

DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS

**PERCEPÇÕES E SENTIDOS DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO GAÚCHO SOBRE O TEMPO ESCOLAR:
Entre as Sociabilidades Conectadas e as Promessas de
Autonomia**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS

PERCEPÇÕES E SENTIDOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO
SOBRE O TEMPO ESCOLAR:
Entre as Sociabilidades Conectadas e as Promessas de Autonomia

São Leopoldo

2024

DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS

**PERCEPÇÕES E SENTIDOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO
SOBRE O TEMPO ESCOLAR:
Entre as Sociabilidades Conectadas e as Promessas de Autonomia**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2024

S237p

Santos, Daiana Bastos da Silva.

Percepções e sentidos de estudantes do ensino médio gaúcho sobre o tempo escolar : entre as sociabilidades conectadas e as promessas de autonomia / Daiana Bastos da Silva Santos. – 2024. 246 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”

1. Currículo. 2. Ensino médio. 3. Flexibilização. 4. Juventudes. 5. Tempo escolar. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS

PERCEPÇÕES E SENTIDOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO

SOBRE O TEMPO ESCOLAR:

Entre as Sociabilidades Conectadas e as Promessas de Autonomia

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS (Orientador)

Prof. Dr. Alvaro Luiz Moreira Hypolito – UFPEL

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan – UNICAMP

Profa. Dra. Betina Schuler – UNISINOS

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Aos jovens estudantes do Ensino Médio gaúcho,
dedico este trabalho como um tributo à sua busca por conhecimento
e esperança em um futuro mais justo e próspero.*

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar os agradecimentos nesta tese, gostaria de pontuar, de acordo com o pesquisador Antônio Nóvoa, o significado de agradecer no terceiro e mais profundo nível do Tratado de São Tomás. Neste sentido, um "muito obrigado" está envolto pelo sentimento de gratidão, comprometimento e responsabilidade afetiva pelo vínculo estabelecido com as pessoas a quem agradeço nominalmente e publicamente a seguir.

Ao Professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, pela sua generosidade, sensibilidade e perspicácia acadêmica, que tornam nosso percurso formativo como orientandos uma trajetória de aprendizagens e vivências significativas e afetivas. Agradeço também pela sua presença leve e constante como um mestre, professor e amigo que orienta sem impor o caminho a ser percorrido. A ti, o meu muito obrigada, com todo o significado que essa expressão possui.

Ao meu marido, companheiro e amigo, Tiago, agradeço em forma de amor. Um amor que reconhece toda a dedicação, presença, silêncio, compreensão, apoio e escuta. A ti, agradeço por escolher percorrer os caminhos da vida sempre ao meu lado. Agradeço-te com todo o sentimento de amor que as palavras não são capazes de descrever.

Ao meu filho, Gustavo, minha inspiração e motivação, meu eixo desestruturante e meu porto seguro, agradeço pela forma amorosa e pelo espírito inocente de compreender as minhas ausências neste período. Tu me tornaste mãe e ressignificaste a minha forma de olhar o mundo. Esse “novo olhar” permeou minha trajetória no doutorado. Muito obrigada por me fazer compreender o significado da palavra amor. Te amo!

À minha mãe, Lúcia, pelo exemplo de determinação, força e honestidade, e por me ter introduzido à leitura e apresentado os livros desde a infância, agradeço pela presença amorosa durante o percurso da vida e desta tese, tanto como mãe quanto, principalmente, como avó. A ti, todo o meu reconhecimento em forma de amor.

Ao meu pai, Genildo, por ter dado a vida a mim e aos meus irmãos, sem os quais os percursos da vida não teriam o mesmo significado e amor. Agradeço pelos laços afetivos construídos e pela amorosidade com que se fez presente enquanto avô durante este percurso da tese.

À minha irmã, amiga e confidente, Franciele, por toda escuta, amor, presença, carinho e responsabilidade afetiva, agradeço a Deus pela oportunidade de compartilhar minha existência contigo. Agradeço por renovar as minhas esperanças em um mundo melhor com a chegada da Luísa. Te amo!

Ao meu irmão, Lucas, pela pureza de coração, paz e calma que trazes. Agradeço pela oportunidade de aprender diariamente contigo e por todo o amor que construímos.

Aos meus cunhados, Alice, Vinicius e Larissa, pela oportunidade de construir uma relação de respeito, admiração e afeto. Agradeço por toda compreensão, apoio e carinho durante esta trajetória, incluindo o amor compartilhado com Gustavo.

Aos avós paternos do Gustavo, Mari e Paulo, agradeço pela materialização do amor de avós por ele. A presença e construção de memórias afetivas com Gustavo tornaram minhas ausências durante este período de escrita mais leve.

Aos meus colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), pelos exemplos, trocas e parcerias acadêmicas e profissionais, agradeço. Em especial, agradeço ao Professor Antônio Luís Schifino Valente, diretor do campus onde atuo durante todo o meu percurso de mestrado e doutorado na Unisinos, pelo apoio e pela relação de respeito e admiração mútua que construímos. Agradeço também a Andrea, Tomás e Claudia, que ao longo de mais de uma década de convivência se tornaram mais do que amigos, proporcionando suporte profissional e emocional nos momentos mais desafiadores do doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Unisinos, com especial referência às professoras Gelsa Knijnik e Maura Corcini Lopes, com as quais aprendi a importância da rigorosidade acadêmica e que se tornaram inspiração de comprometimento e dedicação aos estudos; e a Betina Schuler e Rodrigo Manoel Dias da Silva, com os quais estabeleci relações acadêmicas que me inspiraram e contribuíram de forma significativa para minha formação, bem como construí memórias afetivas em múltiplos espaços, relações e na construção do pensamento.

Às professoras Maura Corcini Lopes, Betina Schuler, Dirce Djanira Pacheco e Zan, e aos professores Alvaro Luiz Moreira Hypolito, Rodrigo Manoel Dias da Silva, que compuseram as bancas de qualificação e defesa desta tese, pela sua generosidade e disponibilidade acadêmica, bem como pela rigorosidade e cuidado na leitura deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas – GEPCEM – pelas discussões estabelecidas, pelos elos construídos e pela possibilidade de desenvolvimento intelectual e acadêmico. Em especial, agradeço a Luthiane pelos diálogos reflexivos, pelos cafés, pela possibilidade de trocas afetivas e intelectuais, pelo cuidado e pela presença afetuosa durante o percurso. As colegas Tássia, Cássia, Denilson, Rosane, Andréia, Shirley, Maíra, Aline, Alexia, Julival, Marta, Carolina, Katia, Renata,

Mariângela, Paulo, agradeço pelos momentos de estudo compartilhado e pelas trocas acadêmicas e intelectuais enquanto integrantes do grupo de pesquisa.

Aos colegas de doutorado, os quais opto por não nomear, por serem muitos e por, de diversas formas, através de múltiplos meios e diferentes encontros e desencontros, me ajudaram a construir minha trajetória acadêmica na Unisinos.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na qual cursei tanto o mestrado como o doutorado, pelos seus tempos e espaços de aprendizagem e convivência, minha profunda gratidão e eterna vinculação afetiva e formativa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS, do qual fui aluna durante seis anos e que me proporcionou uma formação pautada no cuidado e na rigorosidade acadêmica. Em especial, meu agradecimento à Professora Eli e ao Professor Rodrigo, que durante este tempo e em momentos diferentes estiveram à frente da Coordenação do Programa com empenho, dedicação e cuidado acadêmico e afetivo.

Aos jovens estudantes participantes desta pesquisa, pela possibilidade de estar junto e construir conhecimento incitado pelo pensamento coletivo, pois compreendo a importância e a presença quase que onipresente deles na escrita final desta tese.

Por fim, agradeço a todos aqueles que estiveram comigo nesta trajetória de maneiras e por caminhos diferentes, contribuindo para a construção desta tese, pois somos sujeitos que também nos constituímos pelos encontros que estabelecemos com os outros.

No jogo da vida dos homens e mulheres pós-modernos, as regras do jogo não param de mudar no curso da disputa. A estratégia sensível, portanto, é manter curto cada jogo - de modo que um jogo da vida sensatamente disputado requer a desintegração de um jogo que tudo abarca, com prêmios enormes e dispendiosos, numa série de jogos estreitos e breves, que só os tenha pequenos e não demasiadamente preciosos. Para novamente citar Christopher Lasch, a determinação de viver um dia de cada vez, e de retratar a vida diária como uma sucessão de emergências menores, se tornaram os princípios normativos de toda estratégia de vida racional. Manter o jogo curto significa tomar cuidado com os compromissos a longo prazo. Recusar-se a "se fixar" de uma forma ou de outra. Não se prender a um lugar, por mais agradável que a escala presente possa parecer. Não se ligar a vida a uma vocação apenas. Não jurar coerência e lealdade a nada ou a ninguém. Não controlar o futuro, mas se recusar a empenhá-lo: tomar cuidado para que as consequências do jogo não sobrevivam ao próprio jogo e para renunciar à responsabilidade pelo que produzam tais consequências. Proibir o passado de se relacionar com o presente. Em suma, cortar o presente nas duas extremidades, separar o presente da história. Abolir o tempo em qualquer outra forma que não a de um ajuntamento solto, ou uma sequência arbitrária, de momentos presentes: aplanar o fluxo do tempo num presente contínuo. (BAUMAN, 1998, p. 113).

RESUMO

A presente tese teve como objetivo compreender como os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem e constroem sentidos em relação à organização temporal escolar atual, considerando a proposta curricular do Novo Ensino Médio. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica na fronteira entre a antropologia e a educação, visando uma imersão no cotidiano escolar. A instituição escolar foi compreendida como o local de investigação e o tempo escolar como objeto de estudo, utilizando recursos etnográficos como diário de campo, observação participante, fotografias e entrevistas. O estudo envolveu jovens do segundo ano do Ensino Médio em uma escola pública no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, representando a juventude contemporânea brasileira. No contexto investigado, foi possível compreender os sentidos que os sujeitos atribuem ao tempo diante das percepções de suas vivências temporais escolares, quais sejam: sociabilidade conectada, multitarefa, tédio, e abandono formativo. Esses sentidos foram analisados diante do seguinte diagnóstico do presente: a aceleração das estruturas sociais (ROSA, 2019), o desenvolvimento do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020) no contexto da sociedade de controle (DELEUZE, 1992) e a lógica racional neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Diante disso, esta pesquisa defende a tese de que a experiência temporal escolar das juventudes é ressignificada no contexto neoliberal contemporâneo, marcado pelo processo de aceleração social (ROSA, 2019) e pelo desenvolvimento do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020). Nesse cenário, o tempo escolar juvenil adquire sentidos de sociabilidade conectada, multitarefa, tédio e abandono formativo, em detrimento de uma discursividade política que preconiza a autonomia juvenil. Em nome dessa promessa de autonomia, o direito a uma educação estruturada no conhecimento é fragilizado, colocando-se exclusivamente sobre os jovens a responsabilidade pelo seu percurso formativo.

Palavras-chave: Ensino Médio; tempo escolar; flexibilização; currículo; juventudes.

ABSTRACT

The present thesis aimed to understand how high school students at a public school in the state of Rio Grande do Sul perceive and construct meanings in relation to the current school temporal organization, considering the curricular proposal of the New High School. To this end, qualitative research with an ethnographic approach was carried out on the border between anthropology and education, aiming at immersion in everyday school life. The school institution was understood as the place of investigation and school time as the object of study, using ethnographic resources such as field diary, participant observation, photographs and interviews. The study involved young people in their second year of high school at a public school on the North Coast of Rio Grande do Sul, representing contemporary Brazilian youth. In the investigated context, it was possible to understand the meanings that subjects attribute to time in light of the perceptions of their school temporal experiences, namely: connected sociability, multitasking, boredom, and educational abandonment. These meanings were analyzed in light of the following diagnosis of the present: the acceleration of social structures (ROSA, 2019), the development of surveillance capitalism (ZUBOFF, 2020) in the context of the control society (DELEUZE, 1992) and neoliberal rational logic (DARDOT; LAVAL, 2016). In this sense, this research defends the thesis that the temporal school experience of young people is given new meaning in the contemporary neoliberal context, marked by the process of social acceleration (ROSA, 2019) and the development of surveillance capitalism (ZUBOFF, 2020). In this scenario, youth school time acquires meanings of connected sociability, multitasking, boredom and educational abandonment, to the detriment of a political discourse that advocates youth autonomy. In the name of this promise of autonomy, the right to an education structured in knowledge is weakened, placing the responsibility for their educational path exclusively on young people.

Key-words: High school; school time; flexibilization; curriculum; youths.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Teses e Dissertações por ano – 2018 a 2023.....	122
Figura 2: Produções na Scielo – 2018 a 2023.....	123

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Caderno de anotações.....	149
Fotografia 2: Quadra de esporte.....	150
Fotografia 3: Sobrado Histórico Escola Jovens do Amanhã	157
Fotografia 4: Refeitório.....	158
Fotografia 5: Quadra de esporte Basquete (ar livre).....	158
Fotografia 6: Quadro de horários	162
Fotografia 7: Espelho de Classe.....	175
Fotografia 8: Cartazes Normativos	180
Fotografia 9: Ironia Estudantil: O Cartaz da Garrafa de Água	184
Fotografia 10: Intervalo para o lanche	188
Fotografia 11: Vida escolar multitarefa	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos selecionados	126
Quadro 2: Síntese do Projeto de Pesquisa.....	131
Quadro 3: Explorações sobre a Prática de Sair para o Banheiro	183
Quadro 4: Vozes Juvenis: a mobilidade social, o empreendedorismo e o tempo de ensino como constituintes do sentido de abandono	218

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 O CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA E A ACELERAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS: POSSIBILIDADES PARA UM DIAGNÓSTICO TEMPORAL CONTEMPORÂNEO.....	30
2.1 Condições Temporais: Reflexões sobre a Aceleração na Contemporaneidade	31
2.1.1 A hiperaceleração e a constituição de individualidades tardo-modernas: entre “jogadores” e “errantes”.....	50
2.2 A vigilância como uma nova lógica econômica que visa capturar a experiência humana e temporal	57
2.2.1 O Capitalismo de Vigilância e a Emergência de uma Educação Viglada.....	67
2.2.2 O Novo Ensino Médio e o Capitalismo de Vigilância: Entre Padronização e Flexibilidade	73
3 A CONSTITUIÇÃO DO CRONOSSISTEMA ESCOLAR: DO MODELO JESUÍTA AO TEMPO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO	82
3.1 Tempo e Organização escolar: Alguns Fundamentos Educacionais	88
3.2 Tempo e escola: considerações sobre a estruturação do sistema temporal.....	98
3.3 Modelos curriculares contemporâneos: do tempo uniforme ao tempo flexível.....	112
3.4 O tempo escolar na contemporaneidade: sentidos mapeados em pesquisas acadêmicas.....	118
4 DOS CAMINHOS DA PESQUISA: UM FAZER DE ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	129
4.1 Articulações entre Currículo, Tempo e Juventude: um aporte conceitual	131
4.2 Antropologia e Educação: a etnografia como uma forma de produção de conhecimento entre saberes de fronteira	136
4.2.1 A pesquisa etnográfica como inserção no contexto social	140
4.2.2 Composto a Pesquisa: entre contexto, técnicas e instrumentos de produção de dados	145
4.3 Explorando o Campo de Estudo: Identificando a Instituição Escolar e os Alunos.....	152
4.4 Entre Sala, Corredores e Arredores: Mapeando e Interpretando Práticas Culturais Escolares	162
5 A PERSPECTIVA JUVENIL SOBRE OS SENTIDOS DO TEMPO ESCOLAR: SOCIABILIDADE CONECTADA, TÉDIO, MULTITAREFA E ABANDONO	167

5.1 O Tempo Escolar como Sociabilidade Conectada: Entre o Disciplinamento e a Socialização On-line em uma Sociedade de Controle.....	169
5.2 Da Aceleração Ao Tédio: Um Novo Sentido De Tempo Escolar Para As Juventudes	189
5.3 Os Limites Temporais da Vivência Escolar Juvenil: Entre a Promessa de Autonomia e a Percepção de Abandono.....	211
6 REFLEXÕES FINAIS: CAMINHOS PARA CONTINUAR PENSANDO O TEMPO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	230
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	245

1 INTRODUÇÃO

Acho que estamos aqui para fazer as pazes. De fato, proponho que concebamos este tempo que vivemos como os anos de reparação, que este mandato forme as prioridades coletivas em termos de assistência, reconstrução, trabalho, educação, comunicação e até celebração. (KLEIN, 2020, p. 46)¹

Com base na reflexão de Naomi Klein, dou início a escrita desta tese aceitando o desafio proposto pela pesquisadora de conceber o momento atual como “tempos de reparação”. Assim, adoto o “espírito de reparação” (KLEIN, 2020) como um guia para refletir sobre as demandas temporais contemporâneas e para considerar a relação entre tempo e currículo na atualidade, que constitui o tema central desta pesquisa. Além disso, assumir esse estado de espírito, conforme argumenta a autora, requer uma abordagem distinta em relação às temporalidades, ou seja, trata-se de um trabalho que demanda tempo.

Neste sentido, a “reparação” se apresenta como uma forma de resistência ao “capitalismo do desastre” (KLEIN, 2020), que promove formas de vida destrutivas para os seres humanos e a natureza, sob a alegação de progresso. Klein (2020) denuncia o crescimento de diversas formas de violência, o aumento das desigualdades e os graves danos causados ao meio ambiente e às pessoas. Além disso, ao contextualizar a sociedade contemporânea, ela explora o impacto da pandemia de Covid-19, destacando não apenas os desastres que surgiram, mas também as lições que podemos aprender como humanidade diante dessa “catástrofe mundial” (KLEIN, 2020).

Dessa forma, entre as diversas lições possíveis que podem derivar desse contexto, destaca-se a compreensão de que “a lentidão e o progresso profundo, que é difícil, mas gratificante, estão intimamente relacionados” (KLEIN, 2020, p. 42). Essa reflexão sugere que poderíamos aprender com a pandemia do Covid-19, não a considerando como um inimigo a ser dominado, mas como um professor rigoroso que ensina importantes lições diagnósticas sobre como viver em tempos de choques e crises contínuas. Entre as lições destacadas estão a valorização dos trabalhadores considerados não qualificados, mas essenciais para manter a sociedade alimentada, cuidada e limpa, e a importância da comunidade em salvar vidas, verificar o bem-estar dos vizinhos e apoiar os mais vulneráveis (KLEIN, 2020). Diante disso, é importante destacar que esta pesquisa foi desenvolvida em meio a uma série de eventos significativos, alguns de espectro global que me sensibilizaram como parte de uma coletividade

¹ Todas as traduções foram realizadas pela autora.

social, e outros no âmbito individual que me atravessaram singularmente.

Nesse contexto, demarco a pandemia de Covid-19, que instaurou novas formas de ser e de se relacionar com os outros, além de novas práticas sociais, deixando um rastro de perdas humanas irreparáveis. Além disso, no momento da escrita final desta tese, o estado onde resido, o Rio Grande do Sul, foi acometido por chuvas torrenciais em um curto espaço de tempo, resultando em uma enchente histórica. Esse evento culminou em uma tragédia sem precedentes, que, entre outros aspectos, suscitou a emergência de uma nova categoria social de “desabrigados” que demanda uma reestruturação social e política.

Diante disso, atualmente acompanhamos a projeção de construção de “cidades provisórias”, como estão sendo denominadas as estruturas e arquiteturas criadas para atender os desabrigados no Estado. Embora sejam chamadas de provisórias, têm um prognóstico de longa duração, cenário que merece uma reflexão mais aprofundada a nível social. Além disso, a categoria tempo torna-se central ao considerarmos a perspectiva temporal das pessoas diretamente afetadas por essa catástrofe, pois muitas perderam, muito mais que um tempo cronológico, mas um tempo subjetivo, um tempo de construção de uma vida inteira que, ainda para muitos desses sujeitos, se projetava e fora construído sob os moldes de um tempo linear.

Assim, tal episódio trouxe à tona feridas sociais e deu visibilidade a inúmeras desigualdades, que atualmente se multiplicam e se individualizam cada vez mais (DUBET, 2020). Isso expôs a humanidade que, como “homens endividados” (DELEUZE, 1992), optamos por tornar invisível diante da corrida desenfreada na “cultura do sempre mais” que nos dispomos a realizar cotidianamente. Neste cenário, acompanhamos a “desintegração das coletividades” (DUBET, 2020, p. 46). Como observou Bauman (2005, p. 33), “com os fones de ouvido devidamente ajustados, exibimos nossa indiferença em relação à rua em que caminhamos, não mais precisando de uma etiqueta rebuscada”.

Ao mesmo tempo, todo esse desastre natural parece ter reacendido uma chama adormecida em nós, enquanto sociedade: a empatia e a valorização da vida humana. Nos últimos dias, temos observado uma onda de ações de cooperação e colaboração a nível global no país, concretizadas por meio da distribuição e doação de recursos materiais, bem como do trabalho voluntário, onde, numa lógica temporal, colocamos nosso tempo à disposição dos outros. E, por um instante, é como se fôssemos capazes de suspender a competitividade, a busca por desempenho e a tentativa frustrada de acelerar processos naturais, a fim de focar no aspecto humano.

Diante disso, é como se todos nós estivéssemos desabrigados, em empatia com os diversos sentidos que o termo abrigo abarca neste contexto: abrigo de si, da própria

história, da construção do tempo de vida, desabrigo em relação ao pertencimento e à sensação de perda de identidade, para citar alguns. Esse movimento inspira uma nova possibilidade de coexistir e co-resistir ao ditame da racionalidade neoliberal e acreditar em novas formas de ser e estar no mundo com o outro, pautadas em bases democráticas de valorização da vida e na busca por uma vida compartilhada.

Ainda inspirada por esse sentimento de esperança e pela possível retomada da valorização da vida humana como um objetivo coletivo e social, é importante mencionar como esta pesquisa se desenvolveu paralelamente à vivência da maternidade. Assim como um processo repleto de desafios e de comprometimento, a maternidade e a realização do doutorado evoluíram simultaneamente, frequentemente servindo tanto como desafio quanto como motivação um para o outro. Não se trata de estabelecer uma analogia direta entre a experiência de ser mãe e pesquisadora, mas de considerar que pesquisar e refletir sobre o mundo ao nosso redor exige um envolvimento profundo com a vida, permitindo-se ser tocado pelo outro e, mais do que isso, refletir junto com ele.

Assim, destaco a maternidade como uma experiência feminina significativa e cada vez mais desafiadora, especialmente diante de uma estrutura social onde ainda se faz necessária a luta constante pelo estabelecimento e, principalmente, pela prevalência dos direitos das mulheres. Ser mãe em uma cultura que ainda tenta limitar as posições de sujeito femininas dentro de uma estrutura patriarcal é um ato de resistência. Como mãe, trabalhadora, mulher e pesquisadora, reforço a importância da potência e da capacidade feminina de ocupar diversas posições de sujeito. Ressalto, portanto, a luta pelo reconhecimento e pela necessidade de apoio e acolhimento, em contraposição às tendências políticas e culturais que frequentemente culpabilizam e responsabilizam as mulheres.

Dito isso, e considerando que o capitalismo acelera nossa relação com o tempo e o espaço, torna-se perceptível a necessidade contemporânea de reexaminar politicamente nossa relação temporal. Ao adotarmos esse argumento para refletir sobre as interações entre tempo e currículo, é pertinente questionar aspectos históricos e frequentemente naturalizados no campo educacional, como o tempo escolar. Conforme argumenta Aniko Husti (1992, p. 273) em um texto clássico sobre o tema, “a fórmula de planejamento do tempo que ainda hoje é utilizada no ensino nunca foi questionada desde o século XIX”. Isso enfatiza a importância de refletir sobre o tempo e seu papel formativo na contemporaneidade.

Diante desse contexto, afloram, portanto, as seguintes indagações: por que os períodos de aula em todo o país são, em sua maioria, organizados em blocos de 50 minutos? Por que há um esforço contínuo para expandir as jornadas escolares nos diferentes sistemas de ensino? Por

que o ano escolar no Brasil é composto por 200 dias letivos? Essas e outras perguntas nos conduzem à investigação sobre como a estrutura cronológica escolar atual foi estabelecida (HUSTI, 1992; ESCOLANO, 1993; NUNES, 2006).

Dessa forma, é interessante refletir sobre a organização temporal que moldou a escola moderna e suas ambiguidades na contemporaneidade, além de mapear formas atuais de vivenciar o tempo escolar. Como destaca Husti (1992): “Se existe uma área na educação em que os princípios práticos são aceitos sem serem formulados ou há muito esquecidos, funcionando no domínio do implícito, esta é, sem dúvida, a do planejamento do tempo” (p. 278). Neste sentido, a pergunta orientadora desta pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: *Como os estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem sua relação com a organização temporal, considerando a estrutura curricular proposta pelo Novo Ensino Médio, e quais sentidos atribuem ao tempo escolar na contemporaneidade?*

Assim, além dessa pergunta central, outras questões norteadoras emergiram desse cenário, tais como: quais relações os estudantes do Ensino Médio estabelecem com o tempo escolar diante de arquiteturas curriculares flexíveis na contemporaneidade? Quais subjetividades poderão ser constituídas em um futuro próximo a partir da organização temporal implementada pela arquitetura curricular flexível? De que forma os jovens estudantes do Ensino Médio compreendem a dimensão temporal em seu percurso formativo escolar diante das transformações temporais e sociais na contemporaneidade?

Este conjunto instigativo e analítico desenvolveu-se a partir de movimentos acadêmicos e da imersão no ambiente escolar, influenciado por pesquisas anteriores que colocaram as questões curriculares do Ensino Médio como foco central em minha trajetória como pesquisadora. Ao ingressar no Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2018, propus-me a investigar a configuração dos sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro ao longo da última década. Para isso, elaborei um diagnóstico do panorama atual com base nas políticas curriculares, em notícias sobre a educação e em estatísticas educacionais brasileiras. Assim, optei por situar essa análise no campo analítico permeado por discussões situadas no âmbito da teorização social contemporânea, destacando o estudo da mídia impressa como um instrumento de visibilidade das questões sociais (SILVA, 2013, p. 104). Como materialidade empírica, examinei artigos, textos, reportagens e editoriais da revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, abrangendo 39 edições no período de 2009 a 2019. A escolha do material analisado na dissertação, do recorte histórico determinado e do foco da investigação

na etapa do Ensino Médio não foi aleatória. A decisão baseou-se na identificação de que a mídia impressa pedagógica se mostrou produtiva em relação à temática da pesquisa naquele momento e que a problemática era atual e emergente na última década. Além disso, o Ensino Médio é historicamente alvo de reformulações curriculares por ser a última etapa da educação básica e pela função histórico-social a ele designada: preparação para o mundo do trabalho e ingresso no ensino superior. Assim, busquei articular a trama discursiva do período em que a revista foi produzida e que também a influenciou — com o objetivo de compreender como os sentidos de flexibilidade se apresentam e se articulam no contexto educacional brasileiro contemporâneo, particularmente no Ensino Médio. A análise evidenciou três sentidos predominantes: a flexibilidade curricular, a flexibilidade pedagógica e a flexibilidade a ser desenvolvida no e pelo sujeito empreendedor. Esses sentidos emergiram como estratégias políticas e contemporâneas, interligando-se (e por vezes se desenvolvendo) de forma simultânea, transversal e não linear. Considerando o contexto exposto e outros aspectos pertinentes, tornou-se relevante refletir sobre a atual organização temporal escolar em relação à estrutura curricular flexível preconizada pela reforma do Novo Ensino Médio brasileiro.

Em consonância com essa problematização e com foco no Ensino Médio brasileiro, etapa da educação básica priorizada nesta pesquisa, é relevante destacar a recente reforma que teve como principal objetivo a flexibilização curricular. Essa medida foi fundamentada na Lei nº 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aumentando o tempo mínimo de permanência dos estudantes na escola de 800 para 1.000 horas anuais. A implementação dessa mudança ocorreu por meio do documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 2018 (BNCC-EM). Esse documento, entre outras diretrizes importantes, fundamenta-se em uma estrutura curricular composta por dois componentes: um comum a todos os estudantes e outro diversificado. Embora a questão da base nacional comum e diversificada já estivesse presente em documentos desde a década de 1990, essa configuração implica um novo modelo de Ensino Médio, caracterizado por uma arquitetura curricular flexível que exige uma nova organização do tempo escolar.

Diante desse contexto, esta pesquisa foi delineada com o objetivo geral de compreender como os estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem e constroem sentidos em relação à organização temporal escolar atual, considerando a proposta curricular do Novo Ensino Médio. Para alcançar essa compreensão, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar como os estudantes atribuem sentidos ao tempo escolar na contemporaneidade, considerando suas experiências individuais e

coletivas frente às mudanças na organização temporal escolar e seus efeitos em seu percurso formativo;

- ✓ Investigar como os estudantes do Ensino Médio percebem e experimentam a flexibilização curricular implementada pelo Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere à distribuição do tempo escolar entre diferentes áreas de conhecimento;
- ✓ Identificar as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre a estrutura temporal escolar atual conforme delineada pelo Novo Ensino Médio;
- ✓ Explorar as estratégias utilizadas pelos estudantes para gerenciar seu tempo diante da estrutura curricular do Ensino Médio;
- ✓ Examinar os desdobramentos da emergência do contexto de aceleração social temporal e do capitalismo de vigilância atual na forma como os jovens percebem o tempo escolar no âmbito do Ensino Médio brasileiro.

Assim, com o intuito de atender a essas demandas intelectuais, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica com fundamentação teórico-metodológica nas fronteiras da antropologia e da educação. Essa escolha metodológica buscou uma análise e uma interpretação densas do cotidiano escolar, concentrando-se especialmente na compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem ao tempo escolar na contemporaneidade. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa selecionou como contexto de estudo a etapa do Ensino Médio em uma instituição pública de ensino localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Esta pesquisa está situada no campo dos Estudos Curriculares, onde o currículo é considerado um "artefato cultural e social", destacando-se assim que não é um elemento neutro ou desinteressado na transmissão do conhecimento social (MOREIRA; TADEU, 2002, p. 8). Diante disso, é relevante observar que o currículo do Ensino Médio é historicamente um campo de disputa entre diversas vertentes políticas e teóricas, refletindo diferentes projetos sociais que competem pela apropriação do conhecimento socialmente produzido (KRAWCZYK, 2011). Além disso, o currículo é um dispositivo concebido na e para a instituição escolar por múltiplos sujeitos, e está intimamente ligado a práticas políticas (LOPES; DELBANI, 2018). Neste sentido, as concepções de currículo estão intrinsecamente ligadas à compreensão da instituição escolar, aos diversos projetos políticos e suas diferentes abordagens de escolarização, assim como às múltiplas finalidades sociais atribuídas à escola (LOPES; DELBANI, 2018).

Além disso, é importante destacar que o processo de democratização do Ensino Médio é relativamente recente (KRAWCZYK, 2011; SOUZA, 2008), tendo como marco temporal principalmente a primeira década de 1990. Esse fato explica, em parte, a existência de diversos desafios relacionados a essa etapa da educação básica. O Ensino Médio, como última etapa da escolarização básica antes do ingresso na vida adulta, representa tanto uma possibilidade de preparação para o mercado de trabalho quanto para o ingresso no ensino superior. Logo, tornou-se alvo de interesses conflitantes, além de sua recente expansão como nível de ensino, que ultrapassam a definição de conhecimentos e se relacionam com concepções formativas e subjetivas dos sujeitos.

Dessa forma, a presente pesquisa considerou a inter-relação entre currículo, tempo e ambiente escolar, visando produzir análises sobre a escola pública e sua organização temporal, especialmente no contexto da etapa final da educação secundária. Essa escolha não é apenas teórica ou acadêmica, mas também de natureza política, pois reconhece a importância de compreender e analisar as dinâmicas que influenciam a educação das juventudes em um período importante de suas trajetórias formativas. Ao investigar as complexas interações entre currículo, tempo e ambiente escolar, a pesquisa visa contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre as possibilidades e desafios enfrentados na constituição das trajetórias formativas dos jovens estudantes do Ensino Médio no Brasil, especialmente considerando as mudanças na estrutura curricular e na organização do tempo escolar atualmente.

Ainda, saliento que esta pesquisa se justifica pela sua relevância social e científica, além de estar interligada com a minha trajetória acadêmica. A relevância social se baseia na compreensão das relações entre tempo e currículo a partir de teorizações contextuais e sociais contemporâneas, enfatizando o estudo crítico de suas repercussões no campo educacional, especialmente no âmbito escolar. Além disso, a pesquisa pretende contribuir para a ampliação do repertório analítico e teórico sobre o tempo escolar, considerando reflexões críticas sobre as demandas emergentes nas políticas brasileiras atuais e nas propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio.

Do ponto de vista da relevância científica, esta pesquisa busca compreender a relação entre a organização temporal contemporânea e as demandas das reconfigurações curriculares flexíveis. Durante a revisão bibliográfica nos últimos seis anos, em bancos de dados de trabalhos acadêmicos, identificou-se uma lacuna significativa na literatura. Essa lacuna refere-se à escassez de estudos que abordem o tema do tempo escolar em articulação com as temporalidades vividas e o entrelaçamento do tempo com a arquitetura curricular escolar contemporânea. Outro aspecto relevante a ser destacado é a compreensão dos sentidos

atribuídos ao tempo escolar pelas juventudes do Ensino Médio brasileiro, assim como os possíveis atravessamentos na sua formação educacional. Esses elementos e relações constituem o cerne da presente pesquisa, que, com a adição deste capítulo introdutório e das considerações finais, se estrutura em seis capítulos.

O segundo capítulo, intitulado "O Capitalismo de Vigilância e a Aceleração das Estruturas Sociais: Possibilidades para um Diagnóstico Temporal do Presente", explora o desenvolvimento dos conceitos de "capitalismo de vigilância" (ZUBOFF, 2020) e "aceleração social" (ROSA, 2019) como fundamentos para uma contextualização atual, refletindo sobre a dimensão temporal na perspectiva da escolarização, em diálogo com o objeto de estudo desta pesquisa, o tempo escolar. Assim, abordam-se as transformações contemporâneas nas estruturas sociais e educacionais sob a influência do "capitalismo de vigilância", que emerge como uma nova lógica econômica centrada na captura da experiência humana e temporal (ZUBOFF, 2020). Além disso, as discussões presentes neste capítulo analisam a aceleração temporal das estruturas sociais na contemporaneidade, refletindo sobre como essa hiperaceleração suscita a constituição de individualidades tardo-modernas, divididas entre "jogadores" e "errantes" (ROSA, 2019).

Dessa forma, explora-se a vigilância como um mecanismo que não apenas monitora, mas também molda e redefine os comportamentos e as experiências dos indivíduos. A emergência de uma educação vigiada, sob o "capitalismo de vigilância" (ZUBOFF, 2020), é outro ponto central, destacando as implicações para o sistema educacional, especialmente em relação à reforma do Ensino Médio na atualidade, onde se observa um tensionamento entre padronização e flexibilidade. Este capítulo, portanto, busca produzir um diagnóstico temporal contemporâneo, refletindo sobre as complexas interações entre vigilância, aceleração social, racionalidade neoliberal e educação, e seus efeitos na sociedade atual.

No terceiro capítulo, intitulado "A Constituição do Cronossistema Escolar: Do Modelo Jesuíta ao Tempo Escolar Contemporâneo", exploro a construção histórico-social do cronossistema escolar, além de seus atuais delineamentos diante da eminente transição de modelos curriculares de tempos uniformes para flexíveis. Apresento alguns elementos constituintes dos modelos temporais escolares desde a modernidade até os dias atuais, com o objetivo de compreender a organização temporal vigente e analisar a iminente transição entre esses modelos, destacando suas convergências e divergências.

Este capítulo aborda a evolução da organização temporal no contexto educacional, sem se comprometer com uma retrospectiva histórica linear, explorando como as mudanças na concepção do tempo na sociedade em diferentes épocas moldam a percepção do tempo na

educação e influenciam a estrutura escolar. Inicia-se com uma análise da formação do sistema escolar, destacando a transição da organização moderna para a contemporânea, e examinando a compreensão de tempo com base em alguns fundamentos educacionais constituintes do tempo escolar. Diante disso, analisa-se como a escola passou a se organizar temporalmente diante desses preceitos e contextos.

A discussão avança para examinar os modelos curriculares contemporâneos, investigando a eminente mudança do tempo uniforme para o tempo flexível nas práticas educativas. Além disso, o capítulo mapeia os sentidos atribuídos ao tempo escolar na contemporaneidade, conforme retratados em trabalhos acadêmicos recentes. Essas discussões visam entender as complexas relações entre tempo e escola, elucidando como as transformações temporais influenciam a organização e a experiência educacional na sociedade atual.

No capítulo seguinte, intitulado "Dos Caminhos da Pesquisa: um fazer de abordagem teórico-metodológica", apresento os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa de abordagem etnográfica. Dessa forma, exploro as articulações entre currículo, tempo e juventudes, buscando construir um aporte conceitual para entender a relação entre esses conceitos no contexto educacional. Este capítulo inicia com uma discussão teórica sobre como esses conceitos se inter-relacionam e permeiam a experiência escolar dos jovens. Assim, a seção "Articulações entre Currículo, Tempo e Juventude: um aporte conceitual" fornece uma base para a análise subsequente, destacando a importância de compreender o currículo e o tempo como construções sociais que influenciam diretamente a vida dos estudantes.

Em seguida, o capítulo aborda a antropologia e a educação, destacando a etnografia como uma forma de produção de conhecimento entre saberes de fronteira entre essas duas ciências. Na seção "A pesquisa etnográfica como inserção no contexto social", detelho a perspectiva teórico-metodológica de abordagem etnográfica utilizada, enfatizando a importância e a necessidade da imersão profunda no ambiente escolar para captar as nuances das práticas culturais. "Compondo a Pesquisa: entre contexto, técnicas e instrumentos de produção de dados" descreve as técnicas e instrumentos empregados para a produção de dados, os quais foram desenvolvidos durante o trabalho de campo. Por fim, nas seções "Explorando o Campo de Estudo: Identificando a Instituição Escolar e os Alunos" e "Entre Sala, Corredores e Arredores: Mapeando e Interpretando Práticas Culturais Escolares", apresento a instituição escolar e os alunos estudados, além de tecer algumas considerações importantes sobre o processo de pesquisa em campo, que buscou mapear e interpretar as práticas culturais observadas no cotidiano escolar, visando compreender os sentidos que esses jovens constroem

neste contexto de pesquisa sobre o tempo escolar.

No capítulo seguinte, intitulado "A Perspectiva Juvenil sobre o Tempo Escolar: Sociabilidade Conectada, Tédio, Multitarefa e Abandono Pedagógico", apresento os sentidos compreendidos em campo sobre como os jovens percebem e vivenciam o tempo escolar. Este capítulo é composto por uma análise detalhada desses três principais sentidos que o tempo escolar adquire para os estudantes, baseando-se nos dados produzidos durante a pesquisa com eles. Primeiramente, exploro "O Tempo Escolar como Sociabilidade Conectada: Entre o Disciplinamento e a Socialização Online em uma Sociedade de Controle". Esta seção discute como a escola, enquanto espaço de disciplinamento e controle, também se torna um ambiente onde os jovens cultivam relações sociais, tanto presencialmente quanto por meio de plataformas digitais.

A seguir, em "Da Aceleração ao Tédio: Um Novo Sentido de Tempo Escolar para as Juventudes", abordo como a sensação de tempo acelerado, frequentemente impulsionada pela pressão por desempenho e resultados, contrasta com momentos de tédio e desengajamento. Este contraste demonstra as complexas dinâmicas de interesse e “alienação” (ROSA, 2019) vivenciadas por esses jovens no ambiente escolar. Na sequência, em "Os Limites Temporais da Vivência Escolar Juvenil: Entre a Promessa de Autonomia Juvenil e a Percepção de Abandono Pedagógico", examino como a promessa de autonomia juvenil, não encontra meios de se concretizar diante do atual contexto político, social e escolar, culminando na responsabilização social desses jovens pelo seu percurso formativo e levando a sensações de abandono formativo, desmotivação e ressentimento. Este capítulo, portanto, oferece uma compreensão multifacetada do tempo escolar a partir da perspectiva juvenil, evidenciando as tensões e desafios que os estudantes enfrentam na contemporaneidade.

Finalizando os capítulos em "Reflexões Finais: Caminhos para Continuar Pensando o Tempo Escolar na Perspectiva de uma Educação Democrática", apresento algumas considerações sobre a pesquisa e ensaio problematizações que exploram possibilidades, entre várias outras possíveis, de refletir sobre o tempo escolar sob uma perspectiva democrática diante do cenário atual observado em campo.

Diante disso, esta pesquisa defende a **tese de que a experiência temporal escolar das juventudes é resignificada no contexto neoliberal contemporâneo, marcado pelo processo de aceleração social (ROSA, 2019) e pelo desenvolvimento do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020). Nesse cenário, o tempo escolar juvenil adquire sentidos de sociabilidade conectada, multitarefa, tédio e abandono formativo, em detrimento de uma discursividade política que preconiza a autonomia juvenil. Em nome dessa promessa de**

autonomia, o direito a uma educação estruturada no conhecimento é fragilizado, colocando-se prioritariamente sobre os jovens a responsabilidade pelo seu percurso formativo.

Neste sentido, convido os interessados no desenvolvimento da educação brasileira e, em especial, aqueles que se dedicam a pensar sobre a escolarização juvenil no nosso país, a percorrerem junto comigo a elaboração dos argumentos que sustentam esta tese. Assim, ao longo destas páginas, almeja-se refletir sobre a constituição de sentidos de tempo escolar na contemporaneidade, compreendidos no âmbito desta pesquisa, demarcando as atuais nuances e possíveis efeitos na escolarização dos estudantes do Ensino Médio brasileiro.

2 O CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA E A ACELERAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS: POSSIBILIDADES PARA UM DIAGNÓSTICO TEMPORAL CONTEMPORÂNEO

O presente estudo se baseia, portanto, na convicção de que diagnósticos do presente [*Zeitdiagnosen*] devem ser, literalmente, diagnósticos do tempo [*Zeit – Diagnosen*]. (ROSA, 2019, p. 27, *grifos do autor*).

A pesquisadora norte-americana Shoshana Zuboff (2020), como uma leitura de viés político e econômico do nosso tempo, afirma que estamos vivendo a era do “capitalismo de vigilância” em uma nova fronteira do poder. Tal “projeto voraz e absolutamente novo” (ZUBOFF, 2020, p. 18) objetiva mapear e modificar comportamentos por meio de uma estrutura global que ameaça a humanidade no século XXI e visa uma modificação radical, segundo a autora, quase análoga à transformação que ocorreu socialmente na modernidade com o advento da revolução industrial. “O capitalismo de vigilância é uma forma sem fronteiras que ignora distinções mais antigas entre mercado e sociedade, mercado e mundo, ou mercado e pessoa” (ZUBOFF, 2020, p. 577).

Ainda, é possível pensar, junto com Zuboff (2020) e diante da sua diagnose da organização econômica atual e suas consequências para o mundo e a sociedade, em um processo de “metamorfose” (BECK, 2018), para além de uma transformação estrutural. Conforme salienta Beck (2018, p. 11), a partir de outra perspectiva, a metamorfose “desestabiliza as certezas da sociedade moderna”. E para, além disso, considerar um processo de metamorfose “[...] significa que o que foi impensável ontem é real e possível hoje” (BECK, 2018, p. 12). Assim, Zuboff (2020) afirma que o capitalismo de vigilância não tem precedente e, em consequência disso, por vezes, é irreconhecível. “Uma explicação para os muitos triunfos do capitalismo de vigilância paira sobre todas as outras: *ele não tem precedentes*” (ZUBOFF, 2020, p. 23, *grifos da autora*).

Dessa forma, “o capitalismo de vigilância vai à direção oposta à do sonho digital dos primeiros tempos” (ZUBOFF, 2020, p. 20) e, “[...] não é a tecnologia; é uma lógica que permeia a tecnologia e a direciona numa ação” (ZUBOFF, 2020, p. 26). Assim, como aponta a autora, o desejo por progresso e mais qualidade de vida, promessas do advento da tecnologia e do estreitamento das barreiras de informação, diante do estabelecimento dessa nova lógica econômica da vigilância, acabou sendo substituído por “essa profunda força social antidemocrática” (ZUBOFF, 2020, p. 576).

Em consonância com essa reflexão, o pesquisador Hartmut Rosa (2019) também expressa suas ressalvas quanto às expectativas de um mundo onde a tecnologia prometeria transformar as experiências temporais em vivências mais fartas. Segundo o autor, esse mundo idealizado seria aquele em que a escassez de tempo e a pressa seriam superadas, e o tempo se tornaria um recurso abundante em vez de escasso (ROSA, 2019, p. LIII). No entanto, o diagnóstico atual de Rosa aponta para uma realidade antagônica, marcada por uma intensa aceleração temporal ao longo do século XX, contradizendo essa visão idealizada. Ele destaca o paradoxo de que, “*não dispomos de tempo, embora o ganhemos com abundância*” (ROSA, 2019, p. LIV, *grifos do autor*).

Assim, Rosa (2019) analisa o presente ao diagnosticar um processo de modernização que ele denomina de aceleração social, focando especialmente na dimensão temporal. Segundo o autor, o crescente uso de aparatos técnicos para dinamizar processos e economizar tempo paradoxalmente resultou em uma escassez de tempo (ROSA, 2019). Ele caracteriza esse fenômeno como um “crescimento escalar cego”, no qual a sociedade experimenta tanto uma aceleração técnica quanto um aumento no ritmo de vida (ROSA, 2019). Essa análise conduz à conclusão central de que “a estrutura da sociedade moderna depende de sua permanente dinamização, o que a projeta para um processo aceleratório infindável” (TZIMINADIS, 2017, p. 366).

Nesse contexto, tanto o capitalismo de vigilância quanto a aceleração das estruturas temporais emergem como possibilidades para a análise do presente. Como ponto de convergência entre esses dois diagnósticos, destacam-se, na dimensão temporal, a busca pelo controle e pela vigilância das experiências temporais dos indivíduos; e, na dimensão subjetiva: o intenso interesse nas subjetividades e em como elas são constituídas. Portanto, o objetivo dos subcapítulos que seguem é compreender as lógicas de funcionamento desses fenômenos e as bases que possibilitaram seu desenvolvimento.

2.1 Condições Temporais: Reflexões sobre a Aceleração na Contemporaneidade

O tipo e a maneira de nosso estar no mundo [In-der-Welt-Sein], [...] depende em grande medida das estruturas de tempo da sociedade em que vivemos. A pergunta de como queremos viver iguala-se em sentido à pergunta sobre como queremos despendar nosso tempo, embora a qualidade do nosso tempo, seus horizontes e estruturas, sua velocidade e seu ritmo não estejam, ou estejam apenas em pequena medida, ao nosso alcance. (ROSA, 2019, p. LIX, *grifos do autor*).

