objetivos e reificadores de um tipo de sujeito unitário, cabe o questionamento sobre em que medida tal assumpção se aproximava, distanciava-se, contrapunha-se ou coincidia com o sujeito que se buscava produzir com a militarização.

\*\*\*

Na Introdução, a apresentação de um mapeamento etnográfico de três idiomas que seriam próprios aos universos de interpretação da Secretaria de Educação (SEEDF) se tornou uma contribuição singular desta tese. E em todos os capítulos, análises específicas foram desdobradas a partir dessa perspectiva teórica que pode ser profícua para estudos futuros com fins antropológicos, sociológicos ou organizacionais que visem a compreender o órgão em questão e suas unidades orgânicas ou, ainda, estabelecer comparações com o dia a dia de outras instituições administrativas em seus diferentes níveis de operação.

No primeiro capítulo, remontamos o frágil histórico de institucionalização do ensino médio no país, destacando a agência de atores institucionais específicos em embates recorrentes acerca da função social da escolarização dos jovens. Assim, localizamos a gestação (SOUZA LIMA, 2002a) da Reforma do ensino médio de 2016 em meio a ao menos dois paradigmas conflitantes no seio das gestões de Fernando Haddad (2005-2012) e Aloísio Mercadante (2015-2016) no Ministério de Estado de Educação (MEC): o que via na escola um “contexto sociocultural em movimento” (MEC, 2013, p.16) no qual seriam formados “sujeitos de direitos” para a “transformação social”; e o outro que visava uma escola “mais atraente e articulada” (CORDÃO, 2017, p.280) com o Século XXI, voltada a garantias de aprendizagens, que tornariam os “jovens muito mais preparados para seus projetos de vida” (p.279). Na intersecção entre esses polos, havia problemáticas uníssonas relativas à necessidade de diminuição da evasão escolar, da reprovação e da distorção idade-série, bem como à necessidade de se promover “protagonismo” das juventudes nos processos de escolarização.

Vimos que os discursos da Reforma de 2016 se fundamentaram moralmente nesses aspectos e, a partir desse ponto, propusemos uma contribuição analítica de que também foram

promovidos novos sentidos para as noções de aprofundamento dos conhecimentos da educação básica e de flexibilização curricular até então pacificadas no seio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB: BRASIL, 1996), bem como para as noções de escolha e protagonismo dos jovens que até então se destacavam nas discussões que fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011 (MEC, 2013).

Tendo considerado essas diferentes visões acerca de como a etapa deveria ser organizada, apresentamos e comparamos três Matrizes Curriculares da rede pública de ensino da SEEDF. Elas nos permitiram uma visualização da passagem entre: o regime de oferta anual, anterior às discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011 (MEC, 2013); a Semestralidade, política pública de reorganização curricular que teve início no ano de 2013 na rede; e a proposta do projeto piloto do NEM, que estava em elaboração na DIEM durante o semestre de 2019. Essa comparação trouxe uma primeira apreensão do nosso objeto de estudo em si – no caso, como estava sendo desenhada a proposta local –, como também teve o papel de embasar as análises desenvolvidas nos capítulos posteriores, especialmente quanto às interpretações dadas por meus interlocutores às formas curriculares que estavam a formular e a apresentar.

Nessa linha, vimos no segundo capítulo, que a história de institucionalização do NEM na rede pública do Distrito Federal (SEEDF) foi permeada pelo acionamento do idioma institucional que denominamos por ‘ser professor e estar gestor’. Tal processo também foi informado por uma imaginação organizacional que reconhece nas figuras de chefia dos níveis centrais e intermediários do órgão certa autoridade personalista. Discutimos que esses dois elementos corroboraram para posicionar o até então Diretor da DIEM e um ex-Secretário de Estado de Educação da SEEDF enquanto pais fundadores de um projeto para o qual se erigia um enraizamento ético – através da alegação de que teria sido formulado por professores do órgão e inspirado nas práticas escolares da rede pública de ensino.

A partir de então, argumentamos que os esforços para se traçar o “contorno” de uma história local do NEM compôs uma série de empreendimentos de legitimação da Reforma. O que chamou a atenção desta etnografia para o fato de que comunicar a existência da política de reorganização era tão ou mais importante do que formular o desenho curricular ou definir os caminhos burocráticos para sua implementação junto aos demais setores administrativos da Secretaria. Nesse sentido, foi possível traçar um contraste entre a necessidade de se trabalhar nas apresentações da proposta – através da projeção de slides de powerpoint e vídeos – frente

a uma quase ausência, naquele recorte temporal, de imperativos institucionais para se documentar oficialmente o projeto.

No terceiro capítulo, passamos a considerar um aspecto peculiar do que seria tomado por meus interlocutores enquanto sinônimo da tarefa de reorganização curricular desde a posição de administração central na qual estaria localizada a DIEM – cujas decisões deveriam ser concretizadas na “ponta”, onde se situariam então as unidades escolares. A grande questão que surgiu nessa discussão foi a centralidade do exercício de definição de tempos escolares, esse elemento possibilitou o desenvolvimento de um exame sobre a elaboração cognitiva da política pública face o idioma da novidade que se imperava.

Foi possível identificar com mais profundidade a passagem interpretativa na formulação de uma proposta da DIEM para o NEM com a organização curricular anterior, a Semestralidade. Exploramos a criação de algo que se propunha como Novo nos detendo sobre a força mecânica das grades horárias exibidas nas apresentações da DIEM, compreendendo-as enquanto tecnologias de governo cuja produtividade simbólica estaria alicerçada em uma imaginação institucional de escola, no caso, de uma organização de tempos pedagógicos instituídos.

