



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5992 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 02 - Ensino Médio

**O NOVO ENSINO MÉDIO: PERFORMATIVIDADE E ATUAÇÃO EM UM MOMENTO RITUAL**

Éder da Silva Silveira - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

### **O NOVO ENSINO MÉDIO: PERFORMATIVIDADE E ATUAÇÃO EM UM MOMENTO RITUAL**

No Rio Grande do Sul (RS), em 2019, o Novo Ensino Médio (NEM) instituído pela Lei 13.415/2017 começou a se materializar em escolas-piloto da rede pública estadual de ensino, indicadas pela Coordenadorias Regionais de Educação a partir de critérios apresentados pela Secretaria da Educação do Estado. Foram escolhidas cerca de 300 escolas-piloto, que foram divididas em grupos de 10 por Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Colaborando com uma rede nacional de pesquisa sobre o NEM, iniciamos procedimentos de investigação visando compreender a processualidade dessa política educacional no âmbito do estado do RS, particularmente na região do Vale do Rio Pardo. Observações e registros em um diário da pesquisa configuram-se como os principais procedimentos adotados. Nesta comunicação desenvolvemos algumas reflexões a respeito da atuação do NEM, partindo de registros de um momento ritual (BALL, 2010): uma audiência pública do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED-RS), ocorrida na região de estudo, em agosto de 2019. O público incluía representantes de redes e escolas públicas e privadas de, aproximadamente, 18 municípios. Neste texto evocaremos trechos do diário de campo da pesquisa e analisaremos excertos da narrativa de uma conselheira que palestrou por cerca de 30 minutos na audiência pública sobre o NEM.

Antes de passarmos para a seção de análise e reflexão, vale pontuar que, teoricamente, partimos de uma abordagem através da qual a Lei 13.415/2017 não é vista apenas como “uma política”, mas como uma processualidade que constitui políticas e por elas é igualmente constituída. Para além da implementação, partilhamos da perspectiva de que nenhuma política será simplesmente “implementada”, pois há uma distância muito grande entre sua formulação e sua prática. Desse modo, a perspectiva teórica integra a abordagem da atuação da política. (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016). De acordo com a análise de Alice Casimiro Lopes, “a teoria da atuação aprofunda questões apresentadas em toda obra de Stephen Ball e tem não apenas uma potência analítica, mas contestadora”, pois “questiona centralmente os processos performativos nas políticas, seus vínculos com mecanismos de regulação das práticas em direções restritivas de aportes educacionais mais amplos”. (LOPES, 2016, p.6). Nesta

perspectiva, interessa mais “explorar as maneiras pelas quais diferentes tipos de política tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações”. (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p.18).

Metodologicamente, processualidade aqui significa o enfoque nos processos em curso relativos ao fenômeno e à pesquisa, que incluiu o exercício de fragmentação, categorização e interpretação da cena. No texto que segue, nosso objetivo é contribuir com a reflexão sobre o NEM, apresentando elementos que possam servir de mote para a discussão neste Eixo da Anped Sul e seu respectivo GT.

O CEED é um órgão de Estado e não de governo. Ele tem uma função bastante estratégica por ser um Órgão de caráter fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino. No estado do RS, o “Conselho Estadual de Educação, previsto na Constituição Estadual de 1935, foi criado pelo Decreto nº 6.105, de 25 de novembro de 1935”, tendo seu regimento interno aprovado no Decreto nº 6.192, de março de 1936 (RIO GRANDE DO SUL, s.d., s.p.). Desde sua instituição, diversas leis realizaram alterações quanto à composição, funcionamento e atribuições do CEED-RS.

O CEED-RS é, também, uma instituição importante quanto à gestão democrática do Sistema Estadual de Ensino, tendo em vista que sua composição integra diferentes segmentos e setores da comunidade escolar e da educação estadual, incluindo representação do Poder Executivo. Por essa razão, há de se considerar que existe uma pluralidade de ideias e concepções no seu interior, embora nem sempre estejam visíveis os posicionamentos contrários àqueles que se tornam públicos. Assim, analisar a fala de uma conselheira sobre o NEM exige considerar que, ao mesmo tempo que não reflete a pluralidade de pensamento dos diferentes seguimentos que compõem esse órgão de Estado, a narrativa tem efeito público de representação de uma posição oficial da instituição. O CEED-RS representa um dos agentes públicos relacionados à processualidade do NEM.