Em sua obra recente, "Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade", o sociólogo alemão Hartmut Rosa (2019) explora a aceleração social das dimensões temporais na contemporaneidade, resultante da modernização da sociedade. Segundo Rosa, esse fenômeno responde a uma dinâmica escalonada que promove uma estabilização dinâmica como *modus operandi* social, caracterizado como um verdadeiro "correr às cegas" (ROSA, 2019). O autor enfatiza que o que se estabiliza dinamicamente é a compulsão pelo aumento. Ao introduzir essa análise, Rosa levanta a questão central: o que constitui uma boa vida? Ele observa que essa percepção está presente em diversos aspectos da vida contemporânea, onde a sensação de viver como uma luta diária é prevalente. Isso sugere pensar, em diálogo com o autor, que a questão de como desejamos viver está intimamente ligada à forma como escolhemos usar nosso tempo.

Dessa forma, como um diagnóstico possível do presente através da análise das condições temporais contemporâneas, Rosa (2019) desenvolve o conceito de aceleração social para explicar as transformações estruturais e sociais que têm ocorrido desde a modernização da sociedade até os dias atuais. Para Rosa (2019), a aceleração social não é apenas um sintoma, mas também uma consequência das sociedades modernas que se estabilizam dinamicamente, estando estruturalmente predispostas a uma contínua aceleração. Assim, a sociedade moderna é caracterizada pela capacidade de se estabilizar sistematicamente enquanto continua a buscar crescimento, aceleração e inovação (ROSA, 2019). Este processo não é apenas econômico, mas permeia todas as esferas da vida social, moldando as expectativas e os ritmos individuais e coletivos na contemporaneidade.

Diante desse contexto, torna-se indispensável refletir sobre a dimensão social do tempo. Embora haja um consenso nas ciências sociais de que o tempo é uma categoria fundamental para qualquer análise social, "até agora é como se a referida disciplina não soubesse muito bem o que fazer com esse conhecimento" (ROSA, 2019, p. 1). Ao considerar essa problematização, esta pesquisa não visa discutir a definição do conceito em si, mas concentra-se em compreender as mudanças que estão ocorrendo socialmente na dimensão temporal contemporânea. Assim, importa analisar "as atuais transformações no espaço e no tempo em termos de suas proveniências e emergências, bem como de seus desdobramentos e efeitos na vida humana" (VEIGA-NETO, 2018, p. 166). Essa abordagem visa uma reflexão sobre como as percepções e vivências do tempo moldam não apenas estruturas sociais, mas principalmente as experiências subjetivas dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Assim, embora Rosa (2019) não busque oferecer uma definição sociológica do tempo, ele reconhece as contribuições de pesquisas tanto sociológicas quanto etnológicas sobre o

tema. Do seu ponto de vista sociológico, ele destaca duas considerações principais. A primeira é que a medição, a percepção e os horizontes do tempo são culturalmente dependentes e se modificam conforme a estrutura social das sociedades. A segunda consideração é a desconstrução da ideia de que as pessoas sempre tiveram uma compreensão concreta de passado e futuro (ROSA, 2019). “A afirmação de que as pessoas *desde sempre* tiveram uma concepção concreta de passado e futuro é, assim, colocada fortemente em questão”. (ROSA, 2019, p. 11, *grifos do autor*).

Diante disso, Rosa (2019) enfatiza que é na sociedade moderna que se passa a ter a consciência temporal linear, substituindo a ideia cíclica do tempo, vivenciada pelas sociedades anteriores. Essa ideia de linearidade, por sua vez, está imbricada com o advento do cristianismo. Segundo o sociólogo alemão, é somente nesse momento que a experiência de tempo baseada na diferenciação entre passado, presente e futuro passa a ser dominante, “[...] especialmente onde esse futuro aparece como fixo ou fechado no sentido de um *télos* histórico (como no cristianismo ou no marxismo)” (ROSA, 2019, p. 12). Essa afirmação também foi desenvolvida por Norbert Elias (1998), que destaca a importância do cristianismo na formação de uma consciência temporal linear na sociedade ocidental e o quanto a noção de tempo evoluiu ao longo da história, estando profundamente enraizada nas estruturas sociais e nas mudanças culturais.

Ainda no que tange ao significado do tempo, com duas décadas de antecedência em relação a Hartmut Rosa, Melucci (2004) salienta que todos nós temos uma noção imediata da sua definição quando nos referimos a ele, mas quando tentamos defini-lo, ele nos escapa, principalmente quando se trata de pensar a experiência do tempo. “O que para nós é a experiência do tempo, entretanto, torna-se muito difícil de definir, mesmo sabendo imediatamente a que nos referimos” (MELUCCI, 2004, p. 17).

Diante disso, o autor destaca que diversas culturas vêm tentando definir o tempo e/ou ao menos experimentando formas diversas de vivenciá-lo e, para descrever tais processos, se utiliza de figuras simbólicas. Logo, Melucci (2004) menciona três figuras principais, na tentativa de representar simbolicamente a dimensão do tempo e produzir algumas reflexões a respeito, quais sejam: a figura do círculo, a figura da flecha e a figura do ponto. Essas três figuras, por sua vez, são sintetizadas pelo autor na “metáfora da espiral” (MELUCCI, 2004) como uma sistematização temporal da experiência do tempo, experiência essa que, segundo ele, passou a ser fragmentada e desconexa na atualidade.

A figura do círculo, conforme descrita por Melucci (2004), refere-se à percepção do tempo como um retorno cíclico de todas as coisas, onde nada é definitivamente perdido. Essa

concepção de tempo era comum em diversas sociedades primordiais ao redor do mundo, tanto geograficamente distantes quanto temporalmente separadas. Segundo Melucci (2004), o círculo simboliza o tempo originado no mito, como nas histórias de fundação de tribos, ou no tempo sagrado, marcado por eventos fundamentais de uma cultura, que retornam ciclicamente através de celebrações e manifestações que perpetuam esses momentos.

Em contrapartida, Melucci (2004) menciona que a época moderna e a racionalidade técnica exigiram outra figura do tempo que surge como herança judaico-cristã: a figura da flecha. Essa figura representa a característica linear que a ideia de tempo passa a assumir na modernidade, influenciada pelo cristianismo. Segundo o autor, apesar de o cristianismo manter a imagem cíclica do tempo, ele introduz a ideia de gênese e fim do mundo, simbolizando um processo linear de experiência temporal. Essa concepção fundamentou a industrialização e ainda permeia nossa representação do tempo na atualidade, implicando tanto a salvação quanto o progresso (MELUCCI, 2004). “A figura do círculo é substituída pela flecha, e o tempo, assim, segue um rumo, tem uma finalidade que é também o seu fim, ou seja, é o ponto final que dá sentido a todo percurso precedente e ilumina as passagens intermediárias” (MELUCCI, 2004, p. 19).

Embora a figura linear do tempo como flecha continue a influenciar a representação temporal, profundamente enraizada na cultura ocidental e permeada pela ideia de uma salvação secularizada confiada à racionalidade técnico-científica, ao desenvolvimento e ao crescimento econômico, é uma representação que está em declínio (MELUCCI, 2004). Assim, essa metáfora do tempo como flecha já não consegue teorizar adequadamente as mudanças temporais nem capturar as diversas experiências vividas na contemporaneidade, onde o tempo se torna cada vez mais fragmentado e desconexo.

Para abordar essa nova realidade temporal, Melucci (2004) utiliza outra figura em suas reflexões: a "figura do ponto". Esta figura representa a dimensão fragmentada e descontínua do tempo na atualidade. Nesta perspectiva, a figura do ponto demarca uma experiência temporal pontual e ilustra "perfeitamente a percepção de uma sequência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais muitas vezes desconexos entre si" (MELUCCI, 2004, p. 20).

Ademais, segundo Melucci (2004), as figuras do círculo, da flecha e do ponto são difíceis de conciliar e apresentam limitações por si só. Mesmo que ainda possam ocorrer simultaneamente em diferentes contextos espaciais e temporais, as diferentes experiências temporais que representam são muito difíceis de serem conciliadas. Portanto, vivemos todas essas figuras do tempo: o círculo que se repete entre memória e projeto, o movimento linear

da flecha como intenção e objetivo, a efêmera singularidade do ponto ou a experiência de nos perdermos nele (MELUCCI, 2004).

Essas concepções são realmente desafiadoras de conciliar, pois cada uma nos remete aos limites da outra. Melucci (2004) explora essa complexidade ao afirmar que “a repetição do ciclo percorre o caminho das experiências, mas também dos fracassos; a corrida linear rumo às metas nos entusiasma, mas esgota nossas energias na espera; o ponto escapa-nos toda vez que o fixamos” (p. 24). Essas dimensões de vivências múltiplas são então sintetizadas pelo sociólogo italiano por meio da metáfora da espiral, que representa a união dos símbolos do círculo, da flecha e do ponto em um único movimento que retorna sobre si mesmo.

Deste modo, a espiral simboliza a capacidade de unir o ciclo e a flecha na rotação ao redor de um ponto central: “o movimento circular e o impulso para frente são agregados pela necessidade de ancorar-se no centro” (MELUCCI, 2004, p. 24). Assim, essa metáfora da espiral sugere uma compreensão mais abrangente do tempo, onde as diferentes dimensões temporais não estão em oposição, mas coexistem e se complementam em um fluxo contínuo e dinâmico. Neste sentido, o tempo é concebido como uma sequência de temporalidades desconexas nas quais o ser humano é confrontado com a pluralidade das dimensões temporais em relação à sua condição humana.

Essas temporalidades refletem o desejo humano de fluir e resistir ao tempo diante da multiplicidade temporal. Essa multiplicidade entrelaça-se com a análise das experiências tanto individuais quanto coletivas. A experiência do tempo é multifacetada, havendo a coexistência de tempos distintos para diferentes experiências. Melucci (2004) argumenta que “o tempo se apresenta como uma multiplicidade de eventos, cada um caracterizado por sua própria dimensão cultural, e é necessário discernimento para distinguir essa diversidade, onde as coisas não ocorrem todas no mesmo plano” (p. 18).

De acordo com essa análise, a experiência do tempo na contemporaneidade se caracteriza por ser pontual, momentânea e um processo descontínuo, desconexo e fragmentado. Em outras palavras, é uma experiência temporal intermitente, desarticulada e fracionada. Nesse contexto, podemos inferir, com algumas considerações sobre limitações de contexto e objeto, que as análises de Melucci (2004) dialogam com a leitura contextual de Rosa (2019) sobre as mudanças temporais atuais. Enquanto Melucci (2004) foca suas análises na esfera individual, as reflexões de Rosa (2019) abrangem a perspectiva de modificação das estruturas sociais. Essas análises aprofundam a compreensão da dimensão temporal, estabelecendo um diálogo analítico.

Esse diálogo pode ser observado principalmente na convergência das reflexões de Rosa (2019) sobre a “dessincronização temporal” experimentada dentro do contexto da aceleração

social. Segundo as teorizações de Melucci (2004), essa dessincronização pode ser entendida como uma consequência da experiência temporal múltipla, fragmentada e desconexa na contemporaneidade. Em consonância com Rosa (2019), podemos inferir que as multiplicidades dessas temporalidades ocorrem dentro da lógica da aceleração, onde o "desejo do homem" (MELUCCI, 2004) por progresso e realização pessoal se manifesta em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas e sociais. Essa dinâmica produz efeitos tanto no âmbito individual quanto no coletivo, refletindo uma tensão entre a busca por progresso e a dificuldade de conciliar diferentes ritmos de vida e expectativas temporais.

Além disso, no que se refere tanto às discussões quanto às definições sobre o tempo, importa destacar os apontamentos do sociólogo Norbert Elias. Elias (1998), em texto fundacional para os estudos sociológicos sobre a experiência do tempo, salienta que, como humanos, temos a capacidade de utilizar percepções advindas de experiências e aprendizagens anteriores, acumuladas e transmitidas de uma geração para outra. Essas aprendizagens e experiências adotam diversos meios de orientação utilizados ao longo dos séculos para o convívio em sociedade. “É essa função de meio de orientação que hoje concebemos e experimentamos como sendo o *tempo*” (ELIAS, 1998, p. 38, *grifos do autor*)

Ao defender que a noção de tempo é uma construção e, concomitantemente, uma dimensão social, Elias (1998) ressalta que “[...] a experiência humana do que chamamos tempo modificou-se ao longo do passado, e continua a se modificar em nossos dias” (p. 38-39, *grifos do autor*). Deste modo, diversas teorizações foram elaboradas na tentativa de conceituar o tempo. Segundo Elias (1998), essas perspectivas se dividem em duas abordagens principais: a filosófica, representada por pensadores como Immanuel Kant e René Descartes, os quais postulavam que a capacidade de compreender o tempo era inata ao indivíduo, sendo este dotado de um poder de síntese a priori, e afirmavam que o tempo é uma forma de captar conjuntamente os eventos na consciência humana (p. 5-6); e a física, defendida por figuras como Albert Einstein e Isaac Newton, que concebiam o tempo, respectivamente, como uma relação entre eventos e como um fluxo objetivo, um elemento da criação, sustentando que o tempo constitui um dado objetivo do mundo criado, não se distinguindo, por seu modo de ser, dos demais objetos da natureza, exceto por não ser perceptível (p. 6).

Diante dessa discussão e do reconhecimento da dificuldade de definir o tempo como um problema epistemológico, Elias (1998) reforça a importância de pensar na noção de tempo como indissociável do tempo físico e do tempo social. Ele destaca que ambas as perspectivas concebem o tempo como um dado natural, no entanto, de um lado, o tempo é visto como um dado objetivo, independente da realidade humana, e, de outro, como um dado subjetivo,

arraigado na natureza humana. Assim, Elias (1998) afirma que o problema do tempo não pode ser resolvido explorando suas dimensões física e social separadamente. “Todavia, o problema do tempo coloca-se em termos tais que não podemos esperar resolvê-lo, se explorarmos suas dimensões física e social independentemente uma da outra” (ELIAS, 1998, p. 44-45).

Em última instância, Elias (1998) pretendeu compreender a regulação social do tempo, interrogando como o processo civilizador define o que pensamos sobre a noção de tempo, assim sua teorização pode ser considerada de ordem sociológica diante de um problema epistemológico (SILVA, 2010). Dentre as discussões das noções de um tempo objetivo e subjetivo, Elias (1998) centraliza suas análises na concepção de um tempo social e toma a experiência como aspecto central para a compreensão do tempo, distanciando-se de concepções que entendem o tempo como uma realidade universal e que, como tal, se apresentaria da mesma forma para todos e seria experimentado da mesma maneira por todos os indivíduos, pois, caso contrário, estaríamos ignorando “[...] que o saber humano parte sempre de outro saber e que, portanto, nenhuma ideia parte exatamente do nada, por isso, o tempo é um padrão criado de diferentes formas em diferentes tempos e espaços” (SILVA, 2010, p. 174).

Dessa forma, junto a Elias (1998), é possível compreender que a representação de tempo que cada indivíduo possui está interligada com a forma como as instituições sociais representam e difundem o conhecimento sobre o tempo, “assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade” (ELIAS, 1998, p. 14). Essa compreensão de um tempo social que se desenvolve diante da experiência dos indivíduos em relação às múltiplas dimensões temporais contribui para a compreensão do que Rosa (2019) descreve como uma aceleração social na Modernidade e, principalmente, para a busca da compreensão de como o indivíduo está experimentando esse processo diante de suas vivências no contexto de uma sociedade que passa por processo de aceleração das suas estruturas temporais.

Em diálogo com a densidade e amplitude das discussões que circundam o conceito de tempo de forma geral, é relevante refletir sobre como o tempo tem sido vivenciado nos últimos anos pelos indivíduos, especialmente no caso desta pesquisa, focada nas juventudes brasileiras. Busca-se mapear os possíveis efeitos dessas experiências na formação de subjetividades futuras e na potencial repercussão desse processo como uma transformação social iminente, com ênfase no âmbito educacional. Neste sentido, em um alinhamento com as ideias de Rosa (2019), reitera-se que é crucial compreender o processo e as condições contemporâneas de modificação temporal das estruturas sociais para contextualizar o objeto desta pesquisa. Isso implica na necessidade de realizar um diagnóstico do presente.

Para compreender o contexto da aceleração social como um diagnóstico possível do

presente, com foco na dimensão temporal, é fundamental considerar que ao desenvolver o conceito de aceleração social, Rosa (2019) descreve a tríade imperativa de crescimento, aceleração e inovação. Na dimensão material factual, há a compulsão ao crescimento; na dimensão temporal, a necessidade de tornar tudo mais rápido; e na dimensão social, a capacidade de transformação. Essa tríade, por sua vez, conduz diretamente a uma “lógica escalar” (ROSA, 2019), na qual “os esforços de hoje não significam um alívio duradouro amanhã, mas sim uma intensificação e uma agudização do problema” (ROSA, 2019, p. XV). Essa lógica escalar implica em um constante “correr às cegas” (ROSA, 2019), pois o desafio de hoje sempre será maior do que qualquer esforço despendido ou sucesso alcançado até então.

Neste sentido, Rosa (2019) destaca que a centralidade da compulsão pelo aumento ocorreu através de uma transição significativa na sociedade, tanto estrutural quanto culturalmente, passando de um “modo de reprodução estrutural até então adaptativo, mimético e basicamente voltado à subsistência, para um modo moderno de estabilização dinâmica” (p. XV). Em congruência com esse diagnóstico, Lipovetsky (2004, p. 57) afirmou há quase duas décadas que “na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela evolução”. Assim, o autor reforça, mesmo que sob uma perspectiva teórica distinta, o desenvolvimento de uma cultura que se baseia numa preocupação presentista e no desejo de gozar o aqui-agora.

Ademais, traços nas dimensões econômicas, políticas e científicas da transição de um modo adaptativo para um modo de estabilização dinâmica, nas palavras de Rosa (2019, p. XVI), de constituição de “uma nova ordem institucional” da sociedade, emergem entre os séculos XVIII e XIX. Os efeitos dessa nova ordem, segundo o autor, podem ser observados tanto nas esferas de valor e funcionais da economia, como na ciência e na política. Dessa forma, “[...] essa dinamização econômica, social e cultural da sociedade convulsionou e transformou a ordem tradicional, religiosa e estaticamente fundada” (ROSA, 2019, p. XVI). Ainda, é significativo destacar que esses processos são mais evidentes nas economias capitalistas, uma vez que “[...] as economias capitalistas são estruturalmente direcionadas não apenas à continuação ininterrupta do processo de circulação de capitais, mas, antes, à aceleração e ao impulsionamento da espiral material do crescimento” (ROSA, 2019, p. XVI).

No entanto, a “pressão inovativa economicamente gerada” (ROSA, 2019) não é a principal consequência da instauração do modo de estabilização descrito pelo autor, destacando-se também a transformação na produção científica e na esfera política. No que diz respeito à produção científica, a ordem do conhecimento passa a se apoiar em fundamentos dinâmicos. A mudança fundamental é perceptível já no nível conceitual. No século XVIII, as

ciências eram vistas como a mais alta autoridade em questões epistemológicas e de conhecimento, não mais apenas administrando, assegurando ou transmitindo um conhecimento estabelecido, herdado ou revelado pela tradição e sua autoridade (ROSA, 2019). Pelo contrário, as ciências desenvolvem e recriam o conhecimento por meio de projetos e programas de pesquisa sempre novos "[...] ao contrário do sábio ou do sacerdote pré-moderno, o cientista não ministra, reafirma ou *possui* um saber assegurado ou uma fonte imaculada; ele fundamenta sua autoridade na pesquisa, e assim na permanente conquista de novos territórios" (ROSA, 2019, p. XVIII, *grifos do autor*).

Já quanto às modificações no que tange à ordem política, a forma de governo também passa a ser dinamizada nas sociedades modernas. Questões como tempo de vida e tempo de governo são dissociadas e no "[...] lugar da dominação estática entra um câmbio permanente e dinâmico de governos" (ROSA, 2019, p. XIX). Outro ponto a ser destacado refere-se às mudanças no contexto da legislação, já que o direito moderno está exposto à constante transformação e, assim como as ordens políticas e do conhecimento, não está mais fixado em fundamentos substanciais, mas sim "[...] sobre a instituição da legislação legitimada dinamicamente: não se trata, nela, de certificar, estabelecer ou conservar um direito *eterno* ou legado" (ROSA, 2019, p. XIX, *grifos do autor*).

Esse rearranjo social, cultural, político e econômico, estabelecido pela lógica da produção dinâmica, reflete profundamente os modos de vida e as identidades dos sujeitos. Conforme destaca Rosa (2019), enquanto em uma "ordenação estamental medieval", a posição social, o reconhecimento, o privilégio e as oportunidades de progresso eram determinados ao nascer, nas sociedades modernas, tais condições são constantemente definidas pela lógica da concorrência, da competição e do desempenho individual. Na modernidade, até mesmo a luta concorrencial se dinamiza, de modo que, atualmente, não se concorre mais por "posições biográficas" (ROSA, 2019) que duram uma vida inteira, mas por "performances dinâmicas" (ROSA, 2019). "[...] como consequência, transforma-se também, com o avançar da modernidade e do seu grau de dinamismo, a maneira como o movimento é experienciado" (ROSA, 2019, p. XXII-XXIII).

Para compreendermos as implicações desse rearranjo social, cultural, político e econômico na contemporaneidade, estabelecido pela lógica da produção dinâmica, é fundamental considerar também a influência da racionalidade neoliberal. Ao retomar os escritos de Foucault no seu curso "O Nascimento da Biopolítica", é fundamental demarcar que a racionalidade neoliberal não se configura apenas como uma ideologia, mas como uma forma de ser e estar no mundo. Segundo o filósofo, do ponto de vista sociológico, o neoliberalismo

contemporâneo é “nada mais que aquilo através do que passa a instauração, na sociedade, de relações estritamente mercantis” (FOUCAULT, 2008, p. 179). Assim, as lógicas de mercado não apenas influenciam, mas compõem uma “lógica normativa de conjunto” (DARDOT; LAVAL, 2016) que transforma profundamente a sociedade.

Em consonância com essa perspectiva, a norma neoliberal transcende o campo econômico estrito, configurando-se como a racionalidade do capital transformada em uma lei social geral. Conforme destaca Laval (2019), “se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação social das sociedades e suas instituições” (p. 9). Essa transformação implica não apenas uma reorganização das estruturas econômicas, mas também uma redefinição das práticas sociais, políticas e culturais, moldando os modos de vida e as identidades individuais na contemporaneidade, onde a competitividade se torna uma exigência desse cenário.

Neste sentido, crescimento, aceleração e adensamento de inovações são traços constitutivos do imperativo dinâmico estrutural dessa sociedade, que se traduzem na condução subjetiva da vida por meio da competição por diversas atribuições (ROSA, 2019). Logo, é inerente à sociedade civilizada, “caracterizada pelo reino das liberdades civis e da propriedade privada, transformar essa luta numa competição livre e pacífica, da qual resulta uma distribuição desigual das riquezas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 51). Esta competição não se restringe apenas a bens e recursos, mas também envolve privilégios, posições, status, reconhecimento, amizades e parceiros amorosos, produzindo “ganhadores e perdedores” (DARDOT; LAVAL, 2016). A lógica concorrencial conduz a uma dinamização ilimitada de todas as esferas sociais estruturadas competitivamente (ROSA, 2019).

Quanto à lógica concorrencial, Lipovetsky (2004) a descreve como a “cultura do mais rápido”. Ele afirma que “a mitologia da cultura do radical foi substituída pela cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação” (LIPOVETSKY, 2004, p. 57). Essa dinâmica não apenas transcende configurações específicas, mas também abrange mudanças tanto intergeracionais quanto intrageracionais, influenciando não só as diferenças entre pessoas de diferentes idades, mas também os ritmos de vida dentro de uma mesma geração. Além disso, “um dos objetivos disso é fazer o indivíduo interiorizar as normas de desempenho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 304).

Em diálogo com essa análise, Bauman (2007) destaca mudanças seminais e interconectadas, “as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual, levantando uma série de desafios inéditos” (BAUMAN, 2007, p. 7), e que, segundo ele, nos conduzem ao “viveiro das incertezas” (BAUMAN, 2007). Essas mudanças,

segundo o autor, se dão diante da passagem da fase sólida da modernidade para a fase líquida, em que as estruturas organizacionais e sociais não conseguem manter a sua forma por muito tempo, “pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las” (BAUMAN, 2007, p. 7). Nesse contexto, as pessoas transferem a segurança depositada nas instituições clássicas, como a escola, para instituições que lhes deem respostas mais rápidas e atendam às suas expectativas emergenciais.

Dessa forma, Marx e Engels (2010) já anunciavam, por meio do escrito Manifesto Comunista, que a mudança na modernidade tardia tem uma característica muito específica, destacando a célebre frase: “Tudo que é sólido se desmancha no ar” (MARX; ENGELS, 2010), que pontua a fluidez e a descontinuidade que marcam essa era. Diante disso, importa salientar que a sociedade não é um todo unificado, “Ela está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si” (HALL, 2001, p. 17, *grifos do autor*). Assim, a sociedade está em constante transformação e sujeita a influências externas que moldam e redefinem suas estruturas e dinâmicas internas. A coesão social é continuamente desafiada por essas mudanças, refletindo a complexidade da natureza social e evidenciando a fluidez das dinâmicas sociais contemporâneas.

Esse processo de liquidez, segundo Bauman (2007), resultou na separação (divórcio) entre o poder e a política, e na transferência das funções que os órgãos do Estado desempenhavam, tornando essas funções numa espécie de “*playground* para as forças do mercado, notoriamente volúveis e inerentemente imprevisíveis, e/ou são deixadas para a iniciativa privada e aos cuidados dos indivíduos” (BAUMAN, 2007, p. 8, *grifos do autor*). Essa liquidez resultou também na destituição da comunidade como forma de referência à totalidade da população que habita um território, de tal forma que a sociedade passa a ser “[...] tratada como uma *rede* em vez de uma *estrutura*” e “[...] percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis” (BAUMAN, 2007, p. 9, *grifos do autor*).

Alargando o escopo desse diagnóstico, Sennett (2006) reafirma que a mudança social é relativa ao tempo e que no contexto do “capitalismo contemporâneo” (SENNETT, 2006), as atividades em longo prazo foram inviabilizadas em uma sociedade onde nada deve ser prolongado. Como Lipovetsky (2020) acrescenta, essas mudanças não são impostas pela violência ou coerção, mas operam por meio da sedução. “A desejabilidade em vez da sanção, a atratividade em vez da obrigação, a compreensão e a livre expressão em vez da coerção: foi assim que o império da sedução pôs fim ao modo de socialização disciplinar dos corpos” (LIPOVETSKY, 2020, p. 164). Portanto, como indivíduos, desejamos acompanhar o ritmo da

aceleração social para estar sincronizados com o nosso tempo.

Ademais, de acordo com Bauman (2007), o colapso do planejamento a longo prazo e o enfraquecimento das estruturas sociais conduz a uma fragmentação das vidas individuais pautadas por projetos de curto prazo que não condizem com os termos de progresso, carreira e desenvolvimento, para citar alguns (BAUMAN, 2007). Constitui-se um contexto de extrema incerteza, em que “sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras” (BAUMAN, 2007, p. 9). Ainda, como característica desse contexto, o autor destaca a transferência da responsabilidade do âmbito social para o âmbito individual. Segundo Bauman (2007), a responsabilidade em resolver as demandas desse contexto social instável “é jogada sobre os ombros dos indivíduos – dos quais se espera que sejam *free-choosers* e que suportem plenamente as consequências de suas escolhas” (BAUMAN, 2007, p. 10, *grifos do autor*).

Diante disso, proclama-se a flexibilidade como uma virtude que os indivíduos devem desenvolver, ou seja, a habilidade em estar pronto para “[...] mudar repentinamente de táticas e de estilo, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimento – e buscar oportunidades mais de acordo com sua disponibilidade atual do que com as próprias referências” (BAUMAN, 2007, p. 10). Essa propensão à flexibilidade, no contexto da aceleração temporal, também se estende a outros processos, como a assimilação e a mediação temporal, em que indivíduos são constantemente desafiados a ajustarem-se rapidamente às demandas mutáveis do tempo presente, moldando suas vidas de acordo com as circunstâncias imediatas.

Neste sentido, Rosa (2019) destaca os processos de assimilação e mediação temporal como elementos de mudança contextual para a compreensão do conceito de aceleração, que “[...] desenvolve-se incessantemente em todos os domínios sociais e da vida” (ROSA, 2019, p. 16). Segundo o autor, embora instituições sociais específicas, como escolas, hospitais e fábricas, desempenhem seu papel na regulação do tempo, o processo de mediação e assimilação dos modelos temporais não se restringem a tais contextos. Assim, “o processo de assimilação e mediação de perspectivas e modelos temporais sistêmicos e individuais – e, com isso, de exigências socioestruturais e disposições individuais – não se limita a contextos específicos” (ROSA, 2019, p. 16).

O autor, com base nas análises de Peter Ahlheit (1988) e Anthony Giddens (1987), descreve que o processo de mediação temporal pode ser posicionado em três níveis distintos e concomitantes pela perspectiva dos atores. O primeiro nível refere-se ao comprometimento com as estruturas temporais da vida cotidiana, o que implica questões relacionadas à rotina, aos ritmos de trabalho, ao descanso, ao sono e aos possíveis “[...] problemas relativos à

sincronização, à velocidade, à duração e o sequenciamento de ações” e assim “[...] em que medida o tempo se torna, nesse plano, um problema depende também do grau de rotinização e habituação, que parecem ter diminuído na Modernidade Tardia” (ROSA, 2019, p. 16-17, *grifos do autor*). Como o autor mesmo reconhece, o tempo cotidiano até hoje é constituído de um caráter extremamente cíclico, repetitivo e característico para a reprodução de estruturas sociais.

O segundo nível está relacionado com o desenvolvimento por parte dos atores de uma perspectiva das suas vidas como um todo, na qual refletem sobre seu “tempo de vida” (ROSA, 2019). Ou seja, “a pergunta *como queremos despendar nosso tempo* é formulada não apenas com relação ao cotidiano, mas também com relação à vida como um todo” (ROSA, 2019, p. 17, *grifos do autor*). Dessa forma, também emergem questões sobre sincronização, velocidade, duração e sequenciação de acontecimentos. E o terceiro nível diz respeito às questões que os atores vivenciam na relação do seu tempo cotidiano com o seu tempo de vida, interligado com o tempo da sua época, da sua geração e da sua era. “Nosso tempo é, portanto, ao mesmo tempo, o do nosso cotidiano, o da nossa vida e o da nossa época” (ROSA, 2019, p. 17-18).

Segundo Rosa (2019), por exemplo, a distribuição do tempo entre trabalho, família, recreação e autocuidado depende da rotina, das perspectivas de vida e da avaliação das demandas atuais e futuras. Cada um desses níveis possui seus próprios ritmos, sequências, velocidades e exigências de sincronização, além de representações específicas do passado, presente e futuro que influenciam as ações individuais. Nossos ritmos e práticas diárias não são determinados apenas por escolhas individuais, são também moldados pelos modelos temporais compartilhados e pelas necessidades de sincronização da sociedade como um todo.

Dessa forma, Rosa (2019) salienta que os modelos temporais da sociedade moderna permitem a construção social e estrutural das práticas temporais. Essas práticas, conforme o autor, não resultam de decisões individuais, mas sim da sincronização nas respectivas esferas sociais, de forma precisa e sequenciada, sob o risco de exclusão para os indivíduos. “A natureza coletiva dos modelos temporais concretos resulta especialmente da necessidade de sincronização. Temos que orientar constantemente nossas ações em função das atividades e dos modelos temporais de nossos parceiros de cooperação” (ROSA, 2019, p. 21).

Ainda, para a compreensão do conceito de aceleração, Rosa (2019) aborda três dimensões que, segundo ele, embora não possam ser reduzidas umas às outras logicamente, se ligam entre si de forma complexa e por que não dizer de forma paradoxal. São elas: a aceleração técnica, a aceleração da mudança social e a aceleração do ritmo de vida. A aceleração técnica e tecnológica se refere às transformações aceleratórias nos processos de transporte, comunicação e produção que se inserem numa lógica de aumento constante na Modernidade. Ela caracteriza,

assim, “não apenas o movimento mais rápido de pessoas, bens, informações [...], mas também a produção mais veloz de bens, a transformação mais ágil da matéria e energia e, embora em menor proporção, a aceleração dos serviços” (ROSA, 2019, p. 144). Se a aceleração tecnológica é definida como uma aceleração intencional de processos direcionados a um objetivo, a aceleração como transformação social se refere à velocidade na qual práticas e orientações de ação, estruturas associativas e modelos de relação se modificam. (ROSA, 2019). “Postula-se, então, que os *índices de transformação transformam-se a si mesmos*, ou seja, se aceleram” (ROSA, 2019, p. 147, *grifos do autor*).

Em continuidade, a terceira forma de aceleração, a intensificação do ritmo de vida, como aumento de episódios de ação e/ou experiência (ROSA, 2019, p. 154), pode ser definida, de acordo com o autor, tanto por meio de um componente objetivo como por meio de um componente subjetivo. De forma objetiva, essa forma de aceleração do ritmo da vida vai estar implicada no encurtamento ou no adensamento de episódios de ação, que são materializados, por exemplo, como destaca Rosa (2019), pelas tentativas de diminuição do tempo que se destina às refeições, da diminuição da duração do sono ou do tempo que se destina, em média, para se comunicar e/ou conviver com familiares, e de forma geral todas as tentativas de se reduzir ao máximo o tempo destinado diariamente a atividades cotidianas. “Em suma, reduzir o intervalo de tempo entre o término de uma atividade e o início de outra” (ROSA, 2019, p. 155). No que se refere ao componente subjetivo, o “escasseamento de recursos temporais torna-se supostamente a principal causa (ao lado da experiência da contração do presente) para a sensação de que o tempo mesmo *passa mais rápido*” (ROSA, 2019, p. 157, *grifos do autor*).

Em consonância com essa reflexão, o pesquisador Jonathan Crary (2016), em uma análise contextual no âmbito do “capitalismo tardio”, descreve “os fins do sono” (CRARY, 2016) e pontua suas possíveis implicações para a vida social e individual. Segundo o autor, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos investiu, nos últimos cinco anos, uma quantia significativa para o estudo de uma espécie de pássaro, o pardal de coroa vermelha, que é capaz de voar grandes distâncias e de permanecer acordado por até sete dias durante as migrações. “O objetivo é descobrir como as pessoas poderiam ficar sem dormir e funcionar produtiva e eficientemente”, e tal projeto, como destaca o autor, “[...] é apenas uma pequena parte de um esforço militar mais amplo para obter domínio ao menos parcial sobre o sono humano” (CRARY, 2016, p. 7). Isso culmina, conforme Crary (2016), em um projeto de amplitude maior e de imposição de um modelo maquínico de duração e eficiência do corpo humano, pois “a história mostra que inovações relacionadas à guerra são inevitavelmente assimiladas na esfera social mais ampla, e o soldado sem sono seria o precursor do trabalhador ou do consumidor”

(CRARY, 2016, p. 8).

Aqui está o paradoxo da aceleração do ritmo de vida em contraposição à aceleração técnica: embora os avanços tecnológicos proporcionem maior velocidade na realização de atividades e na comunicação interpessoal, além de maior mobilidade sem necessidade de locomoção física, esperava-se que esses recursos economizassem tempo. No entanto, paradoxalmente, acabam contribuindo para uma escassez percebida de tempo na vida contemporânea. Esse fenômeno configura o componente subjetivo da aceleração do ritmo de vida, levando os indivíduos a investir cada vez mais na maximização do uso do tempo, tanto em termos de controle da sua subjetividade, quanto no controle biológico do corpo humano. No entanto, isso muitas vezes ocorre às custas da qualidade de vida e da saúde dos indivíduos. Essa intensificação do ritmo de vida culmina “subjetivamente em um aumento do sentimento de carência de tempo, de pressão temporal, da estressante obrigação da aceleração, além do *medo de não conseguir acompanhar o ritmo*”. (ROSA, 2019, p. 157, *grifos do autor*).

Essa pressão temporal, por estar sincronizada com um tempo cada vez mais acelerado, acaba por causar forte temor nos indivíduos exatamente pelo contrário, ou seja, pelo fato de estarem dessincronizados. O medo de estar dessincronizado e/ou destemporalizado com o tempo da sua época e com os anseios e as exigências sociais e coletivas e, dessa forma, sofrer as consequências de uma exclusão nos mais variados âmbitos da vida se tornou algo recorrente diante da aceleração social atual. Porém, a dessincronização, como realça Rosa (2019), é uma consequência da assimetria do processo de aceleração social, uma vez que pensar que o processo de aceleração é universal e que tudo na sociedade está acelerando é um equívoco.

Nesse contexto, existem assimetrias claras em relação à capacidade de aceleração, como entre a sociedade e a natureza, e entre os indivíduos e a sociedade. Nem todos os processos podem ser acelerados; há áreas, como a biológica, onde isso ainda não é possível, como na duração de uma gestação ou no tempo de incubação de um vírus. Ainda, conforme observado por Rosa (2017), “a esfera ecológica é dessincronizada, pois a natureza opera em um ritmo muito mais lento do que a sociedade. A política também pode ser dessincronizada: a democracia é um processo que consome tempo”, além disso, “há uma dessincronização entre nossos corpos, nossas mentes e as transações sociais” (p. 372).

Assim, o autor pretende demonstrar em sua análise que o processo de modernização, como um movimento em direção à dinamização do mundo, resulta em um tipo de equilíbrio social fundamentado na estabilização dinâmica (ROSA, 2017, p. 372). Nesse contexto, é importante destacar que a experiência contemporânea da dinamização social está passando por modificações significativas. Na era moderna, a dinamização social era vista com esperança,

interpretada como uma oportunidade de progresso. A introdução de inovações tecnológicas e a própria aceleração social eram percebidas como meios para aumentar a autonomia e a autenticidade, permitindo aos indivíduos e à sociedade alcançar novos patamares de controle sobre o mundo ao seu redor (ROSA, 2019, p. XXIII). No entanto, na contemporaneidade, essa percepção vem se transformando.

A questão central na Modernidade, "Que tipo de vida alguém quer viver?" (ROSA, 2019, p. XXIII), na contemporaneidade cede lugar à dinâmica do aumento. Atualmente, é desejável acompanhar essa lógica de crescimento a qualquer custo, uma vez que a competitividade exige não apenas alcançar, mas também sustentar ou melhorar constantemente o que já foi conquistado. Como Rosa (2019) observa, mesmo a manutenção das conquistas alcançadas requer uma mobilização contínua de energia para sustentar o crescimento, a aceleração e a inovação. Em síntese, "nós, contemporâneos, não caminhamos mais em direção a um objetivo preñado de promessas que se coloca à nossa frente; antes, caminhamos para longe de um abismo catastrófico que se abre às nossas costas" (ROSA, 2019, p. XXIV). Segundo o autor, esse processo marca uma mudança substancial na cultura contemporânea.

Assim, torna-se cada vez mais necessário fluir com esse tempo acelerado que se manifesta através de múltiplas temporalidades. Simultaneamente, enfrentamos o desafio da autocondução como sujeitos livres diante das dinâmicas dessa temporalidade veloz e diversificada, pois, como observa Veiga-Neto (2018), "condução implica liberdade". Dentro da lógica da racionalidade neoliberal, que promove o desejo de acelerar nosso ritmo de vida, procuramos nos posicionar como sujeitos competitivos. Nesse contexto, de acordo com Veiga-Neto (2018), "a 'livre concorrência' é uma das muitas características do neoliberalismo que enfatiza tanto a liberdade quanto a competição" (p. 168).

Assim, a promessa fundante da Modernidade, de uma vida autodeterminada em um mundo "trazido do alcance" (ROSA, 2019), é modificada na atualidade. Como projeto normativo e político, a Modernidade propõe a libertação das diretrizes autoritárias e tradicionais além da escassez das limitações naturais, ou seja, apresenta a promessa de uma condução autodeterminada da vida: "Nós não queremos ter de nos *curvar*, antes queremos ser *fiéis a nós mesmos*" (ROSA, 2019, p. XXV, *grifos do autor*), de modo que se possa alcançar um projeto próprio de vida. Em contrapartida, como aponta Rosa (2019), na atualidade se observa a reversão dessa relação, uma vez que o projeto de vida deve acompanhar o jogo do aumento e isso implica que o sujeito permaneça ou se torne competitivo. Individual e coletivamente, as energias empregadas se direcionam à capacidade de aumento (ROSA, 2019).

Ainda, destacam-se três movimentos aceleratórios centrais para a compreensão do

processo de "aceleração sem limite" na Modernidade Tardia, os quais podem ser vistos como formas de globalização (ROSA, 2019). Primeiro, a revolução política, exemplificada pelo colapso da Alemanha Oriental e pela abertura política e econômica dos Estados da Europa do Leste (ROSA, 2019). Segundo, a revolução digital, evidenciada pela consolidação da internet, que culmina em uma revolução da mobilidade (ROSA, 2019). Terceiro, a "revolução econômica da acumulação flexível, do modelo de produção pós-fordista do *just-in-time* e do capitalismo turbo" (ROSA, 2019, p. 429, *grifos do autor*). Dessa forma, “o que há de novo não é a troca ou o movimento de informações, dinheiro, mercadorias ou pessoas [...], mas sim a velocidade e a ausência de resistência com que tais processos podem ocorrer hoje” (ROSA, 2019, p. 433).

Como consequência desse processo de aceleração social, Rosa (2019) evidencia os aspectos que a globalização engendra nas relações sociais como um todo, tendo como base a crise do conjunto das instituições na até então Modernidade Clássica. Segundo o autor, a vida social é liquefeita no âmbito do desenvolvimento da Modernidade Tardia. Ao referenciar Zygmunt Bauman, Rosa (2019) destaca o amolecimento das instituições antes consideradas inabaláveis, como característica central desse processo de liquidez. Esse processo é pautado na “substituição do padrão de sentido da narratividade linear pelo princípio do fragmentário- simultâneo, a ruptura dos Estados nacionais e a supressão das fronteiras institucionais entre esferas funcionais” (ROSA, 2019, p. 427). Assim, como afirma Bauman (2000, p. 25), “as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e identidades, e os princípios universais contra os quais se rebelar estão em falta”.

Dessa forma, para compreender adequadamente as transformações em curso na vida social, marcada pela fluidez, é essencial não negligenciar as instituições e suas interações, como salientado por Rosa (2019). Mesmo diante de sua crescente flexibilidade, essas instituições continuam sendo fundamentais para a compreensão do processo de aceleração social na era moderna. Rosa (2019) argumenta que a modernidade tende fortemente a dinamizar o que antes era estável e regulamentado. Deste modo, “tanto a cesura quanto a continuidade do desenvolvimento contemporâneo só podem ser localizadas de forma exata e empiricamente instrutiva pelo caminho de uma determinação *temporal-analítica* da Modernidade” (ROSA, 2019, p. 428, *grifos do autor*).

Diante dessas reflexões, entender como as juventudes percebem o tempo contemporâneo no contexto institucional da escola se torna relevante. As transformações aceleratórias mencionadas por Rosa (2019), como as revoluções política, digital e econômica, não são apenas fenômenos externos; elas permeiam diretamente o cotidiano educacional.

Enquanto a modernidade tende a dinamizar o que antes era estável e regulamentado, as instituições educacionais enfrentam o desafio de se adaptar à velocidade com que as informações circulam, à pressão constante por atualização tecnológica e à flexibilidade exigida pelo modelo de mercado de trabalho pós-fordista.

Esses aspectos não são apenas influências exógenas, mas se refletem na organização curricular, nas metodologias de ensino e nas interações sociais dentro da escola. Compreender como os jovens percebem e vivenciam essas mudanças na dimensão temporal é relevante para uma análise abrangente dos efeitos da aceleração social no ambiente escolar contemporâneo. Tal compreensão também é fundamental para identificar as possíveis práticas de resistência que surgem nesse contexto frente a essa lógica. Para a análise, é importante problematizar o desenvolvimento de políticas educacionais que, ao serem fomentadas nesse cenário, materializam os preceitos de uma racionalidade neoliberal. Essas políticas, pautadas na promessa de autonomia e liberdade em termos de gestão, são, segundo Ball (2002), inseridas em processos de re-regulação, nos quais o "Estado também proporciona um novo modo geral de regulação menos visível, mas liberado e autorregulado" (BALL, 2002, p. 5).

Diante disso, Ball (2002) ressalta que as reformas educacionais apresentam tecnologias políticas, a saber: o mercado, a gestão gerencialista e a performatividade. O mercado é o elemento central da racionalidade neoliberal, ao estender seus princípios mercadológicos aos demais setores da vida social além do econômico; o "gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais" (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 82); e a performatividade representa a validação e/ou a qualidade de um indivíduo ou organização dentro de um determinado conjunto avaliativo pautado no desempenho, na produtividade e no rendimento (BALL, 2002).

Esses elementos constituem o atual contexto neoliberal no qual políticas curriculares, como a Política do Novo Ensino Médio, são engendradas e pautadas sob um discurso que retroalimenta a noção de autonomia para os sujeitos. Esse novo gerencialismo, enquanto uma tecnologia política, torna-se uma forma de autogoverno. Assim, "baseia-se teoricamente, por um lado, no modelo de gerencialismo empresarial e em estilos de gestão do setor privado, e por outro lado, na teoria da escolha pública e na nova economia institucional" (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 77). Tal fenômeno, segundo os autores, deve ser considerado diante da ascensão do neoliberalismo como uma ideologia predominante na globalização.

Dessa forma, esse novo modelo gerencialista se desenvolve diante da transição de uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1999), caracterizada por instituições como escolas, prisões

e hospitais que utilizam mecanismos disciplinares para moldar o comportamento dos indivíduos. Nela, a disciplina é exercida por meio de regras rígidas e punições ao descumprimento dessas, para se obter uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Nesta nova sociedade, em vez de serem confinados a instituições específicas, os mecanismos de controle se tornam mais difundidos e descentralizados, e o poder se exerce de maneira contínua e modulada, através de redes e sistemas de informação que monitoram e regulam o comportamento das pessoas em tempo real.

A progressiva tendência da transição da disciplina para o controle culminou em implicações significativas para a subjetividade e a autonomia dos indivíduos. Em vez de serem disciplinados por uma autoridade externa, os indivíduos se tornaram agentes de seu próprio controle, regulando seu comportamento de acordo com as normas sociais e econômicas predominantes. Nessa lógica, a ideologia neoliberal promove a autoadministração e a responsabilidade individual (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004). As pessoas são incentivadas a se autogerir e a se avaliar continuamente conforme padrões externos. Isso constitui uma forma de controle interno, no qual os indivíduos internalizam as normas e se monitoram constantemente para atender às expectativas de desempenho e eficiência.

Assim, a educação está se reorganizando em torno de princípios neoliberais, onde o controle é exercido de maneira mais sutil, mas igualmente poderosa, moldando a subjetividade e o comportamento dos indivíduos de forma contínua e perversa (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004). Nesse contexto, as escolas adotam práticas que promovem a autogestão e a responsabilidade individual dos alunos, incentivando-os a se autoavaliar e buscar constantemente o aprimoramento de acordo com padrões de desempenho e eficiência estabelecidos externamente. Essa reorganização educacional implica uma mudança fundamental na forma como os alunos são formados e avaliados. Independentemente de uma disciplina explícita e visível, os mecanismos de controle passam a ser internalizados pelos próprios indivíduos. Eles são incentivados a adotar normas sociais e econômicas, monitorando e ajustando seu comportamento para atender a esses padrões pré- estabelecidos.