Esses elementos empíricos ensejaram um cruzamento teórico entre: a perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 1987) de como o poder disciplinar instaura os horários enquanto atividades, e estas cada vez mais voltadas à noção de individualização da eficiência; as perspectivas de Souza Lima (1995) – mas, recorrendo principalmente à Anderson (2008) e Schutz (1979) – acerca de como gestar é, antes de tudo, um exercício semiótico de projeção imaginária sobre realidades terceiras; e das perspectivas de Elias (1998) acerca da instituição do tempo na Modernidade. Assim, cunhamos as categorias analíticas de ‘políticas da imaginação’ e ‘temporalidades’ para dar conta dos processos de naturalização das performances administrativas observadas, incluindo a conformação de seus objetos de gestão. Essas duas noções conceituais intentam ser um contributo central deste trabalho, especialmente para uma problemática antropológica que se debruça sobre os dispositivos de poder nas instituições e organizações. Concluímos que a atribuição de tempo confere naturalização profunda aos exercícios de gestão. Ainda, foi através do desenvolvimento dessas categorias analíticas que lançamos luz a uma cadeia institucional mais ampla – nem sempre nítida a meus interlocutores ou ao processo etnográfico – de produção de autoridade de definição dos significados dos tempos escolares enquanto mecanismos de antecipações/projeções sobre relações e indivíduos a serem geridos e produzidos.



Por fim, no Capítulo IV, discutimos a antecipação gestonária dos papéis relacionais entre professor e aluno a partir da relevância que a ideia de “escolha” do estudante sobre o que estudar assumiu para a assumpção moral do que era o NEM. Em um primeiro momento, enfocamos nas discussões internas à DIEM com fins de apreender o que estava sendo admitido sob a noção de “cultura da escola” e, em um segundo momento, voltamos à complexidade dos “caminhos da política pública” dentro do nível central de administração da Secretaria de Educação (SEEDF).

Nesse último caso, evidenciou-se que a produção burocrática pode ser repleta de “linguagens” inacessíveis a seus próprios formuladores e operadores, bem como que as diferentes “visões” setorializadas também são operadas enquanto idiomas de disputas para a conformação de um poder de institucionalização.

Sobretudo, os diálogos voltados à construção de artefatos de implementação enfatizaram desafios e acirramentos de um enquadramento tutelar do ensino escolar sobre a figura do estudante. A partir da inserção do paradigma do “ensino para as aprendizagens”, foi possível identificar deslocamentos de uma administração organizada sob o ordenamento da turma para a promoção de ferramentas mais precisas de individualização e “personalização” da formação escolar. Já com a entrada de novos atores e discursos nas tratativas intersetoriais, os exames se estenderam para além das reflexões imediatas de meus interlocutores da DIEM. As diferentes interpretações praticadas nas reuniões nos permitiram perguntar em qual orientação se inclinava a noção de sujeito a ser então atendido e formado pela escola, o que nos levou à questão teórica do indivíduo unitário, que, através de uma gestão das escolhas e de reificação das aprendizagens enquanto verdade de si, constrói a própria vida encadeada em uma ideia de futuro.

Por um lado, portanto, buscamos retomar perguntas sobre a fundamentação cognitiva das interpretações desenvolvidas pelos atores em campo. O que nos permitiu alcançar, através da categoria analítica de ‘políticas da imaginação’, que a construção de ‘temporalidades’ se comportou enquanto uma ferramenta central de gestão do ensino escolar. Tal resultado aponta para a rentabilidade de estudos que possam seguir os caminhos de construção das temporalidades também para analisar as relações de poder no cruzamento entre dimensões micro e macrossociológicas.

Por outro, buscamos problematizar as reflexões dos atores em campo no que dizia respeito a valores alegados empiricamente como redistributivos, tais como os de consulta, escolha, interesse e motivação. Partindo dos desafios interpretativos que tais noções lançavam sobre um dever ser de administração do ensino escolar, propusemos que no bojo de uma

individualização do sujeito, então a se apropriar de seu projeto de vida, foram requeridas ferramentas administrativas próprias aos dispositivos disciplinares e do governo das populações. Mas, em um passo além, que o problema da motivação emergiu como chave da institucionalização de uma escolarização que deveria não mais ordenar, conduzir e classificar o aluno dentro de uma turma, mas colocar em prática um conjunto de ferramentas de personalização das habilidades, voltadas então a uma subjetivação das experiências escolares enquanto sentidos de vida.

## **Bibliografia**

ABRAMS, Philip. “Notes on the difficulty of studying the State (1977)”. *Journal of Historical Sociology*, 1 (1):58-89, 1988.

ADAMS, Vincanne; MURPHY, Michelle; CLARKE, Adele E. Anticipation: Technoscience, life, affect, temporality. *Subjectivity*, Issue 28, p.246-265, 2009.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ALBINO, César e LIMA, Sônia Regina Albano de. As escolas vocacionais e o terceiro ambiente de Hargreaves. *Música Hodie*, Vol. 10, nº 1, 2010.

ANAND, Nikhil; GUPTA, Akhil; APPEL, Hannah. Introduction: Temporality, Politics, and the Promise of Infrastructure In: ANAND, Nikhil; GUPTA, Akhil; APPEL, Hannah (eds.) *The Promise of Infrastructure*. Durham and London: Duke University Press, p.1-38, 2018.

ANDERSON, Benedict [1983]. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad.: Denise Bottman, Denise. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

AZEVEDO et all. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Documento. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago., 2006.

BARRETO, Claudia Garcia de Oliveira e GABRIEL, Valéria Cristina de Castro. Breve histórico do modelo de Gestão para Resultados do Governo de Brasília implantado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Revista Com Censo*, #12. Vol. 5, nº1, março, 2018.

BAUMAN, Richard e BRIGGS, Charles. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *Ilha – Revista de Antropologia*, v. 8, n. 1,2, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad.: Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. Sobre a teoria da ação. Trad: Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus Editora, 1996.

BRONZ, Deborah. Empreendimentos e empreendedores: formas de gestão, classificações e conflitos a partir do licenciamento ambiental. *Tese*. Rio de Janeiro: UFRJ, Museu Nacional, 2011.

