

Dossiê: Zygmunt Bauman e a Educação

**Vidas em consumo, sujeitos escolares e a rotina “agorista”:
efeitos da implementação do Novo Ensino Médio**

**Lives in consumption, school subjects and the “immediate” routine:
effects of the implementation of the New High School**

**Vidas en consumo, asignaturas escolares y la rutina “de la inmediatez”:
efectos de la implementación de la Nueva Educación Secundaria**

Camila da Silva Fabis*

 <https://orcid.org/0000-0003-3517-5671>

Bruna Flor da Rosa**

 <https://orcid.org/0000-0003-4333-7212>

Fernanda Wanderer***

 <https://orcid.org/0000-0002-8198-7104>

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa de campo que problematizou efeitos produzidos pela implementação da reforma do Ensino Médio em estudantes de um colégio da Região Centro-Oeste do Brasil. Os aportes teóricos vinculam-se às reflexões de Bauman sobre a sociedade de consumo e a cultura agorista. O material empírico consistiu em diálogos *online* desenvolvidos com discentes da referida instituição, em 2020, examinados sob a óptica da análise do discurso foucaultiano. O exame mostrou que os alunos estão capturados pela sociedade de consumidores que perpassa seus modos de vida na escola, em que a efemeridade, a velocidade e os ritmos das rotinas marcam o tempo escolar. Além disso, percebeu-se elementos de uma cultura agorista intensificando a aceleração do tempo, o consumo excessivo e a superficialidade das relações e da aprendizagem, potencializando a autorregulação e a exaltação do indivíduo.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Sociedade do consumo. Cultura agorista.

Abstract: This article is the result of a field research that problematized the effects produced by the implementation of the High School reform on students from a school located in the Midwest region of Brazil. The theoretical framework is linked to Bauman’s reflections on the consumer society and the culture

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: <fabiscamila@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: <bruna.rosa@osorio.ifrs.edu.br>.

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Unisinos. E-mail: <fernandawanderer@gmail.com>.

of immediacy. The empirical material consisted of online dialogues developed with students from the aforementioned institution, in 2020, analyzed from the perspective of Foucauldian discourse analysis. The examination showed that students are captured by the consumer society that permeates their ways of life at school, where ephemerality, speed, and the rhythms of routines shape school time. In addition, elements of a culture of immediacy were identified, intensifying the acceleration of time, excessive consumption, and the superficiality of relationships and learning, enhancing self-regulation and the exaltation of the individual.

Keywords: New High School. Consumer society. Culture of immediacy.

Resumen: Este artículo es fruto de una investigación de campo que problematizó los efectos producidos por la implementación de la reforma de la Educación Secundaria en estudiantes de un colegio de la región Centro-Oeste de Brasil. Los aportes teóricos se vinculan a las reflexiones de Bauman sobre la sociedad de consumo y la cultura de la inmediatez. El material empírico consistió en diálogos en línea desarrollados con estudiantes de dicha institución, en 2020, examinados desde la óptica del análisis del discurso foucaultiano. El examen mostró que los alumnos están capturados por la sociedad de consumidores que atraviesa sus modos de vida en la escuela, donde la fugacidad, la velocidad y los ritmos de las rutinas marcan el tiempo escolar. Además, se identificaron elementos de una cultura de la inmediatez que intensifican la aceleración del tiempo, el consumo excesivo y la superficialidad de las relaciones y del aprendizaje, potenciando la autorregulación y la exaltación del individuo.

Palabras clave: Nueva Educación Secundaria. Sociedad de consumo. Cultura de la inmediatez.

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre o pensamento de Zygmunt Bauman e suas interlocuções com a pesquisa e com o campo da Educação. Em especial, mostra novos elementos analíticos da empiria gerada em uma tese de Doutorado em Educação, realizada pela primeira autora do artigo, intitulada *Efeitos da implementação do (Novo) Ensino Médio: flexibilidade, entretenimento e a emergência de um currículo letificado* (Fabis, 2023), quando examinada com os estudos de Bauman e seus comentadores. A investigação teve por objetivo problematizar efeitos produzidos pela implementação da reforma do Ensino Médio (EM) em estudantes e professores de um colégio que foi um dos primeiros a implementar o Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil. As materialidades examinadas neste artigo consistem nos diálogos *online* desenvolvidos com discentes da referida instituição no ano letivo de 2020.

O NEM faz parte de uma política nacional instituída com a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). A referida lei definiu a reforma do EM por meio da alteração de três legislações: 1) Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cuja proposta é estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil 1996); 2) Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Brasil, 2007), com seus respectivos Decretos nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; 3) Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que havia instituído a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2005a). Todas essas alterações compõem um conjunto de medidas que impactam e direcionam a última etapa da Educação Básica no país.

As definições da legislação desdobraram-se na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018), que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), até então vigentes, trazendo maiores delineamentos para a implementação da reforma, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do EM. Quatro anos depois da primeira publicação, as DCNEM passaram por nova atualização após debate e discussão acirrada com diversos movimentos políticos no país. Em novembro de 2024, foi exarada a publicação da Resolução nº 2, de 13 de novembro de 2024 (Brasil, 2024), cujos delineamentos instituem as DCNEM e estabelecem as diretrizes gerais para os Itinerários Formativos, articulando-se com as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com essas alterações, percebem-se novas concepções de currículo nas políticas do EM, com a inclusão de conceitos como justiça curricular, projetos integradores e um tensionamento por maior articulação entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Além disso, busca-se a garantia de maior carga horária comum e diminuição das horas flexíveis com possibilidade de escolhas. Importa ressaltarmos que a publicação recente de novembro de 2024 entrou em vigência no ano letivo de 2025 com prazo para as devidas readequações.

Contudo, especialmente nas instituições privadas, muitos delineamentos que agora aparecem nas DCNEM já vinham sendo assegurados, como a carga horária comum obrigatória expandida, a carga horária de itinerários comuns a todos os estudantes, entre outras demarcações que tentavam diminuir fragilidades e os efeitos de precarização, tão comentados nos debates públicos que atravessam o currículo das juventudes brasileiras (Krawczyk, 2011; Krawczyk; Ferreti, 2017; Kuenzer, 2010; Silva, 2019). Costa e Geraldi (2024), amparados em uma perspectiva crítica e em análises estatísticas sobre os índices de evasão e retenção no EM, seguem as discussões dos autores antes mencionados e problematizam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a universalização do EM como direito protelado. Segundo Costa e Geraldi (2024, p. 3),

[...] não há qualidade com jovens excluídos do Ensino Médio. Qualidade é, por exemplo, todos os jovens incluídos no processo educativo. Na história da educação brasileira, evidencia-se a luta pela democratização do acesso, pela permanência e pela conclusão da etapa de acabamento, o Ensino Médio.

Assim sendo, o compromisso com o delineamento de políticas que abarquem o compromisso de buscar assegurar democratização e permanência é vital para o futuro da juventude brasileira, como as endereçadas ao EM.

Além das políticas citadas, também nos debruçamos a tentar compreender os sujeitos do NEM a partir do conceito de rotina “agorista”, explorado em alguns dos estudos de Zygmunt Bauman. De acordo com Bauman (2007, p. 45), Stephen Bertman cunhou os termos “cultura agorista” e “cultura apressada” para “[...] denotar a maneira como vivemos em nosso tipo de sociedade. Termos de fato adequados, que se tornam particularmente úteis sempre que tentamos aprender a natureza do fenômeno líquido-moderno do consumismo”.