Os efeitos dessa mudança são complexos, a educação deixa de ser apenas um meio de construção de conhecimento, e a escola, enquanto instituição social, se torna uma ferramenta para a formação de indivíduos que se autogerenciam, moldados por uma lógica de mercado que valoriza a eficiência, a produtividade e o desempenho contínuo. Essa forma de controle interno, enquanto menos visível e exercido através de uma economia política de poder, é extremamente eficaz, pois transforma os indivíduos em participantes ativos de seu próprio autogoverno, constantemente ajustando suas ações e comportamentos para se alinhar com os preceitos

neoliberais. Essa dinâmica cria um ambiente em que a subjetividade dos indivíduos é constantemente moldada e remoldada por essas normas externas, resultando em uma forma de controle que é ao mesmo tempo ubíqua e invisível.

Dito isso, é importante demarcar que Rosa (2019), ao construir seu diagnóstico sobre a aceleração social das estruturas temporais, descreve seu início no contexto da Modernidade e seu desenvolvimento na transição da Modernidade Clássica para a Modernidade Tardia, por meio do processo de dinamização do aparato técnico-científico e da modernização ocorrida. Para explicar a transição da Modernidade Clássica para a Modernidade Tardia, o autor salienta importantes consequências desse processo aceleratório, em que o regime espaço-temporal da sociedade influencia substancialmente os padrões de identidade dos indivíduos. Ou seja, Rosa (2019) sustenta a tese de que, na Modernidade Tardia, há um processo de dinamização do eu, em que a individualidade tardo-moderna passa a ser predominantemente uma identidade relacional e situacional, como consequência do processo aceleratório. Esses aspectos serão abordados a seguir.

2.1.1 A hiperaceleração e a constituição de individualidades tardo-modernas: entre “jogadores” e “errantes”

A partir da leitura contemporânea contextual sobre a aceleração social, torna-se pertinente problematizar os efeitos que essa hiperaceleração pode ter na formação das subjetividades em um futuro próximo. Especificamente para o foco desta pesquisa, que se concentra nos sentidos que os jovens atribuem ao tempo escolar na atualidade, torna-se relevante refletir sobre como as políticas curriculares fortemente influenciadas pela lógica neoliberal, focadas na competição e na responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso social, moldam as subjetividades juvenis em um contexto de aceleração social. Interessa pensar em quais subjetividades juvenis serão constituídas em um futuro próximo, diante dessas condições de possibilidades de uma estrutura temporal e curricular enraizada a princípios neoliberais, e como essas condições podem influenciar as perspectivas formativas dos jovens dentro do ambiente escolar.

Neste sentido, Rosa (2019) acentua que na Modernidade Tardia há um processo de dinamização do eu devido à aceleração social. Isso significa que, conforme a sociedade moderna avança, há uma transformação na forma como os indivíduos se percebem e se definem. Em vez de uma identidade fixa e estável, a individualidade na era tardo moderna tende a ser mais relacional e situacional. Isso ocorre, porque o ritmo acelerado de mudanças sociais,

tecnológicas e econômicas exige dos indivíduos uma constante adaptação e resposta às novas circunstâncias e demandas do ambiente. Assim, a identidade pessoal não é mais vista como algo intrinsecamente definido, mas sim moldada pelas interações e contextos em constante fluxo da vida moderna.

Rosa (2019) afirma, por todos os argumentos já expostos, que o novo da era contemporânea está na constatação de que a velocidade da transformação social ultrapassou seu limiar crítico, “a saber, aquele da velocidade das sequências geracionais –, e impõe, Deste modo, um padrão de percepção e elaboração temporal que pode ser descrito como *temporalização do próprio tempo* e, portanto, como *destemporalização* da vida, da história e da sociedade” (ROSA, 2019, p. 445-446, *grifos do autor*). Segundo o autor, nesse contexto de temporalização, a decisão quanto à duração, à sequência, ao ritmo, à velocidade das ações e dos acontecimentos, por exemplo, vai ocorrendo durante e ao longo do tempo, sem obedecer a um plano cronológico já predefinido. A “*temporalização do tempo, significa, portanto, a revogação da temporalização da vida enquanto um projeto temporalmente extenso*” (ROSA, 2019, p. 470, *grifos do autor*).

Diante disso, observa-se o desenvolvimento em curso de um processo de liquefação das estruturas identitárias, ocasionando uma mudança nos padrões de identidade. Assim, os indivíduos são desafiados a construir suas identidades de forma mais flexível e adaptativa, em resposta às rápidas mudanças sociais, econômicas e culturais. “As *identidades* flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19, *grifos do autor*). Deste modo, as identidades tardo-modernas, antes estáveis, passam a estabelecer “relações identitárias mais abertas, mais experimentais, mais fragmentárias e, sobretudo cada vez mais transitórias, que refletem a dinâmica dos frenéticos *fluxos globais*” (ROSA, 2019, p. 454, *grifos do autor*).

Dentro desse contexto contemporâneo, emerge a possibilidade de uma representação teatral do eu, na qual o indivíduo pode assumir uma variedade de papéis. Segundo Rosa (2019), ocorre “uma transição das identidades estáveis para relações identitárias dinâmicas, marcadas por ‘permanentes revisões’ biográficas ou, ao menos, pela contingência de elementos da identidade antes *estáveis*” (p. 455, *grifos do autor*). Nesse cenário, Bauman (2000) observa que, “com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece” (p. 81). Para entender esse processo, é preciso considerar a diferenciação entre as autorrelações e as relações com o mundo, conforme destacado por Rosa (2019).

O ponto central de diferenciação entre as autorrelações e as relações com o mundo,

segundo Rosa (2019), que se desenvolveram na Modernidade Clássica e na Modernidade Tardia respectivamente, é que na Modernidade Clássica o projeto de vida é desenvolvido temporalmente, havendo uma temporalização da vida na construção desse projeto, representado por uma identidade clássico-moderna. “A identidade *clássico-moderna* parece ser, com isso, uma identidade estável a posteriori” (p. 461, *grifos do autor*). Já na Modernidade Tardia, diante do processo de dinamização da vida e da liquefação das principais estruturas sociais, há como consequência um efeito de definição de identidade que se desenvolve no curso da vida, ou seja, essa definição passa a ser destemporalizada e situada. Em diálogo com essa análise, essa destemporalização situacional parece funcionar contemporaneamente com uma demanda para a constituição de subjetividades, principalmente no que se refere à constituição subjetiva das juventudes contemporâneas em relação a seu percurso formativo. Não obstante, podemos observar um alinhamento dessa lógica com o fomento das atuais políticas curriculares brasileiras e com documentos curriculares como a BNCCEM, que refletem um ideal formativo com foco no desenvolvimento de jovens resilientes, flexíveis e dispostos a constituírem identidades situacionais diante da hiperaceleração das estruturas sociais. Essa forma de vivenciar o tempo situacionalmente, um tempo que, segundo Rosa (2019), é um tempo cada vez mais acelerado, expressa alinhamento com as orientações da política do Novo Ensino Médio, pautada pela prerrogativa da individualização e da responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, conforme já explorado anteriormente.

A partir dessas discussões, e no intuito de problematizar o contexto atual e sua capacidade de constituir subjetividades tardo-modernas, é necessário abordar sua potência em produzir subjetividades juvenis situacionais. Como exemplo de uma identidade situacional tardo-moderna, Rosa (2019) descreve a figura do jogador, em um contexto onde as ordenações cronológicas precisam ocorrer de maneira individual e flexível dentro do próprio tempo, como uma forma de lidar com a complexidade temporal (ROSA, 2019). Assim, “o *jogador* supera a moderna orientação temporal linear, contabilizadora e planejadora, substituindo-a por uma *prática temporal situacional* orientada aos acontecimentos” (p. 474, *grifos do autor*).

Assim, o “jogador decide sobre a velocidade e a duração dos acontecimentos, [...] de forma flexível e de acordo com a situação, a partir do tempo interno e do horizonte temporal de cada acontecimento” (ROSA, 2019, p. 475). A individualidade do jogador tem como prerrogativa jogar o jogo com a maior flexibilidade possível, diante do exercício de uma prática temporal situacional. Ainda, como ressalta Rosa (2019), mesmo que ele esteja condicionado a prazos e a datas que não pode controlar e que influenciam seu jogo ao tempo dos

acontecimentos, a figura do jogador não quer mais aceitar prescrições, nem definir qual a forma de organização temporal para cada momento, “mas sim saber que possui a todo o momento o tempo à sua disposição” (ROSA, 2019, p. 475). Essa figura se desenvolve no contexto da incerteza que é uma “poderosa força individualizadora” que “divide em vez de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a idéia de *interesse comum* fica cada vez mais nebulosa e perde todo valor prático. (BAUMAN, 2000, p. 139, *grifos do autor*).

Nesse contexto, o indivíduo que não se mantiver nesse sistema está fadado ao risco “de tornar-se um errante que já não consegue controlar, planejar e direcionar seu destino e sua vida, mas que também não consegue criar para si *espaços de ressonância*”. (ROSA, 2019, p. XXVII, *grifos do autor*). Para a figura do errante, a hiperaceleração da Modernidade Tardia se apresenta como uma ameaça, enquanto para a figura do jogador a hiperaceleração da Modernidade Tardia não se configura como um cenário ameaçador. “Ele, ao contrário, a afirma como geradora de possibilidades, com a qual *uma temporalização do tempo* cada vez mais rápida se torna possível” (ROSA, 2019, p. 477, *grifos do autor*).

Diante disso, Rosa (2019) assinala que na Modernidade Tardia “aumentam drasticamente as possibilidades de escolha e as formas de diferenciação, não apenas em relação a dimensões *centrais* da vida e da identidade, como profissão, família, religião, residência” (ROSA, 2019, p. 466, *grifos do autor*), como também “em relação a âmbitos *mais periféricos* que, não obstante exercem uma influência considerável sobre o cotidiano, tais como companhias de telefone, de seguros, de energia, associações, formas de investimento financeiro etc.” (ROSA, 2019, p. 466, *grifos do autor*). Porém, esses componentes identitários tanto centrais quanto periféricos não são mais pontos fixos e permanentes após sua escolha e passam a responder à lógica da consciência da contingência (ROSA, 2019). Em outras palavras, a identidade passa a ser situacional e relacional diante de escolhas contingenciais e, em consonância com a diferenciação das situações particulares da vida.

Assim, não há mais previsibilidade no que se refere ao desenvolvimento biográfico, pois, como afirma Rosa (2019), “previsibilidade não significa, aqui, nada mais que a *temporalização da identidade pessoal: quem alguém é* não pode mais ser inferido por meio de um modelo de ordenação cultural e social determinado pela tradição” (p. 468, *grifos do autor*). Desta maneira, a identidade se torna transitória, transformando-se em uma velocidade intrageracional. Segundo o autor, a previsibilidade da identidade não pode mais ser deduzida de modelos culturais e sociais transmitidos por várias gerações, como era típico no período pré-moderno. Da mesma forma, não pode mais ser determinada por uma compreensão da vida como

um todo, como na Modernidade Clássica, onde havia uma orientação temporal linear e planejadora, ao contrário, a identidade moderna é agora definida pelo momento específico no tempo em que o indivíduo se encontra ao longo da vida.

Desta maneira, Rosa (2019), ao descrever as consequências do seu diagnóstico de aceleração temporal, possibilita pensar sobre os possíveis efeitos na constituição de identidades sociais, uma vez que o processo de aceleração contemporânea levado ao máximo expõe às pessoas a lógica da “roda de *hamster*” (ROSA, 2019, p. XXVI, *grifos do autor*). “O fato de que as pessoas devem *correr sempre mais rápido apenas para manter-se em seus lugares* as esgota”. (ROSA, 2019, p. XXVI, *grifos do autor*). Assim, esse contexto instiga a construção de novas e futuras subjetividades diante dessa lógica da aceleração e dos princípios de uma racionalidade neoliberal. Pois, “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das esperanças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Em decorrência, o desenvolvimento de identidades situacionais marcadas pela contingência e pela carência de futuro desencadeia uma ausência de horizontes em um contexto em que a obrigação de acelerar torna-se uma condição para estar no jogo e provoca uma fragmentação entre sujeito e experiência. Além disso, também desencadeia implicações na saúde mental dos indivíduos, como, por exemplo, os expressivos casos de problemas psicológicos relatados diariamente na atualidade, em que a lógica situacional se torna um elemento central para a subjetivação dos indivíduos “uma vez que obriga indivíduos, perspectivas e horizontes temporais a manterem-se, sincrônica e diacronicamente, flexíveis” (ROSA, 2019, p. 479). Como consequência da aceleração social de forma mais abrangente, Rosa (2019) ainda ressalta um possível processo de desintegração social, causado pelo descompasso entre a política e a aceleração global.

Como alternativa a esse contexto, a busca por autonomia pode ser substituída pelo anseio por ressonância, como uma possibilidade de “contrarresistir” (ROSA, 2019). Segundo o sociólogo, a ideia de autonomia não deixa de ser importante, mas o aumento de opções que ela promete não é em si mesmo um aumento de qualidade de vida. “A ampliação do horizonte de possibilidades é, portanto, um elemento essencial da *promessa da aceleração*” (ROSA, 2019, p. LVI, *grifos nossos*). Porém o jogo do aumento e o esforço pessoal necessário para a manutenção dos nossos lugares, entre outras consequências, podem estar nos levando a uma impossibilidade existencial. “Ter de crescer, acelerar e inovar continuamente para apenas pôr-se no lugar, não para escapar da crise, conduz a uma impossibilidade existencial” (ROSA, 2019, p. XXVI). Essa impossibilidade existencial é permeada por um sentimento de

dessincronização e destemporalização em relação à aceleração temporal das estruturas sociais. A promessa fundante da Modernidade, de acordo com Rosa (2019), teria sido quebrada na Modernidade Tardia globalizada, pelo fato de que a aceleração social teria impossibilitado o desenvolvimento da autonomia, pois “pela imposição da lógica de aumento exaure-se a margem de ação da autonomia individual e política” (ROSA, 2019, p. XXV). Esse contexto faz-se propício para o desenvolvimento do que o autor define como alienação, ou seja, uma “suspensão das relações entre o indivíduo e o mundo, como resultado da velocidade incompatível às experiências humanas, o que torna a vida social fria e muda” (TZIMINADIS, 2017, p. 366). Nela, os sujeitos passam a perseguir objetivos e metas e a adotar comportamentos que não dialogam com seus anseios.

Em contraponto a esse contexto de impossibilidade existencial, Rosa (2019) apresenta o conceito de ressonância como um pressuposto para a superação do modo de estabilização dinâmica. Segundo o autor, a busca pela solução do problema poderia ser pautada em aguçar, individual e politicamente, a sensibilidade para espaços de ressonância, nesse sentido, o conceito de ressonância serviria como princípio orientador na busca por uma vida bem-sucedida. Assim, a “ressonância não diz respeito a um estado emocional, e sim a um modo relacional [*Beziehungsmodus*] no qual sujeito e mundo colocam-se numa relação responsiva [*Antwortverhältnis*]”. (ROSA, 2019, p. XXXI, *grifos do autor*).

Neste sentido, a ressonância se diferencia de reconhecimento, principalmente pela característica que a primeira tem de ser dinâmica; já a segunda, de fixar-se (ROSA, 2019). “Enquanto o reconhecimento (sobretudo o reconhecimento jurídico) se permite fixar e acumular; o conceito de ressonância descreve um acontecer processual, sempre dinâmico, um encontro bilateral” (ROSA, 2019 p. XXXIV). Além disso, a ressonância é algo que acontece momentaneamente entre dois atores ou entidades. “Ressonância é aquilo que emerge *entre os atores*” (ROSA, 2019, XXXV, *grifos do autor*), com o intuito de uma transformação mútua como resultado desse processo, e “enquanto, em relação ao reconhecimento, pode-se lutar, uma *luta por ressonância* não tem nenhum sentido” (ROSA, 2019, XXXV, *grifos do autor*).

Deste modo, é importante ressaltar que, ainda que o conceito de ressonância possa ser compreendido como uma contrarresposta ao conceito de alienação, ambos não se constituem apenas como um par de opostos (ROSA, 2019). Enquanto a alienação diz respeito a um modo de relação, de colocar-se no mundo frente ao outro e intrinsecamente desconectado, em outras palavras, esse encontro com o mundo se dá numa relação de indiferença e pode ocorrer nas três dimensões: social, material ou existencial. A ressonância diz respeito a um modo de relação responsivo com o mundo, que gera transformação. Aqui, cabe uma ressalva que o autor oferece:

ressonância não significa concordância ou fusão, mas, antes disso, significa resposta e "diz respeito a um modo de relação com o mundo no qual sujeito e mundo *alcançam-se* mutuamente, de tal modo que uma relação responsiva, que produza efeitos transformativos, pois *liquefaz* as já dadas relações do mundo, emerge" (ROSA, 2019, p. XL, *grifos do autor*).

Nesse contexto, para uma melhor compreensão, Rosa (2019, p. XL) enfatiza os quatro elementos de uma relação de ressonância: afetação, autoeficácia, transformação e indisponibilidade. No que se refere à afetação, o autor a descreve como um “chamado” (ROSA, 2019), algo que vem de fora e pelo qual o sujeito se sente interpelado, tocado. “Em relações de ressonância, os sujeitos são tocados (afetados) por um *outro*, o qual os refere e lhes *diz* algo, ao mesmo tempo que respondem (emocional e fisicamente) e, com isso, experienciam-se como *autoeficazes*” (ROSA, 2019, p. XL, *grifos do autor*).

A autoeficácia seria uma resposta autoeficaz do sujeito ao contato e sua capacidade de conseguir mover, tocar, alcançar também o outro lado da relação. Já a transformação surge como uma consequência dessa relação responsiva, que afeta ambos os lados e em que eles não permanecem os mesmos. Por último, a indisponibilidade refere-se à característica da ressonância de ser indisponível, ou seja, ela não pode, sob hipótese alguma, ser imposta, pois tanto seu emergir como sua duração são da ordem da incerteza, ela é imprevisível no que tange a seus resultados. Assim, o que resulta dessa transformação não se pode prever. A “ressonância pode ocorrer sobre condições desfavoráveis, bem como ausentar-se sob condições favoráveis” (ROSA, 2019, p. XL).

Esse processo implica que as pessoas busquem e necessitem de relações ressoantes com o mundo. Segundo Rosa (2019), experiências de ressonância são continuamente momentâneas e “não podem ser controladas em sua duração”; eixos de ressonância são “relações individualmente distintas, com relativa estabilidade temporal, entre sujeito e um determinado fragmento do mundo” (ROSA, 2019, p. XLII); e as esferas de ressonância são zonas de experiências coletivas. Resumidamente, para o autor, a ressonância implica uma abertura para o mundo “[...] a qual pressupõe a disposição a escutar outra voz (incitada) e por ela buscar-se tocar” (ROSA, 2019, p. XLIV).

Dessa forma, o autor salienta que a pressão temporal pode dificultar os processos de ressonância. Outra advertência que ele faz é que a ressonância não pode ocorrer em um ambiente concorrencial, pois “[...] não se pode, ao mesmo tempo, competir e ressoar com alguém” (ROSA, 2019, p. XLV) ou com o mundo. Portanto, ao apresentar o conceito de ressonância, o autor alerta que ele pode não ser a solução para combater a lógica do aumento, mas pode servir como um fio orientador, uma possibilidade na busca por uma alternativa. Tal

panorama implica pensar na potência dos processos de ressonância diante do contexto de aceleração temporal e da atual organização temporal na escola, mesmo considerando que tal diagnóstico do presente desenvolvido até então, aponta para a dificuldade das juventudes em estabelecer relações de ressonância com seu percurso formativo.

Diante da leitura contextual de Rosa (2019) sobre um processo de aceleração temporal em curso e em diálogo com as proposições desta pesquisa, cujo objetivo principal é “compreender como os estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem e constroem significados em relação à organização temporal escolar atual, considerando a proposta curricular do Novo Ensino Médio”, torna-se relevante refletir sobre a relação e as possíveis implicações entre a hiperaceleração temporal e o processo de modificação dos padrões de identidades na atualidade. Isso inclui focar nos padrões identitários juvenis e seus efeitos na forma de vivenciar o tempo escolar dentro de uma arquitetura curricular flexível. Assim, é importante considerar como uma questão norteadora desta pesquisa: *quais subjetividades futuras podem ser constituídas diante desse contexto de mudança nos padrões identitários, especialmente no contexto de uma organização temporal fundamentada em uma arquitetura curricular flexível para o Ensino Médio brasileiro?*

Em complemento a esse diagnóstico do presente, que se propõe a construir uma leitura contextual na qual o objeto dessa pesquisa é o tempo escolar, adicionam-se as reflexões da pesquisadora Zuboff (2020) sobre a dimensão de controle temporal. Segundo Zuboff, as ações de vigilância constante e investimentos funcionam não apenas como formas de subjetivação, mas também como mecanismos de vigilância e controle, visando maximizar a experiência temporal dos indivíduos. O capitalismo de vigilância se estabelece como um sistema que busca vigiar os indivíduos para mantê-los em constante competição e sincronizados com um tempo cada vez mais acelerado. Nesse contexto, a vigilância assume uma nova lógica econômica que busca capturar não apenas a experiência humana, mas também a experiência temporal (ZUBOFF, 2020).

2.2 A vigilância como uma nova lógica econômica que visa capturar a experiência humana e temporal

Com certeza, a era do capitalismo de vigilância terá o mesmo destino ao nos ensinar como nós não queremos viver. Ela nos instrui sobre o insubstituível valor das nossas maiores realizações morais e políticas ao ameaçar destruí-las. (ZUBOFF, 2020, p. 588).

Na obra intitulada: *A Era do Capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano*

na nova fronteira do poder, a pesquisadora Shoshana Zuboff (2020) aponta para o desenvolvimento, em andamento, de uma nova lógica econômica que denominou de capitalismo de vigilância e que, em sua perspectiva, objetiva capturar a experiência humana por meio do mapeamento e posterior comercialização de dados comportamentais dos indivíduos. Como possibilidades para a sua emergência, a autora destaca o avanço da inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana das pessoas, concomitante com o desejo de personalização, elementos condicionantes e fundamentais para a instauração de uma “terceira modernidade” (ZUBOFF, 2020), que visa responder a desejos e expectativas individuais exacerbadas. Ainda, como exemplo deste movimento, Zuboff (2020) menciona o sucesso da personalização dos produtos fabricados pela *Apple*² no final do século XX.

Atualmente estamos diante, principalmente, de um poder que se concentra sobre o controle de um grupo restrito de corporações conhecidas como “*Big Five*” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018). Essas empresas apoiam suas ações em mecanismos de funcionamento desconhecidos para a grande maioria das pessoas. “Quanto mais invisível ou imperceptível for uma infraestrutura, maior será seu poder de influenciar despercebidamente nossas ações” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018, p. 65). Segundo os autores, o processo de concentração de infraestrutura e dados informais está a cargo de um grupo restrito de cinco empresas, são elas: *Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft*, as então nomeadas “*Big Five*” ou “*GAFAM*”, consideradas como “oligopólios da internet” e “que se tornaram intermediárias poderosas de nossa vida digital” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018, p. 66).

Diante de tal diagnóstico, podemos inferir que a vigilância já praticada pelo Estado por meio de outras formas, agora passa a ser praticada também pelo mercado. Assim, a autora destaca que o capitalismo de vigilância teve seu início no Vale do Silício e se tornou a forma de capitalismo dominante no nosso tempo, constituindo-se basicamente em uma nova ordem econômica que pretende capturar nossos dados pessoais. “O capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para tradução em dados comportamentais” (ZUBOFF, 2020, p. 18).

O capitalismo de vigilância tem seu desenvolvimento no contexto das sociedades de controle (DELEUZE, 1992). Elas emergem em substituição, em um processo transitório, das sociedades disciplinares. Assim, Foucault (1999) mapeou entre os séculos XVIII e XIX a emergência de um modelo social pautado na lógica disciplinar dos corpos realizada por meio

² A *Apple* é uma empresa multinacional norte-americana que tem como foco projetar e comercializar produtos eletrônicos de consumo, *software* e computadores pessoais.

das instituições sociais as quais os indivíduos deveriam passar e que serviam como meios de confinamento, como fábricas, escolas, hospitais e prisões. A sociedade disciplinar, conforme Deleuze (1992), por sua vez, emerge progressivamente em substituição ao modelo das sociedades de soberania. Nas sociedades de soberania, o poder estava centralizado em um soberano (como um rei ou um imperador) cuja principal função era exercer um controle absoluto sobre o território e seus habitantes. Esse poder se manifestava principalmente na capacidade de decidir sobre a vida e a morte dos súditos, ao invés de focar na organização produtiva e no bem-estar social.

Nas sociedades disciplinares, o modelo de confinamento é “visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (DELEUZE, 1992, p. 219). Ao contrário do modelo de poder soberano, na sociedade disciplinar há um modelo de poder que busca controlar e administrar a vida. No entanto, Foucault (1999) observou que, após a Segunda Guerra Mundial, essas sociedades disciplinares começaram a entrar em crise. Assim, “sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 1992, p. 220). Novas formas de controle e poder começaram a surgir, alterando a maneira como as sociedades se organizam e exercem poder sobre os indivíduos. Essas novas forças que se instalaram e se intensificaram no pós-guerra, levaram à transição para as sociedades de controle.

As "sociedades de controle" (DELEUZE, 1992) são caracterizadas por mecanismos mais sutis e difusos de controle, onde a vigilância e a regulação não são mais confinadas a instituições específicas, mas se espalham por toda a sociedade, utilizando tecnologias de informação, comunicação e vigilância para monitorar e influenciar comportamentos de maneira mais integrada e contínua.

Dessa forma, a sociedade disciplinar, com seu sistema de controle baseado em instituições específicas, acaba esmaecendo e sendo substituída gradualmente por novas formas de controle mais abrangentes e sofisticadas, refletindo uma mudança na maneira como o poder é exercido e mantido na sociedade moderna. “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 1992, p. 224).

Nas sociedades de controle, conforme descritas por Gilles Deleuze, o poder se manifesta de forma contínua e modulada, substituindo os confinamentos rígidos das sociedades disciplinares por mecanismos mais fluidos e adaptáveis. Os internatos e meios de confinamento

das sociedades disciplinares, como escolas, fábricas e quartéis, tratavam cada etapa da vida como uma fase isolada, enquanto os controles modernos se caracterizam por serem interdependentes e mutáveis, “formando um sistema de geometria variável cuja linguagem é *numérica*” (DELEUZE, 1992, p. 221, *grifos do autor*). O controle contínuo, exemplificado por práticas como a formação permanente e o “salário por mérito”, substitui os métodos tradicionais de avaliação e confinamento, introduzindo uma rivalidade constante e uma modulação incessante das condições sociais e econômicas (DELEUZE, 1992). Assim, nas sociedades de controle “os indivíduos tornaram-se em *dividuais*, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou *bancos*” (DELEUZE, 1992, p. 222), ruminando uma mudança fundamental na lógica de poder e organização social. Tal mudança, para além de uma evolução tecnológica, “é uma mutação já bem conhecida que pode ser resumida assim: o capitalismo do século XIX é de concentração, para a produção, e de propriedade” (DELEUZE, 1992, p. 223).

Em consonância, Zuboff (2020) destaca que o capitalismo de vigilância pode ser considerado como uma mutação do capitalismo da informação, em que empresas, órgãos, governos e laboratórios, entre outras instâncias, passam a utilizar as tecnologias da informação e comunicação para capturar a experiência humana, na qual a matéria-prima passa a ser processada e mercantilizada como dados comportamentais. Esses dados, por vezes, são utilizados para aprimorar serviços e produtos, e o restante deles, conhecidos como “superávit comportamental” (ZUBOFF, 2020), utilizados para alimentar avançados sistemas de inteligência de máquinas e manufaturados como produtos de predição. Em suma, tais dados são comercializados no mercado com o intuito de antecipar as ações de um determinado indivíduo e seu comportamento tanto momentâneo como futuro. Esses mercados, como destaca a autora, são conhecidos como mercados de comportamentos futuros. Dessa forma, “os capitalistas de vigilância têm acumulado uma riqueza enorme a partir dessas operações comerciais”. (ZUBOFF, 2020, p. 19).

Um exemplo da lucratividade dessas operações comerciais é o crescente e constante faturamento da empresa *Alphabet*, empresa *holding* que detém a participação majoritária acionária do *Google*. Notícias veiculadas nos meios de comunicação dão visibilidade ao fechamento do faturamento da empresa. No ano de 2021, por exemplo, ela encerrou o período com US\$ 76 bilhões de dólares, o que implica, segundo a mesma reportagem, em uma alta de 89% da lucratividade da empresa em relação ao ano anterior. “O valor foi impulsionado pela venda de publicidade e pelo crescimento do *Google Cloud*, serviço de armazenamento em nuvem” (PODER360, 2022). Destacam-se também as receitas advindas de publicidade. “No *Youtube*, passaram de US\$ 6,885 bilhões para US\$ 8,633 bilhões – crescimento de 25,4%. No

Google, de US\$ 46,199 bilhões para US\$ 61,239 bilhões – alta de 35,5%” (PODER360, 2022).

Nessa lógica, os capitalistas de vigilância comercializam nossos dados com empresas que os transformam em dados de predição, como uma forma de prever nossos desejos, gostos, necessidades, preferências, aspirações e os utilizam, dentre outras intencionalidades, em campanhas publicitárias com o intuito de aumentar a probabilidade de venda de um determinado produto e/ou serviço. A matéria-prima nesse caso é os dados que fornecemos; e os produtos, as previsões que resultam da análise do superávit comportamental. Esse mecanismo tem como objetivo moldar nossos comportamentos, atuando sobre as nossas subjetividades. Essa lógica se adensa, tendo em vista que atualmente fazemos uso de uma série de dispositivos digitais vinculados à internet e essa prática, como ressalta Zuboff (2020), quase que nos é imposta como uma condição para uma participação social efetiva diante da atual configuração da sociedade instrumentária.

Assim, de acordo com Zuboff (2020), estaríamos diante de uma razão econômica que busca controlar nossas ações, atuando diretamente nas nossas subjetividades e moldando nossos comportamentos, objetivando, como salienta a autora, uma possível e desejada morte da individualidade que se justificaria pela abertura de um caminho de prosperidade pautado no abandono da liberdade em troca de conhecimento. “A individualidade é uma ameaça à sociedade instrumentária, um atrito problemático que suga a energia da *colaboração, harmonia e integração*” (ZUBOFF, 2020, p. 495, *grifos da autora*).

Logo, recapitular, nem que seja de maneira breve, as bases do capitalismo de vigilância descritas pela autora, ou seja, saber em que se fundamentam e quais são os elementos/fatos que possibilitaram a sua emergência, torna-se imprescindível para a compreensão do seu mecanismo de atuação e identificação das possíveis ameaças para a humanidade. Como base para o advento do capitalismo de vigilância, para além de outras questões capilares que se desenvolvem em torno dos aspectos centrais já mencionados, Zuboff (2020) descreve os seguintes acontecimentos como determinantes para o seu surgimento e desenvolvimento: a mudança do pacto social da primeira para a segunda modernidade afluindo no que nomeia como uma terceira modernidade, o hábitat neoliberal e a guerra contra o terror.

Em relação à mudança do pacto social da primeira para a segunda modernidade, Zuboff (2020) descreve a primeira modernidade como uma época em que se esmaece a referência intergeracional como um fator determinante e em que a vida passa a ser individualizada, por meio de um processo de individualização que “[...] é uma consequência de processos de modernização de longo prazo” (ZUBOFF, 2020, p. 48). Além disso, no cerne da primeira modernidade, predominava a sociedade de massas. “Essa nova ordem mundial de massas e sua

burocrata lógica de concentração, centralização, padronização e administração ainda fornecia sólidos pontos de apoio, diretrizes e objetivos para cada vida” (ZUBOFF, 2020, p. 49). Assim, cada indivíduo tinha um papel pré-definido a desempenhar na sociedade, e “[...] esperava-se que cada pessoa suprimisse qualquer senso de si mesma que transpusesse os limites do seu dado papel social, mesmo a um custo psicológico considerável” (ZUBOFF, 2020, p. 49).

Porém, esse processo de individualização “[...] tomou um novo rumo a uma *segunda modernidade*” (ZUBOFF, 2020, p. 50, *grifos da autora*), que substitui a primeira na sua relação de pacto social, indo de uma sociedade de consumo em massa, para uma nova sociedade de indivíduos com anseios por um consumo individualizado. “A primeira modernidade suprimia o crescimento e a expressão do eu, em favor de soluções coletivas; já na segunda modernidade, o eu é tudo o que temos” (ZUBOFF, 2020, p. 51). Essa busca por experiências cada vez mais individualizadas se intensifica e fomenta as bases para o que a autora denomina de “terceira modernidade” (ZUBOFF, 2020), em que a individualização se maximiza. Esse fato seria a primeira condição para o estabelecimento do capitalismo de vigilância.

Cabe salientar, que o conceito de individualização utilizado neste contexto por Zuboff (2020), como ela mesma ressalta, não deve ser confundido com a noção de “individualismo” amplamente empregada pela ideologia neoliberal, que se sustenta na responsabilização social do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso; tampouco com a noção de “individação” enquanto processo psicológico. Ele deve ser compreendido, como já mencionado anteriormente, enquanto um processo de modernização em longo prazo.

Um segundo aspecto para o surgimento e desenvolvimento do capitalismo de vigilância, conforme Zuboff (2020), é a instauração do habitat neoliberal. Na lógica neoliberal de livre mercado, quanto menos regulação do Estado, melhor e maior serão os lucros e o acúmulo do capital. Em relação a isso, Dardot e Laval (2016), em obra bastante conhecida, sinalizam que o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo e consequentemente as sociedades, pois “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Nesse contexto, segundo a autora, a lógica de acumulação do capital, no capitalismo de vigilância, conduz para que informação e conexão funcionem como reféns em troca de dados comportamentais que, por sua vez, são responsáveis pela sua expressiva lucratividade. Ademais, “qualquer esforço para interrompê-lo ou desmantelá-lo terá de se confrontar com esse panorama institucional mais abrangente que protege e sustenta as suas operações” (ZUBOFF, 2020, p. 71). Assim, esse capitalismo encontra liberdade em um ambiente propício para o seu

desenvolvimento e crescimento, com reduzido ou nenhum controle, ou regulação diante das suas práticas, em que formas de regulação passam a ser compreendidas enquanto forças negativas e como um impedimento para o “progresso e o desenvolvimento” (ZUBOFF, 2020).

Outro elemento que contribui para o desenvolvimento do capitalismo de vigilância, conforme Zuboff (2020), mesmo que de uma forma menos centralizada, é o desejo por personalização nas lógicas econômicas e que se intensifica no regime neoliberal. De acordo com a autora, a ideia de personalização é uma promessa do neoliberalismo e acaba servindo como bandeira para o capitalismo de vigilância, pois, na sociedade atual, parece que todos desejam ter uma experiência individualizada. Dessa forma, esse “novo negócio da realidade” (ZUBOFF, 2020), no qual o capitalismo de vigilância migra do ambiente *on-line* para o mundo real, uma vez que a nossa experiência humana é capturada e transformada em dados comportamentais, desenvolve-se, “[...] sob a bandeira da personalização, uma camuflagem para operações agressivas de extração que mineram o que há de mais íntimo na vida cotidiana” (ZUBOFF, 2020, p. 31).

Ainda há, um terceiro elemento propulsor para a emergência do capitalismo de vigilância, segundo a autora: a guerra contra o terror. Essa guerra, que se intensificou após os ataques de 11 de setembro de 2001, e cujas consequências na potência econômica e mundial dos Estados Unidos puderam ser observadas, potencializou o avanço do capitalismo de vigilância. Isso ocorreu, pois, como destaca a autora, grandes empresas de tecnologia, como a *Google*, passaram a ser parceiras, a contribuir e a colaborar com as comunidades de inteligência estatais, diante da necessidade das autoridades norte-americanas em monitorar as ações dos usuários da internet, o que fez com que o governo americano financiasse essas empresas e se associasse a elas. Em contrapartida, quase que numa lógica de que os meios justificam os fins, essas empresas de tecnologia, de acordo com Zuboff (2020), passaram a atuar mais livremente e as suas práticas e mecanismos de atuação ficaram distantes de sistemas de avaliação e de controle, de limitações e de suspeitas éticas, uma vez que servem de propósito a essas comunidades.

Para além dessas condições fundamentais para o seu desenvolvimento, a autora complementa que o capitalismo de vigilância tem como processos de fortificação fatores adicionais que contribuíram para o seu sucesso. Dentre eles, destaca principalmente os esforços proativos da *Google* em construir bases de fortificações em torno das suas atividades com o objetivo principal de proteger seus fluxos de superávit comportamental e mantê-los longe de questionamentos.

Assim, fortificações foram erigidas em quatro arenas principais para proteger o

Google e eventualmente outros capitalistas de vigilância, interferência e crítica política: (1) a demonstração das capacidades exclusivas do *Google* como fonte de vantagem competitiva em política eleitoral; (2) um deliberado obscurecimento dos limites públicos e dos privados por meio de certas relações e um *lobby* agressivo; (3) uma alta rotatividade entre funcionários e executivos entre o *Google* e o governo Obama, unidos por afinidades eletivas durante o crescimento crucial do *Google* entre os anos de 2009 a 2016; e (4) a intencional campanha de influência do *Google* sobre o trabalho acadêmico e a conversa cultural mais ampla tão crucial para a formação de políticas, a opinião pública e a percepção política (ZUBOFF, 2020).

A partir disso, o capitalismo de vigilância segue seu fluxo de desenvolvimento e coloca em ação suas práticas de atuação. “Os resultados dessas quatro arenas de defesa contribuem para uma compreensão de como os fatos do capitalismo de vigilância vieram a se firmar e por que continuam a prosperar” (ZUBOFF, 2020, p.146). Por meio da compreensão da sua emergência e dos principais aspectos que retroalimentam esse sistema, cabe ressaltar que a principal lógica de atuação do capitalismo de vigilância é o desenvolvimento de um conhecimento preditivo.

A predição passa a funcionar como um segundo imperativo econômico que “[...] revela a intensa pressão que ele exerce nas receitas do capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020, p. 233). O primeiro imperativo econômico dessa nova lógica econômica capitalista descrita pela autora é o imperativo da extração que possibilitou a publicidade *on-line* direcionada. Assim, “economias de escala ainda seriam vitais, é claro, mas nessa nova fase as operações de suprimento foram desenvolvidas e intensificadas para acomodar *economias de escopo* e *economias de ação*” (ZUBOFF, p. 233, *grifos da autora*), como as principais lógicas de ação desse capitalismo.

Com essa mudança na direção da “economia de escopo” (ZUBOFF, 2020), definiu-se um novo conjunto de metas, em que, para além de vasto, o superávit comportamental deve ser cada vez mais diversificado, ampliando a extensão das suas operações de extrações do mundo virtual para o mundo real (ZUBOFF, 2020) e a sua profundidade deve ser intensificada, em um projeto audacioso. Em síntese, “[...] a ideia é que o superávit comportamental altamente preditivo, e, portanto, altamente lucrativo, seria extraído do âmago do indivíduo, de seus padrões íntimos” (ZUBOFF, 2020, p. 234).

Já as “economias de ação” (ZUBOFF, 2020) atuariam para moldar comportamentos e, dessa forma, predizê-los com precisão, assegurando uma exatidão maior nas suas predições. Nessa lógica, “[...] processos de máquina são configurados para intervir no estado do jogo no mundo real entre pessoas e coisas reais” (ZUBOFF, 2020, p. 234). Ainda, tais intervenções “[...]”

são projetadas para aumentar a certeza através de certas atividades; elas incentivam, sintonizam, vigiam, manipulam e modificam o comportamento em direções específicas ao executar ações sutis” (ZUBOFF, 2020, p. 234). Essa dupla dimensão imperativa e econômica, escopo e ação, compõe o que Zuboff (2020) nomeia como “negócio da realidade”.

À vista disso, emergem operações encobertas por expressões como, por exemplo, computação ambiente, computação ubíqua, internet das coisas (ZUBOFF, 2020), dentre outras. A autora destaca que o que elas têm em comum é a monitoração das nossas atividades diárias: “A atividade no mundo real é compilada, de forma contínua, a partir de celulares, carros, ruas, lares, lojas, corpos, árvores, edifícios, aeroportos e cidades e devolvida ao reino digital” (ZUBOFF, 2020, p. 235).

Essa dinâmica processual desses novos mercados comportamentais propulsionam os chamados “capitalistas de vigilância” (ZUBOFF, 2020) a buscarem fontes cada vez mais elaboradas de superávit comportamental. Em posse dessas informações, o mercado não só tem o objetivo de nos conhecer individualmente, como de moldar nossos comportamentos em escala, suscitando um novo poder, que Zuboff (2020) descreve como instrumentalismo. “O poder instrumentário conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros” e assim, “ em vez de armamentos e exércitos, ele faz valer sua vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços *inteligentes* conectados em rede (ZUBOFF, 2020, p. 19, *grifos da autora*).

Nesse contexto, podemos pensar, atualmente, em um processo de instrumentalização do currículo. Essa instrumentalização do currículo encontra possibilidades de se manifestar de maneira particular através da flexibilização curricular. Ao demandar adaptabilidade e personalização do ensino, essa abordagem facilita a implementação de tecnologias de vigilância e controle comportamental. A flexibilização curricular, que supostamente visa atender às necessidades individuais dos estudantes, termina, no contexto do capitalismo de vigilância, por possibilitar a coleta e análise de dados comportamentais em larga escala, ajustando as estratégias educativas para maximizar a eficiência e o desempenho dos alunos, conforme padrões externos à escola. Essa dinâmica só é possível dentro de uma organização temporal específica, onde a constante adaptação e reavaliação do tempo escolar permitem a incorporação contínua dessas tecnologias de vigilância. Portanto, a flexibilização do currículo, alinhada com a lógica temporal da contemporaneidade, cria um ambiente propício para a instrumentalização da educação, onde o controle e a vigilância são inerentes à estrutura temporal em que os processos educativos ocorrem.

Esse novo poder, para Zuboff (2020), é distinto do poder totalitário, e tentativas de igualá-los poderiam prejudicar a nossa compreensão, sendo que “não existe precedente histórico para o instrumentarianismo” (ZUBOFF, 2020, p. 403). Ademais, o poder instrumentário se difere do totalitarismo, uma vez que é operado por empresas, utiliza meios de modificação comportamental e tem como finalidade o lucro (ZUBOFF, 2020). Dessa forma, o instrumentarianismo atua “[...] como a *instrumentação e a instrumentalização do comportamento para propósitos de modificação, previsão, monetização e controle*” (ZUBOFF, 2020, p. 402, *grifos da autora*).

O poder instrumentário substitui a “engenharia de almas” pela “engenharia de comportamento” (ZUBOFF, 2020). “O poder instrumentário opera através da modificação comportamental [...] ele só se preocupa com que tudo feito por nós seja *acessível* a suas operações” (ZUBOFF, 2020, p. 410-411, *grifos da autora*). Esse poder faz parte de um projeto de mercado que converge com o digital e que deseja alcançar seu próprio e exclusivo modo de dominação social, afetando nossos sentimentos e formas de vidas, corroendo a confiança de uns nos outros, destruindo reciprocidades e esvaziando a nossa capacidade de criar possibilidades compartilhadas de futuro (ZUBOFF, 2020). Logo, nesse contexto, a nossa autonomia passa a ser alvo dessa lógica, pela qual pode ser capturada e conduzida.

Dessa forma, Zuboff (2020) demonstra as condições e os meios de ação desse poder instrumentário que, segundo ela, poderiam ter existido apenas em um mundo de sonho e ilusão até a ascensão do capitalismo de vigilância. No entanto, diante desse novo regime econômico, o poder instrumentário, que segue a lógica da troca de liberdade pela promessa de conhecimento (ZUBOFF, 2020), passa a ser possível, porém, a autora afirma que isso ocorre de forma diferente: o conhecimento é proprietário (propriedade deles), mas a liberdade é somente nossa. Nessa lógica, “sacrificamos nossa liberdade em troca de um conhecimento que é estruturado para adiantar os interesses comerciais dos capitalistas de vigilância, não os nossos” (ZUBOFF, 2020, p. 426).

Em princípio, Zuboff (2020) alerta para os possíveis danos e uma concreta ameaça que o capitalismo de vigilância e o novo poder instrumentário colocam em ação para uma vida coletiva e democrática. A autora, ao fazer uma analogia aos efeitos dessa nova ordem econômica, ressalta que estaríamos experienciando uma “vida na colmeia” (ZUBOFF, 2020), “na qual o Outro é uma *coisa* para mim e eu experencio a mim mesmo como a *coisa* que os outros veem” (ZUBOFF, 2020, p. 503, *grifos da autora*). Além disso, essa forma capitalista, ao privilegiar liberdade e conhecimento irrestritos, “abandona reciprocidades orgânicas seculares com as pessoas” (ZUBOFF, 2020, p. 557).

Logo, hodiernamente, atribui-se relevância à reflexão sobre as inferências e influências desse processo descrito pela autora em instituições sociais como a escola e, mais precisamente em um âmbito maior, à problematização da proliferação dessa lógica capitalista no campo educacional, ao se optar pela defesa de uma educação que preze pelo princípio de uma vida compartilhada e da democracia como bases gerais. Em outras palavras, considerar o capitalismo de vigilância e a possível emergência de uma educação vigiada passa a ser uma questão que se fortifica enquanto pauta do dia, principalmente para situar e contextualizar as pesquisas educacionais.

Dando continuidade, o próximo subcapítulo passa a colocar em discussão alguns elementos da crescente adoção de tecnologias pelo campo educacional e suas possíveis consequências nas dimensões espaço-temporais escolares.

2.2.1 O Capitalismo de Vigilância e a Emergência de uma Educação Vigiada

Não existe o fim da história; cada geração precisa asseverar sua vontade e imaginação à medida que novas ameaças exijam que julguemos a situação sempre de novo em cada época. (ZUBOFF, 2020, p.14).

A preocupação e a discussão sobre os usos, formas, efeitos e consequências sociais relacionadas às tecnologias ganham ênfase no contexto atual, principalmente ao considerar as necessidades que emergiram a partir da pandemia de Covid-19, conforme declarado pelos órgãos mundiais de saúde. Nesse cenário, é crucial salientar que a pandemia trouxe implicações sociais e funcionais em praticamente todos os âmbitos da sociedade, incluindo a área educacional. Esse cenário se repetiu recentemente no Rio Grande do Sul, cujo grande acumulado de chuvas, culminou em uma enchente histórica no estado. A tecnologia, que já era uma realidade educacional e parte das práticas cotidianas dos indivíduos, foi elevada a um status de maximização no contexto pandêmico. Isso ocorreu, por exemplo, devido à modificação na oferta de aulas e atividades educacionais, que passaram a ser realizadas de forma remota e dependente quase que substancialmente das tecnologias digitais para a sua execução.