BRONZ, Deborah. Nos bastidores do licenciamento ambiental: uma etnografia das práticas empresariais em grandes empreendimentos. Rio de Janeiro: *Contra Capa*, 2016.

BROWN, H., REED, A. e YARROW, T. Introduction: towards an ethnography of meeting. *Journal of the Royal Anthropological Institute.*, 23(S1). p.10-26, 2017.

BURCHELL, Graham. Peculiar interests: civil society and governing 'the system of natural liberty'. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin e MILLER, Peter (Orgs.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. USA: University of Chicago Press, 1991.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; BELLATO, Caíque Cunha. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil *Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro, v.09.03, p.919-943, set.-dez., 2019.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet – Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Trad.: Rita Espanha. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas - Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CASTRO, Karisse Ricarte de. A proposta educacional do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e suas convergências na política educacional brasileira. *Dissertação*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CASTRO, Nicholas. “Pedagógico” e “Disciplinar”: O Militarismo Como Prática De Governo na Educação Pública do Estado de Goiás. *Dissertação*. Departamento de Antropologia, UnB, 2016.

CHAGAS, Ângela Both e LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014653, p.1-21, 2020.

COMPIANI, Maurício. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. *Ciências em Foco, Campinas*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 16, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Prefácio. TEIXEIRA, Anísio. In: *Educação para a democracia – Introdução à administração educacional*, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CUNHA, Raissa Romano. O emaranhamento de destinos no tratamento de conflitos: A Constelação Familiar no Judiciário brasileiro. *Dissertação*. Departamento de Antropologia, UnB, 2020.

CZARNIAWSKA, Barbara e JOERGES, Bernward. Travels of ideas. In: B. Czarniawska, G. Sevón (Eds.), *Translating organizational change*. Berlin: DeGruyter, 1996.

DALLABRIDA, Noberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago., 2009.

DALLABRIDA, Noberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 17, núm. 3, p. 213-234, 2017.

DALLABRIDA, Noberto. Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luís Contier (1951-1961). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, p.492-519, maio-ago., 2016.

DALLABRIDA, Noberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 32, n. 2, p.407-427, maio/ago., 2014.

DAMATTA, Roberto. (1978), “O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues”. *Boletim do Museu Nacional*, n.27, p. 1-15., 1978.

DAMATTA, Roberto. *A Casa & A Rua*. Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

- DEEPHOUSE, David; SUCHMAN, Mark. Legitimacy in Organizational Institutionalism. In: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. (Org.). *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. Los Angeles: SAGE, 2008.
- DOUGLAS, Mary [1921]. *Pureza e Perigo*. Trad.: Mônica Siqueira Leite de Barros, Zilda Zakia Onto. 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- DOUGLAS, Mary. [1986] *Como as Instituições Pensam*. Trad.: Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- ELIAS [1984]. *Sobre o tempo*. Trad.: Vera Ribeiro. Revisão técnica: Andréa Daher. Editado por: Michael Schröter. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- EVANGELISTA, Olinda e LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política. *Revista Trabalho Necessário*, 10(15), 2012.
- FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020.
- FERREIRA, Letícia Carvalho de M. Dos autos da cova rasa. A identificação de corpos não identificados no Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro, 1942-1960. *Dissertação*. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 2007.
- FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.120-133, Jul/Dez, 2011.
- FIERA, Letícia. A privatização do ensino médio público no Brasil: a presença de grupos econômicos. Uruguay: *Anais. XXI Congresso ALAS*, 2017.
- FIETZ, Helena Moura. Construindo Futuros, Provocando o Presente: Cuidado familiar, moradias assistidas e temporalidades na gestão cotidiana da deficiência intelectual no Brasil. *Tese*. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População* – curso dado no College de France (1977-1978). Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 35, n. 129, out./dez., p.1085-1114, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):45-60, 2003.

GEERTZ, Clifford. (1926). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1<sup>a</sup>.ed., 2008.

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad.: Vera Melo Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Haper and Row, 1974.

GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis: Los Marcos de la experiencia*. Trad.: José Luiz Rodrigues. Madri: Centro de investigaciones sociológicas, 2006.

GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. (Org.). *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. Los Angeles: SAGE, 2008.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, v.18, n.2, p.668-690, maio/ago., 2018.

HERZFELD, Michel [1947]. *The social production of indifference: exploring the symbolic roots of Western bureaucracy*. Nova York: Berg, 1992.

INGOLD, Tim. *Anthropology and/as Education*. London: Routledge, 2018.

JIMÈNEZ, A. C. (ed.). *The Anthropology of Organisations*. London: Routledge, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LATOUR, Bruno. Dadme un laboratorio y levantaré el Mundo. Trad.: Marta I. G. García. Versão eletrônica: [https://www.brunolatourenespanol.org/03\\_escritos\\_02\\_laboratorio.pdf](https://www.brunolatourenespanol.org/03_escritos_02_laboratorio.pdf), 2018.

LOUNSBURY, Michael e POLLACK, Seth. Institutionalizing Civic Engagement: Shifting Logics and the Cultural Repackaging of Service-Learning in US Higher Education. *Organization Article*, Vol. 8(2), p.319-339, 2001.

LOUREIRO, Carine; KRAEMER, Graciele; LOPES, Maura Corcini. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 41, n. 114, p.99-109, Maio-Ago., 2021.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, 2006.

MARTINS, André Silva. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun., 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9. nº 46, abr.jun., p. 59-72, 1990.

MENDONÇA, Ana W. P. C. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: uma “história conectada”. *Revista contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, 2013.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *RBCS*, Vol. 35, nº 102/2020: e3510221, 2020.

MIYAZAKI, Hiroshi., The Temporalities of the Market. *American Anthropologist*, 105, p. 255-65, 2003.



- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49 jan.-abr., 2012.
- MOL, Annemarie. *The body multiple: Ontology in medical practice*. Duke University Press, 2002.
- NADER, Laura. *Up the anthropologist: perspectives gained from studying up*. Journal Reinventing Anthropology. Nova York: Pantheon Books, 1972.
- NETTO, Arco. A educação vem de casa: família e escola na periferia de São Paulo. *Tese*. São Paulo, USP, 2017.
- NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A Escola Nova. *Educação em Debate*, Fortaleza, Ano 9, nº12, p.27-58, Jul/Dez., 1986.
- PELLEGRINO, J.W. e HILTON, M.L. (Eds.). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Council, Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Washington, DC: The National Academies Press., 2012.
- PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. Caxambú-MG: *Resumos*, GT 02.28ª reunião da Anped., 2005.
- PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), pp. 19-31, maio/ago. 2012.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez., 2017.
- PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda; e ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o Passado e o Presente: Contrastes de acesso à Educação Infantil no Distrito Federal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 34, 18717, 2018.

PORTELA, Cristiane de Assis. Fontes Documentais de Acervos Escolares e o Ensino de História do Distrito Federal: Relato sobre o Centro de Memória(s) do Elefante Branco. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, vol. 33, n.1, jan./jun., 2020.

POWER, Michael. *The Audit Society: Rituals of Verification*. US: Oxford, 1999.

PRADO, Mauricio Almeida. O modelo gerencial da educação: contribuições da experiência da Inglaterra ao debate brasileiro. *Revista do Serviço Público Brasília*, 62 (3): Jul/Set, pp. 261-279, 2011.

RABELO, Mariana Cintra. Salvar cordeiros imolados: a gestão do combate à pornografia infantil na internet e a proteção de crianças. *Dissertação*. Brasília: PPGAS/Universidade de Brasília, 2013.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei Nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. Curitiba: *Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 13., 2017.

RIBEIRO, Márden Pádua e ZANARDE, Teodoro Adriano Costa. Novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020.

RILES, A. (ed.). *Documents. Artifacts of Modern Knowledge*. The University of Michigan Press, 2006.

SANTOS, Éric Carneiro dos Santos; GARDIN, Thiago Noronha. Perspectivas do campo de Políticas Públicas para a análise da Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal. *Revista Com Censo*, #25, Vol. 8, nº 2, maio, 2021.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais – textos escolhidos de Alfred Schutz*. Helmut R. Wagner (ORG.). Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1979.

SHORE, Chris; WRIGHT, Susan. “Policy: a new field of anthropology”. In: \_\_\_\_\_. Eds. *Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power*. London and New York: Routledge, p.3-39, 1997.

SMITH, D. E. [1926] *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. New York: Altamira Press, 2005.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p.699-717, set./dez., 2017.

SIMMEL, George. The Sociology of Conflict. I. *American Journal of Sociology*, Vol. 9, nº. 4, pp. 490-525, jan., 1904.

SIMMEL, Georg. *The Sociology of Georg Simmel*. Trad.: Kurt H. Wolff. New York: The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1964.

SOARES CORREIA, E. (2018). Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, v. 09, n. 17, p.116-129, jan.-abr., 2017.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de (2002a). Sobre gestar e gerir a desigualdade: pontos de investigação e diálogo. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de (ORG.). *Gestar e Gerir: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, pp.11-22, 2002.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. *Um Grande Cerco de Paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Vozes, Petrópolis, 1995.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de.; CASTRO, João Paulo Macedo e. Notas para uma Abordagem Antropológica da(s) Política(s) Pública(s). *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, Ano 19, 26(2):17-54, 2015.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Novo Ensino Médio: deriva de sentidos em uma propaganda televisiva do Governo Federal. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 20, n. 3, p. 469-490, set./dez, 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº5, Mai/Jun/Jul/Ago/Set/Out/Nov/Dez, 1997.

STRATHERN, Marilyn (Ed.). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*. London and New York: Routledge, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Carla Costa; CASTILHO, Sérgio. *IPEA – Etnografia de uma instituição: entre pessoas e documentos*. Rio de Janeiro: ABA Publicações; AFIPEA, 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Atuação e alinhamentos do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed com movimentos pela internacionalização da educação. *Cadernos de Educação*, nº63, p.175-192, jan./jun. 2020.

TROUILLOT, Michel-Rolph. The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology*, vol. 42, nº 1, fevereiro, p.125-138, 2001.

TUFTE, Edward R. ‘The Cognitive Style of PowerPoint: Pitching Out Corrupts Within’. In: TUFTE, Edward R. *Beautiful Evidence*. Cheshire, CT: Graphics Press LLC, pp. 156-85, 2006.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de Geografia. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.7-18, jul./dez., 2016.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1981.

VIANNA, Adriana de Resende Barreto (2002a). Limites da menoridade: tutela, família e autoridade em julgamento. *Tese*. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 2002.

WRIGHT, Susan. Culture in anthropology and organizational studies. In: WRIGHT, Susan (Org.). *Anthropology of organizations*. London and New York: Routledge, 2004.

ZIBAS, Dagmar M. L. (2005a). Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out., 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. (2005b). A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr, nº28, 2005.

## **Legislações e documentos institucionais**

BRASIL [PCNEM]. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2000.

BRASIL. [BNCC] Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018a.

BRASIL. [LDB] Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>.

BRASIL. [PNE 2014] Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1988.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CEDF. Nota Técnica nº 2/2019. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio na Proposta Pedagógica, em regulamentação ao inciso VII do artigo 173 da Resolução nº 1/2018-CEDF. Diário Oficial do Distrito Federal nº 131, de 15 de julho de 2019.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.571, de 07 de fevereiro de 2012. DODF, Ano XLIII, nº 29, de 8 de fevereiro de 2012.

GOIÁS, Lei nº 15.503, de 28 dezembro de 2005. Gabinete Civil da Governadoria. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências. 2005.

MEC [2018b]. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União - Seção 1, ISSN 1677-7042, nº 66, sexta-feira, 5 de abril de 2019.