Por esta razão, trouxemos para o debate a narrativa de uma cena específica sobre a atuação do NEM, que se dá em uma audiência pública do CEED-RS, porque acreditamos que ela permite tornar visível e inteligível algumas engrenagens da performatividade pela qual a atuação do NEM ocorre no campo da prática. Conforme explicou Ball, a “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. (BALL, 2010, p.38). Ela inculca e estimula nos indivíduos performances de trabalho e reconhecimento através de medidas de desempenho e produtividade. Ao mesmo tempo, ela constitui atitudes baseadas “na responsabilização e no empreendedorismo – termos que constituem, de um lado, parâmetros de trabalho e relação social e, de outro, que definem um modo de fazer e um modo de ser”. (BALL, 2010, p.37). Nessa perspectiva, consideramos a audiência pública do CEED-RS como um acontecimento ritual que revela algumas das engrenagens de funcionamento da performatividade. Segundo Ball (2010), entre essas engrenagens estariam os momentos ou acontecimentos rituais – que cumprem a função de naturalizar os discursos de controle –, assim como os acontecimentos de rotina, nos quais também são mobilizados os elementos-engrenagens dessa tecnologia.

O primeiro elemento-engrenagem que emerge na fala da conselheira é a negação e o silenciamento da historicidade do Ensino Médio, de sua BNCC e da dualidade estrutural que historicamente o acompanhou. Sua narrativa apresenta o NEM numa perspectiva linear contínua e regularmente progressiva, onde a reforma atual é exibida como uma consequência natural. Com uma apresentação de slides e com uso de uma linha do tempo, a conselheira destacou: “Não é de hoje que estamos refletindo como nação a respeito do Ensino Médio. Muitas ações, implantações e experiências de Ensino Médio foram adotadas para chegarmos a

esse momento”. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, s.p. ). A respeito da BNCC, cuja historicidade também foi silenciada, enfatizou a defesa de um ensino centrado em competências distribuídas nos seguintes eixos: cognitivas e culturais, comunicativas e tecnológicas, socioemocionais e protagonismo juvenil. A conselheira asseverou:

**Quando eu sou competente?** Quando eu tenho conhecimento. Conhecimento é o saber. **Quando utilizo esse conhecimento e coloco-o em movimento para fazer, para por em prática,** para transformar em algo concreto. Quando utilizo essa habilidade, esse saber, esse saber fazer [...] e saber fazer bem feito, sabendo conviver, que são as atitudes, e sabendo ser, que são os meus valores. Somente dessa forma completa é que posso dizer que sou competente. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, s.p., grifos do autor).

Sobre esse aspecto, convém ressaltar, como destacou Mônica Ribeiro da Silva (2018a, s.p.), que “por trás de um discurso apresentado como ‘novo’”, o NEM e sua BNCC “compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos”. Nesse sentido, para compreender criticamente esta questão, faz-se necessário considerar, como Krawczyk (2014a; 2014b) e Silva (2008; 2015, 2018a; 2018b) têm demonstrado, que o Ensino Médio, com mais de 28 mil escolas e milhões de alunos matriculados no país, passou a ser um nicho importante para o mercado e, por isso, passou a ser alvo de reformas e políticas curriculares baseadas em uma perspectiva economicista. Essa perspectiva, por sua vez, produz uma formação administrada, baseada em competências, competição e competitividade, assim como enfatiza o utilitarismo do “saber fazer”.

Quando falou a respeito da ampliação da carga horária prevista no NEM – de 800 horas anuais e 2.400 horas totais para 1.000 horas anuais e 3.000 horas totais até início de 2022 -, a conselheira assim se pronunciou:

A rede estadual já tem as 1.000 horas anuais no Ensino Médio. A preocupação maior nós vamos ter com o noturno. **O noturno já, historicamente, tem uma dificuldade com o cumprimento das 800 horas** em algumas escolas. No entanto, nós temos que ampliar para 1.000 horas anuais e 3.000 horas durante todo o Ensino Médio. E, também, como está ali dizendo [referindo-se a um slide], **temos que ampliar para mais, progressivamente, mas, lógico, onde puder acontecer.** E quero aqui registrar que surge a figura do EaD na lei, para justamente ajudar na administração dessa carga horária no noturno”. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, s.p., grifos do autor).