Posto isso, acompanhamos e passamos a observar mais intensamente, nos últimos tempos, a inserção de tecnologias corporativas de grandes empresas, mais especificamente do *Google*, difundindo-se no campo educacional, por meio da oferta de aplicativos educacionais. Diante desse cenário, os pesquisadores Parra, Cruz, Amiel e Machado (2018), analisam os possíveis “efeitos sociopolíticos na adoção de infraestrutura e serviços de tecnologias de comunicação corporativas no ambiente educacional” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO,

2018, p. 63). Essa análise foi realizada a partir de novos e recentes acordos entre universidades públicas como, por exemplo, o acordo realizado entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com a empresa *Google* para utilização de aplicativos educacionais.

Diante disso, os autores enfatizam a importância de problematizar a “superconcentração da informação nas mãos de poucas empresas no campo da educação formal” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018, p. 64) pela adoção de tecnologias corporativas que materializam o que Zuboff (2020) descreve como capitalismo de vigilância, pois, “[...] mais do que monitorar, essas informações dão amplos subsídios para que nosso comportamento – econômico político e social – seja influenciado com diferentes fins” (ZUBOFF, 2020, p. 64).

Os pesquisadores, ao afirmarem que a área educacional e de pesquisa científica é fundamental na formação dos cidadãos e no desenvolvimento econômico e social, questionam “quais são os riscos quando o acesso ao conhecimento científico e aos recursos educacionais é controlado por corporações privadas internacionais?” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018, p. 69). Além disso, eles permanecem problematizando que há uma preocupação crescente sobre a comunicação realizada por estudantes e pesquisadores, os hábitos de pesquisa e navegação na internet, a indexação e hierarquização das informações, bem como a gestão da memória e do acervo de conhecimentos produzidos nas instituições. Tudo isso se torna especialmente relevante quando consideramos a dependência de serviços e aplicativos oferecidos e controlados por empresas privadas (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018).

Os aspectos do processo de concentração de dados educacionais em curso configuram-se como algo preocupante, uma vez que poucas empresas, como o *Google*, passam a controlar a oferta de produtos e serviços de comunicação praticamente de forma exclusiva para Universidades, institutos educacionais e redes de educação básica. De acordo com os autores, pensando no contexto brasileiro, já se pode visualizar esse mecanismo em ação, e a adoção dessas tecnologias já se tornou realidade não só para universidades como a USP e a UNICAMP, citadas anteriormente, como também para algumas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, como nos estados de São Paulo e Santa Catarina que estabeleceram parcerias para a oferta de aplicativos educacionais, como *Google Suite for Education*, para funcionários e estudantes. O pacote de serviços educacionais da empresa *Google* foi lançado em 2007 e “atualmente conta com mais de 70 milhões de usuários, entre alunos, professores e funcionários de instituições de educação escolar básica, técnica e de ensino superior, privadas ou públicas” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018, p. 70).

Como principais preocupações quanto à instauração desse processo, os autores mencionam o fato de que nas universidades públicas brasileiras, o pacote de serviços educacionais está sendo ofertado de forma gratuita e problematizam tal iniciativa da empresa *Google*, uma vez que são evidentes os custos significativos e referentes à oferta e manutenção desses serviços. Assim, segundo eles, é relevante perguntar: que vantagens a empresa pode ou visa obter com essas parcerias, tendo em vista a compensação desse ônus operacional?

Outro elemento para a problematização que os autores apontam é a possível produção de uma infraestrutura de uso educacional por meio da adoção dessas tecnologias sem as devidas pesquisas e sem uma discussão densa que possa superar os discursos de inevitabilidade da adoção delas, como argumento central, e que considere que essa escolha a nível coletivo poderá ter consequências distintas. “Tais problemas podem ser abordados sob a perspectiva dos efeitos de escala: uma coisa é a adoção individual, outra é a eleição de uma mesma tecnologia por uma instituição” (PARRA; CRUZ; AMIEL; MACHADO, 2018, p. 72). Nesse contexto, a análise que Zuboff (2020) realiza com relação ao que nomeia como capitalismo de vigilância é de suma importância para compreendermos o contexto social e educacional no presente. Para além disso, suas análises propiciam importantes reflexões quanto à utilização da educação como *locus* privilegiado de atuação sobre as subjetividades, mapeando e moldando comportamentos que interessam à lógica de exploração do capital. À vista desse prognóstico, uma das consequências possíveis seria o desenvolvimento de uma formação direcionada aos interesses de regimes econômicos neoliberais, que podem ser alavancados com produtos de predição resultantes do superávit de interação educacional nas plataformas digitais, como o *Google*.

Diante do pleno funcionamento dos imperativos econômicos de “escopo e ação” do capitalismo de vigilância, passa-se a se produzir os meios de modificação comportamental hodiernamente. Logo, “o objetivo desse empreendimento não é impor normas comportamentais, tais como conformidade e obediência, e sim gerar um comportamento que conduza, de forma confiável, definitiva e certa, aos resultados comerciais desejados” (ZUBOFF, 2020, p. 235). Isso pode se configurar como uma “governamentalidade algorítmica”, conceito desenvolvido pela filósofa Antoinette Rouvroy que, por sua vez, assume como base o conceito foucaultiano de governamentalidade. Tal conceito é utilizado para descrever um processo de condução das nossas condutas por meio de um modo de governo alimentado por dados brutos e “os efeitos que os algoritmos que lhe constituem podem ter em nossos modos de subjetivação, já que, não raro, tendem a excluir de nossas experiências aquilo que é da ordem do imprevisto e que é capaz de fazer com que algo nos aconteça e nos

transforme” (WALTER; HENNIGEN, 2021, p. 1). Assim, evidencia-se que “atualmente está em processo a instalação de um tipo completamente novo de governamentalidade que age através da otimização algorítmica dos comportamentos, das relações sociais e da própria vida dos indivíduos” (SANTOS, 2019, p. 1).

Perante o exposto, é produtivo destacar que o capitalismo de vigilância é “o mestre dos fantoches, não o fantoche” (ZUBOFF, 2020, p. 26). Assim, pretende-se à capacidade que esse capitalismo, como uma lógica em ação, tem de camuflar os mecanismos dos quais se retroalimenta, advindos das tecnologias e do meio digital. “O fato de o capitalismo de vigilância ser uma lógica em ação e não uma tecnologia propriamente dita é um ponto vital porque os capitalistas de vigilância querem que pensemos serem tais práticas expressões inevitáveis das tecnologias que empregam” (ZUBOFF, 2020, p. 26). Diante disso, constata-se que a presença do *Google* de forma gratuita, e cada vez mais ampliada e constante nos ambientes educacionais, deve ao menos ser considerada com suspeitas por interessados no futuro da educação e principalmente numa formação que possibilite processos democráticos.

Essa adoção de tecnologias, que prometem uma otimização dos processos e que se anunciam como resposta à inevitável inserção dos indivíduos na era digital, sustenta-se significativamente pela prerrogativa da personalização. O desejo por personalização é um sentimento contemporâneo dos indivíduos que passam a querer experimentá-la em todas as instâncias e em todas as relações. Deste modo, a premissa da personalização também passa a pautar as políticas educacionais e curriculares principalmente para as juventudes brasileiras, e tais iniciativas acabam por subsidiar e reforçar o argumento para a inclusão de tecnologias no âmbito educacional. Isso culmina no fortalecimento do argumento para utilização dessas tecnologias pelas instituições educacionais. “A invasão das máquinas à profundidade humana é empreendida sob a bandeira da personalização” (ZUBOFF, 2020, p. 294). Ainda, refletindo sobre esse processo em curso, cabe salientar que o intuito dessas breves reflexões tecidas até o momento não é produzir uma crítica generalizada à personalização curricular, e sim problematizar as bases sobre as quais está sendo proposta, alicerçada e fundamentada.

Além disso, é importante ressaltar que não é o *Google* que precisa reter as nossas informações tecnológicas, mas sim o capitalismo de vigilância que o faz como um “imperativo comercial” (ZUBOFF, 2020). Em outras palavras, o que Zuboff (2020) explicita é que esse armazenamento e captura dos nossos dados, que ocorre cada vez que acessamos a internet, não são práticas inevitáveis, e sim ações calculadas e financiadas com o intuito de atender finalidades comerciais. Ou seja, como a autora descreve, imperativos econômicos que funcionam como tendões dessa forma de capitalismo. “Esses imperativos [...] são como os

tendões do corpo, que não podem ser vistos numa radiografia, mas são os verdadeiros responsáveis por unir músculo e osso” (ZUBOFF, 2020, p. 28, *grifos nossos*).

Ante o exposto, é possível inferir a instauração e o desenvolvimento de uma educação monitorada com o intuito de moldar comportamentos com vistas a resultados que supram os interesses econômicos e com a captura de dados e informações que possam posteriormente ser comercializados pelos capitalistas de vigilância. Como salienta Zuboff (2020), quanto maior a predição do superávit comportamental, maior a lucratividade e, quanto maior a segurança de fidelização dessas predições, ou seja, quanto mais certo e previsível, mais eficaz se torna o processo.

À vista disso, cabe suspeitar que consequentemente o controle e a vigia, por exemplo, da temporalização escolar poderiam atender a essa lógica, funcionando como um dos mecanismos de ação para o desenvolvimento do capitalismo de vigilância no contexto educacional. Ainda, sendo a educação, e principalmente a instituição escolar, considerada uma instituição social almejada e privilegiada no que tange à atuação sobre as subjetividades pelo seu alcance a um grande número de indivíduos, ao mesmo tempo, ela se torna um alvo para atuação dessa nova lógica econômica.

Isso implica pensar, diante dessa nova lógica econômica em voga na atualidade, para além do que já foi mencionado e em diálogo com os interesses de investigação desta pesquisa, que propõe, dentre outros aspectos, mapear os sentidos que as juventudes atribuem ao tempo escolar contemporâneo, que o controle, o monitoramento e a vigia, vistos pela sua dimensão temporal, também podem responder aos interesses do capitalismo de vigilância e servir para o seu pleno funcionamento. O controle do tempo e a condução das subjetividades são alvos dessa nova lógica econômica de vigilância (ZUBOFF, 2020), bem como o ponto de fusão para uma leitura contextual, em diálogo com outras perspectivas e diagnósticos econômicos e sociais que consideraram o tempo como um elemento central de lógicas capitalistas. A teorização em torno do conceito de “flexibilidade do tempo”, “flexitempo” (SENNETT, 2001), e o diagnóstico “de aceleração das estruturas temporais” (ROSA, 2019) são alguns exemplos disso.

Autores como Richard Sennett (2001) já apontaram como as transformações econômicas e sociais vêm modificando a forma de relação temporal dos indivíduos. O sociólogo desenvolve as suas análises demonstrando que a sociedade atual exige a criação de instituições flexíveis, porém as práticas de flexibilidade se concentram mais nas “forças que dobram as pessoas” (SENNETT, 2001, p. 53). Ou seja, concentram-se nas forças que constituem as subjetividades.

Para descrever essa nova lógica que denomina “capitalismo flexível” (SENNETT,

2001), o autor analisa as transformações ocorridas nas relações de trabalho que tal capitalismo engendra e as quais apresentam três elementos que, segundo ele, permitiram a sua emergência e instauração, quais sejam: a reinvenção descontínua das instituições, que “busca reinventar decisiva e irrevogavelmente as instituições, para que o presente se torne descontínuo com o passado” (SENNETT, 2001, p. 55); a especialização flexível de produção, “[...] que tenta pôr, cada vez mais rápido, produtos mais variados no mercado” (SENNETT, 2001, p. 59); e a concentração de poder sem centralização, que propicia uma falsa sensação de maior liberdade dos indivíduos na organização do trabalho, mas na qual “[...] a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe” (SENNETT, 2001, p. 65).

Com o intuito de demonstrar como esses elementos funcionam na prática, Sennett (2001) analisa as transformações das formas de distribuição do tempo nas organizações de trabalho que passam a realizar experiências com horários de trabalho diversificados no contexto do “capitalismo flexível” (SENNETT, 2001). “Em vez de turnos fixos, que não mudam de mês para mês, o dia de trabalho é um mosaico de pessoas trabalhando em horários diferentes, mais individualizados” (SENNETT, 2001, p. 66). Essa nova organização do trabalho teve como propulsão, pelo menos nos Estados Unidos, conforme destaca Sennett (2009), a significativa entrada das mulheres de classe média no mundo do trabalho e a necessidade de flexibilidade de horários diante das outras obrigações acumuladas entre as atividades familiares. Porém, como Sennett (2001) alerta, embora a promessa do “flexitempo” fosse de aumento da liberdade quanto ao tempo no trabalho, a sua realidade se mostrou bem diferente com mecanismos de controle cada vez mais complexos.

Dessa forma, o flexitempo foi sendo constituído de formas variadas e hoje em dia é realidade para ambos os gêneros, mas ainda se destina a uma camada privilegiada da sociedade, “é um benefício distribuído de maneira desigual e estritamente racionado” (SENNETT, 2001, p. 68). Assim, o flexitempo passa a ser um instrumento importante de controle temporal que coloca o indivíduo diante do domínio da instituição. Um exemplo desse fato, de acordo com Sennett (2001), é a possibilidade do trabalho remoto, que inclusive passou a fazer parte da realidade de muitos indivíduos no contexto da pandemia e cujas características de controle temporal e possíveis efeitos na constituição de subjetividades que atendam as demandas das lógicas econômicas com ênfase neoliberal o autor já assinalava, embora não pudesse prever. “Um trabalhador em flexitempo controla o local do trabalho, mas não adquire maior controle sobre o processo de trabalho em si” (SENNETT, 2001, p. 69).

As reflexões de Sennett (2001) em relação às exigências de um tempo cada vez mais flexibilizado corroboram para a percepção da importância da análise da dimensão temporal do

nosso tempo e da forma como ela modifica o modo de nos relacionarmos enquanto sociedade. O diagnóstico da emergência do capitalismo da vigilância e sua inserção no campo educacional, bem como as reflexões sobre a instauração do processo de modificação nas relações sociais e de trabalho, pautado no conceito de um “flexitempo” (SENNETT, 2001), fundem-se no propósito de subjetivação dos indivíduos com o objetivo de moldar seus comportamentos para que eles respondam às demandas que essas novas lógicas econômicas e capitalistas inserem na sociedade.

Dessa forma, compreender as transformações na dimensão temporal atual e as ações destinadas ao controle e à vigilância do tempo pode fornecer importantes pistas para pensar o tempo escolar na contemporaneidade. Isso é essencial para compreender como ele é significado pelas juventudes contemporâneas diante das diferentes temporalidades vividas. O capitalismo atual, que opera por meio da datificação e algoritmização dos dados, foca diretamente no usuário e encontra no contexto educacional um campo fértil para suas práticas. Ao concentrar as reflexões produzidas por esta pesquisa, especialmente no âmbito da reforma do Ensino Médio, observa-se uma política baseada na padronização curricular que, paradoxalmente, promete a flexibilidade como um imperativo — tanto curricular, quanto pedagógica e do sujeito. Contudo, essa estruturação impede uma formação que se propõe simultaneamente padronizada e flexível, especialmente no que tange à organização temporal escolar. Para aprofundar essa reflexão, é importante retomar alguns pontos centrais da proposta do Novo Ensino Médio no contexto do capitalismo de vigilância, que serão desenvolvidos a seguir.

2.2.2 O Novo Ensino Médio e o Capitalismo de Vigilância: Entre Padronização e Flexibilidade

A reforma curricular atualmente dirigida à educação secundária, que propõe um novo modelo de Ensino Médio, não é uma iniciativa pioneira. O Ensino Médio, como a última etapa da educação básica, tem uma função histórica, política e social de preparação tanto para o ensino superior quanto para a inserção no mercado de trabalho. Ao longo do tempo, como já pontuado anteriormente, essa etapa educacional tem sido alvo constante de propostas que visam reconfigurar sua estrutura curricular. No entanto, observa-se que, na última década, os investimentos na escolarização juvenil no Brasil se intensificaram significativamente. Diante das múltiplas perspectivas políticas mobilizadas em nosso país e de lógicas governamentais, o foco dessas proposições concentrou-se majoritariamente na democratização do acesso à

educação, na proteção social dos jovens e na formação do capital humano.

Neste contexto, podemos observar que, atualmente, um conjunto normativo de uma racionalidade neoliberal (DARDOT E LAVAL, 2016) direciona a formação dos jovens brasileiros, priorizando princípios neoliberais, como novos modelos de gestão, o "novo gerencialismo" (BALL, 2002), foco no desempenho acadêmico, e a prioridade no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais em detrimento do conhecimento de tradição histórica e científica, e propostas de inovação educativa. Assim acompanhamos essa “lógica de conjunto” que se desenvolve por meio de um capitalismo contemporâneo que age sobre o controle das práticas educativas, a inserção das lógicas de mercado no campo educacional e as novas formas de “poder gerencial” que juntos constituem uma “nova ordem educacional” (LAVAL, 2019).

Dentre esse conjunto normativo, destaca-se a reforma do Novo Ensino Médio, inserida nessa lógica neoliberal e regulamentada pela Lei 13.415/2017. Essa lei promove modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 – e é fomentada pelo documento orientador da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2018. O documento propõe, dentre outras questões, a flexibilidade como eixo organizador do currículo, possibilita uma estruturação curricular pautada no desenvolvimento de competências e habilidades e possibilita que cada aluno customize seu currículo (SILVA, 2018) como um projeto de vida por meio da personalização dos seus percursos formativos.

Tal documento se desenvolve no cerne do “capitalismo da vigilância” (ZUBOFF, 2020), que promove a crescente coleta e análise de dados pessoais para fins comerciais e de controle. A proposta do Novo Ensino Médio, que promete um currículo pautado na flexibilidade e na autonomia juvenil, proporciona um ambiente ideal para o desenvolvimento do capitalismo de vigilância e a instrumentalização do currículo, pois “a ideologia e políticas neoliberais também proporcionam o hábitat no qual o capitalismo de vigilância pôde florescer” (ZUBOFF, 2020, p. 70). Essa instrumentalização pode ocorrer por meio da flexibilização curricular demandada pela reforma do Ensino Médio.

Zuboff (2020) destaca que o poder instrumentário atua de maneira sutil e penetrante, moldando comportamentos e decisões por meio de mecanismos digitais invisíveis, o que o diferencia fundamentalmente do poder autoritário, que se exercia através da coerção e da força. Este poder instrumentário, característico do capitalismo de vigilância, constitui uma forma nova e distinta de poder que se fundamenta na coleta massiva e na análise de dados comportamentais. Segundo a autora, "embora não seja letal, o instrumentarianismo é tão alarmante,

incompreensível e novo para a história humana quanto o totalitarismo foi para suas testemunhas e vítimas" (ZUBOFF, 2020, p. 411). Assim, essa forma de poder cria um ambiente no qual as ações humanas são cada vez mais previsíveis e controláveis, representando uma ameaça à autonomia e à liberdade individual.

Para descrever essa rede de sistemas de vigilância e análise de dados, Zuboff (2020) utiliza o termo "Grande Outro". Esse "Grande Outro" é uma entidade centralizadora que coleta e processa enormes quantidades de informações sobre indivíduos, utilizando esses dados para prever e influenciar comportamentos, consolidando-se por meio de uma nova dinâmica de controle social. Segundo a autora, o capitalismo de vigilância oferece soluções aos indivíduos, como conexão social, acesso à informação, conveniência para economizar tempo e frequentemente a ilusão de apoio (ZUBOFF, 2020, p. 435). Por meio dessa economia de tempo, o poder instrumentário preenche um vazio social ao substituir relações sociais humanas por interações mediadas por máquinas, perpetuando a substituição da sociedade pela certeza (ZUBOFF, 2020).

Nesse contexto, a personalização do currículo pode ser vista como uma forma de monitorar e direcionar as escolhas dos alunos, transformando suas trajetórias educacionais em dados valiosos para o mercado. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se promove a autonomia e a personalização da formação, ocorre um processo de instrumentalização das práticas escolares, cujo objetivo é o controle e a predição do comportamento dos jovens, alinhando-se aos interesses do mercado e do capitalismo de vigilância. Conforme observado por Zuboff (2020, p. 20), "o capitalismo de vigilância se alimenta de todos os aspectos da experiência humana".

Essa personalização dos percursos e a defesa da autonomia são proposições da proposta do Novo Ensino Médio. Tal reforma, ao reposicionar o eixo organizador dos currículos escolares e introduzir a noção de itinerários formativos, atribui à escola a responsabilidade pela estruturação desse novo modelo organizativo. Dessa forma, a antiga lógica da organização curricular, pautada na distribuição do currículo entre disciplinas obrigatórias e comuns a todos os estudantes, é reestruturada. O novo modelo divide o currículo em duas partes: uma composta por disciplinas comuns e obrigatórias e outra composta por uma oferta diversificada de itinerários formativos, que possibilitam a escolha dos estudantes de acordo com suas pretensões formativas. O eixo dessa mudança, ancorado no discurso político em defesa da reforma, baseia-se na promessa de autonomia juvenil, elevando as escolhas individuais dos jovens ao nível de imperativo. Dessa forma, ao enfatizar uma perspectiva de privatização das responsabilidades coletivas, a BNCC investe em discursos de protagonismo juvenil e na oferta

de um currículo "flexibilizado", capaz de oferecer uma formação individualizada, ao mesmo tempo em que prepara o jovem para o mercado de trabalho.

Assim, "a BNCC para o Ensino Médio se define como um documento de caráter normativo, plural e contemporâneo" (SANTOS, 2020). Não constitui o currículo do Ensino Médio, mas se apresenta como uma orientação para a elaboração dos currículos, com foco na garantia de aprendizagens essenciais e no compromisso com a educação integral. Em termos estruturais, o documento preconiza a orientação e "a (re) elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos" (BRASIL; MEC, 2018, p. 471).

Diante disso, importa destacar e problematizar alguns dos pontos centrais do conjunto de modificações que a reforma para o Ensino Médio propõe para a escolarização juvenil, tais como: a ampliação do tempo mínimo escolar do estudante de 800 horas para 1.000 horas anuais; a definição de uma nova arquitetura curricular flexível que demanda uma reorganização temporal escolar; a reestruturação curricular baseada na flexibilidade, que busca ao mesmo tempo contemplar uma base comum curricular e oferecer diferentes possibilidades de escolha para os estudantes (itinerários formativos).

Assim, ao destacar os pontos centrais que a reforma do Ensino Médio abarca, se faz necessário problematizar algumas questões. A escolha dos itinerários, por exemplo, como vem sendo implementada nas escolas, está ocorrendo "a partir de um catálogo restrito e com pouco diálogo com os estudantes sobre seu futuro. Os estudantes encontraram um currículo atomizado" (SILVA, 2023, s.p). Esse currículo, estruturado por meio da fragmentação temporal escolar, atualmente vem sendo reorganizado em partes isoladas e independentes entre si. Assim, diante desse currículo atomizado, o conhecimento é dividido em unidades independentes, o que pode levar à falta de integração e coerência entre os diferentes componentes do currículo. Isso pode resultar em um aprendizado desconexo, que pode levar a uma "alienação" (ROSA, 2019) em relação a arquitetura curricular proposta.

Importa destacar igualmente, que a ampliação da carga horária do Ensino Médio se apresenta na contradição dessa fragmentação curricular. Assim, ao se padronizar o currículo e estruturá-lo em uma parte comum e outra diversificada, se fragmenta a experiência temporal ao extremo. A padronização por meio da BNCC estabelece um currículo nacional comum que padroniza as "aprendizagens essenciais" (BRASIL; MEC, 2018). Tal padronização implica que todos os estudantes devem seguir um conjunto específico de conteúdo e habilidades, o que incita limitar o tempo e os recursos disponíveis para outras atividades ou disciplinas não incluídas na base comum. Ainda, ao se padronizar o currículo, não há espaço suficiente para

outras disciplinas, como a educação física, desconsiderando as necessidades tanto biológicas como subjetivas da juventude em desenvolvimento, ao se centralizar numa base pragmática de desenvolvimento de competências e habilidades.

Neste sentido, apesar da promessa de flexibilidade e autonomia no Novo Ensino Médio, a padronização imposta pela BNCC e as limitações práticas das escolas resultam em um processo contraditório. Em vez de promover a diversidade e a personalização da educação, essa organização acaba reforçando a padronização e contribuindo para o desenvolvimento de “desigualdades múltiplas” (DUBET, 2020) observando-se, por exemplo, que escolas com menos recursos oferecerão itinerários formativos reduzidos e ofertados de acordo com a possibilidade estrutural tanto arquitetônica como de recursos humanos escolar, enquanto escolas mais favorecidas poderão oferecer itinerários mais diversificados e alinhados com as expectativas juvenis, exacerbando as desigualdades existentes.

Dessa forma, a estrutura do Novo Ensino Médio, que teoricamente permitiria aos estudantes escolherem percursos de acordo com suas pretensões e interesses formativos, promovendo a ideia de flexibilização curricular por meio da inserção de itinerários formativos é considerada, no mínimo, problemática, quando considera-se a sua prática. Além da escassez de recursos, principalmente das escolas públicas, que pode resultar em opções limitadas e perpetuar desigualdades, como já mencionado anteriormente, a responsabilidade pelo sucesso e ou fracasso em relação à trajetória formativa recai sobre os ombros dos próprios alunos, que diante dessa lógica precisam ser “*free-choosers*” (BAUMAN, 2007) e suportar as consequências das suas escolhas.

Em relação a esse contexto, interessa, retomando novamente essa discussão, pensar a escola como uma instituição constituída na sociedade disciplinar, que visava produzir corpos dóceis para compreender as demandas formativas que se impõem à escola atual, diante de uma “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992) contemporânea, cujo objetivo é a produção de “corpos flexíveis” (VEIGA-NETO, 2008). Deste modo, há uma mudança de ênfase da disciplina para o controle no contexto da transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. Se nas sociedades disciplinares, Foucault (1999) demonstra que há um quadriculamento dos tempos e espaços, onde se disciplina focando no confinamento possibilitado pela passagem dos indivíduos pelas instituições sociais, como a escola; na sociedade de controle, Deleuze (1992) demonstra que há um deslocamento dessa lógica centrada na mudança de foco da disciplina para o controle, exercendo um controle ininterrupto que ultrapassa as dimensões de tempo e espaço conforme delineadas no âmbito da sociedade disciplinar na modernidade.

Assim, esse controle se desenvolve por meio de ações prolongadas que envolvem registros e armazenamento de dados. Dessa forma, o controle é menos sobre uma supervisão contínua e mais sobre a capacidade de monitorar e influenciar comportamentos ao longo do tempo, por meio da coleta e análise de informações. E a vigilância, de acordo com Veiga- Neto (2008) refere-se a uma prática contínua que visa manter uma observação constante e direta sobre os indivíduos, o que leva esses indivíduos a internalizarem essa vigilância. Diante disso, “o que resulta desse processo é bem conhecido: de objetos vigiados, cada um acaba se transformando em sujeitos que se vigiam a si mesmos “, e por outro lado, “o controle, mesmo estando a nos “ameaçar”, é episódico, descontínuo no que tange à coleta, processamento e armazenamento da informação” (VEIGA-NETO, 2008, p. 52).

Neste sentido, Zuboff (2020) incorpora tanto essa ideia de controle quanto a de vigia ao desenvolver o conceito de “capitalismo de vigilância”. E, embora adquiram nuances específicas, essas noções estão interligadas. Assim, diante do capitalismo de vigilância, empresas e plataformas digitais - e aqui destaca-se o desenvolvimento das plataformas educacionais- monitoram constantemente as atividades e comportamentos dos indivíduos. A vigilância serve ao propósito de controle ao permitir a predição e modificação de comportamentos. Os dados coletados são analisados para criar perfis detalhados dos indivíduos, que podem ser usados para prever seus comportamentos e ações e influenciar suas decisões. Então pode-se dizer que esse capitalismo utiliza a vigilância para exercer um controle sobre os indivíduos.

Nesse contexto, acompanhamos a demanda para escolarização das juventudes por meio de um ditame de flexibilização no que tange principalmente a escolarização das juventudes brasileiras, na contemporaneidade. E essa flexibilização curricular orientada pela BNCC/EM tem como objetivo justamente a produção de subjetividades flexíveis por meio da escolarização. Conforme Veiga-Neto (2008) salienta, o tempo, que na Idade Média tinha um viés sacro e era pautado pela experiência temporal religiosa, passa a ser “[...] deixado agora nas mãos dos homens, donos do seu próprio destino. E, por serem donos de si, são também responsáveis por si mesmos” (p. 42). Essa transição marca uma mudança significativa na percepção do tempo, no qual a responsabilidade e o controle passam a ser atribuídos aos indivíduos, culminando nessa racionalidade contemporânea que enfatiza a autonomia e a responsabilidade pessoal.

Essa resignificação do tempo, produz uma mudança de ênfase na constituição de subjetividades em que ao invés de produzir sujeitos dóceis possíveis diante da lógica disciplinar, investe-se contemporaneamente na produção de subjetividades flexíveis. Além disso, enquanto a disciplina promove a vigilância contínua e a docilidade, o controle e a vigilância

descontinuada, característico das sociedades pós-modernas, estimulam a flexibilidade e a adaptação. Assim sendo, a maquinaria escolar contemporânea está transformando os processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos, adaptando-se às mudanças da sociedade e refletindo uma transição da solidez moderna para a liquidez pós-moderna (VEIGA-NETO, 2008).

A escolarização pautada no âmbito da flexibilização tende a produzir alunos flexíveis, por consequência. Esse aluno flexível, por sua vez, “é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças” (VEIGA-NETO, 2008, p. 55). A produção subjetiva desse sujeito flexível é possível no contexto da liquidez contemporânea. Nesse cenário, conforme apontam Funari e Zarankin (2005), as escolas públicas entram em crise, pois iniciam a perder seu papel tradicional de produtoras de corpos dóceis e disciplinados. Isso ocorre em face das demandas das sociedades de controle, que “já não precisam mais de massas de operários, mas de trabalhadores flexíveis e capacitados” (FUNARI; ZARANKIN, 2005, p. 142).

No contexto pós-moderno, descrito por Bauman (2000) e Rosa (2019), a liquefação e a aceleração do tempo criam uma realidade instável e flexível, marcando o fim da solidez e da subjetividade moderna. Esse tempo líquido molda novas subjetividades e práticas sociais, econômicas e culturais, refletindo a impermanência e a volatilidade da contemporaneidade. “A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna” (VEIGA-NETO, 2008, p. 55).

Ao longo dos últimos quatro séculos, segundo Veiga-Neto (2008) a escola tem funcionado como a mais importante instituição de disciplinarização dos indivíduos, moldando-os através de diversos mecanismos como o currículo, o panóptico, e as fichas simbólicas. O currículo, segundo o autor, inventado no final do século XVI, tornou-se um artefato essencial na fabricação do sujeito moderno e na consolidação da Modernidade e atua tanto no eixo corporal quanto no dos saberes. Ele se organiza como um conjunto disciplinar de conhecimentos escolares, promovendo a lógica disciplinar tanto no eixo corporal quanto no dos saberes. Contudo, as crises contemporâneas da disciplinaridade refletem-se na própria crise do currículo. (VEIGA-NETO, 2008) A dissolução de fronteiras e a liquefação das disciplinas desafiam as estruturas tradicionais da educação.

Diante desse contexto, a flexibilização curricular passa a ser proposta pela reforma do Ensino Médio, pela organização da parte diversificada do currículo dirigido ao Novo Ensino

Médio que deve ser composta por itinerários formativos oferecidos pelas instituições escolares, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A característica principal desse novo formato é a promessa de possibilitar aos estudantes a escolha do seu percurso formativo. Essa característica tem sido enfatizada pelos idealizadores e defensores do Novo Ensino Médio brasileiro, predominantemente órgãos e instituições não governamentais, com o intuito de torná-lo mais atrativo (FERRETTI, 2018; SILVA, 2018).

No entanto, conforme ressalta Ferretti (2018, p. 29), "a definição dos arranjos curriculares a serem estabelecidos por um dado ente federativo é prerrogativa destes, não dos alunos, como propagado pela propaganda oficial". Dessa forma, o que acompanhamos atualmente é o estreitamento da possibilidade de escolha desses jovens diante de uma autonomia, que por não ter fins concretos de ser exercida neste contexto escolar, acaba por ser cerceada e se tornar parte de uma promessa. Na prática, os alunos estão tendo a possibilidade de escolher entre os itinerários formativos determinados pelo sistema público de ensino do respectivo ente federativo, que os oferece de acordo com as suas condições estruturais. Embora essa contraditória possibilidade de escolha em relação aos itinerários formativos pelos alunos, diante da realidade escolar, principalmente no que se refere às escolas públicas, não dê conta da totalidade do conceito de autonomia juvenil, permite afirmar que, no mínimo, essa autonomia, conforme anunciada por tais políticas, não pode ser exercida na sua plenitude por esses jovens.

Assim sendo, esse paradoxo entre a padronização e a flexibilização diante da reforma do Ensino Médio no âmbito do capitalismo de vigilância pode promover uma preeminente instrumentalização do currículo. Tal proposição se apresenta como um prognóstico, mas deve ao menos ser considerada ao se refletir quanto a dimensão temporal escolar atual e a constituição de novas formas de se vivenciar o tempo em relação aos seus possíveis efeitos na trajetória da juventude brasileira e na possível constituição subjetiva juvenil tardo-moderna de sujeitos situados entre “jogadores e perdedores” (ROSA, 2019), ou, diante de outra perspectiva teórica, “ganhadores ou perdedores” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Esse duplo diagnóstico do presente de um capitalismo de vigilância e da aceleração das estruturas temporais em funcionamento nos dias atuais, para além das possíveis consequências já descritas por Zuboff (2020) e Rosa (2019), compõe uma dupla dimensão que tem, no controle do tempo e no interesse nas formas de constituição das subjetividades, as bases para que os seus mecanismos de ação atuem de forma efetiva. Ambas as leituras – tanto a de Zuboff (2020), explorada neste trabalho por seu viés capitalista do desenvolvimento de uma nova lógica econômica, quanto a de Rosa (2019), com o foco na modificação estrutural e temporal das

instituições sociais – compõem, a meu ver, elementos contextuais significativos para a problematização do tempo escolar na atualidade, principalmente quando se trata de pensar as relações que as juventudes contemporâneas passam a estabelecer com a organização temporal atual.

De acordo com Elias (1998), o tempo possui uma função simbólica reguladora, em que “toda criança vai-se familiarizando com o *tempo* como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo” (ELIAS, 1998, p. 12, *grifos do autor*). Portanto, para compreender a noção de tempo enquanto uma construção histórica, social e cultural, “é preciso aceitar que as estruturas, os processos e as formas de organização social que utilizam a categoria tempo também passaram e passarão por transformações” e, mais do que isso, “significa aceitar a inter-relação do tempo sócio-histórico e cultural com o tempo escolar” (PARENTE, 2010, p. 138-139). Nesse contexto, o capítulo a seguir busca compreender os elementos da invenção histórica do tempo escolar e as raízes da sua organização moderna, para assim dispor de elementos para a compreensão da sua organização contemporânea.

3 A CONSTITUIÇÃO DO CRONOSSISTEMA ESCOLAR: DO MODELO JESUÍTA AO TEMPO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Cada época desenvolve sua própria concepção de tempo com base em sua vida política, econômica, cultural e social (HUSTI, 1992, p. 271).

A organização dos tempos escolares, ao longo dos anos, tem sido influenciada e determinada por aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais que constituem a escolarização brasileira. Compreende-se o conceito de tempo como uma construção histórico-social e busca-se elencar os elementos que contribuíram para a construção histórica da categoria tempo escolar, especialmente para a organização temporal da escola na Modernidade até o modelo contemporâneo. Este movimento não se compromete com uma descrição histórica linear da escolarização brasileira, mas pretende refletir sobre aspectos importantes para a compreensão da organização temporal ao longo dos anos até os dias atuais. Tal reflexão visa produzir uma grade de leitura da arquitetura temporal escolar contemporânea. “É necessário destacar ainda que o pensamento pedagógico da Idade Moderna fundamenta e influencia muitas práticas dos docentes e discentes na atualidade” (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 225), assim como de toda a estrutura educacional.

Diante disso, destaca-se a importância de compreender as perspectivas constituintes da formação de modelos modernos de tempos escolares, os quais em muitos aspectos perduram até os dias atuais. Com isso, para além da compreensão de aspectos da dimensão histórico-social e cultural, dos “critérios de valor e os condicionamentos que formam os modos de produção do tempo escolar” (ESCOLANO, 1993, p. 128), com foco no período entre a modernidade até os dias hodiernos, almeja-se considerar neste capítulo algumas características que reforçam a função de controle e poder que os tempos escolares vêm desempenhando, em outras palavras, “a valorização dos códigos e padrões de tempo como microssistemas de controle e poder” (ESCOLANO, 1993, p. 128).

Como afirma Escolano (1992), tanto as decisões quanto a organização temporal na escola não são ações automáticas, tampouco conduzem a soluções uniformes. Assim, “decidir sobre a duração da escolaridade, estabelecer as etapas em que se estrutura o ensino obrigatório, determinar limites da semana escolar e do dia escolar, organizar sequências disciplinares e metodológicas na ordem das conferências e sessões de trabalho” (ESCOLANO, 1992, p. 55), não são ações automatizadas e desinteressadas. Ainda, como realça Escolano (1992, p. 55), a ordem do tempo é uma construção cultural e pedagógica associada a valorações e “cuja concretização obedece a conceituações diferenciadas”. Os registros históricos demonstram que

a produção do tempo escolar é um fato cultural e que tanto o relógio como o calendário educacional não são categorias a priori, mas enquadramentos relacionados com a realidade social empírica e com os valores que formam os sistemas de organização da vida cotidiana (ESCOLANO, 1992). “A arquitetura do espaço e do tempo institui, para além do seu nível factual, um discurso que determina um sistema de relações que, em última análise, nada mais é do que um sistema de poder” (ESCOLANO, 1992, p. 56).

O tempo na educação é também um tempo cultural, que expressa concepções psicoeducativas, que hierarquiza valores expressos no currículo e que reflete os métodos e as formas de gestão escolar. Para além disso, tanto o tempo como o espaço mantêm relações de interdependência com a ordem física e social em que estão inseridos (ESCOLANO, 1992). Nesse contexto, “a temporalização da educação, o «ordo» acadêmico, pode também atribuir à escola um significado axial na organização da vida quotidiana ou subordiná-la às instâncias dominantes da economia, dos usos sociais ou de outras condições” (ESCOLANO, 1992, p. 57).

Como veremos nos subcapítulos que seguem, nas primeiras organizações educativas, oriundas das reformas religiosas no século XVI, não havia uma estruturação do tempo escolar da forma como conhecemos hoje. Por esse motivo, pode-se atribuir aos jesuítas o pioneirismo na introdução de modelos de sistematização do tempo escolarizado (ALVES, 2017), ainda que, como destaca Escolano (1992), não tenham conseguido instituir modelos uniformes de organização nos períodos da vida escolar.

Diante disso, como observado a seguir, a forma de organização do tempo escolar como modelo uniforme só se desenvolverá na Modernidade, um tempo que corresponde ao paradigma mecanicista newtoniano (ESCOLANO, 1992). Um tempo que emerge com a sociedade industrial e se desenvolve no campo educacional pelo incutimento da lógica disciplinar temporal diante da noção de que tempo é dinheiro e da moral do trabalho. Tal modelo parece estar sob questionamento atualmente, diante da demanda de transição de modelos de tempos uniformes para modelos de tempos flexíveis nas formas de organizações temporais suscitadas por novos modelos curriculares preconizados em políticas curriculares, principalmente as que se referem ao Ensino Médio brasileiro. Esse novo contexto demonstra estar “em sintonia com as novas formas de organização industrial e administrativa baseadas em horários à la carte, liberdade e flexibilidade, e com as novas demandas capitalistas e neoliberais”, bem como “a sua adoção por instituições de ensino poderia contribuir para garantir a aprendizagem dessa nova ordem social e laboral do tempo” (ESCOLANO, 1992, p. 61).

Assim, concebendo o tempo como uma categoria (SACRISTÁN, 2005) que deve ser compreendida em um determinado contexto social, é importante refletir sobre como, enquanto

sujeitos sociais, "nos criamos em um espaço e em um tempo carregados de um potencial de estímulos, de possibilidades, de relações e forças que nos alimentam e ao mesmo tempo nos aprisionam de alguma forma" (SACRISTÁN, 2005, p. 25), em um determinado tempo e espaço histórico, social e cultural.

Dessa forma, importa salientar que os conceitos de tempo e espaço foram construídos na modernidade, atendendo às demandas das sociedades industriais para a mensuração e divisão do tempo. No entanto, a compreensão da constituição do tempo na sociedade não é linear (THOMPSON, 1998), o que implica refletir sobre sua relação com a natureza do trabalho em cada momento histórico. Em outras palavras, o tempo vai se modificando e sendo construído, entre outros aspectos, de acordo com as relações de trabalho estabelecidas em cada época.

Neste sentido, Thompson (1998) considera o contexto das mudanças na percepção do tempo no âmbito da cultura da Europa Ocidental e, a partir disso, se propõe a problematizar como essas mudanças implicam na percepção do tempo. Tais mudanças, evidenciadas na transição para a sociedade industrial, suscitaram a reestruturação das lógicas de trabalho e influenciaram a maneira como o tempo é percebido, interpretado e internalizado por indivíduos ou grupos dentro da sociedade. O autor destaca que, a partir do século XVIII, o “mecanismo do relógio” (THOMPSON, 1998) ganha ênfase até se tornar um instrumento universal com Newton. A disciplina temporal imposta pelo relógio reorganizou as rotinas diárias, separando claramente o tempo de trabalho do tempo de lazer e estabelecendo novas normas de eficiência e produtividade (THOMPSON, 1998).

De acordo com o autor, foi a partir do século XIV que se construíram relógios não portáteis de igreja e relógios públicos nas grandes cidades mercantis. O relógio de bolso tornou-se mais confiável para os indivíduos quando um relojoeiro de Newton criou um relógio que, segundo ele, raramente variava mais de um segundo em dois anos (THOMPSON, 1998). No século XVIII, os relógios eram para além de instrumentos de medida do tempo, também símbolos de status e luxo. Assim, a taxaço proposta pelo governo na época, demonstra como a posse de relógios era vista como um indicador de capacidade financeira e estilo de vida. Três décadas mais tarde, o relógio tornou-se um símbolo de prosperidade, e “por cinquenta anos de servidão disciplinada ao trabalho, o empregador esclarecido dava ao seu empregado um relógio de ouro gravado” (THOMPSON, 1998, p. 280).

Neste contexto, Thompson (1998, p. 269) salienta que "entre os povos primitivos, a medição do tempo está comumente relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas" e que havia um descaso pelo relógio. Na era agrária, por exemplo, o tempo era frequentemente estruturado de acordo com as estações e ciclos naturais,

e “o relógio diário é o do gado” (THOMPSON, 1998, p. 269). Nesse período, como destaca o autor, a noção de tempo estava intimamente ligada à orientação das tarefas e não ao relógio. Tal regime era viável apenas em comunidades limitadas, compostas por agricultores e/ou pescadores, com estruturas administrativas e de mercado mínimas.

A orientação pelas tarefas apresenta três características principais: primeiro, era considerada mais humanamente compreensível do que o trabalho com horário marcado, pois o trabalhador focava em necessidades específicas; segundo, em comunidades onde essa orientação predominava, havia pouca distinção entre "trabalho" e "vida", com as relações sociais e o trabalho se misturando, e o dia de trabalho se ajustando conforme as tarefas; terceiro, para aqueles acostumados ao trabalho cronometrado, essa abordagem parecia menos eficaz e desapressada (THOMPSON, 1998).

No entanto, essa percepção é ressignificada quando se considera a necessidade de contratação de mão de obra, pois “o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p. 272). Além disso, como abordado pelo autor, o advento da Revolução Industrial marcou uma transição na percepção e gestão do tempo. O trabalho industrial exigiu uma sincronização meticulosa das atividades, levando à adoção generalizada do relógio como um instrumento de disciplina temporal. O relógio não apenas padronizava o ritmo das fábricas, mas também redefinia a vida cotidiana das pessoas, impondo novas normas de pontualidade e eficiência (THOMPSON, 1998).

Diante disso, importa salientar que Thompson (1998) oferece uma leitura contextual das ressignificações nas percepções temporais a partir das mudanças nas relações de trabalho ao longo do tempo, abordando aspectos centrais, como: a taxação dos relógios no Século XVIII, e destacando a complexa relação entre tempo, economia e cultura material na era pré-industrial; as mudanças nos ritmos de trabalho e sincronização, demarcando que antes da industrialização, o trabalho era frequentemente gerido de maneira doméstica, com menos rigidez na sincronização temporal; a evolução das percepções sociais e culturais do tempo, desde a valorização inicial do tempo como uma medida divina até sua transformação em um elemento econômico instrumental; as mudanças tecnológicas e sociais na percepção do tempo, onde a introdução de tecnologias como o relógio mecânico e posteriormente o relógio de pulso alteraram significativamente a maneira como as pessoas percebiam e geriam o tempo; e os efeitos da Revolução Industrial na sincronização do trabalho, onde ocorreu uma transição marcante na organização do trabalho e na percepção do tempo, em que a dimensão temporal se torna uma mercadoria quantificável e gerenciável, determinante para a produção em massa e

para o funcionamento das novas economias industriais.

Essa nova ordem temporal não se limitou ao contexto industrial. Com o surgimento do capitalismo moderno, estabeleceu-se um novo paradigma de tempo que valorizava cada vez mais a produtividade e o retorno financeiro. A padronização do tempo através do relógio não apenas coordenava as atividades industriais, mas também redefinia as experiências individuais e sociais em termos de horários fixos e agendas definidas (THOMPSON, 1998). Assim, o capitalismo industrial impôs um ritmo acelerado e padronizado de trabalho, influenciando diretamente a organização do tempo escolar na modernidade.

Com a transição para a era industrial, a referência temporal se modificou e as escolas passaram a operar com horários fixos e períodos delimitados, alinhados à disciplina e à eficiência exigidas pelas fábricas e indústrias. Essa padronização do tempo escolar respondia não apenas à sincronização da formação com as necessidades produtivas e econômicas industriais, como também a uma estratégia para moldar e disciplinar os corpos dos futuros operários dentro da lógica capitalista de produção. Diante disso, enfatiza-se o papel que a educação assumiu no período da industrialização em disciplinar os sujeitos nos modelos de trabalho vigentes e em inculcar práticas, como o exercício da pontualidade e a boa administração do tempo.

Esse modelo industrial de disciplina e eficiência, com um tempo organizado de maneira a maximizar a produtividade, que marcou o final do século XVIII e início do século XIX, foi progressivamente substituído. Após a Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1970, foi desenvolvido um modelo econômico mundial de intervenção estatal de ideologia keynesiana, com foco na reconstrução social e econômica necessária no cenário pós-guerra. O Estado passou a centralizar a regulação econômica e a responsabilizar-se pela prestação de serviços essenciais à população, como saúde e educação. Nesse contexto, a educação pública passou a ser concebida como um direito universal e importante para o desenvolvimento econômico.