MEC [2019b]. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasil: Ministério da Educação, 2019b.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MEC. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Diário Oficial da União, Publicado Em: 06/04/2018, Edição: 66, Seção: 1, Página: 10. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

MEC. Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Brasil: Ministério da Educação, 2019a.

MEC/CNE/CEB [DCNEM]. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

MEC/CNE/CEB. [DCNEM] Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial Da União, publicado em: 22/11/2018, Edição 224, Seção 1, Página 21. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622).

SEEDF. Regimento interno: Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018a.

SEEDF. Coleção Ensino Médio em Debate: Textos para Discussão do Ensino Médio no Distrito Federal - Volume 1: Uma Cronologia das Políticas Educacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 2018b.

SEEDF. Coleção Ensino Médio em Debate: Textos para Discussão do Ensino Médio no Distrito Federal - - Volume 2: Perspectivas para o Ensino Médio. Brasília, DF: 2018c.

SEEDF. Coleção Ensino Médio em Debate: Textos para Discussão do Ensino Médio no Distrito Federal - Volume 3: Projeto de Vida: um olhar para o estudante. Brasília, DF: 2018d.

SEEDF. Coleção Ensino Médio em Debate: Textos para Discussão do Ensino Médio no Distrito Federal - Volume 4: Componentes Eletivos: diálogo entre a escola e estudantes. Brasília, DF: 2018e.

SEEDF. Coleção Ensino Médio em Debate: Textos para Discussão do Ensino Médio no Distrito Federal - Volume 5: Projetos de Ensino: o estudante como protagonista da Aprendizagem. Brasília, DF: 2018f.

SEEDF. Coleção Ensino Médio em Debate: Textos para Discussão do Ensino Médio no Distrito Federal - Volume 6: Educação Profissional e Técnica (EPT): integrar para transformar. Brasília, DF: 2018g.

SEEDF. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: 2020a.

SEEDF. Portaria nº 22 de 04 de fevereiro de 2020, publicado no DODF nº 10, de 4/2/2020, páginas 3 e 4 - Edição Extra. Dispõe sobre as atribuições das Subsecretarias referentes ao Novo Ensino Médio no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e institui o Comitê Gestor Intersetorial. 2020b.

SEEDF. *PPP Professor Carlos Mota*. Projeto Político Pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: 2012.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014a.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio. Brasília, 2014b.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília, 2014c.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio. Brasília, 2014d.

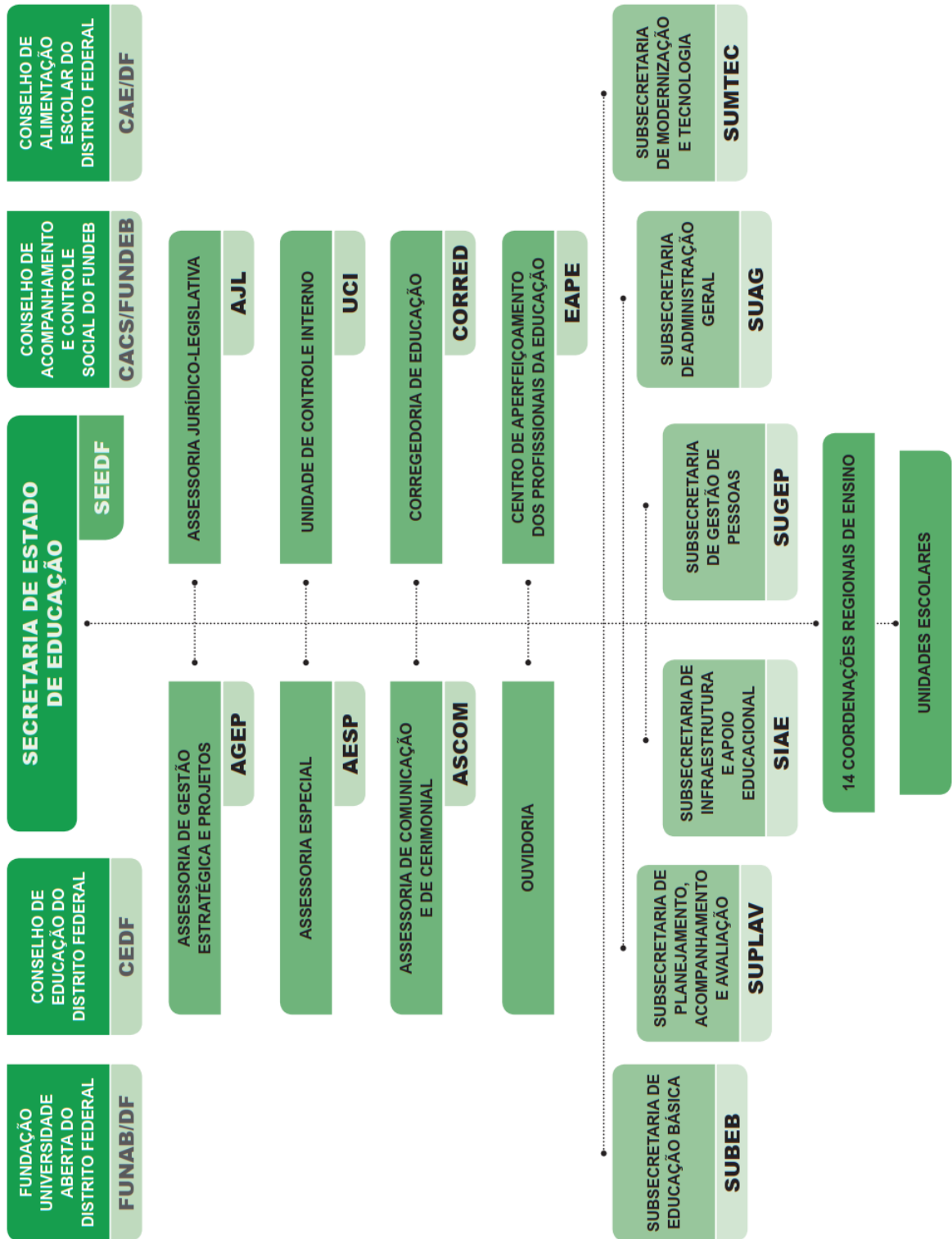
SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. Guia prático da Semestralidade. Brasília, 2018h.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica Nas Escolas. Brasília, 2014e.