Dessa forma, com o intuito de problematizarmos algumas questões sobre o NEM, usando como lentes teóricas o pensamento de Bauman, a primeira parte deste estudo envolve a revisão de literatura. Nos últimos cinco anos, percebemos que grande parte das investigações que tomam como referencial teórico as reflexões do sociólogo se centram na modernidade líquida, como evidenciam Kleine (2023), Manfio (2017) e Manfio, Oliveira e Oliveira (2019). Os autores abordam os desafios e as transformações da educação na modernidade líquida, atentando para os processos de ensino e aprendizagem, apresentando reflexões que nos permitem até questionar se “[...] a educação atual poderia também ser considerada líquida” (Manfio; Oliveira; Oliveira, 2019, p. 1).

Já as pesquisas desenvolvidas por Costa (2024), Melo, Bezerra e Pinto (2021) e Silva e Silva (2020) aproximam-se mais dos conceitos envolvidos neste artigo, como a sociedade de consumo no EM. Entretanto, os trabalhos focalizam-se nos fundamentos formativos da BNCC, mais especificamente no conceito de competência presente nesse documento (Silva; Silva, 2020) e nas finalidades que direcionam o NEM (Melo; Bezerra; Pinto, 2021). Ainda sobre a problemática da lógica de consumo no NEM, Costa (2024) investigou alguns traços presentes na reforma,

focalizados nos interesses individuais e projetos de vida dos alunos a partir de um estudo de caráter documental.

Apesar de reconhecermos a existência de uma vasta produção que envolve o pensamento de Bauman na Educação, não encontramos pesquisas específicas sobre a sociedade de consumo no NEM que abordem, especificamente, as falas dos próprios estudantes que frequentam essa etapa da Educação Básica. Também notamos escassez de estudos que discutem a temática da cultura agorista na Educação, pois, em sua grande maioria, os autores usam o conceito de modernidade líquida como fio condutor de suas análises. Desse modo, procuramos, por meio deste artigo, refletir sobre a sociedade de consumo e a cultura agorista a partir da interlocução com os sujeitos envolvidos no NEM, apresentando algumas novas facetas sobre essas temáticas.

Este artigo está dividido em seis seções. A primeira consiste nesta introdução, na qual apresentamos o objetivo da pesquisa, uma breve reflexão sobre o NEM e a revisão de literatura. Na segunda seção, destacamos algumas considerações sobre o pensamento de Zygmunt Bauman que se fazem presentes na área da Educação e, em especial, na investigação realizada. Na terceira seção, indicamos os caminhos metodológicos percorridos para a geração do material empírico. Na quarta, refletimos sobre os cuidados éticos que atentamos para a geração e exame da materialidade reunida. A análise dos diálogos *online* com discentes da escola investigada conforma a quinta seção. E, na última, pontuamos algumas considerações finais sobre o trabalho e os estudos de Bauman aqui adotados para a área da Educação.

Vidas no agora: a sociedade de consumo e a cultura agorista

O propósito desta seção é elencar algumas ideias presentes na obra de Zygmunt Bauman utilizadas como vetores para a elaboração e condução da pesquisa relatada no artigo. Não temos a pretensão de apresentar uma cronologia ou história do pensamento do sociólogo, o que seria inviável dada a densidade e a extensão de sua obra, apenas destacar alguns pontos que marcam suas reflexões no campo da Educação e que se tornaram relevantes em nosso estudo.

Ainda que o trabalho de Bauman englobe um conjunto amplo de temáticas, as reflexões sobre o tempo presente, denominado por ele de “modernidade fluida” ou “pós-modernidade”, apresentam-se como sua marca principal (Almeida; Gomes; Bracht, 2009). Em obras como *Modernidade líquida* (Bauman, 2001), *O mal-estar da pós-modernidade* (Bauman, 1998), *Vida líquida* (Bauman, 2009) e *Vidas para o consumo* (Bauman, 2008), o sociólogo destaca que, em nossa forma de vida contemporânea, encharcada pelos processos de globalização e intenso consumo, a possibilidade de mantermos quadros de referências fixos torna-se praticamente efêmera. Postos de trabalho, relacionamentos humanos e as certezas e convicções do mundo moderno estão cada vez mais temporários e em permanente fluxo.

Ao usar as expressões “liquidez” e “solidez”, Bauman (2001, p. 9) emprega a primeira para caracterizar o estado da sociedade atual e estabelece uma analogia com a “solidez” que marcaria o período anterior. Nessas metáforas, o autor expressa que os líquidos, não se atendo a uma forma fixa e estável, não prendem o espaço nem aprisionam o tempo, movendo-se mais rapidamente do que os sólidos. Em função dessa constante possibilidade de mudança, os líquidos podem ser associados à leveza. “Essas são as razões para considerar fluidez ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (Bauman, 2001, p. 9).

A modernidade sólida, para Bauman (2001, p. 10), buscava formar sólidos com as marcas da estabilidade, da fixidez e da segurança, os quais poderiam tornar o mundo mais previsível e,

assim, mais bem regulado. Essa procura pela ordem, equilíbrio e regulação desconsidera a contingência, a variedade ou a instabilidade. Enquanto os sólidos mantêm sua forma ao longo do espaço e do tempo, os líquidos são fluidos, voláteis e “[...] preenchem apenas por um momento” (Bauman, 2008, p. 8), consequentemente, não fixando-se em quase nada. Dessa forma, por persistirem pouco tempo no espaço, os líquidos fluem em constante movimento e pouca duração.

As diferentes características presentes nos líquidos e sólidos fazem com que Bauman (2001) associe à modernidade fluida as marcas da difusão e capilaridade, enquanto a modernidade sólida passa a se configurar como pesada, condensada e sistêmica. Além disso, Bauman (2001) destaca que, na modernidade fluida, estariam exauridas as ilusões modernas de uma sociedade justa, cujas necessidades humanas seriam satisfeitas e na qual predominaria uma ordem “[...] em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida; [...] porque se sabe tudo o que deve ser sabido” (Bauman, 2001, p. 37).

Comentadores de Bauman, como Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 6), na obra *Bauman e a Educação*, destacam que o “[...] emprego da metáfora da liquidez para refletir sobre múltiplas facetas da vida contemporânea” é uma das marcas do sociólogo. Mais do que isso, em suas análises podemos encontrar “[...] a crítica da modernidade como excesso, como um modo de vida capaz de gerar tanto a ordem como a ambivalência [...] em suma, capaz de produzir o progresso mas, ao tempo, a propagação da barbárie” (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 6). Fatores como a globalização e a expansão da computação e de novas tecnologias, segundo Bauman (2008), contribuíram para derreter alguns elementos sólidos que constituíam o mundo como era conhecido até então e torná-lo fluido.

Entre tantas dimensões presentes nas reflexões do sociólogo sobre a modernidade fluida, interessa-nos aqui destacar a separação da sociedade entre consumidores e produtores. Aqui encontra-se a segunda dimensão presente na obra de Bauman (2008) que se mostrou potente para nossa investigação: a sociedade de consumo. Especialmente na obra *Vidas para o consumo*, Bauman (2008) analisa a mercantilização da vida e das relações humanas, mostrando que, na fase líquida da modernidade, pautada por uma cultura de maior consumismo de produtos e serviços, vive-se em uma sociedade de consumidores. Isso implica dizer que, pela óptica de Bauman, o mundo contemporâneo é projetado não mais para os produtores, mas para os consumidores (Almeida; Gomes; Bracht, 2009).