Na década de 1970, com a crise do modelo econômico Keynesiano, o neoliberalismo emerge como uma nova lógica econômica. Neste sentido, importa compreender, segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) o neoliberalismo como intensificação de uma economia de regulação moral desenvolvida por liberais e “não simples ou primeiramente tal qual uma reação política ao grande governo ou ao chamado Estado de bem-estar social burocrático do acordo Keynesiano do pós-guerra” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 81). Nesse contexto, são implementadas políticas de desregulamentação, pautadas na promoção do mercado livre e no ditame da competição.

A partir das décadas de 1980 e 1990, com o neoliberalismo em ascensão, a globalização

se acelera, impulsionada por avanços tecnológicos e pela liberação dos mercados internacionais. Os efeitos educacionais da globalização se desencadeiam, segundo Burbules e Torres (2004), como consequências das principais características globalizantes nos âmbitos econômico, político e cultural. Em termos econômicos, destaca-se a transição do modelo fordista para o pós-fordista, como um novo modo de organização do trabalho e a redução das barreiras ao livre comércio. Em termos políticos, ressalta-se a erosão da autonomia nacional e o esmaecimento da noção de cidadão como conceito unificado. E em termos culturais, pontua-se a padronização e homogeneização cultural, que paradoxalmente produz uma fragmentação. (BURBULES; TORRES, 2004). Tais características, segundo os autores, produzem um sistema educacional globalizado, que tem múltiplos efeitos nas políticas e práticas educacionais, entre eles a “aproximação das abordagens de mercado às escolhas escolares” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 23).

Com a consolidação do neoliberalismo, a eficiência, a produtividade e a responsabilização individual pelo próprio destino passam a ser o alicerce da base da gestão pública. Nesse cenário, surge um novo gerencialismo, disseminando princípios empresariais no setor público e nas instituições educacionais. O gerencialismo atrelado à governamentalidade produz sujeitos que passam a fiscalizar o seu próprio comportamento de forma autônoma (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004). Diante das políticas neoliberais, “o Estado omitiu-se da sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 15).

Nesse contexto, desenvolve-se uma “doutrina da escola autogerida” em que o sujeito neoliberal é o gestor, “um maximizador de utilidades auto-interessado e racional” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 86). Dessa forma, os autores destacam que a racionalidade, a individualidade e a automaximização são elementos fundamentais. A educação, centrada na padronização e na disciplina, passa a responder às exigências de uma economia globalizada e competitiva, em que flexibilidade e inovação se tornam princípios centrais. Pois, “na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (LAVAL, 2019, p. 24-25).

Ao retomar as discussões do capítulo anterior e, ainda problematizando as demandas que se apresentam para as instituições escolares na atualidade em diálogo com esse cenário, destaca-se mais uma vez o diagnóstico do pesquisador Richard Sennett (2006), que descreve a passagem do capitalismo social, em que o tempo segue uma abordagem militarizada, “um

tempo de longo prazo, cumulativo e, sobretudo, previsível” (SENNETT, 2006, p. 29), para o capitalismo contemporâneo, um tempo de curto prazo que exige narrativas de vidas instáveis e flexíveis e uma nova figura de indivíduo que “[...] enriqueceria desenvolvendo seu próprio potencial e desapegando-se de tudo” (SENNETT, 2006, p. 16). Na cultura do novo capitalismo, segundo o autor, é preciso adaptar-se às condições descontínuas e a um tempo cada vez mais flexibilizado.

Assim, uma organização temporal pautada em um modelo de tempo flexível parece atender tais demandas sociais, econômicas, políticas e educacionais emergentes. À vista de tudo isso, compete compreender os elementos que constituíram a organização temporal que conhecemos hoje, diante da relação entre tempo e educação. A flexibilidade, a padronização ou a individualização do tempo escolar não são simples adaptações, mas sim estratégias complexas que refletem e influenciam diretamente as dinâmicas econômicas e sociais de cada época.

No século XX, como vem sendo abordado, a partir da ascensão da sociedade pós-industrial e do setor de serviços, novas configurações do tempo escolar começaram a surgir. Bauman (2000) observa que a flexibilidade e a individualização tornaram-se características valorizadas, refletindo as mudanças nas relações de trabalho e nas expectativas sociais. As escolas passaram a adotar calendários escolares mais adaptáveis, oferecendo horários alternativos e métodos de ensino personalizados para atender à diversidade de necessidades de uma economia globalizada e digitalizada. Essa adaptação do tempo escolar às demandas contemporâneas não apenas prepara os alunos para um mercado de trabalho fluido, como também questiona as estruturas temporais tradicionais que antes eram consideradas imutáveis. Assim sendo, é importante compreender os aspectos das relações entre tempo e escola e elencar alguns elementos sociais, históricos e culturais da formação de seu cronossistema no campo educacional, desenvolvidos nas discussões subsequentes.

3.1 Tempo e Organização escolar: Alguns Fundamentos Educacionais

A educação sofreu diversas transformações ao longo da história e consequentemente tais mudanças foram determinando o formato do tempo escolar na atualidade. Dessa forma, ressalta-se o legado deixado pelos jesuítas, tendo em vista a vasta influência que desempenharam na educação brasileira. Além disso, interessa observar enfoques das obras clássicas, “A Nova Arte de Ensinar” de Wolfgang Ratke e a “Didática Magna” de João Amós Comênio, com o intuito de mapear as suas contribuições e as possíveis ingerências na formação do sistema temporal escolar atual. Essas escolhas não privilegiam essas influências e/ou deixam de reconhecer os

demais aspectos relacionados com a formação histórica do tempo escolar, mas se justifica pelo expressivo destaque que o tempo representou nas obras acima.

Os jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549 liderados pelo Padre Manoel de Nóbrega. Integrantes da Companhia de Jesus, companhia fundada em 1540, na Espanha, pelo padre Inácio Loyola, tinham como finalidade a catequização, pois os jesuítas vislumbravam, por meio da educação, uma forma de atingir tal objetivo. Como ressalta Romanelli (2014), "Não se podem perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora" (ROMANELLI, 2014, cap. 2).

Os jesuítas defendiam o ensino eclesiástico e, ao se depararem com o Brasil Colônia e diante da intenção de catequizar a população indígena, criaram "escolas elementares para os *curumins* e de núcleos missionários no interior das nações indígenas". A educação que se dava aos *curumins* estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes" (ROMANELLI, 2014, cap. 2, *grifos da autora*). Ainda conforme a autora, com foco nos "servidores da Ordem" (ROMANELLI, 2014) criaram-se os colégios, onde os jovens deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio. Nesses colégios, ministrava-se o ensino das ciências humanas, teológicas e das letras. "Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante" (ROMANELLI, 2014, cap. 2).

Em 1599, a Companhia de Jesus estruturou todos os princípios da educação jesuíta em um documento conhecido como *Ratio Studiorum*, o qual, como ressalta Parente (2006), só passou a vigorar no Brasil em meados do século seguinte. Com esse documento, os jesuítas esperavam uma unificação do método de ensino. De acordo com a autora, a organização temporal da educação jesuíta trouxe um ordenamento aos níveis de ensino. Portanto, podemos atribuir aos jesuítas os primeiros registros quanto às preocupações direcionadas aos tempos escolares em nossas terras, ao inserirem seu modelo de organização temporal no Brasil Colônia. Como exemplo, destaca-se que os estudos eram organizados em sete classes, não tendo correspondência com o ano, e as aulas tinham duração de cinco horas, distribuídas pelos períodos da manhã e da tarde, com intervalo semanal de um dia para descanso (PARENTE 2006). Ademais, no que se refere aos aspectos temporais propriamente ditos da educação jesuítica, percebe-se o delineamento de uma organização curricular que segue uma ordenação de classes e etapas que se sucedem. (PARENTE, 2006, p. 35).

A educação jesuíta escolarizada era destinada a um grupo limitado de pessoas que pertenciam à classe dominante da época, excluindo-se ainda as mulheres e os filhos

primogênitos. A proposta educacional jesuíta de abordagem escolástica tinha como foco a erudição, as atividades literárias e as acadêmicas que visavam o desenvolvimento da memória. Segundo Romanelli (2014), destaca-se o apego ao dogma e à autoridade, e o desinteresse pela ciência e por atividades técnicas. Esses aspectos demonstram que o ensino jesuíta diante da sua organização curricular, como reforça a autora, era alheio à realidade da vida na Colônia. Além disso, para Romanelli (2014), a obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para a formação de uma sociedade aristocrática, para além de latifundiária e escravocrata. Tal sociedade carrega como característica principal a “importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia” (ROMANELLI, 2014, cap. 2), predominantes na história da formação do sistema crono-escolar brasileiro.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, perde-se uma referência no que se refere à organização temporal na educação brasileira. (PARENTE, 2006). Com isso, sucedeu-se um desmantelamento de toda a estrutura de ensino que culminou em um período de aproximadamente 13 anos sem uma estrutura organizacional e educacional consistente, que perdurou até a substituição, em parte, do modelo jesuíta de educação. "A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas [...] e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação" (ROMANELLI, 2014, cap. 2). Esses aspectos serão retomados adiante, pois importa ainda considerar os movimentos de oposição ao modelo educacional Jesuíta, iniciados por Wolfgang Ratke e sistematizados por Comenius.

Ainda, segundo Alves (2017), cabe destacar que os jesuítas, por meio da sua organização educativa e do seu plano de estudos, deram início ao processo que culminou na produção da escola moderna. Conforme o autor, embora o plano de estudos jesuíta estivesse distante da concepção didática sistematizada por Comenius, há que se considerar o intervalo de quase um século entre a publicação da “Didática Magna” e as contribuições educacionais jesuítas. Ademais, de acordo com Alves (2017), os jesuítas já estavam criando escolas quando a responsabilidade pela educação dos filhos ainda era destinada às famílias e, dessa forma, criaram, "no plano da materialidade escolar, as condições para a divisão do trabalho didático consagrada por Comenius um século mais tarde” (ALVES, 2017, cap. 2). E no que se refere à emergência da escola moderna como uma nova instituição social reclamada pela ascensão burguesa da época, “sobrepõe-se o reconhecimento de que, pelas condições objetivas que criaram em seus colégios, os jesuítas pioneiramente começaram a antecipá-la já no século XVI” (ALVES, 2017, cap. 2).

A partir disso, no que se refere ao mapeamento das influências na formação do

cronossistema escolar brasileiro, torna-se evidente considerar o legado deixado por Comenius e sistematizado na sua obra “Didática Magna”. Ainda cabe enfatizar a evidente influência de Wolfgang Ratke na obra comeniana (HOFF, 2004; NEVES; GASPARIN, 2010). Neste momento, torna-se importante “demonstrar como Comênio, na Didática Magna, manifesta muitas proposições encontradas nos princípios fundamentais do ensino de Ratke” (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 215). Além disso, como ressaltam os autores, se Ratke pretendeu o ensino universal, Comenius, por sua vez, sistematizou tal proposta.

Os escritos de Wolfgang Ratke (1571-1635) e principalmente a sua teorização educacional quanto à Nova Arte de Ensinar evidenciam as raízes da organização da escola moderna e possibilitam a compreensão de muitos dos aspectos da sua estrutura (NEVES; GASPARIN, 2010; HOFF, 2004; 2008). O autor desenvolve a sua proposta, motivado pelo desejo de um projeto de ensino e de escola para todos e, como resposta a uma nova sociedade que exige novos métodos de ensino. Dessa forma, “Ratke foi um representante do pensamento burguês e visou proporcionar educação para todos no trabalho pedagógico organizado a partir de uma nova sociedade” (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 217). Diante do contexto do avanço da Contrarreforma, do sistema feudal eclesiástico e do fortalecimento da *Ratio Studiorum* como forma de organização dos estudos, Ratke (2008) propõe a “Nova arte de ensinar” como uma nova alternativa educacional, objetivando uma unificação política e em consonância com os ideais da reforma luterana.

A *Ratio Studiorum* fazia sucesso na Europa e conquistava a juventude, atraindo-a aos bons colégios jesuítas, o que fortalecia a escolástica, reformando-a. O movimento político-religioso da Contra-reforma conquistava novos principados na Alemanha, anteriormente pertencentes aos príncipes luteranos, e com a Guerra dos Trinta Anos, quando o luteranismo se defendia com as armas, a linha de força da Reforma empenhava-se na renovação religiosa. A formação cristã tornou-se, então, o mais importante objetivo da educação, a fim de que, como Ratke acentuou várias vezes, nenhum cristão recaísse no antigo, isto é, na Igreja do papa. [...] nesse momento, Ratke considera que a estrutura escolar no luteranismo precisava ser renovada, pois negligenciava as realidades concretas, a começar pela língua alemã. Estava convencido que a educação somente teria sucesso se utilizasse um método por ele considerado prático, útil e fácil. (HOFF, 2004, p. 145).

Ainda que os pressupostos de sua proposta educativa estivessem ancorados na perspectiva religiosa, a sua insistência na ideia de que o ensino pela língua materna é condição para a formação do homem, nas suas palavras, a “arte de ensinar está ordenada particularmente para a utilização dos caros alemães no intuito de que tudo seja escrito em nossa língua” (RATKE, 2008, p. 108), possibilitou caracterizar os seus estudos no âmbito de um projeto

maior, de perspectiva política e patriótica de unificação nacional da Alemanha, necessária para a consolidação do Estado Nacional, no processo de transição do sistema feudal para o sistema burguês de produção e de circulação de mercadorias, ou seja, uma nova organização política e social. Logo, dois princípios centrais nortearam o seu pensamento pedagógico e o desenvolvimento da sua teoria: a instrução pública para todos e a instrução coletiva pautada na divisão do trabalho pedagógico e desenvolvida por meio de manuais didáticos (HOFF, 2008).

Como destaca Hoff (2008), Ratke renovou a instituição escolar e a didática, instaurou práticas educativas inovadoras, compôs um pensamento pedagógico de educação para todos, propôs uma instrução econômica no que se refere à racionalização e ao aproveitamento do tempo e aos recursos financeiros e “[...] organizou o trabalho didático a partir de uma nova sociedade que, também, originou novos conhecimentos e um novo método de ensino” (HOFF, 2018, p. 2). Além disso, “deixou clara a sua posição: estava instituindo, contra o velho ensino, uma nova forma de ensinar e contra a velha sociedade, uma sociedade livre” (HOFF, 2008, p.4). O velho ensino levaria ao desânimo e ao abandono escolar (HOFF, 2008) e deveria ser substituído pelo novo ensino, para o qual ele propunha as bases e os princípios: “[...] um ensino que segue o curso da natureza, mas também o comportamento do aluno, que deve ter sua psicologia natural reconhecida” (HOFF, 2004, p. 143).

Em suma, a Nova Arte de Ensinar baseia-se em vinte cinco pontos e/ou aspectos, desenvolvidos pelo autor em forma de aforismos, quais sejam: 1) tudo é precedido por uma prece; 2) tudo de acordo com a ordem ou com o curso da natureza; 3) não mais do que uma coisa por vez; 4) uma coisa repetida muitas vezes; 5) tudo a princípio na língua materna; 6) da língua materna para outra língua; 7) tudo sem coação; 8) uniformidade em todas as coisas; 9) em primeiro lugar, a coisa em si mesma; depois o modo da coisa; 10) tudo por meio da experiência e da investigação por partes; 11) nada fora do autor escolhido; 12) todo ensino deve ser programado de duas maneiras: uma curta noção seguida do desenvolvimento mais amplo; 13) todo o trabalho cabe ao mestre-do-ensino; 14) ao aluno, compete ouvir e permanecer calado; 15) no jovem aprendiz, não deve haver nenhum preconceito; 16) o mestre-do-ensino nada mais deve fazer que ensinar; manter a disciplina pertence aos escolarcas; 17) toda a juventude deve ser mantida na escola, sem nenhuma exceção; 18) nenhuma lição ou hora de ensino deve ser perdida; 19) um só mestre-de-ensino por matéria; 20) os jovens aprendizes devem estar sentados à vista do mestre de ensino; 21) a disciplina escolar e a disciplina familiar devem estar em concordância; 22) a igualdade e a repartição simétrica dos livros devem ser utilizadas na impressão, quando for possível; 23) as línguas devem ser aprendidas a partir de sua qualidade básica; 24) as línguas devem ser ensinadas de tal forma que se aprenda a falá-las; e 25) acima

de tudo o aluno deve ser instruído nas coisas de Deus (RATKE, 2008).

Tais preceitos, segundo Hoff (2008), compõem um tratado programático e “[...] abordam o ensino obrigatório, a organização do ensino, a didática geral e a posição do professor e do aluno na instrução pública” (HOFF, 2008, p. 13). Muitas das suas ideias e disposições quanto às organizações didáticas escolares perduram até hoje e/ou estão na base de novas propostas. Como exemplo, ressalta-se a construção do sistema crono-escolar moderno. Quanto a isso, será enfatizado na sequência, alguns pontos da teorização de Ratke que estão nas raízes da organização moderna do horário escolar, conforme enunciado no início deste capítulo, e que se referem tanto à organização sistêmica e cronológica da distribuição do tempo na escola quanto a indicações de como este tempo deve ser organizado, distribuído e, até, subjetivamente experimentado.

Em relação ao tempo na escola, Ratke (2008) propôs a regulamentação do horário escolar em consonância com a sua teoria da Nova Arte de Ensinar. Diante disso, é possível destacar dentre os pontos gerais da sua teoria, alguns que mantêm uma relação estreita com a organização do horário escolar. O primeiro ponto a ser assinalado é o tempo destinado à religiosidade evidenciado na indicação feita por Ratke (2008) de que todas as horas ou lições devem começar com uma oração. Um segundo ponto seria a defesa da repetição como forma de aprendizagem e fixação dos conteúdos. Outro aspecto a ser destacado seria a inserção de horas de lazer, que não deveriam ser baseadas na leviandade, mas desenvolvidas como momentos de divertimento. “A cada dia, há que se dedicar algumas horas ao divertimento e ao passatempo, a fim de que a mente, constantemente revigorada, não crie desgosto e repugnância aos estudos” (RATKE, 2008, p. 50).

Ratke (2008) defendia o aproveitamento do tempo diante da boa utilização de cada hora de ensino pelo mestre-de-ensino, “conduzindo sua hora de ensino como convém ao método, nada pode dar errado”, e defende que assim se alcançarão resultados: “aproveita sua hora de ensino como está prescrito e tem certeza de obter resultados” (RATKE, 2008, p. 55). Ainda reforçou que as lições devem ter um tempo estipulado para a sua realização e devem ser finalizadas no tempo previsto, por isso “o jovem aprendiz não deve nem falar, nem perguntar durante a lição para não impedir o mestre-de-ensino e os colegas de terminarem a lição no tempo estipulado” (RATKE, 2008, p. 55). Segundo Ratke (2008), o mestre-de-ensino deve se manter atento à regularidade das horas de ensino, pois tudo foi calculado previamente para que isso aconteça. Nesse contexto, todas as horas de ensino e as lições devem ser muito bem aproveitadas e não devem ser dispensadas e/ou perdidas. Desta maneira, cabe ao aluno ficar atento às suas lições, pois “quando o mestre-de-ensino precisar faltar uma hora por razões

válidas deverá repor a hora, mas o aluno não pode repor uma lição perdida” (RATKE, 2008, p. 58).

Essas ideias estão contempladas em sua maioria no documento “Regulamentação do horário escolar para a nova arte de ensinar”, elaborado por Wolfgang Ratke em 1619, para abordar os programas de ensino para as escolas públicas em Kothlen (HOFF, 2008). Ao sistematizar horários para as aulas dos meninos e das meninas, que aconteceriam tanto pelo turno da manhã como pelo turno da tarde, o autor descreve todos os aspectos a serem considerados na construção temporal da escola, um modelo de estruturação cronológica. Ratke (2008) previu aulas diárias, de segunda a sábado, que deveriam ser ministradas “na parte da manhã, todos os dias, das 7 às 8 horas e das 9 às 10 horas, exceto nas quintas-feiras, quando haverá somente uma lição, das 9 às 10 horas, por causa da pregação”, e “no sábado de manhã, será recapitulado o que foi lido e revisto o que foi escrito durante a semana” (RATKE, 2008, p. 65). Além disso, o horário de aula deveria ser organizado conforme cada classe e em função de seus conteúdos.

Dessa forma, observa-se a indicação de duração de uma hora para cada atividade, o que, contemporaneamente na escola, denominamos períodos. Aliás, o autor indicava que determinadas atividades, como a leitura, não deveriam ser feitas por “[...] mais que uma hora seguida” (RATKE, 2008, p.66), o que demonstra uma preocupação com a disposição e o aproveitamento do tempo em que o aluno estará realmente atento a determinada atividade. Ratke (2008) também instituiu a ideia de hora livre entre as atividades. “Na parte da tarde, a instrução se realizará das 3 às 4 horas e das 5 às 6 horas, cuidando-se que seja intercalada uma hora livre” (RATKE, 2018, p. 66) e também um período que deveria ser destinado ao reforço. Neves e Gasparin (2010) reforçam as similaridades entre os estudos de Wolfgang Ratke e João Amós Comênio, inferindo o quanto “[...] o método de ensino, naquele período, foi norteador pelo pensamento religioso, econômico, cultural e político” (NEVES: GASPARIN, 2010, p. 215). Tais estudos representam a transição do modelo educativo desenvolvido no sistema feudal, para um novo modelo educativo no âmbito da sociedade burguesa.

De acordo com Alves (2017), até o século XVI o trabalho didático mantinha características artesanais, legado da sociedade feudal. As famílias burguesas contratavam preceptores para educarem seus filhos, e o ensino, em sua maioria, era ministrado no ambiente domiciliar. Ainda segundo o autor, o movimento da Reforma não rompia totalmente com a organização do trabalho didático e com a relação preceptor-aluno, ao preconizar o ensino para todos. “Pelo contrário, pretendeu estendê-la e reproduzi-la ao postular a transformação dos pais em preceptores, atribuindo-lhes a responsabilidade da prole” (ALVES, 2017, cap. 3).

No contexto da Reforma, Wolfgang Ratke realizou, como já mencionado anteriormente, iniciativas para a criação de escolas enquanto instituições sociais que assumissem a função educativa até então imposta aos genitores e defendia com veemência a divisão do trabalho didático (ALVES, 2017). Tal iniciativa realiza "uma ruptura com a relação educativa feudal, visto que a divisão do trabalho era um elemento que se insinuava, em especial na organização dos alunos segundo níveis de adiantamento e sua distribuição em classes" (ALVES, 2017, cap. 3). Além disso, "dois anos após, a Regulamentação do horário escolar para a Nova Arte de Ensinar de Ratke (1619), ainda se praticava a distribuição de professores por diferentes classes" (ALVES, 2017, cap. 3).

Essas iniciativas, segundo Alves (2017), reforçaram o entendimento já defendido pelo movimento da Reforma Protestante, quase um século e meio após a sua emergência, de que a nova sociedade necessitava de uma nova instituição social destinada à educação de jovens e crianças. Foi nesse cenário que Comenius (2001) estruturou e publicou, por meio da sua obra "Didática Magna", uma proposta de um novo modelo educativo universal, que representou, como salienta Narodowski (2001, p. 14), a "origem do pensamento moderno", em termos educacionais. A Didática Magna conserva preceitos centrais do pensamento de Ratke, entre eles: a universalização do ensino, o princípio religioso da educação, o ensino de acordo com a ordem ou o curso da natureza, o ensino sem coerção (GASPARIN, 1992; NEVES; GASPARIN, 2010; HOFF, 2008), para citar alguns dentre muitos. Em resumo, entre os princípios educativos comuns aos autores, "destaca-se a busca pela educação universal do homem por completo, conforme sua natureza; a sistematização do conteúdo e organização do ensino e do estudo e a valorização da experiência de acordo com sua utilidade" (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 225).

Além disso, os autores ressaltam que a Didática Magna "fundamenta-se, principalmente, na formação por meio da instrução, da moral e da religião; no ensino universal ordenado pelas leis da natureza, na aprendizagem fácil, sólida, rápida e disciplinada" (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 216). Assim, Comenius (2001), ao escrever a obra Didática Magna, acreditava que não existiam escolas que correspondessem perfeitamente ao seu fim. Uma escola que atendesse ao seu fim, segundo ele, seria uma escola "onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos" e, com isso, defendia que para que "não pareça que acalentamos ideias platônicas e sonhamos com uma perfeição que não existe em parte alguma", iria mostrar "que as escolas devem ser como disse, e que, todavia, até agora, não têm sido assim" (COMENIUS, 2001, p. 43).

O autor defendia ainda que todo homem deveria ser ensinado sem exceção, "[...] assente

que a todos que nasceram homem é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (COMENIUS, 2001, p. 33). E essa formação, de acordo com ele, é facilmente realizada na primeira idade, fase em que se devem plantar nas crianças os gérmenes da sabedoria, da honestidade e da piedade, mas “esta plantação deve ser feita enquanto as plantas são novas” (COMENIUS, 2001, p. 33). Segundo ele, a formação na primeira idade tem seis razões principais quais sejam: a incerteza da vida presente; para que seja instruído naquilo que deve fazer nesta vida, antes de começar a fazê-lo; todas as coisas formam-se muito mais facilmente, enquanto são tenras e também o homem; ao homem foi dado um longo espaço de tempo para se formar, o qual não deve ser gasto noutras coisas; permanece firme somente aquilo de que se embebe a primeira idade e não educar bem é uma coisa sumamente perigosa (COMENIUS, 2001).

Contudo, Comenius (2001) enfatizou que era preciso formar as juventudes e abrir as escolas e que os jovens de ambos os sexos deveriam ser escolarizados. Deste modo, deveriam “ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casas isoladas” (COMENIUS, 2001, p. 38). Essa recomendação caracteriza a sua proposta educacional pelo princípio de educação para todos, de ensinar tudo a todos por meio de uma formação universal.

No que diz respeito à organização das escolas, a proposta comeniana estava fundamentada na formação de toda a juventude, como já referido, com a intenção de que essa formação se estendesse até a idade adulta, embora com distinções entre a educação oferecida à elite e a destinadas às demais classes sociais. Ainda preconizava que a sua formação fosse realizada sem violência e sem quaisquer constrangimentos, que o homem pudesse desenvolver sua racionalidade, isto é, “que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua” (COMENIUS, 2001, p. 46) e que essa formação não seja penosa, mas fácil.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, Comenius foi um dos pioneiros após os jesuítas a pensar a distribuição do tempo na educação, sistematizando a organização do tempo escolar. Suas ideias pautaram a organização escolar na modernidade e em muitos aspectos perduram e podem ser observadas nas escolas até os dias atuais. Conforme o autor, a duração dos exercícios públicos não deveria ultrapassar o período de quatro horas diárias e deveriam ser ministradas por um professor que atenderia centenas de alunos, visando um esforço cada vez menor de ambas as partes. Também defendia que nada se faz fora do tempo. Assim, propôs

uma organização temporal que contemplasse a formação do homem com início na primavera da vida, isto é, na puerícia; que privilegiasse as primeiras horas da manhã como as mais favoráveis para os estudos; e na qual as aprendizagens deveriam acontecer segundo cada idade, não sendo ensinado nada ao aluno que ele não possa aprender.

Quanto à organização curricular, na proposta comeniana, essa deveria acompanhar uma lógica de estruturação temporal para que pudesse funcionar de forma exitosa. Cabe, portanto, reforçar a importância que a categoria temporal ocupa na obra comeniana, em que o aproveitamento metódico do tempo era condição para que tudo funcionasse na mais devida ordem. As recomendações elaboradas pelo autor são exemplos concretos disso. Assim, ele dispõe que:

- I. Distribua-se cuidadosamente a totalidade dos estudos em classes, de modo que os primeiros abram e iluminem o caminho aos segundos, e assim sucessivamente.
- II. Distribua-se metódicamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial.
- III. Observe-se estritamente esse horário e essa distribuição das matérias escolares, de modo que nada seja deixado para trás e nada seja invertido na sua ordem. (COMENIUS, 2001, p. 69).

Como referência à distribuição do tempo nas escolas, Comenius (2001) preconizava um tempo uniforme, pois, como ele próprio ressaltou, “convém que todos se ocupem de uma só coisa ao mesmo tempo” (COMENIUS, 2001, p. 97) e, para que isso acontecesse, deveria se “dispor tudo o que deve fazer-se, de maneira que, em cada ano, mês, semana, dia e até em cada hora, haja uma tarefa a realizar, de modo que todos, sem tropeçar, a possam realizar e assim atinjam a meta juntamente” (COMENIUS, 2001, p. 97). Logo, podemos concluir que as inferências quanto à organização do tempo na obra de Comenius são significativas e que o espaço temporalidade da escola atual ainda tem muito da estrutura rígida, uniforme e linear da Modernidade.

Para além dessas influências que o espaço temporal da escola atual herdou, advindas tanto dos jesuítas como das proposições de pensadores como Ratke (2008) e Comenius (2001), é inegável a influência do processo de industrialização e de produção mercantil a partir do século XIX. Um tempo que se desenvolve de forma rítmica, sistêmica e ordenada e que influencia os tempos da escola também, como uma instituição que visa atender as demandas sociais de cada período histórico. Além disso, “talvez até mesmo os modelos tayloristas da divisão do trabalho e a mística do industrialismo não estão inteiramente longe daquelas disciplinas espirituais e escolásticas, compatíveis em certo sentido com a ética secularizada da burguesia”

(ESCOLANO, 1992, p 60).

A lógica temporal da escola tem uma longa história e é pautada em tempos rígidos. Os tempos nessa lógica são preestabelecidos, de forma que o indivíduo tem um tempo determinado e uniforme para aprender os conteúdos e se apropriar de conhecimentos previamente selecionados, e os professores têm um tempo determinado para o cumprimento dos programas preestabelecidos. Desta maneira, como dispõe Sacristán (2008), a forma de organização do tempo nas escolas é uma derivação elaborada da forma de organização do tempo na sociedade, em uma determinada época, que atua como uma esfera reguladora dos indivíduos, das suas relações e da sociedade em geral.

3.2 Tempo e escola: considerações sobre a estruturação do sistema temporal

Na relação entre tempo e escola, interessa para esta pesquisa compreender a construção histórica do cronossistema escolar e seus atuais delineamentos, bem como as possibilidades da transição de modelos curriculares de tempos uniformes para modelos curriculares de tempos flexíveis. Deste modo, em consonância com Escolano (2001), é possível afirmar que nem o espaço, nem o tempo escolar são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação, pois, pelo contrário, operam como uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores. “Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 19-20).

Neste sentido, Escolano (1993) analisa o contexto de formação do horário escolar na Espanha e fornece importantes elementos para a reflexão sobre a constituição do cronossistema escolar como um todo. Escolano (1993; 1992) discorre sobre a formação do cronossistema escolar, tanto no que se refere à dimensão do macrotempo, por exemplo, o processo histórico que conduziu a organização do calendário acadêmico dos cursos, utilizado até os dias atuais e concebido como mecanismo de racionalização da duração do tempo escolar; quanto ao que se refere à dimensão do microtempo, examinando a formação de modelos de tempos escolares, “dos cronossistemas de periodização de atividades educativas” (ESCOLANO, 1993, p. 127). Portanto, o autor ressalta que tanto a definição do calendário escolar como elemento estrutural da educação formal quanto à distribuição do horário escolar não são decisões mecânicas e técnicas ou neutras (ESCOLANO, 1993), pelo contrário, há de se considerar que o horário escolar institui um determinado discurso pedagógico, constituído por um “conjunto de valores culturais e sociais” (ESCOLANO, 1993, p. 128).

O autor compreende ainda as estruturas temporais da escola enquanto instrumentos

reguladores do ritmo biológico, pois desde a infância os quadros de horários instituem “um sistema formal de organização da educação, uma vez que funcionam como mediadores de socialização entre biologia e cultura” (ESCOLANO, 1993, p. 129), o que reforça a sua função como microssistemas de controle, poder e influência. E, como mecanismos de controle constitucionais e organizados por instâncias de poder, nem sempre são entendidos enquanto mecanismos de controle. Essa organização que funciona como uma biorregulação temporal (ESCOLANO, 1993), ou seja, que tem como função ajustar o relógio biológico com o relógio social, é uma das principais características da organização do tempo escolar e uniforme na escola.

A organização do tempo escolar, no que se refere ao microtempo e a sua distribuição por semanas, dias e horários corresponde a uma unidade cronológica, o calendário, que não só é base para a organização da vida escolar como da vida coletiva como um todo. Aliás, “nas sociedades mais complexas, o conjunto desses símbolos do calendário torna-se indispensável à regulamentação das relações entre os homens” (ELIAS, 1998, p. 7), assim também a instituição escolar o assumiu “sem dificuldades, como padrão temporal básico na periodização do tempo escolar” (ESCOLANO, 1993, p. 129). Logo, há uma ritualização do tempo escolar em tempos cíclicos e, pode-se dizer, mecanizados e repetitivos, organizados e distribuídos em semanas, dias, horários, formando uma “cronologia natural”. Essa “liturgia escolar dos microtempos”, para além de garantir o controle social e cultural dos indivíduos, privilegia a “aprendizagem da ordem do tempo” (ESCOLANO, 1993, p. 131).

Neste sentido, o autor dispõe que as primeiras definições de tempo escolar na Espanha se encontram em textos políticos e tratados pedagógicos, tais como: o “Plano e Regulamento das Escolas de Primeiras Letras do Reino de 1825”; “Regulamentos da escola pública de 1838”; “Decreto Real de 4 de outubro de 1906”; “Estatuto do Magistério de 18 de maio de 1923”; Curso de Educação, métodos de ensino e pedagogia”. Tais documentos, embora contemplem características da organização temporal escolar espanhola em cada período, fornecem elementos históricos para a compreensão da formação do cronossistema escolar e sua constituição atual como um todo.

O “Plano e Regulamento das Escolas de Primeiras Letras do Reino”, segundo o autor, foi o primeiro documento legislativo que faz referência de forma explícita à distribuição do tempo escolar. Tal documento, produzido em articulação ao programa educativo do absolutismo de Fernandino e inspirado nos programas e métodos dos padres esculápios, detém-se, para além de determinar os limites do curso acadêmico, e seu calendário ao longo do ano, a descrever “[...] a distribuição do tempo diário e a programação das atividades a serem

desenvolvidas em cada sessão e em cada aula pelo professor e pelas crianças” (ESCOLANO, 1993, p. 131).

Conforme Escolano (1993), no documento referido acima, a jornada escolar estava organizada em duas sessões de três horas cada, sendo uma pela manhã e outra pela tarde. Esse documento materializa um ordenamento rigoroso das atividades escolares: cada hora, entendida como unidade básica, está destinada à realização de alguma atividade específica, e os professores devem manter todos os alunos ocupados, ou seja, um modelo de trabalho que funciona perfeitamente, “regido pelo professor, pelo estagiário e pelos assistentes, mas capaz de funcionar mais geometricamente com a tutela ou supervisão única destes e em qualquer escola em qualquer lugar” (ESCOLANO, 1993, p. 132). “Um tempo que, além disso, atende apenas ao trabalho acadêmico, sem qualquer previsão de descanso, disfunção ou provisoriedade” (ESCOLANO, 1993, p. 132). Escolano (1993) descreve uma organização temporal que se configura pautada nos diferentes modelos da *ratio studiorum*, e na repetição das horas e das semanas de forma invariável, o que, segundo ele, conduz a uma estrutura de tempo ancorada na imobilidade.

Após esse período, na Espanha, como destaca Escolano (1993) outros documentos legais abordaram a questão do tempo escolar, como o “Regulamento das escolas públicas” de 1838 e o “Decreto Real” de 4 de outubro de 1906. Este último, conforme o autor, apresentou uma inovação no que se refere à autorização de redução do horário das aulas diurnas em uma hora para que os professores pudessem descansar. “E assim a regra foi até o Estatuto dos Professores de 18 de maio de 1923, que estabeleceu definitivamente o dia letivo de cinco horas e a duração das aulas para adultos em duas (horas)” (ESCOLANO, 1993, p. 134).

Dessa forma, o autor salienta o tradicionalismo da primeira escola primária, em que a distribuição das atividades educativas dentro do tempo disponível esteve determinada pelo mecanismo do sistema e do método. Como exemplo dessa organização minuciosa do tempo, Escolano (1993) refere-se aos escritos de Pablo Montesino y Cáceres (1781-1841), que foi um pedagogo espanhol que dedicou principalmente os últimos 15 anos da sua vida à educação espanhola. Devido a sua experiência política e ao período em que esteve exilado, ele, respectivamente, não só conheceu mais profundamente a educação do seu país, como também teve contato com formas de organização educativa de outros países, como o Método de Ensino Mútuo, na Inglaterra. Essas vivências influenciaram sua proposta educacional expressa, entre outras formas, no Curso de educação, método de ensino e pedagogia.

Contudo, o discurso predominante sobre o uso do tempo escolar seguiu pautado pela natureza metodológica, econômica ou administrativa e não higienista. Assim, tanto a redução

da carga horária de ensino quanto o período de descanso para os professores foram reivindicações constantes. Porém, apenas em 1887 as férias de verão foram reconhecidas como obrigatórias. A "higiene do tempo não foi levada em conta por Montesino, talvez obcecado pelo *ethos* escolar do liberalismo primitivo, a exaltação da visão utilitarista e pós- iluminista do trabalho" (ESCOLANO, 1993, p. 135, *grifos do autor*), e talvez por "[...] certo mecanismo pedagógico inspirado em sistemas de educação mútua e certas interpretações do pestalozismo" (ESCOLANO, 1993, p. 135).

Portanto, o que prevalecia na época era o modelo pedagógico mútuo, simultâneo e misto, que determinava à estruturação do tempo escolar o qual não considerava outras variáveis como as disciplinas e/ou as disposições dos alunos.

O império do método sobre qualquer outra consideração foi, sem dúvida, uma marca definidora da primeira escola que determinou a organização não só dos tempos, mas também do espaço, dos modos de ação docente e sistemas disciplinares ou de controle. Isso é bastante evidente, é claro, no caso de métodos de ensino mútuo, que tanto prestígio teve na origem dos sistemas nacionais de educação, mas foi também na concretização do modelo Pestalozzi, nas ordens formais de «herbartismo» e mesmo nos esquemas de «froebelianismo», difundiu-se na Espanha da Restauração. Não é de estranhar, portanto, que a ordem do tempo escolar nas propostas feitas pela literatura pedagógica da época é uma derivação dos sistemas então dominantes. (ESCOLANO, 1993, p. 136).

Ainda segundo Escolano (1993), a organização do tempo escolar era ritmada com vozes de comando ou por instrumentos sonoros, como o apito ou o sino, e descrito em detalhes meticulosos. "As prescrições descrevem não apenas a duração de cada passo, mas também o espaço em que deve ser desenvolvido e o conteúdo e modo de ação" (ESCOLANO, 1993, p. 137). Deste modo, observa-se uma preocupação em relação ao planejamento do tempo, por meio de uma organização mecânica e orquestrada em "um ritmo frenético, sem descanso" (ESCOLANO, 1993, p. 137).

Nos anos seguintes, não só na Espanha como de forma global, o tema da distribuição do tempo na escola se tornou recorrente e, embora algumas reformas considerassem preceitos higiênicos na sua elaboração, ainda predominou o modelo mecanicista, racional e disciplinar na organização escolar. Logo, "um bom horário deve, sobretudo, evitar o ócio, assegurando que todos os alunos estejam constantemente ocupados; distribuir o tempo tendo em conta a importância das disciplinas, a sua dificuldade e a disposição das crianças" (ESCOLANO, 1993, p. 138). Um tempo planejado, uniforme e controlado, que de alguma forma não contribua para a produção de tédio entre os estudantes. Assim, evidencia-se que, desde essa época, já existia

uma preocupação com a questão do tédio na educação.

Como características do ensino básico do século passado diante da observação dos modos de distribuição de tempo mencionados anteriormente, Escolano (1993) destaca, em primeiro lugar, o uniformismo das propostas, em que se pode observar uma organização sistêmica para todos os dias da semana, em modelos de ensino mútuos e simultâneos que, embora contemplassem nos seus manuais e escritos alguma flexibilidade, esta não era desenvolvida pela impossibilidade de sua realização dentro dos tempos compreendidos. “A distribuição das disciplinas no horário está condicionada pelo jogo de possibilidades oferecido pelos tempos em um sistema misto que combina modos organizacionais de modelos mútuos e simultâneos” (ESCOLANO, 1993, p. 147).

O autor segue destacando que as repetições do mesmo padrão sequencial durante todos os dias da semana reforçam o sentido litúrgico do ensino fundamental tradicional. Já a distribuição do tempo atribuído às disciplinas revela os valores da escola tradicional e da sociedade em que a maior parte do tempo está destinada às atividades de linguagem e ao cálculo numérico. Ainda, “a diferença por sexo na distribuição do horário é evidente e expressa características do sistema de valores e da mentalidade coletiva vigente na época” (ESCOLANO, 1993, p. 148). Diante disso, “parece claro que a diferença por sexo observada na maioria dos tempos parciais expressa as repercussões da elevada carga horária destinada ao trabalho” (ESCOLANO, 1993, p. 148), na escola de meninos.

Conforme salienta o autor, o elemento determinante da configuração da distribuição semanal e diária do tempo, ou seja, a configuração do microtempo escolar de ensino esteve intimamente vinculada à ordem do método como mecanismo determinista. Como característica dessa distribuição temporal, Escolano (1993) destaca a sua função enquanto controle da infância. Segundo ele, há um desejo pelo controle da infância, expresso principalmente pelo interesse na ocupação plena do ano e das horas de ensino. Como outra característica, sublinha a diferenciação da organização temporal entre as modalidades de ensino e as instituições. Além disso, no que tange ao controle do tempo, por exemplo, realça o fato de que nas modalidades do segundo ano de ensino e do ensino superior havia uma liberdade maior no controle temporal, dado que a maioria dos jovens que acessava tais modalidades de ensino advinha de grupos sociais que detinham o poder e aprovavam as leis. Já na escola pública popular, a escola dos despossuídos, o tempo era destinado à disciplina e à ocupação total. “Embora as condições materiais da vida cotidiana mostrassem por meio do absenteísmo e do abandono que esses propósitos eram mais teóricos do que reais” (ESCOLANO, 1993, p. 149-150).

Assim, até a segunda metade do século XIX, os horários eram projetados com o intuito

de contemplar os sistemas mistos de ensino, com a distribuição uniforme em todas as semanas, modelo inspirado no sistema francês que influenciou as tradições pedagógicas e o liberalismo espanhol. Toda essa organização submetia as crianças a longas sessões de estudo de três horas pela manhã e três horas pela tarde. E, é somente no final do século XX, diante da reivindicação de professores, da expansão dos movimentos “higienistas” na Espanha, que esses modelos de distribuição do tempo começaram a ser revistos (ESCOLANO, 1993).

Atentando para a distribuição do tempo na educação brasileira no mesmo período, é possível observar algumas similaridades à educação espanhola, bem como a influência da perspectiva mecanicista na educação. Em texto recente, *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*, os autores Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal analisaram o processo de escolarização primária no Brasil, observando questões referentes tanto aos espaços e aos tempos escolares e sociais, quanto aos métodos pedagógicos, interrogando o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências. Por meio dessa análise, os autores elencaram momentos da história da escola primária do Brasil, os quais classificaram e nomearam como três tipos de escola, quais sejam: as escolas de improviso (séc. XVIII e XIX), as escolas-monumentos e as escolas funcionais (FARIA FILHO; VIDAL, 2020).

Assim, é importante retomar alguns aspectos importantes nas mudanças temporais escolares com base nessa sistematização que os autores nos oferecem. Historicamente, ao discutir a organização escolar brasileira com ênfase nas mudanças nas formas de organização do tempo ao longo dos anos, enfatiza-se o período de reestruturação e transição das escolas brasileiras após a expulsão dos jesuítas em meados de 1759. Durante mais de uma década, houve uma ausência de uma nova estrutura organizacional escolar coesa. Assim, as escolas brasileiras foram gradualmente assumidas pelo Estado nacional, que buscava estabelecer novos modelos e instituições educacionais. Essa transição não ocorreu de forma abrupta nem uniforme.

Nesse contexto, as escolas de improviso, de acordo com Faria Filho e Vidal (2000), são um legado do período colonial e se constituíram em meados da segunda metade do século XVIII. Essas escolas foram assim denominadas, pois “funcionavam em espaços improvisados” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21), como igrejas, lojas maçônicas, prédios comerciais, residência dos mestres, entre outros. Como marca desse período, destaca-se o número reduzido de “cadeiras públicas de primeiras letras” ou “escolas régias” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Quanto à organização curricular, nesse período predominou nas escolas o método mútuo, a exemplo de outros países.

No entanto, registra-se que a escolarização primária nesse momento (século XVIII), para além da oferta pública da rede estadual, efetivava-se de forma doméstica, e suas escolas domésticas e/ou particulares superavam em número as ofertadas pelo Estado. Faria Filho e Vidal (2000) destacam que essas escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados, na sua maioria, pelas famílias dos alunos diante de dois modelos: singular e coletivo. Dessa forma, no primeiro modelo, a responsabilidade pelo funcionamento e pelos custos da escola era atribuída a uma família apenas; já no segundo modelo, mais de uma família era responsável por gerir a escola. Essas escolas eram frequentadas majoritariamente por crianças e jovens abastados, e nelas era “proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22). Em relação à questão temporal, o período escolar era composto por quatro horas diárias divididas em dois períodos de duas horas de duração cada, “das 10 às 12 horas” e “das 14 às 16 horas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Na última década do século XIX, pode-se observar, diante do projeto educativo republicano, a preocupação excessiva com a arquitetura escolar como demonstração da educação democrática, materializado pela construção de escolas-monumentos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Essas escolas funcionavam em edifícios esteticamente monumentais e tidos como espaços governamentais, assim expressavam a proposta dos grupos escolares republicanos. Esses grupos “encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Nesse período, para além da mudança arquitetural do espaço, uma nova concepção de tempo era exigida pela escola. Conforme Faria Filho e Vidal (2000), se estabelece a imposição do ensino simultâneo, em que as classes são divididas segundo o mesmo nível de conhecimento e de idade dos alunos, e orientadas por um único professor(a) que, por sua vez, deveria propor tarefas coletivas. “Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25). Além disso, no período das escolas-monumento há a clara intenção de controle e delimitação do tempo e dos horários escolares, com a utilização de um arsenal de instrumentos de controle temporal nas escolas como os relógios, as campainhas e as sinetas. “Foi, pois, esse tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana, que os regulamentos do ensino buscaram impor às professoras, às diretoras, aos (às) alunos (as) e, mesmo, às famílias..” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 26).