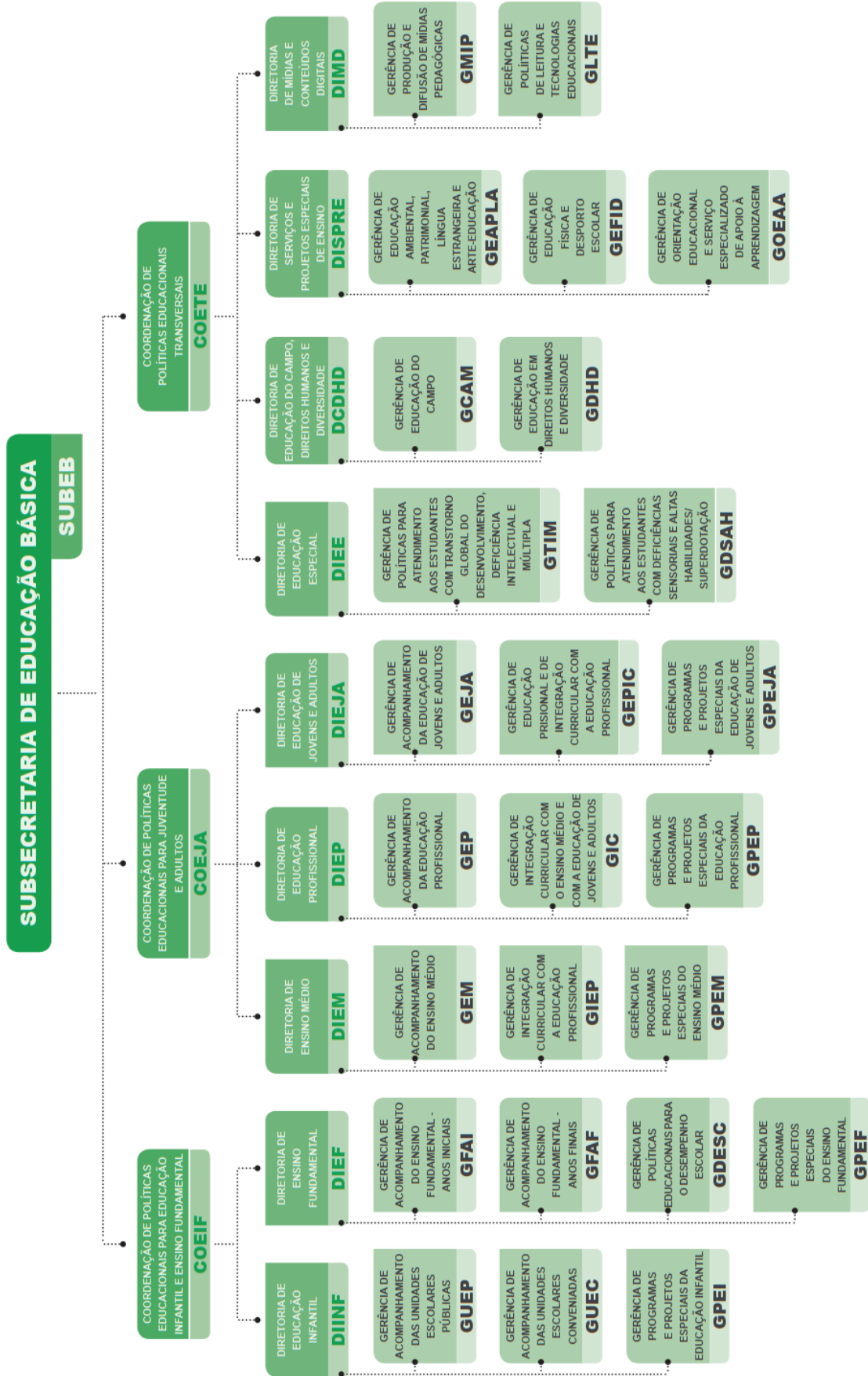
SINPRO-DF. Quadro Negro - Informativo do Sindicato dos Professores no Distrito Federal, Ano XXIII, nº 174, junho de 2012.