A lógica de consumo que impera em nossa sociedade, de acordo com Bauman (2008), nos posiciona como produto prestes a se tornar obsoleto ou como sujeito que pode se tornar incapaz de participar ativamente da forma de vida contemporânea, tornando-se mau consumidor (Costa, 2024). Nessa esteira, a formação de uma sociedade de consumidores é comparada por Bauman (2008) a uma pista de corrida, cuja linha de chegada nunca é fixa, move-se mais rápido do que o mais veloz dos corredores e os prêmios nunca são suficientes. O verdadeiro vício, na sociedade de consumo, não é atravessar a linha de chegada, mas continuar correndo, à espera de um prêmio que seja melhor do que o anterior. Isso implica dizer que os consumidores dessa sociedade são mais motivados pela própria compra do que pelo produto adquirido. Como observamos nas palavras de Bauman (2008, p. 28):

No mundo em que uma novidade tentadora corre atrás da outra a uma velocidade de tirar o fôlego, no mundo de incessantes novos começos, viajar esperançoso parece mais seguro e muito mais encantador do que a perspectiva da chegada: a alegria está toda nas compras, enquanto a aquisição em si.

Desse modo, a sensação de felicidade, gerada pelo consumo, passa a ser o motor principal dos sujeitos consumidores. Não são mais os bens duráveis que serão usufruídos em longo prazo, mas a felicidade instantânea advinda da novidade de uma compra. A busca da felicidade torna-se

“[...] o propósito mais invocado e usado como isca nas campanhas de marketing destinadas a reforçar a disposição dos consumidores para se separarem de seu dinheiro” (Bauman, 2008, p. 51). Por esse viés, é possível compreender que o consumismo “[...] associe a felicidade não tanto à satisfação de necessidades [...], mas a um volume e uma intensidade de desejo sempre crescentes, o que, por sua vez, implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-las” (Bauman, 2008, p. 44). O funcionamento da sociedade de consumo é explicado nas palavras de Costa (2024, p. 9):

A sociedade de consumo se move e se mantém a partir da reciclagem constante de nossos quereres, desejos e anseios. Tal reciclagem é a principal força propulsora e operativa da sociedade. Além de sermos induzidos e até forçados socialmente a nos portar como mercadorias atraentes e úteis ao mercado, também tendemos a nos comportar como consumidores em contextos em que, em tese, nossas relações não deveriam se resumir a isso. [...]. A sociedade de consumidores tende a ser avessa ao que é durável; ela não busca aprimorar ou insistir no que já se demonstrou falho ou insuficiente em alguma medida. Por conseguinte, há um impulso forte para descartar tudo aquilo que não atende à satisfação instantânea e completa.

Nesse sentido, um dos imperativos de uma sociedade focada no consumo é a constante criação de novos produtos, serviços e, principalmente, novos desejos e novas necessidades nos consumidores. Bauman (2008) expressa que nenhuma outra sociedade manteve tão fortemente a promessa de satisfazer os desejos humanos. Assim, uma das formas de manter a roda de consumo girando é “[...] satisfazendo cada necessidade/desejo/vontade de tal maneira que ele só pode dar origem a necessidades/desejos/vontade ainda mais novos” (Bauman, 2008, p. 64). Uma vez que os desejos são instáveis e as necessidades nunca saciadas, os sujeitos continuam consumindo novos produtos e serviços, e a sociedade de consumo atinge seu objetivo maior de mercantilizar tudo o que for possível, com a promessa do alcance da tão sonhada satisfação.

Seguindo essas reflexões, Bauman (2007, p. 45) nos oferece a possibilidade de pensarmos na constituição de uma “cultura agorista”. Em outras palavras, o autor nos mostra que, além de seduzir os sujeitos pela via do desejo e das necessidades continuamente renovadas, na sociedade da sedução também impera a velocidade, isto é, a pressa pela satisfação dessas necessidades e, consequentemente, do consumo de produtos, serviços e formas de vida. Em seu livro *Medo líquido* (Bauman, 2007), o sociólogo aborda, citando Stephen Bertman, a expressão “cultura agorista”, problematizando a diferente relação que a sociedade de consumo promove com o tempo.

Abordando mais especificamente o pensamento de Bauman na educação escolarizada, Manfio, Oliveira e Olivera (2019, p. 2) argumentam que um dos maiores desafios enfrentados nesse campo se deve ao fato de que “[...] o ambiente criado pelo mundo líquido despreza a rotina e a ordem, e são esses os princípios que guiam os moldes do sistema de ensino”. Nessa acepção, em uma era que evita o que é tradicional e rotineiro, “[...] o mundo do lado de fora das escolas cresceu diferente do mundo em que elas estavam preparadas para educar os estudantes. Nessa era, o conhecimento se transforma em informação que será descartada no dia seguinte” (Manfio; Oliveira; Olivera, 2019, p. 3). Desse modo, é possível observarmos que existem efeitos da modernidade líquida na educação, dentro e fora da escola, como evidenciamos em nosso estudo.

Na sequência, apresentamos os caminhos metodológicos e os cuidados éticos adotados na condução da investigação.

Caminhos para gerar a empiria

Em termos metodológicos, a pesquisa apresentada no artigo pode ser caracterizada como qualitativa pós-crítica, seguindo o discutido por Kraemer, Sperrhake e Machado (2024), Meyer e

Paraíso (2014) e Paraíso (2014). As autoras destacam alguns elementos centrais das pesquisas pós-críticas que se constituíram como vetores relevantes nesta investigação: uma metodologia de pesquisa corresponde a “[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões”, que se aproxima mais de “[...] caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 18) do que da obrigatoriedade de seguir um método à risca. Isso não implica que o trabalho seja feito sem rigor científico, mas que as escolhas realizadas são distantes das certezas e da segurança de seguir um caminho pré-definido e linear.

Além disso, importa destacarmos algumas marcas das pesquisas pós-críticas: não há a busca por supostas verdades presentes no material examinado; a linguagem recebe um lugar de destaque, sendo posicionada como constitutiva e não apenas como meio de expressar algo; e há a presença de movimentos constantes no ato investigativo, tanto pelo afastamento daquilo “[...] que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever” quanto pela aproximação “[...] daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (Paraíso, 2014, p. 17).

Dentre os pressupostos elencados por Meyer e Paraíso (2014) como fundamentais para fazer uso de metodologias pós-críticas, destacamos três: a verdade como uma invenção, o discurso como função produtiva e o sujeito como efeito da linguagem (Paraíso, 2014). Por esse viés, foi possível problematizarmos, neste estudo, as constituições dos discentes do NEM produzidas por discursos e práticas culturais vigentes na escola. Nesse sentido, os diálogos construídos e examinados aqui não nos permitem dizer a verdade, apenas uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) daquilo que significou para os alunos a implementação do NEM.

Com base nos pressupostos metodológicos brevemente destacados, buscamos conduzir a pesquisa com um olhar de suspeita acerca das verdades produzidas sobre a implementação do NEM na escola investigada, que pertence à Rede Sesi (Serviço Social da Indústria), em uma cidade localizada no Centro-Oeste do país. Percebemos que as mudanças e as rupturas realizadas nesse processo de implementação, e o desenvolvimento curricular na configuração de Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, apresentam efeitos e marcas de uma cultura emergente que produz modos de ser aluno conforme perspectivas problematizadas por Bauman (2013) em seus trabalhos.