De acordo com os autores, no interior desse movimento, é possível compreender as diversas tentativas de controle dos múltiplos tempos escolares, tarefa que na maioria das vezes,

era destinada aos inspetores escolares. Assim, segundo Faria Filho e Vidal (2000), para além do controle no interior das classes e da própria escola, o controle dos horários das aulas era uma preocupação crescente que se intensificou na primeira década do século XX, e uma nova estrutura de horário distribuído em dois turnos foi adotada apesar de toda a polêmica em torno dessa nova configuração, que contemplava argumentos como a dificuldade em se adequar aos novos horários por parte das famílias, pois, por exemplo, o horário da manhã das 7h às 11h interferia na dinâmica familiar de trabalho, almoço, deslocamento, entre outros fatores. Portanto, os tempos escolares nesse período materializaram “a gradual passagem ou transição da escola para uma dinâmica muito mais racionalizada característica das sociedades capitalistas” e, dessa forma, “a escola foi se constituindo como instituição específica, com seu tempo e espaços próprios, apesar dos costumes, da saúde, da higiene e da cultura daqueles (as) que a frequentavam” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

No Brasil, como ressaltam Faria Filho e Vidal (2000), a organização do tempo também se adequou aos pressupostos higienistas e estabeleceu uma rígida grade de horários de quatro horas diárias, distribuídos em períodos de dez a vinte e cinco minutos com pausas de dez minutos entre eles, “quando os alunos marchavam e cantavam no interior da sala. No meio do dia, fazia-se um recreio com duração de 30 minutos” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25). Essa discussão em relação à organização temporal também se desenvolveu na dimensão do microtempo, ou seja, era crescente a discussão quanto aos horários das aulas, observado nos regulamentos da época que dispunham que o horário ideal era o das 10h às 14h ou 15h no inverno e das 9h às 14h no verão (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Em consonância a esse cenário, a década de 1980 é decisiva para a emergência de uma nova ordem do tempo escolar na literatura pedagógica e na prática educativa na Espanha. Como já mencionado anteriormente, a introdução do discurso pedagógico higienista no país permitiu que uma nova racionalidade de distribuição do tempo escolar fosse instaurada. “A higiene, como disciplina com aspirações globais, também invadiu o mundo da educação oferecendo propostas para alcançar escolas mais saudáveis, com horários mais científicos e mais humanizados” (ESCOLANO, 1993, p. 150). Como resalta o autor, o higienismo se baseia nas contribuições do positivismo experimental e em novas orientações advindas de políticas sociais promovidas pela burguesia com a finalidade de atender as demandas do industrialismo.

Arelado a esse movimento, segundo o autor, adiciona-se a crescente pressão social e corporativa dos professores que buscam melhores condições de trabalho, como reconhecimento oficial do período de férias que, para o professor (a) da escola primária, só foi concedido no ano de 1887. Tais reivindicações se somam aos ideais do Movimento da Escola Nova que, por sua

vez, defendia uma série de modificações. Essas, eram divulgadas por essa corrente pedagógica como inovações, tanto no que diz respeito aos programas, como em relação aos espaços e tempos escolares. Todo esse processo vai resultar numa nova ordenação do tempo escolar, que “focou não apenas na razão do método – como ocorria no ensino tradicional –, mas também no conhecimento das disposições do aluno e nas expectativas que a modernização de nossa sociedade desencadeou” (ESCOLANO, 1993, p. 150).

Diante disso, a preocupação com a fadiga torna-se recorrente na literatura positivista e, no que se refere à questão do tempo, “será afirmada a função higiênica do descanso, recreação e férias, bem como a revisão dos critérios relativos à distribuição dos assuntos no horário, a duração das sessões e outras questões organizacionais” (ESCOLANO, 1993, p. 151). Vários estudos e experimentos científicos que se dedicavam a pesquisar os impactos da fadiga nos processos educativos, na sua maioria proveniente da psicologia experimental, foram desenvolvidos, sendo o psicólogo genebrino Édouard Claparède um dos seus idealizadores e defensores mais ativos. Logo, o conhecimento da fadiga intelectual se tornou um fator determinante para a organização do tempo, pautando a definição da duração das aulas, o lugar de recreio e a ordem das coisas (ESCOLANO, 1993). O que Claparède (1927) nomeou economia do trabalho escolar “consistia em aproveitar a formação sem atingir a superação e atender às diferenças individuais para fazer uma *escola sob medida*” (ESCOLANO, 1993, p. 152, *grifos do autor*).

Nesse mesmo período, de acordo com o autor, outros pesquisadores se dedicaram ao estudo da fadiga intelectual e escolar, e as conclusões observadas são de que o excesso de trabalho, programas e atividades a que professores e alunos eram submetidos, diante do modelo de educação tradicionalista pautada pela razão do método, causou inúmeros prejuízos ao ensino, à aprendizagem e aos processos educativos. Tais pesquisas apontaram que “todo ensino sanitizante deve romper, portanto, com os horários sobrecarregados e com o mecanismo de métodos” (ESCOLANO, 1993, p. 153).

Além disso, Escolano (1993) ressalta que foram desenvolvidos manuais de pedagogia no final do século XIX e início do século XX que denunciavam a sobrecarga dos programas e, segundo os fundamentos higienistas, propunham a redução das horas e a introdução de recessos e exercícios físicos compensatórios. Um desses manuais, escrito por García Navarro, fazia uma série de prescrições, entre elas, a recomendação de que a programação semanal e diária e a distribuição do tempo em horas ficassem a cargo do professor que, por sua vez, não deveria seguir os modelos temporais mecanicistas nem os uniformes de inspiração militar, anteriormente praticados. O pesquisador também recomendou que os exercícios tivessem

duração de 20 minutos em média, com intervalos entre as atividades, nos quais deveriam ser oferecidas atividades como jogos, ginástica ou canções. Outra prescrição de Navarro era a de que os exercícios que exigissem maior esforço intelectual fossem realizados na primeira hora da manhã e os de menor esforço, realizados no período da tarde. Além disso, prescreveu a diminuição da jornada escolar de seis para cinco horas diárias e, se possível, concentrada em uma única sessão de um turno (ESCOLANO, 1993).

Escolano (1993) acrescenta que, em paralelo a esse processo, outra influência, a do taylorismo, começou a ganhar ênfase na educação mundial preconizada pela tradução de um trabalho de Prihoda em 1935, o qual propunha uma reconciliação entre o espírito da educação socialista com a taylorização do ensino, ou seja, “com a aplicação dos novos modelos industriais inspirados em Taylor, Tlawis e Rice” (ESCOLANO, 1993, p. 156). Assim,

a questão do horário escolar ganhou interesse renovado após a aprovação do Estatuto dos Professores, em 1923, e em torno das reformas pedagógicas introduzidas para a República. A Revista de Pedagogia publicou um total de 15 artigos sobre o assunto entre 1923 e 1933. Eles abordam a questão fundamentalmente a partir de três óticas: a *higienista*, ligando-se às abordagens que haviam sido formuladas desde o final do século anterior; a organizacional, baseado na diferenciação temporal aquela derivada da estrutura organizacional das escolas (unitária, graduada); a comparativa, que fazia alusão ao tratamento que o assunto recebeu em vários países europeus, que constituiu para nós um quadro de referência para a modernização pedagógica (Itália, França e Alemanha foram os países mais consultados). (ESCOLANO, 1993, p. 156, *grifos do autor*).

Ainda segundo Escolano (1993), o trabalho de Ballesteros, em 1924, sobre a distribuição do tempo apresentava um conjunto de prevenções gerais na organização temporal escolar, tendo em vista que, na Espanha, não havia horários oficiais para as escolas, ficando essa tomada de decisão sob a responsabilidade dos professores. “Isso oferecia a vantagem de permitir que a distribuição do trabalho se realizasse de acordo com as condições dos alunos e as características da localidade e escola, mas tinha o inconveniente de fomentar *anarquia na organização escolar*” (ESCOLANO, 1993, p. 160, *grifos do autor*).

Desta maneira, como precauções gerais para organização do tempo e com o intuito de manter a disciplina, o referido trabalho aconselhava a ocupação constante de todas as crianças e a observação do conhecimento previsto pela legislação, além da adequação do tempo atribuída a cada disciplina, conforme seu valor formativo e o grau de desenvolvimento mental dos alunos. Quanto às questões mais técnicas da distribuição do tempo escolar, os estudos de Ballesteros defendiam: o horário contínuo de cinco horas; que as atividades deveriam iniciar desde a primeira hora da manhã, sendo gradativamente oferecidas dos exercícios mais complexos aos mais simples; a duração das atividades de 15 a 30 minutos para crianças de 7 a 10 anos e de 30

a 40 minutos pra crianças de 10 a 14 anos, respeitando o intervalo entre as atividades, uma pausa a cada hora em atividade; e que o tempo de lazer deveria ser usufruído em atividades ao ar livre, como jogos, e não com exercícios físicos que, a seu ver, fadigava os alunos (ESCOLANO, 1993).

Segundo Escolano (1993), podem-se observar claras modificações na arquitetura do cronossistema escolar espanhol, diante da proposta de Ballesteros que representa indicadores de modernização em contraposição à organização temporal tradicional, entre outras palavras, “uma amostra da modernização escolar que ocorreu em nossa educação nas primeiras décadas deste século” (ESCOLANO, 1993, p. 161). Como exemplo, destaca-se a diminuição das horas destinadas ao trabalho no currículo, a redução da diferenciação por sexo no que tange tanto aos horários quanto às atividades propostas, a redução do ensino religioso e da história sagrada e, em contraponto, o aumento da diversificação curricular, além do aumento dos momentos de recesso e lazer, materializado pela expressão jogo livre. Tais elementos evidenciam “que no primeiro terço do nosso século tinha havido uma mutação evidente no modelo do sistema temporal, embora alguns *restos* do sistema tradicional ainda sobrevivessem” (ESCOLANO, 1993, p. 161, *grifos do autor*).

No Brasil, o sistema de grupos escolares começa a sofrer alterações nos anos de 1920 e 1930. Essas alterações são tanto estruturais como culturais, conforme salientam Faria Filho e Vidal (2000), e são principalmente influenciadas por ideais escolanovistas, culminando numa ressignificação dos tempos e espaços escolares. Diante disso, Fernando de Azevedo, em 1926, propõe uma reformulação dos espaços escolares “em busca de uma maior homogeneização da mensagem estética, cultural e ideológica que os prédios escolares veiculavam” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28) e aos poucos novos prédios no estilo neocolonial vão sendo construídos.

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições). O ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28).

Nesse contexto, a organização temporal rígida da escola começa a se confrontar com os ideais escolanovistas adotados na época, principalmente pelos fundamentos e características do trabalho por projeto, metodologia que ganha ênfase nesse período. Aos poucos, passa-se a se conceber uma organização temporal não mais pautada nas características biológicas do aluno

e nos princípios higienistas, e sim na psicologia do interesse (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Da mesma forma, as diversas discussões quanto à adequação dos espaços escolares em articulação com os novos princípios educacionais resultam numa nova arquitetura escolar, no contexto das escolas funcionais, que tinham como característica principal a funcionalidade na execução das atividades escolares, bem como representavam uma significativa economia para o Estado, tendo em vista a demanda crescente por mais prédios escolares.

Ainda quanto à organização temporal brasileira, especialmente na primeira década do século XX, reemerge com força a discussão sobre o horário das aulas. Com relação a isso, Martinic (2022) ressalta que a democratização do ensino no Brasil é recente, datando de 1950, apesar disso, nos anos 90, a educação brasileira já tinha alcançado a democratização e o acesso quase que por completo no que se refere ao ensino fundamental. Essa demanda por vagas “obrigou as diretoras ou a Secretaria a propor ou determinar o funcionamento dos grupos escolares em dois turnos: das 7 às 11 e das 12 às 16 horas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 26), pois o número de alunos matriculados ultrapassava a capacidade de atendimento das escolas. Essa organização temporal, que tinha como eixo estruturador os *grupos escolares*, marcou o século XX “constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

Segundo Martinic (2022), as políticas educativas relativas ao tempo escolar podem ser agrupadas em dois ciclos de reformas que interferiram na duração da jornada escolar, nos anos de escolaridade e na distribuição interna das horas, quais sejam: as que predominaram entre a década de 1950 e 1960, centradas na cobertura; e as que se concentraram a partir dos anos 1990, centradas na qualidade e nos resultados de aprendizagem. De acordo com o autor, as políticas de tempo escolar referentes à cobertura visavam atender a demanda que se apresentava pela ampliação dos horários de funcionamento das escolas, divididas então em dois turnos. Essa demanda de matrículas e ampliação da cobertura por parte das escolas advém dos processos de urbanização e industrialização, que aumentaram as expectativas por mais educação e passaram a impor uma nova racionalidade política na organização do tempo escolar na América Latina. Já as políticas de organização temporal, centradas na discussão da qualidade na educação, foram permeadas pela hipótese de que mais tempo na escola significaria uma maior possibilidade de aprendizagem, que foi materializada por diversas políticas educacionais de ampliação da jornada escolar na América Latina.

Diante disso, dentro do período de cobertura (MARTINIC, 2022), mais especificamente entre a década de 1950 e 1960, construíram-se as “escolas funcionais” (FARIA FILHO;

VIDAL, 2000) que marcaram um período de democratização das escolas públicas, com edifícios simples e “arquitetura funcional, racional, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes, e não a uma arquitetura de fachadas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29-30). Esse período, no que se refere à organização temporal, foi evidenciado pela forte influência escolanovista.

Os tempos escolares também progressivamente se dilatavam, seja verticalmente (duração do curso), seja horizontalmente (na grade de horário e na permanência do aluno (a) na escola). Entretanto, apesar de experiências isoladas, as crianças ficavam na escola primária por aproximadamente 5 horas diárias, durante 5 anos. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Nesse mesmo contexto, a proposta de renovação pedagógica do educador Lauro de Oliveira Lima para o ensino secundário (ginásio e colégio), nos anos 1950-60, considerou a utilização do tempo na escola tradicional como um problema. Suas ideias principais foram compiladas na obra intitulada *A Escola Secundária: organização, métodos e processos*, considerada como um manual pautado na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget, também denominada método psicogenético. A proposta tinha como princípio geral compreender o aluno no centro do processo de aprendizagem, de forma ativa e participativa, e se apresentava como uma contraproposta ao sistema pedagógico tradicional, em que prevaleciam a centralidade do professor e a memorização dos conteúdos.

Quanto à questão temporal nas escolas, Lima (1973) questionava o modelo de divisão do tempo escolar em horas, aulas e lições, o qual, para ele, era um tempo rígido e uniforme e que não tinha sentido diante das novas concepções da escola ativa, pois “uma lição pode prolongar-se por um mês inteiro ou reduzir-se a 20 ou 30 minutos, dependendo da natureza da disciplina” (LIMA, 1973, p. 84). Ainda segundo o autor, a divisão da escolaridade em anos letivos, semestres e meses correspondia a uma mera tradição sem base científica e deveria ser revista diante de critérios mais técnicos. Em relação à distribuição das férias, Lima (1973) era ainda mais crítico ao classificar o modelo como irracional e sem planejamento, derivado de um costume secular sem qualquer senso crítico. Para ele, “o ideal parece ser períodos curtos de trabalho escolar, seguidos de intervalos também reduzidos” (LIMA, 1973, p. 84).

Junto a essas críticas em relação à organização temporal da escola tradicional, Lima (1973) acrescentava que o tempo atribuído a cada disciplina não tinha relação com as “exigências técnicas de aprendizagem”, muito menos com “a extensão dos programas propostos” e que se deveria “reexaminar a relação do programa com a exigência de tempo” (LIMA, 1973, p. 85). Aliás, com relação a isso, o autor defendia que deveria haver uma inversão

nessa lógica, ou seja, ao invés do esforço para colocar o programa dentro do tempo atribuído, deveria ser exigido que o tempo fosse necessário para o alcance dos objetivos propostos.

Outra modificação proposta pelo autor era a de se adotar semanas, meses e trimestres ou semestres ao invés de anos letivos, “dividindo as unidades por tempos determinados de acordo com as exigências da natureza de cada uma” (LIMA, 1973, p. 85). Ele também defendia que a aprendizagem fosse verificada no momento em que fosse realizada, ou seja, a seu ver, o processo didático deveria ser auto verificador e, assim, não só avaliar os conhecimentos adquiridos, como a qualidade do trabalho realizado.

Dentre as suas preocupações, ainda estava a questão do não aproveitamento diante de situações que faziam os alunos perderem um ano inteiro da sua vida escolar. Como alternativa, propunha a possibilidade de os alunos iniciarem os períodos letivos ao longo de todo o ano, o que, diante de situações adversas como “comoções sociais, doenças e perturbações da vida familiar” (LIMA, 1973), não os fizesse perder todo o ano letivo. Ademais, salientava que o número de temas propostos aos alunos deveria ser o menor possível e que, ao invés de uma disciplina se prolongar de quatro a sete anos letivos, “deveria ser concentrada, com toda intensidade, em um período mais curto, de modo a ter profunda influência e criar vivências duradouras no adolescente” (LIMA, 1973, p. 85).

Dessa forma, segundo Faria Filho e Vidal (2000), há que se demarcar o quanto os tempos escolares materializaram a gradual transição da escola para uma racionalidade característica das sociedades capitalistas, e “como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.32). Além disso, a organização mecanicista do tempo escolar, diante de todo o exposto, pode ser considerada uma herança da Modernidade que perdura, sobre muitos aspectos, condicionada aos tempos escolares ao longo dos anos, o que caracteriza a formação do cronossistema escolar como um modelo de tempo uniforme. Em tese, romper com esse modelo de organização temporal pode se apresentar como um desafio na Contemporaneidade (HUSTI, 1992; MARTINIC, 2022), e um “novo ciclo de reformas exige intervenção no horário escolar onde o horário administrativo perde protagonismo e abre espaço para o tempo dos alunos, das realidades locais e dos ritmos diversos aprendizagens” (MARTINIC, 2022, p. 231).

Dessa forma, uma nova demanda política e social por modelos curriculares de tempos flexíveis parece emergir no âmbito educacional, principalmente no que se refere ao Ensino Médio brasileiro. Assim, algumas considerações serão abordadas a seguir a respeito desse contexto.

3.3 Modelos curriculares contemporâneos: do tempo uniforme ao tempo flexível

A epígrafe que inicia este capítulo ressalta que a concepção de tempo em cada época está interligada com as questões políticas, econômicas, culturais e sociais. Husti (1992) salienta que a noção de um tempo absoluto, verdadeiro, mecânico pautado nos fundamentos de Newton convencionaram a forma de conceber o tempo por todo o século XVIII, e essa racionalidade perdurou também no século XIX, marcando o tempo do indivíduo, das ciências e da sociedade e, com isso, se fez presente na mentalidade dos responsáveis pelo planejamento educacional. “Alguns revolucionários franceses chegaram a sonhar com a ideia de que um dia todas as escolas do país poderiam desenvolver em determinado momento a mesma lição do programa de estudos” (ESCOLANO, 1992, p. 60).

Ainda segundo o autor, a organização do tempo escolar não acompanhou as inúmeras transformações que a sociedade vem sofrendo, mantendo-se ultrapassada, mesmo com os avanços tecnológicos, as mudanças nos modos de vida, o aumento da população escolar e, principalmente, as novas expectativas da sociedade em relação à escola. Nesse contexto, Husti (1992) afirma que se formou uma contradição entre a modificação da sociedade, da população, dos conteúdos, dos objetivos, dos métodos e a cristalização da organização do tempo escolar segundo modelo do século XIX, um modelo de tempo imutável e uniforme que, a seu ver, bloqueia a evolução do ensino. Assim, para ele, a escola atual com suas diversas mudanças requer um “planejamento de tempo variável e adaptável, ou seja, móvel” (HUSTI, 1992, p.273). Como ressalta, a sociedade atual se modificou, e entre outros aspectos os indivíduos passaram a buscar relações e experiências cada vez mais personalizadas.

De acordo com o autor, uma organização do tempo pautada no modelo flexível deveria possibilitar, por exemplo, uma variabilidade na duração das sequências de ensino, substituindo a duração única de uma hora; uma diversidade na progressão das disciplinas ao contrário de uma atomização sistemática; e a alternância entre os períodos otimistas e pessimistas ao longo da duração do curso ou do ano letivo. Porém, Husti (1992) destaca como o planejamento do tempo escolar permanece alheio a esse cenário de mudanças, e tais ações acabam no crivo limitante da hora escolar que permanece como unidade pedagógica básica de ensino. “O ano letivo é construído segundo a mesma lógica. No início do curso fixa definitivamente um tipo de dia único e seu design é repetido várias vezes, invariavelmente ao longo do curso” (HUSTI, 1992, p. 277).

A partir de uma experiência em escolas de ensino primário e secundário em Paris, o autor elenca as características e possibilidades de um ensino organizado por um modelo de

tempo flexível. Para além disso, reforça a necessidade da adoção de tempos flexíveis perante as exigências que o ensino requer, diante da escolarização atual. Assim, “tornou-se uma necessidade utilizar tempos, durações e ritmos multiformes integrados em estruturas flexíveis e móveis. A experimentação mostrou que é possível romper com o modelo baseado na boa duração e no ritmo único de ensino” (HUSTI, 1992, p. 304). Segundo ele, esse modelo de tempo flexível deve considerar, ao menos, os seguintes aspectos: a variabilidade e a adaptabilidade para superar e mobilizar a estrutura inerte do modelo de tempo uniforme; a improbabilidade que possibilite inventar procedimentos pedagógicos originais com a adoção de abordagens e ritmos específicos; e a complexidade dos indivíduos, das situações e da organização buscando o funcionamento de um sistema aberto que considere tais especificidades (HUSTI, 1992).

Em contraponto, as discussões em torno do tempo escolar nas reformas curriculares e políticas educacionais brasileiras até o momento consideraram o tempo “[...] em sua dimensão objetiva e apenas como uma quantidade” (MARTINIC, 2022, p. 229). Tais elementos podem ser observados em breve retrospecto histórico de políticas educacionais desde os anos de 1990 – período em que a educação assume centralidade governamental nas pautas políticas e em que se desenvolve o processo de democratização da escola pública brasileira e do ensino na educação básica, processo que produziu contradições entre a democratização das oportunidades e a qualidade do ensino democratizado (BEISIEGEL, 2005), – até os dias atuais, em que aspectos como flexibilidade curricular estão na pauta do dia. Ainda cabe salientar que os anos de 1990 se consolidam como um marco no que tange aos movimentos nacionais e internacionais com vistas a reformas educacionais e à adoção de novos modelos curriculares para toda a educação básica. Assim, como recorte temporal, interessa para esta pesquisa abordar aspectos que se referem ao Ensino Médio brasileiro.

No final dos anos de 1930, acontece um processo político e legal de reestruturação do ensino secundário. Nesse período, a Reforma Francisco Campos³ desenvolvida no âmbito do movimento escolanovista, fundamentado por ideais educacionais inspirados pelo pensamento de John Dewey, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e confere outras providências. Tal proposta vai estruturar a educação secundária em duas etapas, quais sejam: o ensino fundamental de cinco anos e o ensino complementar de dois anos. Quanto à organização temporal, destaca-se a determinação do período de férias “Art. 32. Além dos meses de janeiro e fevereiro e da primeira quinzena de março, será considerada período de férias a

³ Instituída por meio do Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932

segunda quinzena do mês de junho” (BRASIL, 1932); a determinação da duração de cada aula, “Art. 33. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra” (BRASIL, 1932); e a duração e distribuição da carga horária semanal, “Art. 34. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de trabalho letivo por semana para as disciplinas da série, excluídos desse tempo os exercícios de educação física, as aulas de música e os estudos” (BRASIL, 1932). Essa configuração permaneceu até a promulgação da Constituição Brasileira de 1934 que passa a estabelecer o ensino secundário como não obrigatório e de caráter complementar. Essa legislação se consolida como um marco histórico e legal, pois estrutura essa etapa de ensino no dualismo entre o ensino propedêutico, destinado às elites, e o ensino profissional, destinado às camadas populares (NASCIMENTO, 2007). Em 1942, no Governo Vargas, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, instituiu diversas modificações na organização do ensino por meio da promulgação de Leis Orgânicas, movimento que se tornou popularmente conhecido como Reforma Capanema. Dentre essas leis, destaca-se o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial, e estabeleceu as bases da organização e do regime de ensino industrial de grau secundário. “Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente” (ROMANELLI, 1986, cap. 4).

Ademais, com a instauração do regime militar em 1964, mais precisamente com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971), é instituído o ensino de 1º e 2º graus, conforme nomenclatura que conhecemos atualmente, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse período, “o ensino de 2º grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante” (NASCIMENTO, 2007, p. 83), e a organização temporal nas escolas segue um modelo rígido e disciplinar de acordo com o modelo de tempo uniforme.

Assim, a educação profissional e o ensino industrial passam a influenciar a adoção, entre outros aspectos, de uma organização do tempo escolar que prepare os estudantes para os tempos industriais do trabalho da época. Essa influência pode ser observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como destacado no trecho abaixo que, por vezes, predispõe possibilidades de flexibilização da organização temporal, mas que, devido aos diversos condicionantes tanto legais como de gestão escolar, culminam numa estruturação uniforme do tempo escolar e, pode se dizer, atrelada aos interesses capitalistas e à organização econômica industrial vigente na época.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, 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, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (LDBEN, 1996, *grifos nossos*).

A mesma lei dispõe no artigo 35 sobre a flexibilização curricular que, “[...] 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” (BRASIL, 1996). Dessa forma, reforça-se a abordagem por uma flexibilização curricular, que vai ser preconizada de forma mais detalhada principalmente no que se refere à etapa do Ensino Médio, no documento da Base Nacional Curricular do Ensino Médio.

Anteriormente à elaboração da BNCC, outros documentos propositivos foram sendo fomentados sob a influência de agências internacionais especializadas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM). Entre eles, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Ambos os documentos defendem a ideia de desenvolvimento de um currículo flexível, pautado em uma nova organização curricular, “os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para/ que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações” (BRASIL, 2010, p. 9). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, aprovadas em 2018 pelo CNE, ratificam essa premissa de flexibilização curricular em seu artigo 20, inciso III, “[...] o indicativo de fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 12).

Segundo Ferreti (2018), com a promulgação da BNCC em 2018, a Reforma do Ensino Médio brasileiro consolida sua pauta por meio da proposta de flexibilização “por tempo de

duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos” (FERRETI, 2018, p. 29). Os itinerários formativos se apresentam como uma proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio da parte diversificada do currículo e “previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 471).

Porém, esse mesmo processo não se aplica à organização do tempo escolar que, em dicotomia com a demanda da arquitetura curricular flexível, continua sendo estruturado por meio de um modelo uniforme do tempo e sem ter sua discussão preconizada nas principais políticas curriculares referentes a essa etapa da educação básica. Um exemplo disso pode ser observado nas DCNs (2018) que, quanto à organização temporal escolar, dispõe, no artigo 7, inciso VI, que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018, p. 5), transferindo assim a responsabilidade para as instituições escolares. Dessa forma, Martinic (2022) reforça a importância de um novo ciclo de reformas em que “o tempo deve ser considerado em sua dimensão experiencial e subjetiva, reconhecendo diferenças e flexibilidade em sua organização nos horários escolares” (MARTINIC, 2022, p. 229).

Para que seja possível analisar as questões atuais relacionadas à experiência do tempo no âmbito da escola contemporânea, concerne realizar uma reflexão, mesmo que breve, sobre a construção e o sentido histórico da escolarização. Deste modo, importa compreender a relação das políticas curriculares com a educação obrigatória para aprofundar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre tempo e currículo na escolarização atual e para ampliar o repertório analítico das abordagens curriculares sobre o tempo escolar, refletindo criticamente sobre os conceitos emergentes nas atuais políticas.

Como afirma Sacristán (2001), a escolarização obrigatória, compreendida como projeto humanizador, reflete uma aposta no progresso dos seres humanos e da sociedade. Nas palavras do autor, “é um projeto otimista que deve ser estendido a todos na medida em que se apoia nos valores da racionalidade e da democracia, que elevam a condição humana” (SACRISTÁN, 2001, p. 57). Assim, como afirma o autor, o projeto moderno é otimista em relação às possibilidades da natureza humana, e a educação moderna passa a representar, por exemplo, a promessa da mudança da estratificação social que não limitaria o homem à sua condição de origem. Além disso, esse “otimismo pedagógico” de crença no progresso, conforme Sacristán (2001), é sustentado em duas hipóteses, quais sejam: “no consenso epistemológico que defende a crença de que todos podem ser educados” e no “consenso moral segundo o qual todos devam

ser educados” (SACRISTÁN, 2001, p. 58).

Dessa forma, se constrói a “nova base democrática da educação obrigatória sob o pensamento moderno” (SACRISTÁN, 2001, p. 59), pois, como anuncia o autor, se não acreditarmos que todos podem desenvolver suas capacidades e habilidades, a universalidade da educação obrigatória perde seu fundamento. Em contrapartida, o autor ressalta, a história, o progresso e o entendimento de que estão aptos ou não para dele participar são permeados por lutas e resistências, em que grupos minoritários foram conquistando o seu espaço. “A partir dessa constatação, é necessário tornar suas promessas realidades para todos, mas esta é uma batalha ainda não-vencida definitivamente” (SACRISTÁN, 2001, p. 64).

Além disso, Lahuerta (2020) expõe que a educação pública na atualidade é acusada de ineficiente e anacrônica diante das transformações em curso na sociedade atualmente. Dentre outros fatores responsáveis por esse entendimento, o autor reforça que a principal causa “seja a vitória da lógica econômica sobre todas as outras dimensões da vida consagrada pela presença avassaladora da Internet e das redes sociais digitais na orientação das convicções de milhões de pessoas” (LAHUERTA, 2020, p. 356). Esse cenário conduz a uma retórica de crise educacional permanente que, segundo Collet e Grinberg (2021), não se configura como um processo estatal, mas está profundamente relacionada com uma agenda de reformas e políticas internacionais perante uma nova racionalidade a qual nomeiam de governamentalidade gerencial. Muitas das demandas preconizadas em políticas e documentos curriculares na atualidade colocam exigências para a educação, respondendo a essa lógica gerencial que, em última análise, visa transferir toda a responsabilidade pelo seu sucesso e pelo seu fracasso para o indivíduo.

Deste modo, torna-se relevante acompanhar e mapear as demandas em torno de propostas de organização temporal flexível, buscando investigar sobre que princípios tais modelos visam se estruturar, a fim de contribuir para o debate quanto à garantia da universalidade da educação obrigatória de viés democrático. Como sublinha Martinic (2022), é necessária uma mudança no conceito de tempo escolar, bem como abordar pedagogicamente a estrutura temporal da escola e superar a visão uniforme e objetiva do tempo, adotando uma visão que dê conta da experiência do tempo, da diversidade, e diferenças quanto aos ritmos e processos de aprendizagem. Uma flexibilização dos sistemas temporais, “entre eles a organização de tempos e sequências curriculares; o horário escolar; a gestão do tempo em sala de aula e os tempos que a escola construiu na sua relação com as famílias e comunidades de pertença” (MARTINIC, 2022, p. 228).

Diante do exposto, importa mapear os sentidos contemporâneos que o tempo escolar vem adquirindo no campo educacional. Isso será feito por meio de uma revisão bibliográfica

de pesquisas acadêmicas que será desenvolvida no subcapítulo a seguir.

3.4 O tempo escolar na contemporaneidade: sentidos mapeados em pesquisas acadêmicas

Para compor um breve mapeamento a respeito das discussões em torno do tempo escolar, realizou-se a tarefa de busca e leitura de pesquisas acadêmicas com o objetivo de promover uma aproximação ao campo e conhecer os sentidos de tempo escolar evidenciados nas produções científicas nos últimos seis anos. Tal tarefa é compreendida como a elaboração de um painel, “trabalho de pintura executado sobre tela, madeira etc., quadro” (MICHAELIS, 2015), que será composto de forma singular, embora não seja único, e que possibilitará identificar e visualizar as características das pesquisas que o compõem.

Desta maneira, realizou-se uma busca das produções acadêmicas referentes ao objeto de pesquisa em sites de banco de dados de produções científicas, especificamente: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Brazil Scientific Electronic Library On-line* (SciELO). Como descritores, no banco de dados BDTD, foram utilizadas as expressões “tempo escolar” OR “tempos escolares” em todos os campos e, como resultado, foram encontrados 315 trabalhos. No portal de periódicos (SciELO), foi utilizado os descritores “tempo escolar” OR “tempos escolares” com busca em todos os índices, o que resultou na amostra de 22 artigos acadêmicos.

Essa aproximação do objeto se deu por meio de dois movimentos: o primeiro teve por objetivo obter clareza sobre as principais características gerais das pesquisas, como questões metodológicas, referenciais teóricos utilizados, período de maior concentração da produção, enfim, apresentar elementos gerais da distribuição das pesquisas referentes à temática no âmbito acadêmico; o segundo movimento, mais focalizado, consistiu na seleção de trabalhos que contribuíssem para a problematização do objeto de pesquisa, com o intuito de refinar a discussão pretendida nesta tese. A compreensão e o conhecimento da forma como as produções científicas relacionadas ao objeto de pesquisa estão distribuídas permitem, para além da aproximação necessária à reflexão sobre a temática, conhecer quais as especificidades da sua problematização no meio acadêmico e encontrar fendas e aberturas para contribuir e avançar com a discussão sobre o tema.

Após a busca das produções nos sites, os trabalhos selecionados foram organizados por meio de tabelas. Para a sistematização dos dados, foi realizada uma leitura panorâmica dos resumos e das referências das pesquisas acadêmicas a fim de codificar e mapear os principais sentidos de tempo escolar problematizados nas pesquisas encontradas. “A codificação do material tem como objetivo a categorização e/ou o desenvolvimento de teoria” (FLICK, 2009,

p. 277). Para a busca no site da BDTD, foi utilizado como filtro o período de 2018 a 2023, além dos descritores específicos já discriminados anteriormente, o que gerou como resultados 124 trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações.

Quanto à temporalidade, no banco de dados da BDTD, optou-se pela pesquisa de trabalhos a partir de 2018, por dois motivos principais: o primeiro por questões de legislação, pois a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio foi promulgada neste ano e propõe como estrutura curricular uma arquitetura curricular flexível e a ampliação da jornada escolar para essa etapa da educação básica, além de o documento contemplar conceitos importantes para o adensamento das reflexões pretendidas neste estudo; e o segundo está relacionado à tentativa de mapear a discussão quanto ao tempo escolar mais atual, referente aos últimos seis anos. Tais aspectos interessam a esta pesquisa que tem como foco analisar o tempo escolar. Além disso, como já mencionado, Martinic (2022) ressalta que a produção acadêmica quanto à temática do tempo escolar a partir dos anos de 1990 foi pautada pelo objetivo de refletir sobre a qualidade na educação. Assim, segundo o autor, uma das hipóteses mais contempladas no campo educacional com relação à temática era a de que a ampliação da jornada escolar garantiria tanto uma educação quanto uma aprendizagem de qualidade. Essa premissa mapeada pelo autor se exemplifica pela significativa produção acadêmica referente às análises e reflexões quanto às políticas educacionais de ampliação da jornada escolar, fomentadas, por sua vez, pelas políticas de tempo integral, que centralizam o foco da discussão sobre o tempo escolar nos anos anteriores a 2018.

A ampliação e a concentração de trabalhos acadêmicos sobre o tempo escolar anteriores ao ano de 2018, em sua maioria, como demonstram revisões bibliográficas anteriores⁴, evidenciam que o foco das pesquisas esteve intimamente relacionado com programas governamentais de incentivo e regulamentação da escola de tempo integral e com a legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e o Plano Nacional de Educação, de 2014. Outro exemplo de políticas e programas de extensão da jornada escolar que centralizaram o debate e que obtiveram um alcance nacional considerável referente a essa temática é o Programa Mais Educação, criado em 2007.

Em relação à ampliação do tempo escolar, tais pesquisas foram fundamentais para problematizar sua relação direta com a aprendizagem. Sem o intuito de aprofundar essa

⁴ Esse panorama é evidenciado, por exemplo, na tese intitulada “O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?” de autoria de Alessandra Victor Nascimento Rosa (2016).

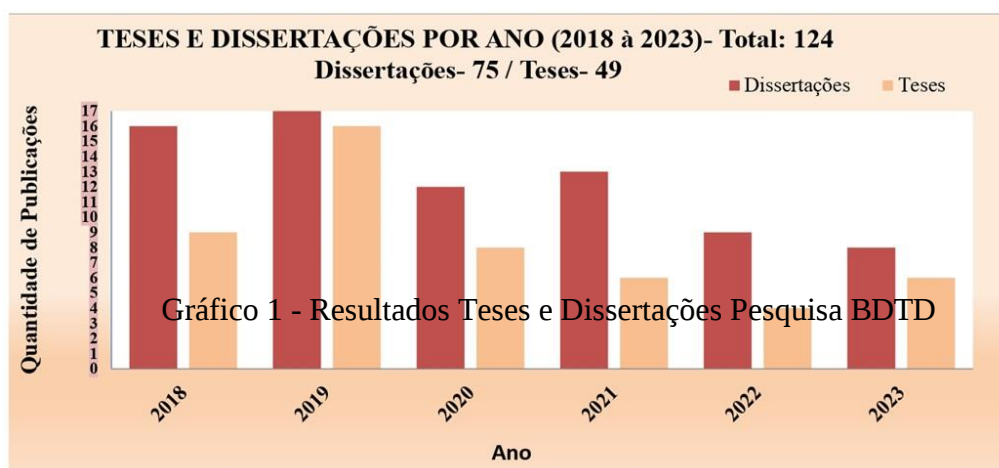
discussão aqui, mas de contemplar o debate existente no campo, destaco, em consonância com Martinic (2022), que estudos demonstraram que a ampliação da jornada e a aprendizagem não são processos sinônimos e dependem, por exemplo, dentre outros aspectos, do compromisso e do tempo que o aluno se dedica a aprender (PEREYRA-GARCÍA, 1992; DELHAXHE, 1997), assim como de outros aspectos não menos importantes, como as condições de trabalho dos professores. Segundo esses estudos, “aprender depende fundamentalmente, do empenho e do tempo que o aluno dedica ao aprendizado” (MARTINIC, 2022, p. 227).

Ainda, de acordo com o autor, a ampliação do tempo escolar na América Latina está intrinsecamente relacionada com a promoção de melhores resultados em exames nacionais e internacionais em grande escala. Martinic (2022b) destaca que tais experiências evidenciam avanços nas condições materiais dos processos educativos, mas o mesmo não acontece no que se refere aos processos educativos de aprendizagem.

Diante desse panorama e da revisão bibliográfica realizada, reconhecem-se as diversas funções sociais do tempo escolar que se fortalecem com a ampliação da jornada escolar, como a de proteção e cuidado, em que por vezes o tempo na escola é o que proporciona segurança, proteção e alimentação ao estudante; bem como sua dimensão relacional e subjetiva que possibilita diversas experiências, como a inserção social, a construção de amizades, a constituição de relacionamentos, entre outros aspectos. Dessa forma, Cavaliere (2016), na apresentação de importante dossiê que se propôs a aprofundar o debate quanto ao tempo de escola, reforça a necessidade de aprofundar esses debates quanto às temporalidades vividas no que se refere às problematizações sobre o tempo escolar.

A partir dessas prerrogativas, os estudos mapeados foram tabulados e sistematizados por meio de uma planilha que se deteve a organizar e descrever os seguintes dados: a) título e ano de publicação; b) autor e orientador; c) modalidade (dissertação ou tese) e área de conhecimento; d) universidade e programa; e) metodologia adotada; f) referencial teórico sobre tempo escolar utilizado; e g) o sentido de tempo escolar empregado. Assim, no gráfico 1, constam os resultados da busca no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, conforme descritores e filtros mencionados acima.

Figura 1: Teses e Dissertações por ano – 2018 a 2023



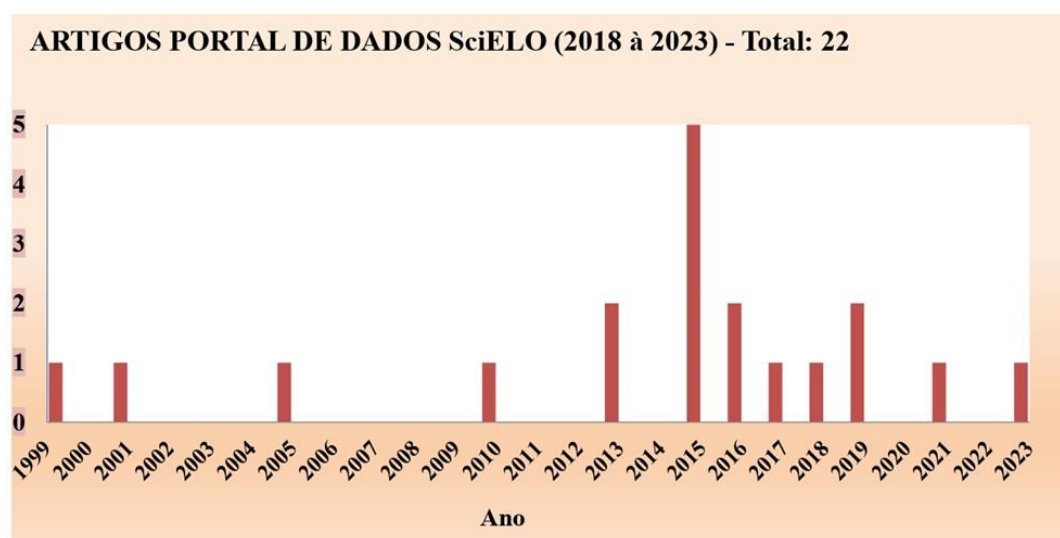
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A sistematização e a leitura dos resumos dos trabalhos possibilitaram a construção de um panorama geral referente às pesquisas, bem como o delineamento de alguns apontamentos. Diante disso, destaca-se uma produção maior de trabalhos nos anos de 2018 a 2021, com o ápice de produções no ano de 2019 – fato que pode estar relacionado: à publicação de trabalhos que se propuseram a discutir as políticas de ampliação do tempo escolar; à emergência do debate hodierno quanto à reformulação curricular da educação básica fomentados pela promulgação e publicação do documento da BNCC; e à discussão em torno da política de educação em tempo integral. Outro destaque é a evidência de um número maior de dissertações (75) em relação ao número de teses (49), que pode estar relacionado, basicamente, com o tempo de conclusão que as diferentes modalidades de trabalho exigem.

Em relação à área de conhecimento, a maioria das pesquisas se concentra na área das ciências humanas. Porém, cabe destacar a pluralidade das áreas de conhecimento em que os estudos estão inseridos, tais como Ciências da Saúde, Educação, Economia, Administração e Ciências Sociais. Assim sendo, embora, em sua grande maioria, os trabalhos se situem na área das humanas, salienta-se a transversalidade da temática do tempo escolar nas diferentes áreas de conhecimento e destaco o interesse e a inserção dos campos de saber da Economia, Saúde e Ciências Sociais no diz respeito às discussões em torno do tempo escolar.

Já no portal de periódicos SciELO, utilizando o descritor “tempo escolar” OR “tempo escolares” em todos os índices, sem delimitação temporal, foram encontrados 22 artigos científicos. Os 124 trabalhos acadêmicos e os 22 artigos científicos referentes ao “tempo escolar” compõem a base de trabalhos analisados nesta revisão bibliográfica.

Figura 2: Produções na SciELO – 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os resultados evidenciam um número significativo de produções no portal da CAPES, o que não foi apontado no portal da SciELO em que foram encontrados apenas 22 trabalhos sobre a temática. Assim, é possível inferir que as teses e dissertações contemplam o maior número de pesquisas sobre o tempo escolar. Em consonância a esse cenário mais panorâmico da discussão acadêmica sobre a temática pesquisada nos últimos anos, cabe destacar os sentidos de tempo escolar empregados nos trabalhos mapeados com o objetivo de encontrar proximidades e distanciamentos, recorrências e lacunas, para avançar e buscar contribuir com a discussão contemporânea relativa ao tempo escolar.

O debate quanto ao tempo escolar se desenvolve, conforme levantamento bibliográfico, por meio de múltiplas perspectivas. Fica evidente também, pela pesquisa realizada, que a temática é discutida por diferentes abordagens teóricas com diversos sentidos de tempo escolar. Assim, registra-se na produção acadêmica sobre o tempo escolar – compreendido aqui como as diversas dimensões da relação entre o tempo e a instituição escolar, seus objetivos, práticas, sujeitos, sua função de controle e poder, e sua relação com a constituição de subjetividades (CAVALIERE, 2016) – três grandes tendências contextuais que circundam a discussão quanto ao tempo escolar, nos últimos cinco anos, quais sejam: o tempo escolar no contexto das políticas educacionais de tempo integral e da ampliação da jornada escolar; o tempo escolar no contexto da educação integral com vistas a uma formação integral; e o tempo escolar e sua relação com uma constituição formativa de qualidade.

Logo, um expressivo número de pesquisas tem como objetivo discutir o tempo escolar no contexto das políticas educacionais de tempo integral, em que o tempo passa a ser analisado

majoritariamente na relação com a qualidade social da educação e quanto a sua organização, incluindo as discussões quanto à adoção de um tempo livre para o pensamento; e de formas específicas, quanto ao impacto da ampliação da jornada nas rotinas dos alunos e professores e quanto à dimensão da convivência escolar. Em suma, esse bloco considerável de pesquisas acadêmicas tem como foco central as reflexões quanto à ampliação da jornada escolar diante das propostas de políticas educacionais de tempo integral e indaga, entre outras questões: Mais tempo para qual escola? Tempo ampliado é sinônimo de qualidade educacional?

Como apontamentos, esses trabalhos reforçam a necessidade de aprofundar a discussão quanto ao modelo de escola que se quer produzir e a relevância de pensá-la enquanto uma instituição que, para além de possibilitar acesso ao conhecimento formal, seja um espaço que fomenta processos democráticos e possibilite vivências humanizadas na via de vidas compartilhadas no coletivo; bem como reforçam que a ampliação da jornada escolar e a qualidade na educação não se estabelecem enquanto uma relação direta e dependem de várias outras variantes como a valorização profissional e boas condições de trabalho para os docentes, a disposição dos alunos em aprender e a ampla discussão sobre a organização curricular, para citar algumas.

Outro bloco significativo de pesquisas se deteve à discussão que visa problematizar o tempo escolar no contexto da perspectiva da educação integral e discute essa questão no sentido de uma formação integral dos sujeitos. Assim, as problematizações perpassam a discussão da organização curricular, das experiências ofertadas no tempo escolar e da forma como principalmente as crianças significam o tempo na escola, entre outros aspectos. Em associação a essas políticas de ampliação do tempo de escola, se apresentam, quase sempre, conceitos como os de educação integral, educação integrada, comunidades educativas, cidades educadoras, para destacar alguns.

Logo, o que importa demarcar, diante da leitura do resumo desses trabalhos, é que a educação em tempo integral centraliza a discussão na relação entre a ampliação da jornada escolar e o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar com o foco numa formação integral. Ainda, a perspectiva de educação e/ou formação integral presente nesses trabalhos teve como objetivo pensar a organização curricular no cerne de uma formação integral do sujeito, mais democrática e holística, que busca pensar o social, o pedagógico e o psicológico em articulação.