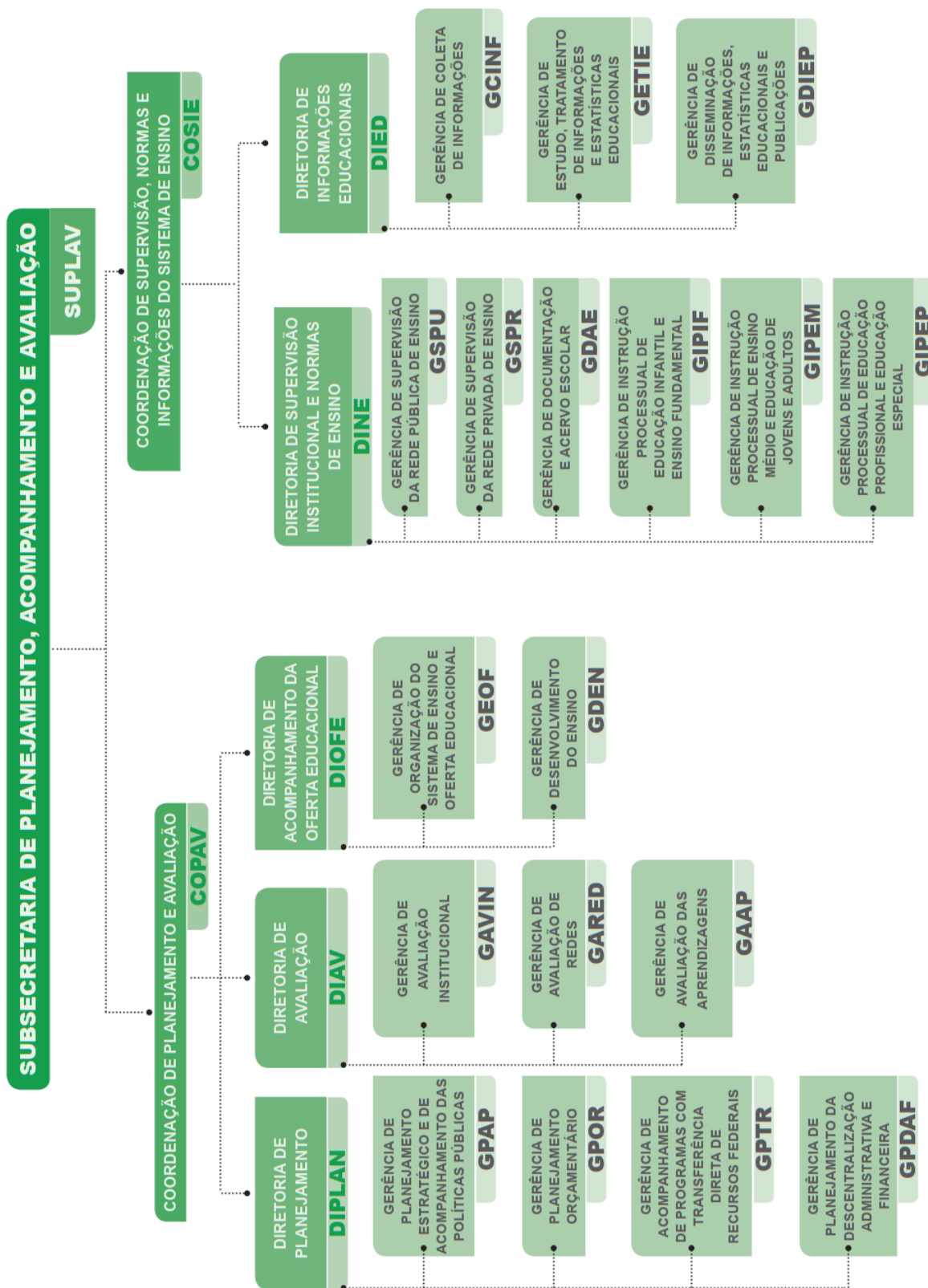
ANEXO I – ORGANOGRAMA DA SEEDF – versão ampliada



ANEXO II – ORGANOGRAMA SUBSECRETARIA SUBEB – com DIEM



ANEXO III – ORGANOGRAMA SUBSECRETARIA SUPLAV – com DINE e GSPU



## CARTELA PARA EMENTA DE ITINERÁRIO FORMATIVO

**Nome do Itinerário Formativo:**

*Escolham um nome que motive a escolha dos estudantes*

**Área(s) do Conhecimento:**

*Indiquem se o Itinerário Formativo terá como foco uma única Área ou será um Itinerário Integrado*

**Habilidades:**

*Registrem as habilidades gerais e específicas que serão desenvolvidas, conforme determinado pelo MEC (veja Mapa de Habilidades)*

**Tema:**

*Identifiquem um tema capaz de articular as aprendizagens e conectar o Itinerário com os interesses dos estudantes*

## MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Itinerários formativos							
SEMESTRES	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Projeto de vida	2 créditos	2 créditos	2 crédito	2 crédito	2 crédito	2 crédito	12 créditos
Eletivas Orientadas	6 a 10 créditos	6 a 10 créditos	2 a 6 créditos	2 a 6 créditos	2 a 6 créditos	2 a 6 créditos	Mínimo 20 créditos Máximo 44 créditos**
Acompanhamento das aprendizagens	2 ou 4* créditos	0 ou 4** créditos	0 a 4** créditos	0 a 4** créditos	0 a 4** créditos	0 a 4** créditos	Variável**
Trilhas de aprendizagem	-	-	4 ou 8 créditos	4 ou 8 créditos	4 ou 8 créditos	4 ou 8 créditos	Mínimo 16 créditos Máximo 32 créditos
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>72</b>

\* acompanhamento das aprendizagens em Português e Matemática

\*\* conforme a necessidade pedagógica de cada estudante

## Mudanças na organização do trabalho pedagógico (exemplo)

PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DO DF (FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - 1.800 horas)					
Regime semestral, inscrição por unidades curriculares e sistema de créditos					
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
Área de LT LP / EF / Espanhol Inglês / Arte	Área de LT LP / EF / Espanhol Inglês	Área de LT LP / EF / Espanhol Inglês / Arte	Área de LT LP / EF / Espanhol Inglês	Área de LT LP / EF / Espanhol Inglês / Arte	Área de LT LP / EF / Espanhol Inglês
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Área de CNT Qui / Bio / Fis	Área de CHSA Fil / Geo / His / Soc	Área de CNT Qui / Bio / Fis	Área de CHSA Fil / Geo / His / Soc	Área de CNT Qui / Bio / Fis	Área de CHSA Fil / Geo / His / Soc

**ANEXO VII – TABELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS NO BRASIL EM ESCALA CRONOLÓGICA – elaboração própria**