Por meio de um projeto-piloto, o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), instituições ofertantes de Educação Básica com a Educação Profissional, reuniram-se para alcançar os objetivos do NEM a transcorrer no ano de 2018. Um acordo com o apoio do Ministério da Educação (MEC), naquela época, menciona a cooperação técnica com o Sistema “S”, especialmente com o Senai e o Sesi, destinados a expandir a integração de Educação Profissional e Ensino Médio, com parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer nº 29, de 24 de novembro de 2005 (Brasil, 2005b), tendo em vista assegurar planejamento consistente e ação compartilhada e sistêmica em uma proposta inovadora.

A implantação, com diretrizes e coordenação nacional, permite uma ação sistematizada, com currículos, metodologias de ensino, materiais didáticos e formação de profissionais. Em dezembro de 2019, o Departamento Nacional do Sesi, juntamente com equipe de gestores, apresentou ao Conselho Pleno do Conselho Estadual local a proposta de iniciar o NEM, em caráter de experiência pedagógica, até dezembro de 2020. O Sistema “S” foi um dos pioneiros e apoiadores da reforma do EM, estando com o desenho do arranjo curricular organizado antes mesmo de a Lei ser aprovada. O conceito de Itinerário Formativo advém do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Brasil – Senai.

Com o intuito de investigar a implementação do NEM, a aproximação com essa escola tornou-se relevante. Após alguns contatos com a direção da instituição, para explicitar os

propósitos da pesquisa e encaminhar as assinaturas dos Termos de Assentimento da Instituição, foi possível iniciar a parte empírica do estudo. Cumprindo com os procedimentos previstos no âmbito da ética da pesquisa (descritos na próxima seção), três grupos de alunos foram convidados para integrarem o estudo, sendo cada grupo de uma série/ano do NEM, totalizando 26 estudantes. Os discentes participaram por turmas, via encontros virtuais previamente agendados, pois estávamos vivenciando a pandemia, sem previsão para o retorno presencial.

A dinâmica dos diálogos *online* envolve uma metodologia que agrega um coletivo que dialoga sobre um conjunto de questões. Tais grupos inspiram-se nos grupos focais *online*. Seguindo o discutido por autoras como Freitas, Wanderer e Sperrhake (2024) sobre a realização de grupos focais na área da Educação e as reflexões de Ferreira e Fumes (2025) e Santhiago e Magalhães (2020) sobre o desenvolvimento de entrevistas a distância, consideramos que os diálogos foram experiências mobilizadoras de formas de estar, refletir e produzir reflexões entre interlocutores que não estão próximos fisicamente. Em especial, Santhiago e Magalhães (2020, p. 6) afirmam que o diálogo a distância pode ser “[...] apreciado como uma ferramenta para coleta de dados, em interações audiovisuais síncronas, isto é, em tempo real”.

O roteiro de questões que guiou os diálogos com os estudantes foi: O que vocês têm aprendido com esta implementação curricular? Quais as principais diferenças que destacariam do currículo do Ensino Fundamental? Com qual estilo de aula vocês percebem que aprendem melhor? Com quais metodologias vocês identificam que aprendem melhor? Como percebem o processo avaliativo? Vocês utilizam recursos tecnológicos para estudar? Se sim, quais os que utilizam com maior frequência? Com relação aos atributos que deve ter um professor no Ensino Médio, quais vocês destacariam? Quais as percepções de vocês sobre cursarem itinerários formativos?

Os encontros foram *online*, pela plataforma TEAMS. Duraram, em média, 60 minutos e foram gravados para posterior transcrição. Os estudantes, muito atenciosos, debateram os pontos apresentados de maneira a explorar os tópicos sem uma sequência rígida, mecânica, de perguntas e respostas. As questões eram exploradas por eles durante todo o diálogo, para que fossem se complementando e acrescentando suas ponderações como em uma roda de conversa. É fato que, embora a interação com os estudantes tenha sido muito participativa e dialógica, a abertura das câmeras ocorreu por uma minoria.

A estratégia analítica adotada para o escrutínio dos materiais foi baseada na análise do discurso de inspiração foucaultiana. Para trabalhar com Foucault, é preciso, de antemão, considerar que suas ferramentas de trabalho são analíticas e não prescritivas. Isso significa que elas ajudam a problematizar questões e encontrar possíveis diagnósticos, sem propor, porém, soluções para esses problemas. Assim, analisar o *corpus* de uma pesquisa a partir do conceito-ferramenta da análise do discurso é dar conta da dimensão de multiplicidade de sentidos que o material pode oferecer-nos, com base no entendimento de que não existe uma verdade universal, muito menos oculta.

Em sua obra *A arqueologia do saber*, o filósofo Michel Foucault (2008) expõe a conceituação de discurso como prática social, a qual desenvolve mais amplamente na aula de 1970 no *Collège de France*, intitulada *A ordem do discurso* (Foucault, 2001). No entendimento de Foucault (2008, p. 55), o discurso não é um conjunto de signos que expressam um pensamento por meio das palavras, mas pode ser compreendido como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos que falam”. Por esse viés, o discurso é produzido e produtor de verdades próprias e datadas, isto é, vinculadas a um determinado tempo e espaço.

A pertinência em analisar os discursos que nos cercam se ampara no fato de que eles não apenas são formados pelos sujeitos, como também formam os sujeitos que os enunciam. Como expressa Veiga-Neto (2016, p. 91), “[...] cada um de nós já nasce num mundo que já é da linguagem,

num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”.

Comentadora da obra de Foucault, Fischer (2001, p. 198) destaca os pontos primordiais para realizar uma análise de discurso foucaultiana: “[...] recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e, igualmente, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”. Isso significa que, ao mesmo tempo em que precisamos deixar aflorar as nuances e as contradições, as aproximações e os distanciamentos, a homogeneidade e a heterogeneidade dos discursos, também é importante desprender-se da ideia de que, em seu interior, há algum significado distorcido, oculto, com intenções outras escondidas nos textos, as quais é nosso dever descobrir. Trata-se do constante exercício de “[...] interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (Fischer, 2001, p. 205).

Seguindo as discussões apresentadas até aqui, passamos a operar sobre o material empírico reunido. O procedimento envolveu a análise das transcrições das falas dos alunos envolvidos no processo de implementação do NEM. Os excertos foram agrupados de acordo com as recorrências e as dispersões percebidas. Mediante a composição organizada, foi possível compreendermos as marcas da cultura agorista e o funcionamento da sociedade de consumidores, na perspectiva apontada por Bauman. A próxima seção apresenta o resultado dessa operação analítica.

Cuidados éticos

Este estudo é fruto da tese de Doutorado em Educação de Fabis (2023), produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo início no ano de 2019. O projeto que originou a estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida universidade, pois, naquele período, a investigação iria abarcar análise de documentos. Posteriormente, já em trabalho de campo, viu-se a necessidade de envolver os discentes, tornando impraticável, em tempo hábil, a aprovação pelo CEP antes do início da parte empírica do estudo. Isso porque estávamos vivendo a pandemia de covid-19 e muitos setores e atividades da universidade não conseguiram atender às demandas no mesmo ritmo do tempo pré-pandêmico.