Em junção a esse panorama, algumas pesquisas revisadas abordam a relação da formação de qualidade no espaço/tempo escolar. Quanto a isso, recorre-se novamente a Martinic (2022) para reforçar que, a partir dos anos 90, a pesquisa sobre o tempo escolar na

América Latina foi marcada pela preocupação com a qualidade da educação. Tal movimento, segundo o autor, emerge principalmente diante da expansão da jornada escolar que “surge como resposta ao problema da falta de tempo para o aprendizado dos alunos e dos próprios professores no processo de implementação das reformas educacionais em curso” (MARTINIC, 2022, p. 219). A partir desse momento, são crescentes a atenção e o debate referentes à qualidade do tempo escolar, que passa a ser questionado e inferido na relação com a qualidade da aprendizagem e o tempo estendido. Nesse contexto, estudos demonstraram que mais tempo não é sinônimo de maior possibilidade de aprender (MARTINIC, 2022). Essas questões são evidenciadas nas pesquisas mapeadas que discutem, para além dessas relações, a articulação do tempo escolar com a qualidade social da educação. Ademais, foi possível mapear tendências e relações para além dessas três grandes abordagens citadas acima, no que tange à problematização do tempo escolar no levante dos trabalhos acadêmicos encontrados, quais sejam:

- ✓ O tempo escolar problematizado nos diferentes espaços-tempos escolares em que os sujeitos estão inseridos, e suas interações com o ritmo biológico;
- ✓ O tempo escolar e a sua relação com a qualidade social da educação e com a justiça curricular;
- ✓ O tempo escolar pensado enquanto organização e administração de horários, e os efeitos na organização curricular;
- ✓ O tempo escolar significado pelas vivências temporais dos sujeitos enquanto ressignificação do espaço/tempo e da escola/aula, e sua relação com ações vivenciadas no processo pedagógico;
- ✓ O tempo escolar abordado como tempo-escola e tempo-comunidade no contexto da pedagogia da alternância.

Em diálogo com essas pesquisas, a seguir, são apresentadas de forma breve, algumas que foram selecionadas para leitura na íntegra, com o objetivo de aprofundamento da compreensão dos sentidos, e/ou nuances, observados e que se mostraram potentes para refinar a discussão proposta neste projeto de pesquisa.

Quadro 1: Trabalhos selecionados

TÍTULO		ANO	AUTOR E ORIENTADOR	MODALIDADE E ÁREA(S) DE CONHECIMENTO	UNIVERSIDADE E PROGRAMA/ OU PERIÓDICO
1	A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido	2019	<u>Autora:</u> Ana Paula de Souza Ponso <u>Orientadora:</u> Branca Jurema Ponce	Tese Área de conhecimento: Ciências Humanas/Educação/ Currículo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
2	Tempos escolares e qualidade da educação na legislação: uma incursão pela história	2021	<u>Autor:</u> Fabiano Pereira dos Santos <u>Orientador:</u> Ivan Fortunato	Dissertação Área de conhecimento: Ciências Humanas/Educação	Universidade Federal de São Carlos Câmpus Sorocaba Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So
3	Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola	2020	<u>Autora:</u> Flávia Martinelli Ferreira <u>Orientadora:</u> Ingrid Dittrich Wiggers	Tese Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas/Educação	Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
4	O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular	2016	<u>Autora:</u> Branca Jurema Ponce	Artigo SciELO	Educação & Realidade
5	A construção dos tempos escolares	2010	<u>Autora:</u> Claudia da Mota Darós Parente	Artigo SciELO	Educação em Revista
6	El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile	2015	<u>Autor:</u> Sergio Martinic	Artigo SciELO	Revista Brasileira de Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta ao banco de dados da BDTD e SciELO (2022).

A tese intitulada *A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido* (PONSO, 2019) buscou compreender o que os sujeitos escolares (gestores, professores, alunos e funcionários) entendem por convivência escolar, considerada como um dos modos de construção das interrelações sociais. A pesquisa optou pela escuta das vozes de sujeitos de uma escola de Ensino Médio da rede pública que funciona em tempo estendido como materialidade de pesquisa. Além disso, o estudo explorou a convivência curricular como uma dimensão da justiça curricular (PONCE, 2016), “que pode instrumentalizar o sujeito, por meios políticos, econômicos, sociais e culturais, para uma vida

mais digna e feliz” (PONSO, 2018, p.6). Em relação ao tempo escolar, a pesquisa considerou, entre outros aspectos, a relação do tempo estendido e seus efeitos na convivência escolar. Assim, “o tempo estendido ganhou formato e sentido a partir das vozes dos sujeitos escolares” (PONSO, 2018, p. 117) e se caracterizou enquanto um elemento facilitador do trabalho educativo coletivo.

Diante de outra perspectiva, a dissertação de mestrado *Tempos Escolares e Qualidade da Educação na Legislação: uma incursão pela história* (SANTOS, 2021) buscou analisar a relação do tempo escolar com a qualidade da educação a partir do estudo da legislação educacional. Como resultado, a pesquisa reconheceu “os tempos de escola como possibilidade de melhoria da educação” (SANTOS, 2021, p. 8), mas alertou para os riscos da busca por uma qualidade hegemônica da educação. A pesquisa ainda instigou a pensar sobre o dimensionamento dos tempos escolares para outras funções sociais não relacionadas diretamente ao desenvolvimento de conteúdo.

Ao privilegiar o estudo das culturas infantis, a tese *Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola* (FERREIRA, 2020) identificou “que os tempos de brincar perpassam todos os espaços escolares, construídos a partir das culturas infantis produzidas e socializadas na escola” (FERREIRA, 2020, p. 8). A pesquisa etnográfica valeu-se do olhar das crianças quanto às suas vivências na cultura escolar e às práticas corporais. Diante de perguntas norteadoras – entre elas: “como se dá a construção de culturas infantis no cotidiano destas instituições? Quais são as soluções apresentadas pelas crianças para ocupar os espaços e tempos da escola, antes arquitetada como parque infantil?” (FERREIRA, 2020, p. 19) –, a tese evidenciou que “as crianças auxiliam na construção de uma cultura escolar para além do previsto no universo adulto: suas práticas corporais e transgressões são incorporadas de diferentes modos dentro de uma cultura escolar que organiza e regulamenta tempo e espaço” (FERREIRA, 2020, p. 143). Em relação ao tempo escolar, a pesquisa apontou o quanto o cotidiano das crianças era atravessado pela lógica de aceleração do tempo e do encolhimento dos espaços (FERREIRA, 2020).

Sob outro viés, o artigo *O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular* (PONCE, 2016) propôs-se a investigar os processos coletivos no interior da escola, considerando os diferentes espaços-tempo escolares em que os sujeitos estão inseridos e suas interações. Neste sentido, tanto a educação escolar quanto a organização curricular são compreendidas como espaços de disputa de poder. Logo, a autora destaca como exemplo as políticas de ampliação do tempo escolar ressaltando as que abordam o uso corrido do tempo, atrelado ao ideário empresarial e neoliberal a serviço da acumulação de capital. Em resposta a

esse processo, Ponce (2016) convida a pensar o tempo escolar na via da justiça curricular como um desafio coletivo, analisando elementos constituintes das temporalidades vividas, como: a finalidade, a relatividade-permanência e a liberdade. A partir dessa análise, a autora propõe a construção de um tempo escolar que busque a justiça curricular.

Em diálogo com os demais estudos, Parente (2010) analisou a concepção de tempo e a sua construção sócio-histórica e cultural. Dessa forma, a autora reforça que “os tempos escolares fazem referência ao início e à duração da escolarização (tempos de escola); à organização da escolarização (tempos de escolarização); às construções consolidadas no interior das instituições escolares (tempos na escola)” (PARENTE, 2010, p. 135). Como conclusões, o estudo sublinha a abrangência da noção de tempos escolares e o seu processo de construção social, e sugere a busca por inovações políticas e escolares que produzam alternativas aos tempos escolares vigentes. Além disso, Parente (2010) destaca que a organização temporal escolar na atualidade deve “analisar os condicionantes das mudanças políticas e escolares, verificando se as necessidades histórico-sociais e culturais dos diferentes sujeitos da educação são consideradas na montagem dos diversos tempos escolares” (PARENTE, 2010, p. 154).

Ao aprofundar as questões relativas ao tempo e à escolarização, Martinic (2015) analisou a importância do tempo como objeto das políticas educacionais na América Latina e seus efeitos na aprendizagem dos alunos, assim como buscou “compreender a extensão do tempo em relação às mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e na organização cultural do tempo na escola” (MARTINIC, 2015, p. 480). Para tal, o autor apresentou a política de extensão da jornada escolar chilena, contemplando as mudanças propostas quanto à organização do tempo na escola e suas relações internas e externas, bem como nas práticas pedagógicas e nas atividades estudantis. Esses dados foram analisados em articulação com os seus reflexos na aprendizagem, e foi possível evidenciar que a alteração da jornada escolar deve ser acompanhada por uma mudança na forma de conceituar, gerenciar e usar o tempo na escola e na sala de aula, pois foi “demonstrado que um aumento quantitativo no número de horas não é suficiente para melhorar a qualidade dos resultados” (MARTINIC, 2015, p. 495) nem a qualidade da aprendizagem.

Diante disso, importa destacar que o que existe de comum nesse conjunto de pesquisas acadêmicas é a compreensão de que a análise da dimensão temporal assume centralidade na atualidade, principalmente pensada como um mecanismo de controle e de constituição de subjetividades por meio da escolarização de crianças e jovens. Tais pesquisas reforçam a relevância de se produzir conhecimento sobre a organização do tempo na escola e seus

efeitos na escolarização dos indivíduos como um todo e apontam para a necessidade de se pensar o tempo escolar em articulação com a premissa da valorização do trabalho coletivo, da justiça curricular e em consonância com as demandas histórico-sociais. Cavaliere (2016) salienta que pensar a escola enquanto uma instituição obrigatória e de passagem para a maioria das crianças e jovens torna evidente a compreensão para além da sua característica de acesso ao conhecimento formal e que importa conceber que a escola “está imbricada com o modelo urbano de vida, a constituição da cidadania e o tipo de organização do trabalho nas sociedades contemporâneas” (CAVALIERE, 2016, p. 976).

Assim, como lacunas no conjunto das pesquisas analisadas, percebe-se a necessidade do aprofundamento quanto à relação entre o tempo escolar e as temporalidades vividas no âmbito escolar para as juventudes contemporâneas, principalmente diante das mudanças nas formas de se experimentar o tempo na contemporaneidade. Para adensar essa percepção, Cavaliere (2016) reforça que a análise do tempo a nível mundial “*não se esgota sem os profundos e necessários debates sobre as temporalidades vividas*, as formas impeditivas ou propiciadoras da apropriação autônoma do tempo nos processos formativos de alunos e professores, o entrelaçamento entre tempo e espaço escolar, entre outros” (CAVALIERE, 2016, p. 977, *grifos nossos*). Esses apontamentos se apresentam como fios condutores, analíticos e investigativos que esta pesquisa se propõe a seguir.

Neste sentido, “pensar o tempo de escola é pensar as fronteiras da escola, as imprecisões de seus limites, do ponto de vista institucional, de seus atores e objetivos” (CAVALIERE, 2016, p. 983), o que inclui considerar a arquitetura curricular na relação com a escolarização das juventudes brasileiras e os atravessamentos produzidos nas temporalidades vividas. Portanto, currículo e juventudes se apresentam como conceitos fundamentais para as análises que essa pesquisa se propõe a tecer e, por esse motivo, o subcapítulo a seguir, busca apresentar brevemente qual o entendimento de currículo e juventudes adotado para o desenvolvimento deste estudo. Assim sendo, no próximo capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 DOS CAMINHOS DA PESQUISA: UM FAZER DE ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (MATTOS, 2011a, p. 45).

Este capítulo tem como objetivo explorar e esclarecer os complexos percursos seguidos ao longo da pesquisa, enfatizando a abordagem teórico-metodológica adotada. Por meio desta incursão, serão apresentados os preceitos que orientaram a escolha desses caminhos, buscando proporcionar uma visão clara e aprofundada do quadro conceitual e da metodologia utilizada na condução deste estudo. Nesse contexto, a questão de pesquisa formulada foi a seguinte: *Como os estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem sua relação com a organização temporal, considerando a estrutura curricular proposta pelo Novo Ensino Médio, e quais sentidos atribuem ao tempo escolar na contemporaneidade?* Essa indagação é central para compreender as percepções e experiências dos alunos diante das mudanças implementadas no currículo e na organização temporal para esta etapa da educação básica, culminando numa interpretação dos sentidos atribuídos por esses jovens à experiência temporal escolar atualmente.

O interesse foi, portanto, compreender a relação que os sujeitos estabelecem com o tempo escolar, sob a perspectiva interpretativa da cultura escolar local. Neste estudo, essa compreensão foi desenvolvida por meio de uma pesquisa etnográfica na educação. A etnografia possibilita um olhar sensível para as questões que permeiam o contexto escolar, permitindo a descrição e a interpretação das práticas cotidianas da escola, que se configuram como práticas culturais (OLIVEIRA, 2023). Essa abordagem busca uma análise holística da cultura, em que “a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (MATTOS, 2011b, p. 50).

Dessa forma, este estudo empreendeu uma imersão no cotidiano escolar, compreendendo a escola como seu local de investigação e não apenas como objeto de estudo, mas com o objetivo de entender as relações estabelecidas entre a nova arquitetura curricular do Ensino Médio implementada e as experiências temporais dos indivíduos envolvidos. Seguindo essa perspectiva, conforme Geertz (1989), o antropólogo não visa estudar as aldeias, mas sim estudar dentro das aldeias. Assim, nesta pesquisa, buscou-se investigar dentro da escola, estar presente e compreender o mundo do outro, muitas vezes marginalizado em contextos

negligenciados (MATTOS, 2011a). O intuito é contribuir para a visibilidade das culturas juvenis escolares, estabelecendo um compromisso com a “defesa da justiça escolar” (SILVA, 2018).

Neste contexto, a epígrafe de Mattos (2011a) ressoa profundamente com a natureza da abordagem deste estudo. Assim como a autora sugere, fazer etnografia requer não apenas habilidades científicas, mas também uma dose significativa de dedicação, pois a prática etnográfica demanda uma imersão no mundo do outro, uma entrega que vai além da mera observação. É por meio desse investimento intelectual e da presença efetiva que busquei capturar as nuances e os sentidos subjacentes às vivências escolares dos jovens, reconhecendo a importância de estar verdadeiramente imersa em seus contextos. Por isso, neste estudo, a pesquisa etnográfica foi direcionada para compreender os sentidos locais atribuídos ao tempo escolar, levando em consideração tanto os aspectos singulares da dinâmica escolar quanto os fatores externos que a influenciam, contribuindo para uma compreensão macrosocial.

Diante dessas definições, apresento a seguir um quadro síntese do projeto de pesquisa.

Quadro 2: Síntese do Projeto de Pesquisa

Questão de pesquisa	<i>Como os estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem sua relação com a organização temporal, considerando a estrutura curricular proposta pelo Novo Ensino Médio, e quais sentidos atribuem ao tempo escolar na contemporaneidade?</i>
Conceitos de aporte analítico	Tempo escolar; Currículo; Juventudes
Metodologia	Teórico-metodológica de abordagem etnográfica
Técnicas de Pesquisa	Observação direta e entrevistas semiestruturadas e etnográficas
Instrumentos de Pesquisa	Diário de campo, fotografias, gravador, documentos
Sujeitos da pesquisa	Estudantes do segundo ano do Ensino Médio
Colaboradores da pesquisa	Professores e gestores da escola
Campo de pesquisa	Escola pública estadual
Recorte da Pesquisa	Etapa do Ensino Médio
Região	Litoral Norte – Osório/RS

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, este estudo buscou explorar e mapear os possíveis novos modos de ser jovem e sua relação com a escola diante da nova arquitetura curricular no Ensino Médio brasileiro, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos ao tempo escolar na atualidade por essas juventudes. Para tanto, como já mencionado, foi realizado um processo de imersão com alunos do segundo ano do ensino médio em uma escola pública estadual do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Destaca-se que a produção de dados foi desenvolvida em colaboração com

esses sujeitos, considerando-os como participantes ativos dessas reflexões, e não apenas como objetos de pesquisa ou informantes privilegiados. Esse enfoque considera as subjetividades envolvidas no processo analítico, incluindo minha subjetividade enquanto pesquisadora.

Além disso, a definição desta pesquisa como etnográfica busca distanciar-se da "vulgarização dos instrumentos etnográficos em nome da pesquisa de abordagem etnográfica" (MATTOS, 2011a, p. 43). Para problematizar essa questão e sustentar os procedimentos metodológicos, é relevante situar conceitualmente a articulação entre currículo, tempo e juventudes como aporte conceitual das reflexões estabelecidas; abordar a etnografia como uma forma de produção de conhecimento que se estabelece na fronteira entre a educação e a antropologia, assim como uma forma de inserção no contexto social; apresentar os instrumentos para produção de dados definidos durante a pesquisa em campo e contextualizar o campo onde a pesquisa foi realizada; além de caracterizar os sujeitos da pesquisa. Esses elementos serão discutidos a seguir.

4.1 Articulações entre Currículo, Tempo e Juventude: um aporte conceitual

Com base nas reflexões elaboradas, é relevante ratificar que o objetivo principal deste estudo consistiu em compreender como os estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem e constroem sentidos em relação à organização temporal escolar atual, considerando a proposta curricular do Novo Ensino Médio. Dessa forma, buscou-se elaborar análises que aprofundem a reflexão sobre como os jovens vivenciam o tempo escolar na contemporaneidade e seus possíveis deslocamentos decorrentes. Logo, ao revisitar a estrutura teórica desta pesquisa, alguns conceitos se demonstraram fundamentais para a reflexão em questão, quais sejam: currículo, tempo e juventudes.

Neste sentido, “pensar o tempo de escola é pensar as fronteiras da escola, as imprecisões de seus limites, do ponto de vista institucional, de seus atores e objetivos” (CAVALIERE, 2016, p. 983), o que inclui considerar a arquitetura curricular na relação com a escolarização das juventudes brasileiras e os atravessamentos produzidos nas temporalidades vividas. Portanto, os conceitos de currículo e juventudes surgem como fundamentais para as análises propostas neste estudo, motivando uma breve apresentação do entendimento adotado para o desenvolvimento da pesquisa.

As reflexões elaboradas nesta pesquisa tomam como base o entendimento de currículo como um conhecimento historicamente formado, "uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo" (POPKEWITZ, 1994, p. 186). Neste sentido, o currículo, enquanto conhecimento específico,

gera um poder que se manifesta na maneira como os indivíduos recebem esse conhecimento e o utilizam para intervir nas relações sociais: "o poder circula através da macroestrutura do estado e da microestrutura do indivíduo" (POPKEWITZ, 1994, p. 38). Esse entendimento instigou a reflexão sobre a relação entre a concepção de currículo como um instrumento de regulação social com as experiências temporais dos estudantes no contexto escolar.

Diante disso, considerando que o currículo não é estático, mas sim uma construção dinâmica que reflete e influencia as relações sociais, é fundamental explorar como as estruturas curriculares moldam e são moldadas pelo tempo escolar. A partir dessa perspectiva, o tempo escolar passa a ser considerado não apenas como uma medida cronológica, mas sim como um elemento onde as práticas curriculares se desdobram e se materializam na vivência cotidiana dos estudantes. O currículo, enquanto conjunto de conhecimentos e práticas que regulam as interações na escola, exerce uma influência significativa sobre como o tempo é vivenciado e percebido pelos jovens.

Assim, ao analisar as relações entre currículo e tempo escolar, este estudo busca compreender como as estruturas curriculares organizam as atividades e os ritmos escolares, influenciando a maneira como os estudantes percebem e experienciam o tempo dentro da escola. Isso envolve investigar não apenas a organização temporal e curricular das atividades e conteúdo, mas também os espaços de autonomia e resistência que os estudantes produzem para negociar e redefinir suas experiências temporais no ambiente escolar. Além disso, é importante considerar as resistências e os espaços docentes na organização curricular, tanto em níveis micro quanto macro políticos, levando em conta suas especificações e influências nas dinâmicas temporais escolares.

Sob outra abordagem, Ponce (2018) destaca que o currículo é "uma prática social complexa que envolve construção histórico-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades" (PONCE, 2018, p. 793). Essa concepção ampliada do currículo estende a análise sobre os efeitos curriculares, uma vez que reflete e pondera sobre suas dimensões históricas, sociais e ideológicas. Assim, interessa para as análises desenvolvidas pensar o âmbito curricular considerando tais dimensões. Ao considerar o currículo como uma prática social, pretende-se explorar como ele reflete e reproduz as relações de poder, valores culturais e representações sociais presentes na sociedade, e suas influências na experiência educativa dos estudantes e, conseqüentemente, nas dinâmicas temporais dentro da escola.

Deste modo, o currículo assume um papel central no processo institucionalizado de educação: "O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e

subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo" (SILVA, 1995, p. 184). Ainda pode-se afirmar que o currículo assume centralidade na reflexão sobre os aspectos da escolarização e suas intencionalidades. E, como tal, configura-se enquanto "[...] territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade" (PONCE, 2018, p. 786). Seguramente, refletir sobre o currículo implica pensar nos processos de escolarização, especialmente no caso específico desta pesquisa, no contexto das juventudes, assinalando para o conceito de “juventudes” no plural.

Margulis e Urresti (1996) salientam que "o conceito de juventude parece nos colocar em uma precisa vertigem classificatória para, em seguida, nos confundir, incluindo-nos na ambiguidade e imprecisão. Pior ainda, faz uma variedade intolerável parecer a mesma coisa" (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 13, *grifos dos autores*). Assim, ao compreender que "a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem [...], ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social" (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112) e que, para além de sua dimensão simbólica, "[...] também deve ser analisada a partir de outras dimensões: deve-se atender aos aspectos factuais, materiais, históricos e políticos em que se desenvolve toda produção social" (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 15), opta-se, em consonância com essa produção teórica, por utilizar o termo "juventudes" ao longo do trabalho, considerando as diversas dimensões que este conceito abarca.

Essa definição adensa as reflexões sobre a recorrência do discurso de crise na relação entre a escola e as juventudes na atualidade. Dayrell (2007) destaca que, para a escola e seus profissionais, o problema reside na percepção da juventude como individualista e hedonista, o que resulta no desinteresse pela educação escolar. Por outro lado, os jovens veem a escola como distante de seus interesses, caracterizada por um cotidiano entediante e por uma estrutura pouco relevante para sua formação. Dessa forma, a escola foi ao longo do tempo se tornando cada vez mais uma instituição obrigatória para esses jovens, necessária apenas para obtenção de diplomas, esmaecendo seu papel como um espaço de aprendizado significativo.

Diante disso, “parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe” (DAYRELL, 2007, p. 1106). Tal cenário aponta para uma nova condição juvenil brasileira, em que "as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços" (DAYRELL, 2007, p. 1105). Essas modificações,

segundo o autor, permeiam aspectos como a ressignificação do tempo e espaço, assim como as formas de inserção dos jovens no mundo do trabalho, resultando em uma nova condição juvenil composta por três dimensões principais: as culturas juvenis, a sociabilidade, o tempo e o espaço.

No que diz respeito às culturas juvenis, Dayrell (2007) reforça que estas conferem identidade aos jovens e manifestam-se de diversas formas, constituindo expressões simbólicas de sua condição. Essas culturas não são homogêneas e "se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, em um contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico" (DAYRELL, 2007, p. 1110). Essas "culturas não homogêneas" (DAYRELL, 2007) se tornam cada vez mais singularizadas, dada a multiplicidade de aspectos que diferenciam os grupos juvenis, para muito além do enquadramento de classe social a que pertencem e, que, atualmente, dificultam unidades coletivas, diversificando práticas e, muitas vezes esmaecendo os espíritos de coletividade e de cooperação.

Além disso, em relação ao aspecto da sociabilidade, é importante destacar, que ela tende a ocorrer nas práticas cotidianas, no trajeto da escola e do trabalho, no tempo livre, nos momentos de lazer, e está presente na própria relação entre tempo e espaço (DAYRELL, 2007). Assim, a sociabilidade para os jovens parece responder não apenas às suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia e trocas afetivas, mas também desempenha um papel fundamental na construção de suas identidades individuais e coletivas. No entanto, é importante ressaltar que, nesse cenário de "tempo das paixões tristes", a sociabilidade pode também expressar conflitos e relações de violência, refletindo as tensões presentes na sociedade contemporânea.

Neste contexto, a dimensão do tempo e do espaço desempenha um papel significativo na formação da condição juvenil. Como mencionado por Dayrell (2007), os jovens têm a capacidade de transformar os espaços físicos em espaços sociais, atribuindo-lhes significados particulares e adotando uma abordagem única em relação ao tempo. Compreender a relação entre as juventudes e a escola, considerando esta última como uma instituição de regulação social, requer a análise dessa multiplicidade de dimensões que compõem a condição juvenil contemporânea, marcada por modos específicos de ser jovem em um contexto de transitoriedade. Para muitos jovens, a vida é caracterizada pelo movimento constante entre espaços e tempos institucionais, onde prevalecem obrigações, normas e prescrições, e espaços intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, bem como o prazer (DAYRELL, 2007, p. 1113).

Diante disso, a concepção de currículo compreendida neste estudo tem como objetivo

basear as análises e adensar a defesa para a construção de um modelo curricular que encontre a coerência formativa entre as etapas da educação básica, que considere a tradição do campo na sua composição, que valorize as subjetividades dos alunos e que se efetive por meio de uma formação compartilhada, democrática e mais humanizada no sentido da construção de um futuro coletivo comum, compreendendo e incluindo, em seus processos formativos, as diferentes formas contemporâneas de ser jovem.

Assim, reconhecer o estudante como jovem implica entender que ao ingressar na instituição escolar, ele traz consigo uma diversidade de contextos socioculturais, com suas próprias demandas e necessidades específicas, além de influências de sua origem social e cultural, gênero, identidade étnico-racial e experiências passadas, entre outros fatores. Esses elementos exercem uma influência direta ou indireta sobre a forma como esses jovens constroem suas trajetórias escolares (STOSKI; GELBCKE, 2016).

Além desses aspectos, enfatiza-se ainda a importância e a relevância de refletir sobre as formas de vivenciar o tempo escolar atualmente, estabelecendo um diálogo próximo com a leitura contextual dos "padrões temporais" contemporâneos. Como afirmado por Rosa (2022, p. 8), "não só é verdade que praticamente todos os aspectos da vida podem ser intimamente abordados desde uma perspectiva temporal, mas, além disso, as estruturas temporais se conectam com os níveis micro e macro da sociedade". Essa abordagem visa uma compreensão mais profunda das dinâmicas temporais na escola e sua relação com as experiências individuais e coletivas dos jovens.

Para aprofundar essas reflexões, podemos considerar a constituição de novas subjetividades juvenis, considerando o contexto social multifacetado e diversificado que cada vez mais individualiza essa constituição subjetiva. Fazendo uma alusão à expressão de Dubet (2020) sobre "desigualdades múltiplas", na atual conjuntura torna-se importante falar sobre "subjetividades múltiplas" e cada vez mais individualizadas. Essa abordagem permite uma análise mais abrangente e sensível às complexidades das experiências juvenis na contemporaneidade, contribuindo para uma compreensão mais densa da relação entre escola, juventudes e sociedade.

Tal empreendimento analítico foi desenvolvido nesta pesquisa buscando uma produção de conhecimento que pretendeu se estabelecer na fronteira entre a antropologia e a educação. Ao se posicionar nessa fronteira, a pesquisa etnográfica destaca-se na educação como uma abordagem desafiadora, mas necessária para as reflexões desenvolvidas. Este processo implica algumas considerações que seguem a seguir, com o intuito de demarcar limites nessa interface entre as disciplinas.

4.2 Antropologia e Educação: a etnografia como uma forma de produção de conhecimento entre saberes de fronteira

A etnografia, entendida como um processo específico de produção de conhecimento (OLIVEIRA, 2023), possibilita conhecer e investigar as relações que ocorrem dentro da escola e da sala de aula. É necessário destacar que a etnografia se encontrou com esta pesquisa e não o contrário; a pesquisa não buscou a etnografia como uma metodologia. Essa afirmação se baseia no fato de que, desde as primeiras indagações e questionamentos inspirados pela investigação, estar com os jovens e conhecer, interpretar e descrever as práticas culturais escolares e temporais que ali se desenvolviam tornou-se uma prerrogativa para as reflexões pretendidas. Nesse contexto, compreende-se a impossibilidade e/ou a objetividade (não perseguida por uma pesquisa de âmbito qualitativo) de responder como os jovens percebem a sua relação com a atual organização temporal diante da estrutura curricular do Novo Ensino Médio e quais sentidos atribuíam ao tempo escolar neste contexto específico sem estar presente e produzir com.

Ao mesmo tempo, dadas as fronteiras entre a antropologia e a educação, destaca-se desde já, que realizar uma etnografia em educação, compreendendo-a como uma forma específica de produzir conhecimento em diálogo com os anseios de reflexões educacionais, tornou-se o grande desafio desta pesquisa. Esse desafio, por sua vez, foi o que possibilitou o desenvolvimento e as análises que este trabalho produziu. Assim, assumir esse estudo como uma pesquisa etnográfica foi se tornando, para além de uma escolha, um imperativo tanto teórico e metodológico quanto um posicionamento político de comprometimento com esses sujeitos no ato de pesquisar com eles.

Ao conduzir uma pesquisa na intersecção entre a antropologia e a educação, é fundamental reconhecer a complexidade inerente a ambas as disciplinas e os desafios que surgem, considerando seus limites e possibilidades, ao integrá-las. Conforme ressalta Mattos (2011a, p. 35), "o domínio de uma técnica não garante uma pesquisa". É preciso compreender a etnografia desde uma perspectiva teórico-metodológica, o que implica uma compreensão dos contextos culturais e sociais em que a pesquisa está inserida.

A abordagem etnográfica adotada nesta pesquisa será orientada para além da compreensão da cultura holística, pelo entendimento da cultura como um fenômeno semiótico (GEERTZ, 1989), buscando compreender os significados locais e a interação dinâmica entre os sujeitos, a escola e o contexto social mais amplo. Ao afirmar que "o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu" (GEERTZ, 1989, p. 10), o autor enfatiza

a cultura como uma "ciência interpretativa, à procura do significado". Dessa forma, em consonância com Geertz (1989), destaca-se a cultura como fundamental para a compreensão da experiência humana, pois implica na forma como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor e atribuem significado às suas vidas.

A abordagem etnográfica na educação destina-se à compreensão das práticas escolares e dos símbolos culturais, envolvendo a análise dos significados compartilhados pelos membros do grupo. Dentro das limitações e especificidades desta pesquisa, o foco está na descrição das práticas escolares, acompanhada da interpretação densa e simbólica. Ao adotar uma perspectiva simbólica compartilhada, busca-se compreender como essas práticas e significados influenciam a experiência humana no ambiente escolar. Isso requer o reconhecimento da complexidade e da riqueza dos contextos culturais em que essas práticas estão inseridas (GEERTZ, 1989).

A partir desse conceito mais amplo e semiótico de cultura, esta pesquisa buscou focar no conhecimento, interpretação e descrição das práticas escolares como práticas culturais, reconhecendo a importância da escola como uma instituição social determinante para a formação humana. Dessa forma, o objetivo metodológico e analítico desta pesquisa é adotar uma abordagem interpretativa, buscando compreender o significado dos símbolos culturais dentro do contexto em que são utilizados. É importante ressaltar que a cultura é dinâmica e está em constante processo de mudança e negociação, refletindo as interações complexas entre os indivíduos e o ambiente social (GEERTZ, 1989).

Diante desse contexto, a cultura não é simplesmente um ornamento aplicado aos fatos sociais, comportamentos ou instituições, mas sim o pano de fundo no qual esses elementos podem ser minuciosamente descritos e compreendidos. Esse entendimento requer uma ampliação do conceito de contexto, indo além de uma localização física ou de uma parte isolada de um evento, para abranger a compreensão do contexto como uma parte intrínseca das interações sociais dos indivíduos. A interação é um processo dinâmico em constante movimento, pois "há uma nova atividade ocorrendo a cada momento [...] O contexto existe e é crucial determiná-lo, mas é igualmente importante compreender a recorrência desse contexto em relação ao objeto de estudo" (MATTOS, 2011b, p. 63). Isso implica considerar como as partes influenciam o todo e como o todo, por sua vez, influencia e é moldado pelas partes. Como observa Peirano, (2014, p. 385), "a etnografia desafia nossos estilos de vida e nossas concepções de existência; questiona nossa crença moderna na objetividade dos sentidos e nos instiga a refletir sobre a multiplicidade de modos de vida".

A pesquisa etnográfica, em particular, oferece uma perspectiva imersiva e contextualizada que permite uma compreensão mais profunda das práticas, significados e

dinâmicas culturais presentes no ambiente educacional. Portanto, ao considerar a etnografia como uma perspectiva teórico-metodológica, entende-se que a antropologia pode contribuir significativamente para uma discussão pública sobre essas questões, especialmente ao se adotar uma abordagem crítica em relação ao tema das juventudes e às práticas culturais juvenis, buscando compreender suas singularidades (PEREIRA, 2017). Para enriquecer essas reflexões, é necessário aproximar-se mais da escola. “É preciso uma produção de conhecimento efetivo, que parta do ‘chão da escola’, sem se restringir a ele” (PEREIRA, 2017, p. 170, *grifos do autor*). Considerando minha compreensão como pesquisadora, é neste ponto que reside a principal potência de uma pesquisa que busca estabelecer um diálogo entre a antropologia e a educação.

Diante desses desafios, a etnografia busca introduzir os atores sociais de maneira ativa, dinâmica e transformadora nas estruturas sociais (MATTOS, 2011a). A abordagem teórico-etnográfica adotada neste estudo busca integrar esses aspectos, reconhecendo a etnografia não apenas como método, mas também como teoria (PEIRANO, 2014, p. 383). Isso requer uma compreensão do conceito de cultura como semiótico, considerando a interconexão entre as partes e o todo, assim como a necessidade de relacionar as particularidades encontradas com a dimensão macrossocial (MATTOS, 2011b).

Ademais, "isso também reflete o fato de que produzimos etnografias hoje de forma sensivelmente distinta daquela produzida por Malinowski, ainda que alguns elementos possam permanecer" (OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGO, 2018, p. 11-12). Tal diferenciação inclui a premissa da integração entre conhecimentos teóricos e "dados empíricos obtidos por meio de uma imersão cuidadosa na rotina da realidade a ser estudada, o que implica o envolvimento direto com os participantes" (OLIVEIRA, 2013, p. 2013). Desta maneira, é viável realizar estudos etnográficos em ambientes próximos e familiares, como escolas urbanas e instituições, uma vez que o estranhamento não está restrito ao "outro nativo", mas é alcançado por meio de uma abordagem sensível que busca compreender tanto o explícito quanto o implícito, as crenças e os símbolos que conferem identidade àquela escola, àquela turma e aos jovens que a compõem.

Para além do já mencionado, adotar a etnografia como uma formulação teórico-metodológica requer que o pesquisador adote uma atitude de estranhar o campo de pesquisa. “Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas)” (PEIRANO, 2014, p. 378). Assim, realizar etnografia no ambiente escolar exige um movimento de estranhar o já conhecido, o familiar, pois praticamente todo pesquisador já teve contato de alguma forma com a escola. Porém, talvez esteja nesse

movimento de rever o já visto, de estranhar o antes despercebido e ver novamente sob outro contexto o já conhecido, a potência do fazer etnográfico educacional contemporâneo. Estranhar no campo é necessário para que possamos descrever e compreender as diversas formas de conceber e significar, nesse estudo em específico, a relação dos sujeitos com o tempo escolar.

Neste sentido, reforça-se novamente, que a etnografia não deve ser resumida a um método em específico, e a sua relação íntima com escopo teórico antropológico deve ser considerada. (PEIRANO, 2014; VALENTE, 1996). Segundo Oliveira (2013), a pesquisa etnográfica no campo educacional possibilita uma construção intersubjetiva, assim “se constitui não só com o outro, mas a partir do outro” (OLIVEIRA, 2013, p. 273). Dessa forma, a escolha pela pesquisa etnográfica se faz necessária para os interesses deste estudo e, mais do que um método, passou a ser compreendida como um modo de estar no campo de pesquisa, observando o cotidiano escolar, as relações estabelecidas e os significados que permeiam tais relações. “Nossa presença, e o incômodo que eventualmente causamos, também refletem as próprias tensões no campo escolar, as disputas em torno do direito de falar *sobre a escola*, e as próprias relações que se estabelecem entre escola e universidade” (OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGO, 2018, p. 11-25, *grifos do autor*).

Além disso, saliento que “a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (MATTOS, 2011a, p. 54). Por esse motivo, esta pesquisa se apresentou, ao mesmo tempo, como uma pretensão e um desafio. Pois realizar etnografia implica em correr riscos, “em assumirmos, inclusive, a possibilidade de não termos êxito na inserção em determinado campo. No entanto, o sucesso ou fracasso nesta seara pode ser sempre relativizado, tornando-se um precioso dado etnográfico” (OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGO, 2018, p. 24).

Além disso, Mattos (2011) destaca a relevância da abordagem etnográfica para pesquisas qualitativas, fundamentando-se em três movimentos principais: a análise holística da cultura, o reconhecimento da participação ativa e dinâmica dos atores sociais na modificação das estruturas sociais, e a descrição das relações ocorridas no interior das escolas. Em resumo, “a etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, especialmente para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio-interacionais” (MATTOS, 2011a, p. 50). Dessa forma, a pesquisa etnográfica destaca-se como uma abordagem valiosa para a compreensão e análise do contexto social, permitindo uma imersão profunda na realidade estudada. Ao adotar uma abordagem qualitativa e participativa, a pesquisa etnográfica busca

compreender os significados, práticas e dinâmicas culturais dentro de um determinado ambiente social, promovendo uma inserção no contexto que se pretende investigar.

4.2.1 A pesquisa etnográfica como inserção no contexto social

Após a realização da revisão da literatura para produção desta pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a relação entre o tempo escolar e as temporalidades vividas pelas juventudes no ambiente escolar, especialmente diante das mudanças nas formas sociais de experimentar o tempo na contemporaneidade. Essa revisão também destacou uma lacuna na literatura no que diz respeito às reflexões sobre o tempo escolar sob a ótica das juventudes contemporâneas. Esses aspectos foram determinantes para a escolha da etnografia como metodologia. A opção pelo método etnográfico nesta pesquisa também se deve à possibilidade de inserção no contexto social da escola, com o objetivo de abordar essas questões intelectuais.

Ademais, é pertinente ressaltar que a questão de pesquisa se desdobra em perguntas norteadoras específicas, a saber: de que forma os jovens estão vivenciando o tempo escolar na contemporaneidade? Que subjetividades poderão ser constituídas diante de uma estrutura curricular flexível escolar em um futuro próximo? Esses questionamentos impulsionam a reflexão que visa descrever e compreender as práticas dos jovens no ambiente escolar, as interações que estabelecem e os significados culturais que atribuem às situações diante da estrutura temporal escolar na qual estão imersos.

Assim, a pesquisa etnográfica emergiu como uma abordagem promissora para uma imersão social densa, justificada pela intenção de capturar as perspectivas dos sujeitos e compreender suas percepções, bem como observar as relações que mantêm com a estrutura temporal escolar atual. Além disso, busca-se contemplar as situações sociointeracionais e seus possíveis efeitos no contexto investigado, por meio da observação direta das práticas cotidianas de um grupo específico vinculado a uma unidade social representativa para o estudo (MATTOS, 2011a). Nessa pesquisa, o foco recai sobre um grupo de estudantes pertencentes a uma escola de Ensino Médio estadual, inserida no projeto de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, mais precisamente no Município de Osório.

Diante disso, Mattos (2011a) ressalta que a pesquisa etnográfica vai além de simplesmente permitir a escuta das vozes dos sujeitos, podendo resultar na produção de problematizações que reflitam “a percepção e participação desses sujeitos no desenvolvimento, análise dos dados e resultados da pesquisa” (MATTOS, 2011c, p. 17). Assim, “longe de reduzir

os sujeitos de pesquisa a objetos, a etnografia os traz para o texto em seus processos de interação e sociabilidade, através dos quais produzem a própria realidade escolar" (OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGO, 2018, p. 15). Essa integração pode informar sobre políticas educacionais e promover mudanças em suas vidas (MATTOS, 2011a), o que é uma aspiração desta pesquisa.

Além disso, "a etnografia está interessada no significado local para estas pessoas em particular" (MATTOS, 2011b, p. 58). No contexto deste trabalho, uma escola pública do Litoral Norte foi escolhida como local de pesquisa, pois "o interesse no local e no particular está inerentemente conectado com o interesse no geral e universal" (MATTOS, 2011, p. 58). Ainda, buscou-se relacionar as particularidades encontradas com sua dimensão macrosocial. Interessa "considerar tanto os acontecimentos *sui generis* que se apresentam na dinâmica própria da escola, quanto os elementos externos que, de algum modo, se relacionam com aqueles, pois ambos compõem a realidade escolar" (OLIVEIRA, 2013, p. 77). Assim, ao pesquisar na escola, procurou-se considerar e mapear possíveis aspectos externos que estabelecem relações com os elementos e práticas internas da escola.

No contexto mencionado, é importante destacar os primeiros passos realizados para a compreensão do contexto no campo de pesquisa. A instituição escolhida para o estudo foi a mesma em que cursei o Ensino Médio, o que me colocou diante do desafio do estranhamento, pois revisitar o ambiente implica em olhar o que já é conhecido desde uma nova perspectiva, considerando o novo e o que passou despercebido anteriormente. Além disso, a escolha do campo foi embasada não apenas na revisão bibliográfica, mas também por uma decisão política de conduzir a pesquisa em uma escola pública, especialmente por se tratar de uma das escolas-piloto do Novo Ensino Médio no estado, e pela sua localização geográfica, facilitando minha estadia prolongada no local. Pois, o método etnográfico, é composto por técnicas e procedimentos de produção de dados associados à prática do trabalho de campo, que envolve uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto ao grupo social a ser estudado (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 1).

Diante disso, é importante ressaltar que, para além dos nove meses de estadia semanal em campo, adicionando-se os períodos de contatos iniciais que ocorreram nos meses de junho e julho de 2022, e os momentos de socialização e apresentação da pesquisa que se sucederam entre janeiro e fevereiro de 2023, o período total em campo ultrapassa os doze meses. Os momentos de socialização e estabelecimento de contatos iniciais foram cruciais para a produção de dados e o processo analítico desta tese, assim como para minha constituição como pesquisadora, sendo elementos importantes no processo etnográfico de pesquisa.

Após a seleção da escola como local de pesquisa, os primeiros contatos formais via e-

mail com a Direção da instituição foram iniciados, com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa e demais documentos necessários. Esse processo teve início em março de 2022. No entanto, após cinco tentativas fracassadas de contato por e-mail no início de abril do mesmo ano, buscou-se estabelecer comunicação por meio de ligações, as quais também não obtiveram êxito. Somente no final de abril, por intermédio de uma pessoa conhecida em comum que atuava na escola, foi possível obter o e-mail pessoal da supervisora do Ensino Médio da escola no período diurno e, ao estabelecer contato, o retorno foi rápido. Assim, somente em junho de 2022 aconteceram esses primeiros contatos de forma objetiva.

As negociações com a administração da escola iniciaram efetivamente em junho de 2022, e a primeira conversa formal sobre a pesquisa ocorreu em fevereiro de 2023. Durante o período de negociações para a pesquisa de campo, houve trocas de e-mails, visitas à escola e, posteriormente, algumas conversas via aplicativo WhatsApp, por sugestão dos profissionais da escola. Dado que a escola está localizada na mesma cidade em que resido e que havia ocorrido algum contato prévio com servidores da escola, o processo de negociação transcorreu de maneira mais tranquila, porém vagarosa.

No início de fevereiro de 2023, houve uma reunião na escola para realizar a apresentação formal da pesquisa à supervisora do Ensino Médio no período diurno. Ela demonstrou receptividade ao projeto e se colocou à disposição para colaborar. Durante a breve exposição da pesquisa e após tomar conhecimento de que a temática central era o tempo escolar, foi possível perceber uma ansiedade por parte da administração em compartilhar as dificuldades enfrentadas, atribuídas às demandas de implementação do Novo Ensino Médio. Nesse contexto, a conversa novamente tomou a forma de um pedido para que o descontentamento docente relativo a essas dificuldades fosse abordado na pesquisa.

Os contatos seguintes para formalizar minha presença em campo como pesquisadora ocorreram por e-mail, em comunicação com a equipe gestora e, mais intimamente com a supervisora do Ensino Médio da escola. Isso foi seguido por uma nova reunião presencial, na qual foi apresentado o projeto e a metodologia, além de acontecer a entrega de uma carta de apresentação da instituição acadêmica ao qual esta pesquisa se vincula, a recepção ocorreu novamente pela supervisora do período diurno do Ensino Médio. A partir desse momento, por meio de diversas trocas e contatos, ela se tornou uma das informantes privilegiadas ao longo da pesquisa em campo. Durante essa reunião, também foram discutidas questões relacionadas à inserção e permanência na escola durante o período de pesquisa. Embora esses momentos tenham sido predominantemente formais e permeados por procedimentos burocráticos, resultaram em uma resposta positiva em relação ao desenvolvimento da pesquisa.

Após explicar a temática da pesquisa e o interesse em acompanhar os jovens durante o período escolar, a professora supervisora agendou uma segunda reunião presencial para o final de fevereiro de 2023, pois era necessário obter aprovação da direção da escola para a permanência em campo e desenvolvimento da pesquisa. Durante essa segunda reunião, a supervisora indicou as turmas do segundo ano que estavam seguindo a arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, com a implementação do formato curricular composto pelos itinerários formativos. Com base nas opções de horários disponíveis, foi acordado que a Turma 202 seria acompanhada para o desenvolvimento desta pesquisa. A turma tinha aulas pela manhã e um turno adicional à tarde nas quintas-feiras, o dia em que os alunos permaneciam na escola em tempo integral.

Na sequência, durante a terceira visita à escola, as tratativas já foram marcadas por um ambiente acolhedor que permitiu uma maior aproximação com a equipe de gestão do Ensino Médio da escola. Este foi um primeiro passo importante rumo à interação e familiarização com o campo de pesquisa. Contudo, devido a alguns problemas que a escola enfrentou no início do período letivo, relacionados a ajustes necessários para a oferta de merenda escolar, as aulas só puderam ser iniciadas no começo de março. Portanto, foi apenas em março de 2023 que iniciaram as observações na Turma 202.

A pesquisa de campo consistiu em observações em sala de aula, realizadas semanalmente ao longo de nove meses, compreendendo o período de março a novembro de 2023. O estudo foi realizado em uma escola pública de Ensino Médio vinculada à rede estadual de Educação do Rio Grande do Sul, situada na cidade de Osório, no Litoral Norte. Ao todo, foram realizados mais de 30 encontros, cada um com duração aproximada de quatro horas. Além das observações em sala de aula, destaca-se o acompanhamento dos alunos em atividades extras, as quais incluíram a participação em uma gincana escolar e um passeio a um sítio, ambos a convite dos próprios alunos ao longo da pesquisa. Os 25 jovens estudantes representam os sujeitos da pesquisa e também constituem uma amostra da juventude do país. São jovens, tanto do sexo masculino quanto feminino, provenientes das classes populares e residentes na Região do Litoral Norte.