Vale destacar que o Ensino Médio público estadual no RS já cumpre as 1.000 horas anuais desde 2012. O que merece ser pontuado é que houve uma naturalização tanto da particularidade do noturno quanto da falta de infraestrutura para que seja cumprido o dispositivo legal, ponto relativizado em relação à realidade das escolas. Ao contrário do que disse a conselheira, a historicidade da etapa final da educação básica nos mostra que não é o noturno que historicamente não cumpre a carga horária total do Ensino Médio, mas, sim, o Estado que historicamente não cumpre com a tarefa de garantir um Ensino Médio público com condições de permanência e justiça social. O NEM é um projeto pensado particularmente para o diurno e, como veremos, para favorecer às relações da escola pública com o Terceiro Setor.

O NEM foi apresentado de forma “apaixonada” pela conselheira na audiência pública – “a paixão que adquiri pelo Novo Ensino Médio[...]”, diria ela, no início de sua narrativa –, e esta forma é conteúdo na medida em que cumpre um papel importante na fabricação do consenso. De forma geral, a fabricação do consenso girou em torno da apresentação do NEM como inovação e como escolha. Enquanto inovação, o NEM foi apresentado como uma solução para atender à BNCC e às demandas das juventudes. Esse caráter é justificado pela inclusão de um componente curricular chamado “Projeto de Vida” e pela organização de um currículo dividido em itinerários formativos que, em tese, serão escolhidos pelos/as estudantes.

Tanto a organização do itinerário quanto a do novo currículo devem estar pautados, segundo artigo 12 das DCNEM e Portaria 1.432 de 28 de dezembro de 2018, nos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processo criativo, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Segundo a conselheira, “o ideal é que o estudante passe por todos esses eixos em todos os itinerários.” Ela conceituou de formas distintas e contraditórias o “Projeto de Vida”: “seria o **instrumento que orientaria** o jovem no desenvolvimento de um projeto para a sua vida e que deverá auxiliar o jovem a se conhecer, entender sua relação com o mundo e desenhar o que espera para si no futuro” (DIÁRIO DE CAMPO DO AUTOR, 2019, grifos do autor). Em sua fala, destacou:

O projeto de vida é **um trabalho**, é **um componente**, é **um currículo** que é orientado para que o jovem possa se desenvolver. [...] eu aluno preciso me conhecer, preciso me organizar, saber quem eu sou, quais as minhas virtudes, quais as minhas limitações, quais as possibilidades de vida, o que eu posso ser para mim e posso ser para o outro e para o mundo. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, s.p., grifos do autor).

Como podemos perceber, Projeto de Vida é tudo e nada ao mesmo tempo. É tido como trabalho, como componente curricular, como currículo, como autoconhecimento, como desejo profissional, um instrumento para organizar a vida e o futuro de um sujeito que, supostamente, não conhece a si próprio e não sabe o que quer de sua vida, um sujeito sem perspectiva e incapaz de saber dizer o que quer para si e do mundo. O Projeto de Vida é evocado de forma a produzir como efeito a ideia de inovação curricular e, juntamente com ele, o itinerário formativo imprime a novidade da suposta inovação: a ideia da escolha. Na apresentação da conselheira, o itinerário formativo foi assim definido:

O que é um itinerário? É um **conjunto de unidades curriculares** que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos para prosseguir estudos **ou** para ingressar no mundo do trabalho e contribuir para a solução de problemas específicos da sociedade. [...] [Serve] para aprofundar o conhecimento... que o aluno vai optar pelo itinerário de acordo com o seu projeto de vida que será: [dá exemplo] eu farei o itinerário das áreas propedêuticas, se o meu objetivo for continuar os estudos no ensino superior. Agora se eu tiver interesse em logo ingressar no mundo do trabalho, eu então optarei por um itinerário que seja da educação profissional. Mas também poderei optar por itinerários que contemplem ambas as áreas. Na portaria 1.432, o itinerário é um **conjunto de situações e atividades educativas** que os estudantes podem escolher [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, s.p., grifos do autor).

O excerto sobre o itinerário formativo também revela um dos elementos de tradução e atuação do NEM já citados anteriormente: a negação e o reforço da dualidade estrutural que historicamente acompanhou a etapa final da Educação Básica. A ideia base do itinerário é a flexibilização, a “palavra de ordem” da reforma do Ensino Médio, como bem observaram Nora Krawczyk e Celso Ferretti (2017). E isso fica evidente quando se debate onde e como ocorrerão os itinerários formativos do NEM.