No entanto, desde o planejamento até a finalização da investigação, foram seguidas as orientações presentes na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2013) e na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), ambas do Conselho Nacional de Saúde, dispondo sobre as normativas aos estudos das Ciências Humanas e Sociais que utilizam a participação de seres humanos. Além disso, foi tomado como base também o documento organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2019) a respeito da ética na pesquisa.

Considerando as orientações desses documentos, a primeira parte do estudo envolveu a assinatura do Termo de Assentimento da Instituição. Foi expresso que não haveria cobrança financeira aos participantes da pesquisa e que eles poderiam solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados ao estudo a qualquer momento. Após receber o assentimento, resguardado pelas assinaturas dos responsáveis pela escola, em duas vias, iniciou-se a segunda etapa, que envolvia estabelecer contato com os alunos, informando-lhes a respeito da voluntariedade e da confidencialidade dos dados pessoais, caso aceitassem participar da investigação.

Para os responsáveis pelos alunos, foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs). Aqueles que consentiram, devolvendo o TCLE assinado, participaram da pesquisa por meio de diálogos *online*. Nos comprometemos a não divulgar dados pessoais, como nome, telefone e *e-mail*, sendo utilizados apenas como forma de contato durante o trabalho. Empregamos apenas uma letra aleatória para cada aluno, garantindo a confidencialidade das informações de todos os envolvidos.

Ademais, destacamos algumas observações consideradas por nós e assinaladas nos termos: os participantes foram informados de que sua contribuição seria voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo; os estudantes menores de idade levaram um termo para seus responsáveis assinarem, autorizando sua voluntariedade e seu consentimento; garantimos que seria omitida a identificação dos integrantes da investigação em textos acadêmicos (artigos, relatório da pesquisa etc.) a serem produzidos após a análise dos dados; manteríamos o sigilo e a confidencialidade de todas as informações coletadas; os discentes teriam a liberdade de aceitar ou não o convite, sem incorrer em qualquer prejuízo. Esses procedimentos foram seguidos em conformidade com as resoluções acima destacadas para garantir a segurança e privacidade dos participantes envolvidos.

Marcas da sociedade do consumo e a emergência da “cultura do agora”

A forma de vida em que a geração mais jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória (Bauman, 2013, p. 34).

A epígrafe que abre esta seção visa mostrar as lentes que nos guiaram no exercício analítico da empiria reunida. Ao escrutinar os dados produzidos, percebemos a recorrência de duas ideias centrais que balizam a análise: a primeira é a de que estamos diante de uma “sociedade de consumidores” (Bauman, 2013, p. 34) – que, por estar atravessada por lógicas de consumo, perpassa modos de vida, como o de ser aluno no cenário de implementação do NEM na escola investigada. Entendemos, a partir de Bauman, que o consumo não está relacionado somente a produtos e serviços, mas significa também consumir elementos e modos de ser e estar no mundo, de relacionar-se com as coisas que permeiam o universo escolar, de modo a consumir, usufruir, experimentar.

A segunda recorrência é a de que estamos diante de uma cultura “agorista” (Bauman, 2013, p. 34), em que a efemeridade, a velocidade e os ritmos das rotinas produzem efeitos que se manifestam no tempo escolar. Além de gerar inúmeras demandas que concorrem entre si, podemos suspeitar que essa cultura agorista intensifica a aceleração do tempo, o consumo excessivo e a superficialidade das relações e da aprendizagem. A seguir, analisaremos, por meio das falas de alunos, essas duas ideias centrais que operam de maneira simultânea e concomitante em nosso material empírico.

Para mostrarmos a primeira recorrência encontrada durante o movimento analítico da empiria, referente às marcas de uma sociedade focalizada no consumo, apresentamos os excertos a seguir, extraídos dos diálogos *online* realizados junto ao grupo de estudantes de três turmas do NEM. O foco aqui está no estudante/consumidor movido pela novidade, pelo excesso e pela possibilidade de escolher o que consumir/aprender:

Semanalmente temos redações para a gente se preparar para o Enem; *então, é todo dia uma descoberta nova, todo dia um novo desafio* (Estudante M – 3º ano, 2000, grifo nosso).

O desenvolvimento das pesquisas, a criação de projetos sobre um determinado tema, assim como os métodos ativos, quando o professor fala um tema, e nós pesquisamos e montamos uma apresentação. Isso nos ajuda a compreender. *Os jogos também despertam e desafiam a mente para aprender coisas novas* (Estudante T – 3º ano, 2020, grifo nosso).

Na semana passada, eles [professores] deram duas perguntas pra gente fazer em sala de aula com alguma dinâmica, e aí vários grupos fizeram no aplicativo e colocaram as informações lá, e a gente fez uma apresentação no Kahoot, tipo *you explore bastante essas questões do sair do slide ou da teoria. Fica mais prazeroso fazer os trabalhos hoje, é que ficou uma coisa mais dinâmica e imediata*, é legal tanto para a gente fazer o trabalho quanto para os professores (Estudante O – 2º ano, 2020, grifo nosso).

A nossa turma era do novo Ensino Médio [...]. *Só que não é tão fácil assim, é desafiador. Todo dia parece algo novo*. Temos uma plataforma chamada “somos” para escrita de redação, a plataforma Sesi Educação, o Google acadêmico, a Geekie games, que tem aulas e atividades, o Simulados Enem e o livro didático (*online e físico*). [...] temos alguns colegas que já reprovaram, por isso, *é ilusão achar que é fácil* (Estudante J – 3º ano, 2020, grifos nossos).

Eu penso que a *gente aprende mais porque a gente procura*, a gente pesquisa no *site*, TV, e pega a informação, faz resumo, mapa mental. *A gente acaba absorvendo mais informação, porque a gente busca e faz escolhas* (Estudante K – 2º ano, 2020, grifos nossos).

Ao examinarmos esses excertos, percebemos o foco na novidade, por meio de falas como: “[...] todo dia parece algo novo” (Estudante J, 2020), “[...] é todo dia uma descoberta nova, todo dia um novo desafio” (Estudante M, 2020). Esse “algo novo” parece estar relacionado tanto à novidade de conteúdos quanto à novidade de meios pelos quais aprender ou acessar esses conteúdos, uma vez que, conforme mencionado pelo Estudante O, “[...] você explora bastante essas questões do sair do slide ou da teoria”. Já em ditos como: “[...] os jogos também despertam e desafiam a mente para aprender coisas novas” (Estudante T, 2020) e “[...] fica mais prazeroso fazer os trabalhos hoje, é que ficou uma coisa mais dinâmica e imediata” (Estudante O, 2020), compreendemos que parte do interesse pela novidade de conteúdos e por novos meios de aprender ocorre por fugir da metodologia tradicional da educação escolarizada (sustentada pelo uso do quadro e caderno). Assim, os estudantes ressaltam a importância e o gosto por atividades que utilizem outros modos de conduzir as aulas, como por diferentes *sites*, TV e plataformas digitais.

Quando dizem que “[...] a gente aprende mais porque a gente procura, a gente pesquisa no *site*, TV, e pega a informação, faz resumo, mapa mental. A gente acaba absorvendo mais informação, porque a gente busca e faz escolhas” (Estudante K, 2020), entendemos parte da relação dos estudantes do NEM com o consumo. Retomando a discussão de Bauman (2013) já apresentada, o consumo aqui diz respeito ao modo de ser aluno que cada vez mais se relaciona com as coisas que permeiam o universo escolar (pesquisa em *sites* da internet ou em canais de televisão, uso de plataformas, games, simulados e livros didáticos) para consumir, mas também usufruir e experimentar várias atividades e possibilidades pedagógicas.