<b>Institucionalização da escolarização dos jovens no Brasil em escala cronológica</b>		
<b>1837</b>	Transformação do Seminário São Joaquim em <b>Imperial Colégio de Pedro II.</b>	Oferta de cursos preparatórios avulsos e exames parcelados por disciplinas, passando por sucessivas reformas. Fusão do regime de classes da tradição jesuíta com a inserção das aulas régias (fragmentação dos estudos em disciplinas isoladas).
<b>Império e Rep. Velha</b>	<b>Prevalência das instituições privadas</b> , administradas predominantemente pela Igreja Católica.	Oferta de alcance aristocrático para aqueles/as que viriam a cursar o ensino superior.
<b>1931</b>	<b>Reforma Francisco Campos:</b> primeira organicidade institucional à escolarização do ensino secundário. Dividiu a etapa em dois ciclos: fundamental e complementar, sendo este último de caráter propedêutico.	Aumentou os anos de curso, fixou a seriação anual, obrigou a frequência, acabou com os exames parcelados e estabeleceu uma avaliação permanente ao curso. Por influência escolanovista, imprimiu um caráter não só de instrução à etapa, mas de educação para a formação de sujeitos preparados para exercer a cidadania em uma sociedade democrática
<b>1942</b>	<b>Reforma Capanema:</b> os dois ciclos do ensino secundário foram transformados em ginásial e colegial, sendo que o segundo seria um aprofundamento do primeiro, e ambos voltados a exames de inserção no ensino superior. Coloca a indústria no centro da oferta de ensino técnico.	Sob influência integralista, trouxe pela primeira vez um teor nacionalista para a instituição escolar, inserindo a disciplina de Educação Moral e Cívica e a escuta do hino nacional, bem como reinstaurou a ênfase curricular nas humanidades. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) se tornaram um sistema de ensino paralelo voltado aos jovens.
<b>1961</b>	<b>Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):</b> instituiu o chamado “Ensino Médio”.	Ainda com os dois ciclos ginásial e colegial e admitindo os cursos técnicos, mas também instituindo o ensino normal para a formação de magistério. Em cada ciclo há disciplinas obrigatórias e optativas. Reconhece a valorização da diversificação do ensino secundário através das classes experimentais.
<b>1971</b>	<b>Lei nº 5.692 de 11/08/1971:</b> o ensino médio passa a se chamar “2º grau”. Fusão das três modalidades, tornando a etapa obrigatoriamente profissionalizante e de caráter terminal.	Recupera o foco na formação de mão de obra, instaura uma filosofia cívica de homogeneização das práticas escolares; crescente privatização da oferta. Inspiração no modelo estadunidense chamado de “comprehensive school”, traçado e investido no Brasil pelo Banco Mundial.
<b>1982</b>	<b>Lei nº 7.044, de 18/10/1982:</b> revogação da obrigatoriedade do	Contexto de elevação da evasão na etapa.

	caráter profissionalizante para atender às classes médias e altas.	
1996	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):</b> reinstauração do ensino médio	Confere um sentido próprio à etapa, educativo, social e de escolarização do jovem. Período em que a compreensão de uma identidade dos adolescentes ganhou centralidade para as problemáticas acadêmicas, quando a questão do jovem e das juventudes adquiriu centralidade.
1997	<b>Decreto nº2.208 de 17/04/1997:</b> permite cursos técnicos mais curtos e aligeirados	
1998	<b>Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENM)</b>	ENEM: estabeleceu pela primeira vez um padrão de referência para o término da educação básica.
2000	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):</b> primeira referência nacional para a elaboração dos currículos da educação básica pelos sistemas de ensino.	
2004	<b>Decreto nº5.154, de 23/07/2004:</b> integração entre o ensino médio regular e o ensino técnico-profissional quando este fosse ofertado a jovens em idade escolar.	Deslocamento histórico da caracterização da oferta dual por classes em direção à concepção da escola média unitária. Posteriormente, tal perspectiva embasou a construção dos Institutos Federais (IFs).
2008	Transformação das escolas técnicas federais nos <b>Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).</b>	Integração do ensino profissional e técnico ao ensino básico e equiparação à estrutura de nível superior.
2009	<b>Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)</b>	Verbas para escolas de ensino médio que colocassem em execução projetos pedagógicos que abarcassem temporalidades, metodologias e correlações disciplinares diversas.
2011	<b>Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM):</b> identidade propriamente escolar ao ensino médio	Confere maior identidade institucional ao ensino médio, institui a perspectiva da formação integral do sujeito, traz concepções teóricas de identidade cultural. Destaca questões que seriam próprias às juventudes: a escola deveria atender aos “interesses” dos jovens enquanto sujeitos “protagonistas” do processo educacional, e responder aos desafios colocados pelas juventudes em sua diversidade e em seu contexto sócio-histórico.
2012	<b>Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio – CEENSI</b> na Câmara Federal	No relatório da Comissão, foram apresentadas sugestões de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Traz a perspectiva do ensino voltado para o “projeto de vida” do estudante.
2013	Ensino Médio entra como <b>oferta universal gratuita, como dever do Estado</b> e como parte da	



	organização da educação básica na LDB.	
<b>2013</b>	Seminários que emplacaram uma nova <b>noção de base curricular nacional</b> sob a referência da política estadunidense, Common Core.	Promoção da Fundação Lemann em parceria com o Grupo Abril (Fundação Victor Civita) e com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) – e nos Estados Unidos, em parceria com a Universidade de Yale. Os seminários culminaram na formação de uma associação chamada Movimento Pela Base (MPB) que então interpresou a construção de uma base curricular nacional.
<b>2014</b>	<b>Plano Nacional de Educação (PNE 2014)</b>	A ideia de uma base nos termos de uma Common Core aparece no texto do PNE.
<b>2015</b>	Ministério da Educação (MEC) mobiliza <b>discussão do texto da base comum</b> no interior das escolas do país	A mobilização contou com uma contribuição massiva de profissionais da educação via plataforma digital.
<b>2015</b>	Grupo de trabalho formado no âmbito do <b>Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)</b> para discutir uma nova organização curricular para o ensino médio	A partir do projeto de lei advindo do CEENSI, o grupo passa a construir as bases do que viria a ser a reforma do ensino médio.
<b>2016</b>	<b>Medida Provisória nº746:</b> deflagra a Reforma do Ensino Médio de 2016 que depois viria a ser chamada por Novo Ensino Médio	
<b>2017</b>	<b>Lei nº 13.415/2017</b>	Converte a Medida Provisória nº746 em lei.
<b>2018</b>	Homologação da <b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> para o ensino médio	Institui a noção de projeto de vida enquanto um eixo do ensino escolar.

\*Elaboração própria a partir da exposição do Capítulo I.