Não vou ofertar aquilo que ninguém quer e que ninguém precisa. Precisa se estar atento às reais necessidades dos desejos e sonhos da juventude, das possibilidades que a escola tem para oferecer, isso é muito importante, **não dá também para sonhar lá na escola e fazer ofertas do que não há infraestrutura...** Mas teremos os parceiros! **Os parceiros irão nos ajudar a enriquecer o currículo da escola** [...] E os locais? O local natural de preferência é a escola, no entanto, **podemos nos valer de inúmeras instituições credenciadas e, também,** um outro local que nós conhecemos muito e que agora a lei contempla: **o Ead.** 20% do diurno e 30% do noturno, especialmente na educação profissional. [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, s.p., grifos do autor).

Segundo o Krawczyk e Celso Ferretti (2017), a ideia de flexibilização tem sido utilizada nas últimas décadas como oposição a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. O termo “é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação”. E no caso do NEM, “flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção

contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social” (2017, p.36). Reformas curriculares como a do NEM abrem espaços para que o Terceiro Setor, com organizações privadas e sociais, interfira na Educação Básica sob o viés gerencialista. Desse modo, como observou Peroni (2012, p.52), cabe considerar que o NEM surge em um contexto no qual “o Estado se retira das políticas sociais e as repassa para a sociedade, ocorrendo perdas de direitos”, o que torna necessário refletir sobre “os interesses de classes [que] perpassam sociedade civil e Estado”. Assim, com um discurso que naturaliza a falta de infraestrutura da escola pública, permite-se que as chamadas parcerias, “que não têm compromisso com a democratização do processo, assumam a direção das políticas sociais, o que consideramos um retrocesso” (PERONI, 2012, p. 52).

Como vimos, destacamos como elementos-engrenagens da performatividade da atuação do NEM manifesta em uma audiência pública do CEED-RS: a) a negação e o silenciamento da historicidade do Ensino Médio, de sua BNCC e de sua dualidade estrutural; b) a fabricação do consenso da inovação através da ênfase “apaixonada” na nova arquitetura curricular, marcada por itinerários formativos e pela figura do Projeto de Vida. Na essência, esses elementos representam flexibilização e revelam aquilo que aparentemente pode não se ver: que a recente reforma do Ensino Médio se dá em um momento de intensificação de “uma minimização do papel do Estado para com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público”. (PERONI, 2012, p. 39). É um contexto que também favorece a proliferação desses “parceiros”, pois trata-se de um “gradativo aumento do número de instituições não estatais que se fazem presentes na relação entre Estado e Educação”, como concluíram Lima e Gandin (2017, p.744) ao analisarem a dispersão do poder do Estado na intensificação do gerencialismo nas políticas educacionais no Brasil.

Se a performatividade manifesta na atuação da política em um momento ritual nos encoraja a olhar apenas para o futuro, sem considerar a própria história, em uma espécie de negação da historicidade e de valorização da individualidade (“ser protagonista de sua vida significa olhar-se e olhar para frente”, como disse a conselheira), é urgente que façamos o contrário, que olhemos para o Ensino Médio pelo retrovisor, buscando encontrar formas para que o currículo da etapa final da Educação Básica não seja reduzido a campo de experimentação, mas, sim, de experiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novo Ensino Médio. Performatividade. Estado e Educação.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, n. 35, v.2, p.37-55, maio/ago.2010.

BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**. Atuação em escolas secundárias. Paraná: UEPG, 2016.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Audiência Pública do Conselho Estadual de Educação – RS sobre o Novo Ensino Médio**. 18ª Sessão Plenária fora da sede. Santa Cruz do Sul, 28 de agosto de 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação-RS**. s.n., s.d. Disponível em <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/1040/historico>. Acesso em 02 jun. 2020.

[KRAWCZYK, Nora](#). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014b.

[KRAWCZYK, Nora](#). Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.** [online]. 2014a, vol.35, n.126, p.21-41.

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

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado- educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBP AE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra?. **Archivos analíticos de políticas educativas**. vol. 24, n. 25, p.1-16, fev.2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate** -v. 1, n. 1, jan./jul. 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.** [online]. vol.34, e214130, 2018a.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências**: a formação administrada. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018b., p. 41-54.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez.2015.