Por esse viés, o foco da primeira parte da análise está centrado nos sentidos atribuídos aos novos conteúdos escolares, à quantidade de informação recebida, aos modos diversificados que são trabalhados em sala de aula e ao potencial de escolha sobre o que aprender. Esses elementos, ao mesmo tempo que são elogiados pelos estudantes, também são concebidos como desafiadores, como posto pelo Estudante J (2020): “[...] não é tão fácil assim, é desafiador [...] temos alguns colegas que já reprovaram, por isso, é ilusão achar que é fácil”. Isso demonstra que eles percebem que receber um excesso de novas informações e trabalhar de maneiras mais ativas e autônomas pode apresentar certo nível de complexidade.

O exame da primeira recorrência encontrada no material empírico nos mostra a implementação de um currículo que opera com nuances que marcam ações pautadas por mais flexibilidade e oferta de diversificação pedagógica na reorganização dos modos de dar aula, dentro da perspectiva da sociedade de consumidores (Bauman, 2013). A busca constante por novidades é uma das marcas da sociedade de consumo, conforme Bauman (2013) e Lipovetsky (2020). Uma sociedade consumista é uma sociedade com excesso de informação, em busca da captura de um desejo que precisa ser saciado, porque deseja consumir o máximo possível (Bauman, 2013).

Nessa perspectiva, em sua obra *Educação e Juventudes*, Bauman (2013) menciona que as juventudes estão vivendo, neste início de século, em um mundo líquido-moderno diante do espectro da superfluidez, pontuando que toda a informação adquirida envelhece depressa e pode ser descartada facilmente, o que compromete o fornecimento de orientações confiáveis e eternas. Assim, estaríamos diante de uma “[...] era de encenação diária da transitoriedade universal” (Bauman, 2013, p. 22), como mote da efemeridade da relação com as coisas do cotidiano. Em outras palavras, o desejo pela novidade é o que move os sujeitos consumidores. Não basta consumir: esse consumo tem que ser constantemente atualizado por meio da entrega da novidade, como expressaram os alunos que participaram da investigação: “todo dia uma descoberta nova” (Estudante M, 2020); “todo dia aparece algo novo” (Estudante J, 2020).

Assim, a relação que se estabelece com as atividades pedagógicas e com os modos de desenvolvê-las pode evidenciar, por um lado, pistas de um currículo marcado por lógicas consumidoras imediatas, que precisam satisfazer e demonstrar resultados diante de um cardápio de possibilidades a serem desenvolvidas e escolhidas. Por outro lado, a menção sobre o nível de engajamento e o despertar do interesse por parte dos alunos refere-se à percepção de que a diversificação ofertada por meio de tecnologias e jogos digitais atrai os discentes, uma vez que se sentem desafiados a aprender coisas novas. Como menciona Lipovetsky (2020, p. 2), “[...] a lógica de sedução e prazer conquistou inclusive a educação, que foi reestruturada, como a economia. Da educação autoritária, uma educação aberta, compreensiva, psicológica, relacional”.

Leão e Santos (2018), ao realizarem um levantamento da produção da pós-graduação brasileira sobre o tema da participação juvenil nas escolas de Ensino Médio, destacam a relevância de que os processos pedagógicos envolvam a experiência juvenil em vários âmbitos, não se restringindo ao ensino de conteúdos previamente elencados no currículo escolar. Os autores atentam que é importante considerar as diversas perspectivas dessa experiência juvenil diante do atravessamento de demandas culturais que os colocam, por exemplo, frente a lógicas consumidoras e emergentes.

Ao longo do exercício analítico realizado nesta pesquisa, percebemos nas falas dos estudantes relações com a aprendizagem contínua, a qual mostra tanto a necessidade de estarmos sempre aprendendo quanto a impossibilidade de garantirmos objetos, ideias e saberes permanentes. Ao mencionarem o NEM, os discentes mobilizam expressões como “todo dia é uma descoberta nova”, “aprender coisas novas”, “todo dia aparece algo novo”, “a gente aprende mais porque a gente procura”, nos remetendo às discussões de Bauman (2013) e Sennet (2014).

Analisando a sociedade atual, marcada pelos ideais do neoliberalismo, Sennet (2014) aproxima suas reflexões das discussões de Bauman sobre a modernidade líquida, antes mencionadas. Para Sennet (2014, p. 91), “[...] quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável”, uma vez que os conhecimentos vão se tornando ultrapassados. Na mesma direção, Bauman (2013, p. 22) expressa que “[...] os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre”. Assim, o sociólogo sublinha a descartabilidade da relação do ser humano com o mundo, em que “[...] os objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a ‘virar coisas do passado’ muito

antes de terem tempo de se estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito” (Bauman, 2013, p. 22). Relacionando com o campo da Educação, podemos pensar que até as escolas “[...] precisam de indivíduos capazes de aprenderem novas capacitações” (Sennet, 2014, p. 54). Tais capacitações tornam-se flexíveis e são sempre provisórias, já que o imperativo é o de aprendizagem contínua e de busca constante, como evidenciamos nas falas dos discentes antes mencionadas.

A partir de agora, evidenciaremos que não basta consumir a novidade, a quantidade e a escolha individual, mas esse consumo precisa ser efetivado de maneira imediata, com a maior velocidade possível, na qual o agora é o que realmente importa. Neste ponto, chegamos à segunda recorrência observada nos materiais empíricos: a mobilização de uma cultura “agorista” (Bauman, 2013) presente nos modos de ser aluno do NEM na escola investigada. Essa recorrência diz respeito tanto à velocidade em consumir conteúdos e modos de se relacionar com eles quanto à necessidade acelerada de receber retornos por meio de resultados no agora. Podemos identificar, nos fragmentos subsequentes, que as ações de direcionamento e organização pautadas no cenário da sala de aula se encaminham para lógicas emergentes, tensionadas pela necessidade momentânea, conforme os relatos dos estudantes:

Utilizamos bastante o celular. A gente dá um Google na hora, o que ajuda muito na aula. O Sesi já disponibilizou alguns tablets também (Estudante S – 3º ano, 2020, grifo nosso).

*Eu acho que o maior diferencial entre a gente do novo médio é que o ensino mais antigo é diferente da gente *no tempo de aprender*, e não estou falando só pela gente, *os professores já falaram isso para gente que o nosso tempo de aprendizado é menor do que o da outra turma* (Estudante R – 3º ano, 2020, grifos nossos).*

Porque como a gente aprende cada um da sua maneira e do modo como acha mais fácil então a gente acaba aprendendo mais rápido agora do que no método antigo que todo mundo tinha que aprender o mesmo conteúdo e de uma maneira em que o professor é quem fala (Estudante P – 2º ano, 2020, grifo nosso).

Esse conjunto de excertos nos leva a pensar que a rotina de sala de aula parece ser tomada por um conjunto de ações imediatas e pontuais, executadas nos tempos “do agora”. Nas enunciações dos estudantes – “Utilizamos bastante o celular” (Estudante S, 2020); “A gente dá um Google na hora, o que ajuda muito na aula” (Estudante S, 2020) –, observamos as demarcações temporais ancoradas no presente, não só no que se refere ao método e à busca de conteúdos por meios digitais, mas também às dimensões do tempo vinculadas às relações imediatas e aceleradas de contato com os conteúdos.

Ao analisar a questão temporal na cultura agorista, Bauman (2007, p. 47) nos mostra que, dentro dessa lógica, “[...] o tempo pontilista é fragmentado, ou mesmo pulverizado, numa multiplicidade de ‘instantes eternos’, eventos, incidentes, acidentes, aventuras, episódios, mônadas contidas em si mesmas”. Além da intensa necessidade de consumir a novidade nessa multiplicidade de instantes citada pelo sociólogo, os modos de acesso rápido aos conteúdos evidenciam não só o prazer por acessar e aprender, como também pela possibilidade de experimentar propostas diferenciadas e estetizadas, que reverberam interesse pelo que aciona o imediatismo. Essa perspectiva se assemelha às ideias de Lipovetsky e Serroy (2015, p. 387), quando referem que uma sociedade estética hipermoderna é como um estado social “[...] que celebra cotidianamente e difunde em escala de massas um ideal de vida estética (no sentido etimológico de *aisthesis*, isto é, de sensação e de percepção): uma est-ética”. O ideal estético discutido pelos autores está voltado para o prazer dos sentidos, das imagens, da música, das sensações do corpo em relação à multiplicidade de experiências sensitivas.

Assim sendo, em um contexto escolar com variações de experiências que também impelem as questões de aceleração do tempo, percebemos as ideias dos autores em operação. Para eles,

“[...] uma sociedade transtestética coincide com a desqualificação das morais ascéticas [...] centrado nas satisfações sensíveis, imediatas e renovadas: em suma, uma ética hedonista da realização pessoal” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 388). Além das questões relacionadas à estetização da experiência, também temos a demarcação de tempo e de satisfação imediata, que individualiza e deseja promover a autorrealização pessoal a todo momento.

Na percepção dos estudantes R e P, a dimensão dos tempos de aprender está relacionada às questões de velocidade. Nas expressões “[...] então a gente acaba aprendendo mais rápido agora do que no método antigo que todo mundo tinha que aprender o mesmo conteúdo e de uma maneira em que o professor é quem fala” (Estudante P, 2020) e “[...] os professores já falaram para gente que o nosso tempo de aprendizado é menor do que o da outra turma” (Estudante R, 2020), identificamos o âmbito de comparação entre os grupos de alunos pelos professores como modo de destacar os que aprendem com mais velocidade, sendo este um efeito visto como aparentemente benéfico. Aprender mais rápido é tomado como mais eficiente, demarcando a implementação do novo currículo do Ensino Médio como um efeito que traria mais agilidade no tempo de aprender. Assim, observamos uma aceleração forjada na necessidade de rapidez pela via do prazer e da competição.

Diante dessas considerações, podemos suspeitar que a operação de uma cultura agorista, manifestada de diversos modos na sociedade, neste estudo, está relacionada aos efeitos produzidos no cenário escolar, optando pela invenção de práticas diversificadas a todo tempo. Essas ideias aproximam-se da perspectiva de Lipovetsky (2020, p. 264), quando reflete que “[...] a escola de imposição do saber foi substituída por uma escola fundada na criança-rei, em atividades lúdicas e distrativas, na rejeição dos exercícios de repetição e de memorização, no culto do presente”. O direcionamento das práticas pedagógicas no agora, no hoje, no tempo imediato, associado à ludificação das propostas para engajar, parece manifestar-se nas falas dos alunos ao narrarem suas experiências na escola.

Outro elemento presente nos diálogos com os discentes refere-se à necessidade acelerada de receber retornos por meio de resultados no agora. Os excertos que seguem nos ajudam a evidenciar essa ideia:

O professor *avalia todos os dias em portfólio*, e é um processo avaliativo tranquilo; ao final de cada bimestre, temos uma devolutiva e um processo autoavaliativo que me ajuda muito a saber como eu estou, *além dos feedbacks imediatos na aula* (Estudante B – 1º ano, 2020, grifos nossos).

[...] nosso portfólio é uma pasta em que a gente coloca tudo o que praticamos e pesquisamos, a gente coloca tudo lá então o *processo avaliativo é bem tranquilo já que não tem prova e somos avaliados todo o tempo, em todas as entregas* (Estudante F – 3º ano, 2020, grifo nosso).

Percebem o nosso esforço na sala de aula porque a gente acha que está com tal nota, pelo registro que *o professor vai fazendo das atividades no decorrer das aulas. Aí conversamos com o professor, ele confirma na hora*, então é muito bom isso (Estudante G – 3º ano, 2020, grifo nosso).

Os fragmentos destacados apresentam os delineamentos sobre os modos de avaliar. A necessidade acelerada de receber retornos em atividades avaliativas produz tensionamento por imediatismo. Os estudantes mencionam as avaliações contínuas e os retornos imediatos quando referem que “[...] o processo avaliativo é bem tranquilo, já que não tem prova e somos avaliados todo o tempo, em todas as entregas” (Estudante F, 2020). Na mesma direção, o Estudante G (2020) pontua que “[...] o professor vai fazendo as atividades no decorrer das aulas. Aí conversamos com o professor, ele confirma na hora”. Tudo é realizado e validado no tempo do agora. Há uma

marcação sobre termos o resultado da *performance* o quanto antes for possível, pois podemos observar que todas as atividades são avaliadas a todo momento, com retornos pontuais sobre o desempenho. A narrativa do Estudante B (2020), dizendo que “[...] o professor avalia todos os dias em portfólio, e é um processo avaliativo tranquilo [...] me ajuda muito a saber como eu estou, além dos feedbacks imediatos na aula”, demonstra sua expectativa, bem como o destaque do retorno imediato por parte do educador.

Poderíamos pensar que, ao mesmo tempo que as dimensões do acompanhamento da aprendizagem e dos rápidos retornos se ancoram na eficiência e na dinamicidade, há também um ritmo que se acelera e se imediatiza diante de um contexto que tensiona o resultado, o progresso e as dimensões de apropriação do conhecimento para “o agora”. Os retornos imediatos, a observação e a avaliação constantes fazem parte de uma realidade sistemática de acompanhamento, fazendo com que os alunos estejam em constante percepção sobre suas aprendizagens e desempenho, como estratégia de autorregulação.

Essa prática que mapeia e observa o desempenho de cada um na rotina escolar também configura modos individualizantes de ser sujeito na escola e na sociedade. Cada um é único, desenvolvendo-se uma responsabilidade que recai novamente sobre o indivíduo, afinal estamos diante de uma “[...] sociedade líquido-moderna dos consumidores, desregulamentada e individualizada, constituída num ambiente cada vez mais globalizado, que infelizmente ‘não é exceção’” (Bauman, 2013, p. 46). Convergindo com Bauman, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30) analisaram as marcas da forma de vida neoliberal, pontuando que “[...] o neoliberalismo se plasma em um ‘novo tipo de indivíduo’, um indivíduo formado na lógica da competição: um homem empresarial, calculador, solipsista, instrumentalmente dirigido”.

Em nosso estudo, foi possível observarmos que, no contexto de implementação do NEM, há um movimento para a formação de um indivíduo dotado de habilidades e competências, capaz de adequar-se com facilidade a novas e contínuas situações de aprendizagem, como mostraram as falas destacadas no artigo. Isso encontra fortes relações com os estudos de Silveira e Silva (2018) e Illouz e Cabanas (2022) sobre os processos de implementação do NEM e as juventudes contemporâneas. Silveira e Silva (2018) refletem que a principal consequência do cenário de reformas (como a que instituiu o NEM) é a constituição de um indivíduo responsabilizado por sua própria formação. Já Illouz e Cabanas (2022, p. 34) referem que estamos assistindo à passagem da sociedade do individualismo para a sociedade da felicidade, suspeitando-se que a segunda se fortaleça na primeira, “[...] porque, novamente aprisionado em si mesmo, o indivíduo quer ser feliz”.

Finalizamos a seção destacando que a implementação do NEM produziu modificações nas práticas pedagógicas na escola, de acordo com as falas dos estudantes, potencializando questões que perpassam o consumo e a cultura “agorista”. Efeitos disso podem ser encontrados quando os discentes expressam que as aprendizagens são contínuas e permanentes, desenvolvidas com a maior velocidade possível, na qual o agora é o que realmente importa. Assim, observamos uma intensa aceleração do tempo e dos processos de autorregulação, que podem mobilizar uma certa superficialidade das relações e da aprendizagem, jogando para os próprios estudantes a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Considerações finais

Nesta seção, a qual finaliza o artigo, temos o propósito de apresentar algumas reflexões sobre a pesquisa e as implicações do pensamento de Zygmunt Bauman para a área da Educação. Em relação ao estudo sobre os efeitos da implementação do NEM, identificamos que a

configuração curricular da instituição operou na diversificação metodológica e avaliativa, como mencionaram os alunos, verberando ideias de um tempo menor para aprender, de uma rapidez para a apropriação de conteúdos e a visão desses processos como benéficos. Essas menções relacionam-se com o que Bauman e Leoncini (2021) sublinham sobre os jovens estarem imersos em uma sociedade do consumo marcada pela cultura agorista – como mostramos ao longo do texto –, em que o imediatismo perpassa as relações e os modos de ser e estar na escola. Percebemos que há uma aposta na ação do estudante, uma responsabilização individual maior com os seus deveres, em uma relação que o coloca como alguém que pode escolher e optar por algumas demarcações da sua experiência estudantil.

Suspeitamos que, com o período pandêmico que vivíamos durante a produção dos dados empíricos, as práticas individuais e o desenvolvimento solitário dos estudantes se acentuaram; cada um mantinha o vínculo com as tarefas por meio de plataformas digitais, exigindo uma prontidão e um esforço muito maior de ligação com a escola. Ao posicionar os discentes como aprendentes permanentes que conduzem seus tempos e suas escolhas em métodos flexíveis, o currículo produz, para eles, posições que vão sendo configuradas e reconfiguradas à medida que alterações curriculares conformam outras situações e cenários. Os espaços e as maneiras de combinar as atividades convidam o aluno a participar, a envolver-se, a tomar decisões, enquanto contribui, pesquisa e interage. Entretanto, como pudemos identificar e examinar ao longo do trabalho, em todas essas práticas pedagógicas há uma exaltação do indivíduo, marca da modernidade líquida estudada por Bauman (2001), que traz consigo alguns efeitos, como os processos de autorregulação e o enfraquecimento do coletivo.

Queremos finalizar o artigo apontando para algumas facetas que o pensamento de Bauman pode nos ajudar a estudar e pesquisar na área da Educação. Entre tantas possibilidades, podemos citar: o culto ao imediatismo, a velocidade dos processos que marcam nossa forma de viver, os excessos que se fazem presentes nessa sociedade do consumo, o estímulo à individualidade, a superficialidade que nos faz acumular fragmentos e a pressa para tudo presente em nossas relações profissionais, sociais e pessoais. Acreditamos que não se trata de validar ou não as várias temáticas apontadas por Bauman quando estuda o tempo presente, mas de atentar para os efeitos que elas produzem sobre as práticas pedagógicas, sobre as subjetividades de alunos e professores e sobre a sociedade. Na qualidade de pesquisadoras e professoras, assumimos nosso compromisso de seguir refletindo, estudando e investigando as questões propostas por Bauman relacionadas à educação.

Referências

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: a atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Vidas para o consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventudes**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos**: transformações do terceiro milênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2005a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer nº 29, de 24 de novembro de 2005**. Apreciação de minutas-padrão de Acordo de Cooperação Técnica a ser celebrado entre o Ministério da Educação e as entidades do chamado “Sistema S” para a oferta de Programas do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005. Brasília: MEC/Gabinete do Ministro [2005]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029_05.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 118, p. 7-12, 21 jun. 2007.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N^{os} 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 48-53, 14 nov. 2024.

COSTA, E. Novo ensino médio e o “cidadão” como consumidor. **Educação e Filosofia**, v. 38, p. 1-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDEFIL.v38a2024-72072>

COSTA, G. L. M.; GERALDI, D. V. Plano Nacional de Educação e universalização do Ensino Médio: direito protelado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22747, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22747.058>

FABIS, C. da S. **Efeitos da implementação do (Novo) Ensino Médio**: flexibilidade, entretenimento e a emergência de um currículo letificado. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FERREIRA, R. M.; FUMES, N. L. F. Significações da coordenação de curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. 1-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X87690>

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.

FREITAS, J. V.; WANDERER, F.; SPERRHAKE, R. Grupos focais como técnica de produção de dados nas pesquisas em educação. In KRAEMER, G.; SPERRHAKE, R.; MACHADO, R. B. (org.). **Estudos Culturais em Educação**: aspectos conceituais e metodológicos. Porto Alegre: CirKula, 2024. p. 203-224.

ILLOUZ, E.; CABANAS, E. **Happycracia** – Fabricando cidadão felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

KLEINE, J. L. O pensamento de Zygmunt Bauman sobre a sociedade e educação. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 43, p. 90-104, 2023.

KRAEMER, G.; SPERRHAKE, R.; MACHADO, R. B. (org.). **Estudos Culturais em Educação**: aspectos conceituais e metodológicos. Porto Alegre: CirKula, 2024.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan. /jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

KUENZER, A, Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>

LEÃO, G.; SANTOS, T. N. A. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0009>

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da sedução**. Barueri: Manole, 2020.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MANFIO, J. N. M. **Zygmunt Bauman: uma biobibliografia e possíveis diálogos com a educação**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MANFIO, J. N. M.; OLIVEIRA, A. M. S.; OLIVEIRA, J. C. Educação Líquida: críticas e contribuições de Bauman para a formação humana. Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos: educação e formação humana, 3., 2019, Criciúma. **Anais eletrônicos [...]**. Criciúma: UNESC, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5435/4822>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MELO, V. C. B.; BEZERRA, M. I.; PINTO, M. D. BNCC e as finalidades do “novo” Ensino Médio na complexidade do século XXI. **Anthesis**, Cruzeiro do Sul, v. 9, n. 17, p. 88-101, 2021.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266>

SENNET, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA, R. R. D. **Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, R. B.; SILVA, G. E. Fundamentos formativos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): uma análise a partir de Zygmunt Bauman. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644434978>

SILVEIRA, E. L. D.; SILVA, R. R. D. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11226>

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Recebido em 14/02/2025

Versão corrigida recebida em 27/04/2025

Aceito em 29/04/2025

Publicado online 05/05/2025