A pesquisa etnográfica, ao se configurar como um exercício de observação e escuta, exige que o pesquisador se desloque de sua própria cultura para imergir no fenômeno investigado, participando ativamente das formas de sociabilidade presentes na realidade em estudo (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2). Essa abordagem requer que o pesquisador compreenda o fenômeno observado através de uma participação efetiva no contexto em que ele se manifesta. Neste sentido, é importante destacar que as atividades realizadas em campo, incluindo as

observações em sala de aula e o acompanhamento dos alunos em eventos extras, proporcionaram uma imersão no ambiente escolar e na dinâmica vivenciada pelos jovens estudantes. Dessa forma, a pesquisa etnográfica se desenvolveu a partir dessas interações, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das práticas culturais e das relações sociais no contexto específico dessa escola de Ensino Médio no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Para isso, algumas atividades em campo foram necessárias.

Diante disso, Silva (2009) destaca que a etnografia pode ser dividida em três fases distintas: situar-se, observar e descrever, as quais são conduzidas pelo pesquisador por meio de atividades sincrônicas: andar, ver e escrever. Logo, segundo o autor, a prática etnográfica envolve três etapas: "o ato de caminhar em seu trajeto, o de observar ao rastrear as marcas do deslocamento e o de escrever, ajustando o foco da observação e revisitando os passos do caminhar" (SILVA, 2009, p. 176). "Essas três dimensões se complementam, pois, enquanto o ato de observar nos permite entender as relações sociais de um determinado grupo, a compreensão de seu significado requer a prática da escuta" (OLIVEIRA, 2013, p. 276).

Sobre as três atividades do pesquisador em campo - andar, ver e olhar -, Silva (2009) ressalta que o ato de andar implica na busca por interação. "Ao percorrer o espaço delimitado onde a pesquisa ocorre, o etnógrafo se situa, adquirindo assim um lugar e uma identidade naquele contexto. Trata-se de um percurso marcado pela interação" (SILVA, 2009, p. 179). A primeira dessas fases, conforme aponta o autor, refere-se à maneira como o pesquisador se posiciona no campo de estudo, sua inserção no "espaço social que investiga" (SILVA, 2009, p. 172). Silva (2009) ressalta que essa inserção é pensada em relação aos atores sociais e ao deslocamento do pesquisador, visando oportunidades propícias para produzir dados. Neste sentido, "a situação é circunstância e localização" (SILVA, 2009, p. 172), e o olhar percebe aquilo que o movimento lhe permite ver. Assim, é importante ressaltar que os primeiros esforços de integração com este grupo específico se desenvolveram com o objetivo de obter a aceitação desses jovens e estabelecer uma interação.

Novamente recorrendo a Silva (2009), cabe salientar que ver difere de olhar, e que, enquanto pesquisador, é necessário saber lidar conscientemente com a tensão de só poder estar presente em uma cena que é influenciada pela própria presença, "Ver implica um olhar que se organiza; um olhar organizado e reorganizado; que vai organizando; que organiza e reorganiza; que vai revendo; que revê e é revisto" (SILVA, 2009, p. 181). Esse processo de reorganização do olhar e de ver é possibilitado e documentado pelos instrumentos de produção de dados escolhidos no e durante o trabalho de campo de pesquisa. A composição desses instrumentos ao longo da pesquisa será apresentada e discutida a seguir.

4.2.2 Compondo a Pesquisa: entre contexto, técnicas e instrumentos de produção de dados

Quanto às técnicas escolhidas durante a pesquisa de campo, destacam-se a observação direta (ROCHA; ECKERT, 2008) e as entrevistas semiestruturadas (HAGUETTE, 1995; SILVEIRA, 2002); e, como instrumentos de pesquisa, o diário de campo (OLIVEIRA, 2013; PIRES, 2011), a utilização de um gravador no telefone, a utilização de registros fotográficos em uma perspectiva etnográfica, além da consulta de documentos com o objetivo de complementar as análises. Assim como as técnicas esses instrumentos foram definidos durante a permanência em campo, considerando que "a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa" (MATTOS, 2011b, p. 52).

A observação se apresenta como uma oportunidade para o pesquisador compreender como algo realmente funciona ou ocorre, pois, "as práticas só podem ser acessadas por meio da observação, uma vez que as entrevistas e as narrativas apenas tornam acessíveis os relatos das práticas e não as próprias práticas" (FLICK, 2009, p. 203), mesmo considerando a interpretação subjetiva dessas. Assim, entende-se a observação direta como uma técnica privilegiada, pois permite "investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana" (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2). De acordo com as autoras, o ato de observar na pesquisa de campo envolve a interação com o outro, estar presente e envolvido nos acontecimentos. "Isso implica em estar atento às regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecendo as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além de suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados" (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 4), o que enriquece e possibilita uma forma singular de produção de dados.

Dessa forma, iniciaram as primeiras observações para começar a inserção no contexto a ser pesquisado, sempre sob a premissa de "andar e ver" (SILVA, 2009). Conforme salientado pelo autor, o deslocamento pelo espaço delimitado onde a pesquisa se desenvolve é fundamental para que o etnógrafo se situe, adquirindo, assim, um lugar e uma identidade naquele contexto específico. Por outro lado, o ato de "ver", diferentemente de simplesmente "olhar", implica na organização consciente do que foi observado ao longo do percurso etnográfico, permitindo ao pesquisador discernir e interpretar os dados produzidos com maior profundidade e

compreensão.

Neste sentido, as primeiras "saídas exploratórias" foram guiadas por um olhar atento e pela observação detalhada do contexto e dos acontecimentos ao redor, com o intuito de compreender como a realidade social se constrói (ROCHA; ECKERT, 2008). O objetivo principal era documentar, monitorar e encontrar o significado das ações observadas (MATTOS, 2011b, p. 51). Para isso, o diário de campo desempenhou um papel crucial como instrumento de documentação na pesquisa. Por meio dele, foi possível descrever práticas, registrar os primeiros estranhamentos e as inquietações, e refletir sobre o que se tornava perceptível e inquietava o meu "ver" (SILVA, 2009) enquanto pesquisadora. Além disso, possibilitou "um afastamento do campo, permitindo tanto uma análise do desenvolvimento da pesquisa quanto uma autoanálise" (OLIVEIRA, 2013, p. 175), o que me permitia reorganizar constantemente meu olhar e abordagem.

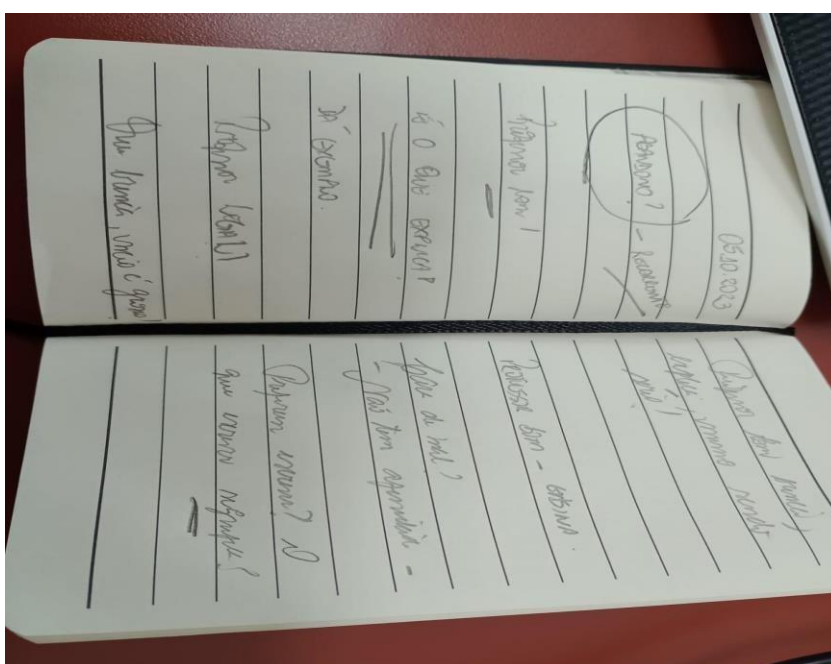
Pires (2011) ressalta a importância dos diários de campo como instrumento de pesquisa, enfatizando que eles devem ser minuciosos em seu conteúdo, pois, "mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro em um processo de rememoração do trabalho de campo" (PIRES, 2011, p. 146). Essa escrita minuciosa de detalhes é estabelecida por meio de uma descrição densa. "Este tipo de descrição foca a cultura local sem perder a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada" (MATTOS, 2011a, p. 36). Talvez esse seja o grande desafio do pesquisador ao realizar um trabalho etnográfico, a questão de descrever com palavras as ações vividas. "A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem" (MATTOS, 2011b, p. 51).

O diário de campo, elaborado eletronicamente nesta pesquisa, foi preenchido diariamente, geralmente após as atividades em campo. Durante as observações em campo, foi utilizado um caderno de anotações, onde eram registradas impressões pessoais, pensamentos e notas que poderiam ajudar na lembrança dos acontecimentos e, que de alguma forma despertaram o interesse em campo. Esse exercício de escrita após o retorno do campo tornou-se um momento significativo de reflexão e organização do pensamento, no qual era possível ponderar sobre os eventos do dia. Às vezes, a escrita no diário não era viável no mesmo dia, sendo realizada no máximo no dia seguinte, pois havia a necessidade de reorganizar as ideias. Segundo Silva (2009, p. 182), "escrever, no sentido aqui evocado, é mais que garatujas ou exercícios caligráficos, despejo no papel de matéria confessional, anotações práticas e diárias,

lembretes de agenda, embora no processo contenha todas as possibilidades elencadas e muitas outras".

A opção pelo diário de campo eletrônico foi motivada pela praticidade de reunir, em um único documento, tanto as observações pessoais e descrições obtidas por meio das gravações realizadas com o celular, quanto os registros fotográficos do dia. Além disso, percebeu-se que, nos primeiros dias, ao escrever alguns parágrafos em campo no caderno de anotações, muita curiosidade era despertada nos alunos, que passaram a interpretá-lo como um caderno onde era registradas as impressões sobre eles e suas atitudes, ação que começou a tomar um significado de julgamento para eles. Ao perceber esse significado atribuído ao diário durante a pesquisa, passei a usar outro caderno de anotações, menor, no qual registrava breves palavras que funcionavam como acionadores do pensamento para descrever o que meu olhar observou e viu, buscando realizar a "escrita do visível" (MATTOS, 2011b, p. 54).

Fotografia 1: Caderno de anotações



Fonte: Acervo da autora (2023).

Assim, passei a ter sempre o caderno à disposição “não necessariamente em mãos, para evitar a curiosidade natural daqueles que sabiam que estavam sendo observados” (PIRES, 2011, p. 146). Isso me permitiu concentrar-me e interagir melhor com os alunos, mantendo-me atenta à dinâmica do ambiente, ao mesmo tempo em que buscava evitar reforçar a associação da minha presença como alguém que estava ali para fazer avaliações ou julgar suas condutas na escola, pois meu interesse sempre esteve em compreendê-las dentro desse contexto cultural e

institucionalizado específico. Dessa forma, reconheço que o diário, para além dos aspectos já mencionados, "é um espaço para o(a) etnógrafo(a) avaliar sua própria conduta em campo, seus deslizes e acertos junto às pessoas e/ou grupos pesquisados, numa constante vigilância epistemológica" (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 4).

Por meio de leituras e releituras do meu diário de campo, das anotações no caderno e de muitas reflexões, foram elaborados os demais instrumentos de pesquisa, como a entrevista semiestruturada e, numa perspectiva etnográfica. Durante minha presença em campo, pude constatar o quanto as conversas informais e ocasionais eram ricas em conteúdo, fatos e símbolos, pois ali os estudantes estavam à vontade para comentar e falar sem um protocolo pré-estabelecido. Essas conversas e diálogos, sempre que possível, eram gravadas para posterior escuta e transcrição no diário de campo, buscando manter a riqueza dos detalhes e do que era dito na literalidade da expressão. Ainda, com essas descrições, foi possível capturar e revisitar momentos, que denomino como cenas nas análises desta pesquisa, com minúcia. Ao longo de minha estadia em campo, esses momentos de conversas informais constituíram grande parte do conteúdo do meu diário de campo. Neste sentido, optei por não realizar entrevistas com esses jovens que fossem permeadas, por mais flexíveis que fossem, por um protocolo. Assim, exercitei ao longo da minha permanência em campo o olhar atento com o intuito de ver e a audição aguçada, a fim de compreender para além do que era explicitamente dito, ao mesmo tempo em que buscava considerar a minha subjetividade como pesquisadora envolvida.

Essas conversas informais ocorriam em diversos espaços dentro do ambiente escolar, assim como nas atividades extras para as quais fui convidada a participar pelo grupo de alunos. Durante o intervalo das aulas, eu permanecia junto aos alunos, apesar de os professores frequentemente me convidarem para estar na sala dos professores, onde estive apenas algumas poucas vezes. Priorizar estar com os alunos, na minha avaliação, foi uma decisão determinante para a minha aceitação em campo. Eu estava presente com eles não apenas nos momentos em sala de aula, mas também acompanhando as práticas externas ao ambiente das aulas e as suas rotinas escolares, estabelecendo, progressivamente, um relacionamento de aceitação e confiança. Por isso, o muro que separava a quadra de basquete, onde era possível aproveitar o sol da tarde e o do meio da manhã, tornou-se um local frequente para mim nos intervalos das atividades. Muitas dessas conversas aconteceram nesse espaço e tempo.

Fotografia 2: Quadra de esporte



Fonte: Acervo da autora (2023).

Durante a pesquisa, porém, senti a necessidade de compreender como algumas situações eram decididas e, mais do que isso, como eram compreendidas institucionalmente, assim como o estabelecimento de algumas práticas escolares comuns, como o conselho de classe, a organização das atividades extracurriculares, a elaboração do espelho de classe, a adoção de plataformas educacionais e a utilização de câmeras nas salas de aula, por exemplo. Tais práticas escolares me instigavam a compreender os significados que aquela escola atribuía a elas, pois contribuíam para a construção da identidade da escola e implicavam na forma como os alunos as percebiam. Neste sentido, decidi que seria importante realizar algumas entrevistas com a gestão da escola e com alguns professores.

Os escolhidos para realizar essas entrevistas foram: a coordenadora do Ensino Médio, a qual já mencionei como uma informante privilegiada ao longo da pesquisa, não apenas pelo conhecimento do funcionamento da escola, mas também pelos acessos que me proporcionou, pelas pessoas que me apresentou, e pela disponibilidade e abertura em campo; duas professoras: uma responsável pela trilha de expressão corporal e outra professora de química, que expressou o desejo de compartilhar algumas de suas angústias. Por fim, a professora conselheira da turma foi incluída devido à relação aprofundada que mantinha com os alunos, a qual transcendia o âmbito escolar.

Em relação às entrevistas realizadas durante o processo de pesquisa em campo, essa abordagem se mostrou uma maneira eficaz de obter dados adicionais, enriquecendo as análises combinadas com os demais dados produzidos ao longo da pesquisa. Essas entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, seguindo um roteiro previamente definido para orientar

a conversa, mas permitindo que os entrevistados conduzissem a narrativa de acordo com suas experiências e percepções.

Além disso, é importante ressaltar que considero a entrevista como um processo de interação social (HAGUETTE, 1995), no qual o aspecto subjetivo deve ser levado em conta na interpretação dentro do contexto de um "emaranhado de significados" (SILVEIRA, 2002, p.134), onde as narrativas dos entrevistados refletem visões de mundo, dinâmicas de poder e representações que os levam a discorrer sobre sua própria identidade (SILVEIRA, 2002). Portanto, é necessário distinguir entre as informações de natureza subjetiva e aquelas de natureza objetiva fornecidas pelo entrevistado ao longo da entrevista (HAGUETTE, 1995, p. 88), reconhecendo a importância de ambas para a pesquisa. Assim, destaco que os dados produzidos por essas entrevistas, mesmo que não estejam explicitamente e textualmente identificados e ilustrados como dados empíricos, integram o conjunto analítico desta tese e, em combinação com outras fontes de dados, contribuíram para as análises deste estudo.

Em relação à utilização de registros midiáticos, Mattos (2011a) destaca que a etnografia visual (que envolve o uso de vídeo, TV jornais, fotografia, pinturas e imagens em geral) contribui significativamente para o entendimento das ações que ocorrem em um evento, uma vez que "as cenas rotineiras tornam-se, por vezes, invisíveis às observações comuns da etnografia" (MATTOS, 2011a, p. 33). Portanto, é um instrumento que pode oferecer dados importantes sobre o contexto investigado, sendo as fotografias uma das formas mais comuns de registro visual. Assim, o registro fotográfico foi realizado de forma rotineira durante a pesquisa de campo, permitindo capturar momentos significativos e detalhes que poderiam não ser percebidos apenas com observações diretas.

Essas fotografias subsidiaram os momentos de reflexão e compõem o corpo analítico desta pesquisa. Elas não apenas ilustram situações evidenciadas, mas também, em conjunto com os demais dados, contribuem para o escopo analítico dos apontamentos finais desta tese. Por vezes, as fotografias que compõem essa pesquisa não visam retratar uma cena fidedigna, mas proporcionar entendimentos que vão além do fato literal registrado. O que quero salientar com isso é que as fotografias realizadas em campo serão utilizadas ora para ilustrar uma situação específica e aproximar o leitor ao contexto da pesquisa, como as utilizadas neste capítulo; e ora serão consideradas no processo reflexivo, em que serão exploradas com uma análise contextual e densa por meio da triangulação de dados, pois a imagem descontextualizada pode suscitar conclusões precipitadas e desprovidas de uma compreensão local.

As fotografias foram feitas por mim usando a câmera do meu celular, um dispositivo que já fazia parte do cotidiano dos alunos e, portanto, causava menor estranhamento entre eles.

Os registros fotográficos se tornaram tão comuns que alguns estudantes passaram a discutir as imagens e até solicitar fotos para serem postadas no perfil da turma no *Instagram*. Dessa forma, a prática de fotografar se integrou à minha rotina de pesquisa em campo, tornando-se um procedimento cada vez mais frequente.

Em contraste, a mesma percepção não se aplicava aos professores, que, no início dos registros fotográficos e em vários momentos, demonstraram receio em relação às imagens. Eles questionaram como as fotos seriam utilizadas e qual seria a finalidade dos registros, além de manifestarem curiosidade sobre o conteúdo capturado. Após uma série de esclarecimentos informais e formais, essa postura de receio e até estranhamento foi gradualmente substituída por uma atitude de confiança por alguns e indiferença por outros em relação aos registros ao longo do tempo de pesquisa em campo.

Esses instrumentos utilizados na pesquisa se mostraram opções viáveis e necessárias, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, as técnicas e instrumentos de produção de dados foram sendo desenvolvidos ao longo da imersão no contexto estudado. Assim, destaco a utilização do gravador no telefone como um instrumento que se demonstrou cada vez mais necessário e potente em campo, embora inicialmente não tivesse sido elencado como uma possibilidade, por exemplo. A escola, como um ambiente crucial da vida cultural dos participantes da comunidade escolar, se apresenta ao pesquisador como um complexo conjunto de estruturas conceituais, muitas vezes interligadas de maneira intrincada e não explícita (OLIVEIRA, 2013, p. 278).

Além disso, ao considerar a escola como um local de pesquisa, é fundamental reconhecer essa instituição como um "espaço sociocultural" (GUSMÃO, 2000). Em conformidade com essa perspectiva, Oliveira (2013) destaca que, dentro do contexto institucional da escola, uma cultura escolar singular se desenvolve, estabelecendo conexões com outras formas culturais. Deste modo, "além de ser um local de reprodução social, a escola também representa um espaço de criatividade, inovação e desenvolvimento de novas práticas" (OLIVEIRA, 2013, p. 272). São essas práticas específicas que conferem identidade a essa instituição social diante de tantas outras e fazem dessa escola essa escola.

Ademais, conforme Oliveira (2013) destaca, a presença na escola inicialmente pode sugerir um universo homogêneo, no qual os sujeitos parecem ser movidos pelas mesmas motivações. No entanto, ao adentrarmos em seus universos simbólicos, observamos significados profundos que se inter-relacionam com as experiências, trajetórias e posições individuais de cada pessoa. Portanto, o processo interpretativo não é apenas um desafio metodológico, mas também institucional (OLIVEIRA, 2013).

Assim, compreendo que realizar uma etnografia educacional é um processo potente, permitindo uma apreensão subjetiva do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2013). Ao mesmo tempo, representa um desafio, pois "não se limita a uma descrição da realidade, mas é também uma interpretação da mesma" (OLIVEIRA, 2013, p. 275). Autores como Barth (2000), Oliveira (2013) e Oliveira, Boin e Búrgio (2018) sugerem que os atores sociais ocupam posições que influenciam a produção de seus discursos e práticas. Assim, compreender de que posição esses sujeitos enunciam seus discursos e práticas torna-se importante para a compreensão das realidades que constroem e para entender "que a etnografia se constitui em um esforço em torno da apreensão subjetiva do significado que os sujeitos dão a suas ações" (OLIVEIRA, 2013, p. 276). Dito isso, passo a apresentar o contexto em que a pesquisa de campo foi realizada, caracterizando essa escola e esse grupo de alunos.

4.3 Explorando o Campo de Estudo: Identificando a Instituição Escolar e os Alunos

Contextualizar o campo de pesquisa é fundamental para compreender a dinâmica e os elementos que compõem o ambiente educacional. Assim, pretende-se apresentar a instituição escolar selecionada como local de realização desse estudo, buscando destacar elementos de sua estrutura, cultura e características distintivas. Além disso, busca-se apresentar os alunos que compõem o grupo participante desta pesquisa, ressaltando algumas características individuais e coletivas. Esta contextualização inicial é essencial para estabelecer uma base sólida de compreensão, preparando o terreno para as análises mais aprofundadas que se seguirão.

Antes disso, é importante considerar algumas questões éticas que permeiam a realização desta pesquisa. Refletir sobre a ética em pesquisa implica pensar sobre a prática do pesquisador em campo, bem como sobre a temática de estudo escolhida. Essa reflexão pode ser orientada pela pergunta que Garcia (2011) nos faz ao problematizar a responsabilidade social enquanto pesquisadores: Para quem pesquisamos? E para quem escrevemos? Este questionamento deve nos acompanhar sempre que realizamos uma pesquisa, e a própria autora nos apresenta pistas importantes de um caminho a considerar enquanto pesquisadores: o compromisso de "radicalização da democracia, pondo as suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório" (GARCIA, 2011, p. 35).

Diante disso, a singularidade, a individualidade e a identidade de cada jovem que participa desta pesquisa são aspectos fundamentais em uma abordagem teórico-metodológica etnográfica. Ao mesmo tempo, o compromisso ético com esses sujeitos deve prevalecer sobre os interesses da pesquisa. Assim, em busca de um equilíbrio que reconheça a importância da

caracterização desses jovens e da escola como parte de uma comunidade social específica, e ao mesmo tempo preserve eticamente suas identidades, aspectos como o nome da instituição e dos estudantes participantes foram substituídos por nomes fictícios.

Além disso, é importante ressaltar que documentos como carta de apresentação da pesquisa, termo de compromisso, projetos e autorizações foram apresentados à escola onde a pesquisa foi realizada, sendo vistos e analisados pela gestão escolar e, especificamente, pela professora supervisora responsável pelo Ensino Médio na instituição. A pesquisa também foi devidamente apresentada aos estudantes participantes, garantindo transparência na utilização dos instrumentos de pesquisa, além da obtenção da assinatura de um termo de assentimento pelos jovens participantes.

Neste sentido, importa apresentar alguns elementos históricos da instituição escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de estabelecer uma primeira aproximação. A Escola Estadual Jovens do Amanhã⁵ foi criada em 1942 e inicialmente se localizava no distrito de Passinhos/RS. Em 1944, diante de Decreto, é instalada no Município de Osório/RS no bairro Porto Lacustre. Sua primeira instalação foi uma casa alugada e, com o crescente número de alunos, inicia-se a busca por instalações maiores. Nesse período,

as atividades pedagógicas não se restringiam à sala de aula. Havia muitas horas recreativas e cívicas: exaltação de um herói pátrio, apresentação de cantos, poemas, hinos, dramatizações, desfiles patrióticos ou desfiles anunciando a troca de estação. Integrados ao mundo político-mundial, os alunos desfilaram em 1945, pela paz e fim da 2ª Guerra Mundial. Na escola, em horas cívicas, os professores esclareciam aos alunos o fim do *Estado Novo de Vargas*, a Constituição de 46 e as eleições, entre outros fatos importantes, inclusive em nível municipal (SILVA, 2012, p. 19, *grifos da autora*).

A partir de 1945, a escola começou a operar em dois turnos e inaugurou sua primeira biblioteca com apenas 15 livros doados. Em 1947, iniciou-se o turno noturno. Posteriormente, em 1961, foi estabelecido o Ginásio Industrial, destinado a alunos do Curso Ginásial, com um currículo focado na área industrial e cultura geral (RUFINO, 2012, p. 114), mas foi desativado em 1975 para dar lugar ao Centro Interescolar de 1ª Grau.

Ainda, segundo Silva (2012), em 1948 a escola passa a funcionar em um prédio reformado no recinto da Lacustre, recebendo um prédio novo somente em 1963 durante o governo de Leonel Brizola, em que “foram construídas escolas estaduais apelidadas de *brizoletas*, todas de cor verde. Com o crescimento da escola e o aumento da demanda de estudantes, em 1979, essas instalações são ampliadas com a construção de prédios de alvenaria.

⁵ Esse é um nome fictício adotado a escola na escrita dessa tese.

De 1961 a 1988, a Escola Jovens do Amanhã dividia o recinto da Lacustre com o Ginásio Industrial, depois chamado de CIEAE (profissionalizante da área técnica). Em 1986, foi proposta a união das duas escolas, integrando-se essas duas comunidades escolares. Com a união, no ano de 1988, ampliou-se a área física e as disciplinas de técnicas agrícolas, industriais e comerciais passaram a constituir o currículo de Primeiro Grau. (SILVA, 2012, p. 21).

Em 1983, a instituição passou a ser denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus Jovens do Amanhã. Na mesma década, foi implementado o Curso Básico de 2º Grau e proposta a fusão das por um grupo de professores em conjunto com a comunidade escolar. Também, por meio de decreto, foi aprovado o curso de Auxiliar Técnico em Eletricidade, o que culminou na criação do Curso Técnico em Eletrotécnica em 1995. Este curso alcançou grande reconhecimento na cidade e, após uma reestruturação em 2002, passou a ser denominado Técnico em Eletrotécnica – Área da Indústria, com duração de três semestres.

Assim, na década de 90, a primeira turma do curso Técnico em Eletrotécnica foi formada. Em 2007, recebeu autorização da Secretaria de Educação para o funcionamento do Ensino Médio Noturno, com uma Classe Específica para Surdos (RUFINO, 2012, p. 150). Atualmente, a escola desenvolve suas atividades nos três turnos: manhã, tarde e noite. Conforme Rufino (2012) destaca, em 2012, a escola contava com os serviços de 83 professores e 20 funcionários, além de possuir 1300 alunos matriculados (RUFINO, 2012, p. 24). O prédio administrativo funciona no edifício histórico, carinhosamente chamado pela comunidade de "casarão".

Fotografia 3: Sobrado Histórico Escola Jovens do Amanhã



Fonte: SILVA (2012).

Em relação ao Ensino Médio, a escola começou a ofertar essa etapa da educação básica

nos anos 2000 e, atualmente, possui uma classe específica para Surdos, além do curso de Técnico em Eletrotécnica.

Com o processo de implementação do Novo Ensino Médio, a escola foi registrada como uma escola-piloto dessa reforma. Em termos de infraestrutura, a escola oferece uma série de serviços e instalações para seus alunos. Isso inclui alimentação escolar, água filtrada, energia elétrica e esgoto conectado à rede pública, além da coleta regular de lixo. No entanto, o acesso à Internet é bastante precário e sujeito a oscilações frequentes.

Quanto às instalações de ensino, a escola possui 31 salas de aula, uma sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências e uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, há quadras de esportes cobertas para vôlei, futebol e basquete, e outras descobertas para basquete e vôlei. A escola também conta com uma cozinha, biblioteca, banheiros adequados para a educação infantil e para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro (sendo que apenas um está funcionando), refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, pátio descoberto e uma extensa área verde.

Fotografia 4: Refeitório



Fonte: Acervo da autora (2023).

Fotografia 5: Quadra de esporte Basquete (ar livre)



Fonte: Acervo da autora (2023).

Destaca-se que durante o período de campo, a biblioteca da escola encontrava-se fechada devido à falta de recursos humanos. As quadras esportivas, em sua maioria, estavam em bom estado, com exceção da quadra de basquete ao ar livre, que necessitava de reparos, embora fosse pouco utilizada pelos jovens participantes desta pesquisa devido à redução dos períodos de educação física na nova matriz curricular. Além dessas quadras, como já mencionado, a escola possui mais uma quadra esportiva coberta e um ginásio, onde são realizadas atividades esportivas e as aulas de educação física, além de um campo de futebol.

A escola está localizada geograficamente em um bairro estratégico e de fácil acesso, apesar de não estar situada nos arredores centrais do município. O Bairro Porto Lacustre é uma área antiga da cidade, bastante habitada, com uma variedade de estabelecimentos comerciais ao redor, incluindo mercados, lanchonetes e posto de saúde. A escola ocupa um terreno de grande extensão e, embora seus prédios sejam antigos, é uma das maiores instituições de ensino no município em termos de estrutura física. É importante ressaltar que a escola está situada no município de Osório, que, segundo o Censo do IBGE de 2022, possui uma população de 50.395 habitantes.

A escola recebe muitos alunos das cidades vizinhas, advindos, na sua maioria, da região litorânea. Em relação a oferta de ensino, a instituição oferece o ensino fundamental e médio,

além do ensino politécnico, e funciona nos três turnos. No ensino médio, há cinco turmas diurnas para a 1ª série, com aulas pela manhã e à noite; seis turmas para a 2ª série, com aulas de manhã e à tarde; e quatro turmas para a 3ª série, com aulas pela manhã e à noite. Além disso, a escola oferece cursos técnicos concomitantes, com duas turmas, e cursos técnicos subsequentes, com sete turmas, todos funcionando no período noturno.

A turma acompanhada nesta pesquisa é composta por 25 alunos que estão cursando o segundo ano do Ensino Médio. Esses alunos representam uma variedade de origens, sendo muitos deles provenientes das cidades vizinhas, especialmente da região litorânea. Como ingressantes no currículo do Novo Ensino Médio, além das disciplinas obrigatórias referentes à formação geral básica, esses alunos têm em seu currículo os itinerários formativos. Ao caracterizar brevemente essa turma, busco contribuir para a compreensão das experiências individuais e coletivas e para a compreensão da cultura local e institucional dos alunos neste contexto educacional específico.

Os alunos desta turma têm entre 16 e 17 anos. Dos 25 alunos, 10 trabalham em turnos que não coincidem com o horário escolar. Todos esses alunos trabalham 20 horas semanais, distribuídas em quatro horas diárias. A maioria possui vínculo empregatício por meio de estágios, enquanto três desses alunos que trabalham estão na informalidade. As atividades que exercem são variadas e incluem monitoria de brinquedos em festas infantis, cuidado de crianças (babás) e produção de calçados - atividades informais.

Além disso, alguns trabalham no comércio, como atendentes, e na área da saúde, como secretários. Essa situação evidencia a necessidade de conciliar o estudo com o trabalho para muitos desses alunos, destacando os desafios que enfrentam em sua jornada educacional e profissional. Essa característica coletiva dos alunos também é determinante para a impossibilidade de realizarem o Ensino Médio politécnico na escola, devido à indisponibilidade de horários para as aulas no contra turno. Muitos dos alunos precisam solicitar dispensa do trabalho nas quintas-feiras para frequentar as aulas à tarde, o que alguns relatam como prejudicial e motivo até de constrangimento e preconceito em seus locais de trabalho. A questão da relação entre o trabalho e a vivência escolar dos jovens brasileiros, embora não seja o foco desta pesquisa, merece atenção em qualquer discussão que vise problematizar a educação das juventudes contemporâneas, devido à sua intrínseca relação com a escolarização desses jovens. “No que diz respeito às desigualdades, no interior da sociologia da juventude e da educação, a inserção laboral dos jovens das camadas populares figurou com relativa centralidade para a apreensão das vivências dos estudantes de escolas públicas” (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 6).

Dentre esses estudantes, 14 afirmaram que não têm intenção de fazer o ENEM, enquanto 11 desejam realizar o exame. Além disso, 14 alunos pretendem prestar vestibulares, enquanto 11 não têm interesse nesse caminho. Essa proporção inversa na relação entre alunos que desejam prestar vestibular e aqueles que não farão o ENEM pode ser compreendida pela falta de confiança deles em suas chances de aprovação no ENEM. Em outras palavras, declaram que não estão preparados para a prova do ENEM, discurso que por vezes é reforçado por alguns professores.

A maioria dos alunos indicou que seus pais trabalham, totalizando 18 deles, enquanto em sete casos entre os 25 alunos, os pais não estão empregados - sendo dois pais e cinco mães nessa situação. Nos casos em que os pais não trabalham, um é presidiário e o outro está doente. Entre as cinco mães que não trabalham, todas são donas de casa, sendo o pai o provedor da família. Quanto às profissões dos pais, há uma variedade de ocupações, incluindo motorista, prestador de serviços, funcionário público municipal, relações públicas, trabalhador em resina, borracheiro, pintor, funcionário público aposentado, empreendedor do ramo de alimentos, pedreiro e atendente de loja. Já as mães exercem profissões como prestadoras de serviços domésticos, comerciantes, técnicas de enfermagem, profissionais informais (revendedoras de roupas, manicures), atendentes de balcão no comércio e professoras. Essa diversidade de ocupações reflete as diferentes realidades socioeconômicas e familiares dos alunos desta turma.

Em relação à moradia, 20 alunos, do total de 25, vivem com seus pais, enquanto cinco moram sozinhos. Quanto à quantidade de pessoas nas residências, oito alunos dividem a casa com outras quatro pessoas, três alunos compartilham com cinco pessoas, dois alunos moram com seis pessoas, quatro alunos moram com sete pessoas, um aluno mora com oito pessoas e dois alunos dividem o espaço com duas pessoas. Esta contagem inclui os próprios alunos.

As atividades que os alunos costumam praticar fora do horário escolar incluem estudar, ajudar nas tarefas domésticas, praticar exercícios físicos, trabalhar, encontrar amigos e passear. Todos os alunos mencionaram que auxiliam e/ou realizam tarefas domésticas, incluindo os meninos, e a maioria pratica exercícios físicos. Quanto aos passeios, apenas um aluno relatou fazê-los. Essas informações conhecidas durante o trabalho de campo, seja por conversas informais, ou observações, contribuíram significativamente para uma compreensão mais ampla do contexto socioeconômico e cultural dos alunos.

Em relação ao período de férias, 11 alunos expressaram interesse em modificar o período e estender a duração das férias. Outros 14 alunos não desejam mudar o período e a duração das férias. Vale destacar que um dos alunos mencionou que reduziria o tempo de férias e aumentaria o tempo dedicado ao estudo escolar. Esse aluno vive em uma casa com outras sete

pessoas, em que apenas uma delas trabalha e sustenta os demais. Ele vê nos estudos uma possibilidade de mobilidade social, demonstrando um desejo de investir mais tempo em sua formação. Essa perspectiva individual ressalta a diversidade de opiniões e aspirações dentro da turma, evidenciando a complexidade das necessidades e expectativas dos alunos em relação ao tempo escolar.

A matriz curricular da turma é composta por diversas disciplinas, distribuídas ao longo da semana de segunda a sexta-feira. No total, são 30 períodos semanais de aulas, compreendendo manhã e tarde, com a quinta-feira sendo dedicada ao turno integral. As disciplinas incluem: Artes (1 período semanal), Biologia (1 período semanal), Biomecânica (2 períodos semanais), Educação Física (1 período semanal), Ensino Religioso (1 período semanal), Expressão Corporal (3 períodos semanais), Física (1 período semanal), Geografia (1 período semanal), História (1 período semanal), Inglês (1 período semanal), Iniciação Científica (2 períodos semanais), Língua Espanhola (1 período semanal), Língua Portuguesa (3 períodos semanais), Linguagem Corporal (3 períodos semanais), Literatura (1 período semanal), Matemática (3 períodos semanais), Projeto de Vida (2 períodos semanais), Química (1 período semanal) e Sociologia (1 período semanal).

A matriz curricular detalhada reflete a diversidade de disciplinas e a carga horária distribuída ao longo da semana, evidenciando as demandas impostas pela arquitetura curricular do Novo Ensino Médio. Essa estruturação curricular não apenas define o tempo dedicado a cada disciplina, mas também influencia as experiências dos alunos e dos profissionais da escola durante o período letivo. Ainda, apresento a distribuição da carga horária nos dias e horários semanais.

Fotografia 6: Quadro de horários

	107 S 37	201 S 07	202 S 08	203 S 09	204 S 10	205 S 11	301 S 12	302 S 13	303 S 14
2ª	Alípio MT	Elisa Mat	Carlos Socio	Edu Biomec	Neneca Quim	Fernanda LP	Gilmar Mat	Talita LP	Cris Lit
	Josi PV	Marcelo Geo	Edu Biomec	Carlos Ing	Elisa PV	Fernanda LP	Gilmar Mat	Talita LP	Alípio LP
	Michele EF	Cris PV	Carlos Ing	Marcelo Geo	Elisa PV	Fernanda LP	Talita LP	Gilmar Mat	Alípio LP
	Alípio CT	Carlos GPP	Elisa Mat	Cris PV	Fernanda LP	Marliza EF	Talita LP	Josi Geo	Gilmar Mat
	Alípio CT	NenecaQuim	Elisa Mat	Carlos Socio	Fernanda LP	Carlos Ing	Talita LP	Cris Lit	Gilmar Mat
3ª	Alípio MT	Marliza EF	Jerri Hist	Fernanda LP	Miguel DT	-----	Gilmar Mat	Neneca Quim	Nara Bio
	Lara Fis	Jerri Hist	Marliza EF	Alípio EC	Miguel DT	Andressa LE	Gilmar Mat	Neneca Quim	Nara Bio
	Lara Mat	Nara Bio	Marcelo Geo	Jerri Hist	Fernanda LP	Leo PV	Andressa LE	Gilmar Mat	Alípio LP
	Lara Mat	Fernanda LP	Andressa LE	Marliza EF	Jerri Hist	Miguel DT	Josi Geo	Gilmar Mat	Alípio LP
	Lara Mat	Lara CM	Nara Bio	Andressa LE	Marliza EF	Miguel DT	Josi Geo	Gilmar Mat	Alípio LP
4ª	Carlos Hist	Lara CM	Nara IC	Andressa ER	-----	Leandro EAPD	Cris Lit	Talita LP	Gilmar Mat
	Carlos Hist	Elisa Mat	Nara IC	Cris PV	Sonia IC	Leandro EAPD	Carlos Ing	Talita LP	Gilmar Mat
	Carlos Filo	Elisa Mat	Cris PV	Nara IC	Sonia IC	Leandro EAPD	Carlos Ing	Talita LP	Gilmar Mat
	Cris LP	Sonia IC	Andressa ER	Nara IC	Leandro ON	Leo PV	Talita LP	Gilmar Mat	Carlos Ing
	Cris LP	Sonia IC	Leo Mat	Leo Mat	Leandro ON	Andressa ER	Talita LP	Gilmar Mat	Carlos Ing
5ª	Alípio Lit	Andressa LE	Cris EC	Fernanda LP	Nara Bio	Jerri Hist	Fernando Fis	Carlos Ing	Carlos Filo
	Alípio Lit	Lara Fis	Cris EC	Fernanda LP	Andressa LE	Carlos Socio	Jerri Hist	Carlos Ing	Fernando Fis
	Edu Bio	DanubiaEFM	Cris EC	Alípio EC	Carlos Ing	Angela Geo	Carlos Socio	Jerri Hist	Andressa LE
	DanubiaQuim	Lara CM	Edu Biomec	Alípio EC	Carlos Socio	Nara Bio	Gisele Arte	Fernando Fis	Jerri Hist
	DanubiaQuim	Carlos Ing	Fernando Fis	Edu Biomec	Angela Geo	Cris Arte	Carlos Filo	Andressa LE	Gisele Arte
6ª	Carlos Geo	Andressa ER	Fernanda LP	Leo Mat	Gilmar Mat	Sonia IC	Nara Bio	Josi Geo	Neneca Quim
	Carlos Geo	Gisele Art	Fernanda LP	Leo Mat	Gilmar Mat	Sonia IC	Nara Bio	Andressa ER	Neneca Quim
	Lara Mat	Cris PV	Fernanda LC	Nara Bio	Fernando Fis	Gilmar Mat	Andressa ER	Gisele Arte	Josi Geo
	Cris LP	Lara CM	Gisele Arte	Fernanda LC	Andressa ER	Gilmar Mat	Neneca Quim	Nara Bio	Andressa ER
	Lara Fis	Carlos Soci	Cris PV	Fernanda LC	Gisele Arte	Gilmar Mat	Neneca Quim	Nara Bio	Andressa ER

GPP – Gestão e Políticas Públicas IC – Iniciação Científica EFM – Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana Biomec – Biomecânica

EC – Expressão Corporal LC – Linguagem Corporal CM – Corpo e Movimento MT – Mundo do Trabalho PV – Projeto de Vida

	107 S 30	201	202	203	204 S 53	205	301	302	303
2ª	Cris LP				Jederson Elet				
	Edu Bio				Jederson Elet				
	Juliana Ing				Jederson Elet				
	Juliana Ing				Jederson Elet				
	Josi PV				Jederson Elet				
3ª					S 52 S 37				
					Jorge L Elet Jederson Elet				
					Jorge L Elet Jederson Elet				
					Jorge L Elet Jederson Elet				
					Jorge IBLP Jederson Elet				
4ª					Jorge IBLP				
5ª		S 07	S 08	S 09	S 10	S 11	S 30	S 37	S 14
	Juci Lit	Neneca Quim	Fernanda LC	Leandro EAPD	Fernando Fis	Jerri Hist	Carlos Socio	Carlos Socio	Gilmar Mat
	Carlos GPP	Fernanda LP	Neneca Quim	Juci Lit	Gilmar Mat	Gilmar Mat	Jerri Hist	Jerri Hist	Fernando Fis
	Fernanda LP	Juci Lit	Fernando Fis	Leandro EAPD	Neneca Quim	Gilmar Mat	Michele EF	Michele EF	Jerri Hist
	DanubiaEFM	Fernanda LC	Gisele Arte	Juci Lit	Leandro ON	Fernando Fis	Carlos Filo	Carlos Filo	Michele EF
6ª	DanubiaEFM	Fernanda LC	Juci Lit	Gilmar Mat	Leandro ON	Michele EF	Fernando Fis	Carlos Socio	
					S	Jederson L Elet			
					Jederson L Elet	Jederson L Elet			
					Jederson L Elet	Jederson L Elet			
					Jederson L Elet	Jederson L Elet			

EAPD – Eletrônica Analógica de Potência Digital L Elet – Laboratório de Eletricidade

IBLP – Informática Básica e Lógica de Programação ON – Organizações e Normas Elet – Eletricidade

Fonte: Acervo da autora - Mural da Escola na Secretaria (2023).

No ano de 2023, período da pesquisa de campo, a escola ofertava três trilhas de aprofundamento em sua parte diversificada do currículo para o Ensino Médio: Expressão Corporal e Bem-Estar, da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias; Saúde, Cultura e Inclusão Social, da área de conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e a trilha de Matriz Eletrotécnica da área de conhecimento Formação Técnica e Profissional. O grupo de alunos que participou desta pesquisa cursava, além dos componentes curriculares

obrigatórios, os seguintes componentes curriculares: A Expressão Corporal e suas Linguagens, e Linguagem corporal, ambos com área de conhecimento focal em Linguagens e suas Tecnologias e área de conhecimento complementar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com a temática de Expressão Corporal.

É importante ressaltar que no referido ano, período em que essa pesquisa foi desenvolvida, foram ofertadas três trilhas de aprofundamento, sendo uma delas o quinto itinerário de Formação Técnica e Profissional, referente ao Curso Técnico em Eletrotécnica na escola específica, para que os alunos pudessem escolher em seu percurso formativo. A coordenação da escola enfatizou que os professores que tiveram sua carga horária reduzida estudaram em qual trilha de aprofundamento poderiam atuar e que, na apresentação das cinco trilhas para os alunos definirem somente três trilhas, o corpo docente e a gestão da escola acabou por influenciar a escolha. "Foi assim que aconteceu. Essa foi a realidade da nossa escola. E aí, claro, apresentamos todas, mas sempre direcionando o foco para onde queríamos, dando mais ênfase, mostrando que era melhor, que seria melhor aquela que queríamos." (SUPERVISORA, 2023). Além disso, a supervisora comentou: "E aí, com a implementação, eles escolheram, entre cinco se eu não me engano, são três que acontecem aqui na nossa escola, duas e mais o quinto itinerário." Neste sentido, a própria gestão da escola questiona a autonomia do aluno diante dessas circunstâncias, algo que é central na proposta do Novo Ensino Médio.

O horário das aulas no período da manhã compreende das 07h45min às 10h05min, com um intervalo de 15 minutos. Posteriormente, as atividades escolares são retomadas às 10h20min e prosseguem até às 12h. Entretanto, um grupo de alunos que depende de transporte, tanto municipal quanto intermunicipal, precisa sair da sala de aula às 11h40min. No período da tarde, as aulas iniciam às 13h15min e encerram às 15h30min, havendo um intervalo de 20 minutos. Após esse intervalo, as aulas são retomadas às 15h50min e seguem até às 17h25min, com os alunos que precisam se ausentar da sala, devido ao transporte, o fazendo às 17h10min.

Nesse contexto, é relevante destacar que, conforme os dados do Censo Escolar de 2022, a média de horas-aula diárias por município em Osório, no Ensino Médio, é de 4,1 horas para as escolas públicas e 4,9 horas para as escolas privadas⁶. Para a segunda série desta etapa da

⁶ Por conta dos ajustes na organização curricular do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), o Censo Escolar, que já coletava outras informações que permitiam a avaliação adequada do tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares (com registros sobre as turmas de escolarização, de atividade complementar e de atendimento educacional especializado), passou em 2022 a coletar informações de turmas relacionadas ao itinerário formativo dos alunos. A partir de 2022 a metodologia de cálculo do tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares passa a considerar, para além da carga horária média diária das turmas de escolarização, a carga horária das turmas de atividade complementar, a carga horária das novas turmas de itinerário formativo, assim como, a carga horária das turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Fonte: Censo da Educação Básica 2022/INEP

educação básica em Osório, as médias são de 4,2 horas e 4,8 horas, respectivamente, para escolas públicas e privadas. Considerando a média de horas-aula diárias por região, conforme o mesmo censo, observa-se um valor de 4,8 horas para a segunda série do Ensino Médio na Região Sul do Brasil, onde se localiza a escola e o grupo de alunos desta pesquisa.

Essa análise evidencia que, em Osório, as escolas públicas apresentam uma média de horas-aula diárias inferior às escolas privadas, demonstrando diferenciação na gestão do tempo escolar entre as redes pública e privada, possivelmente influenciadas por aspectos como disponibilidade de recursos, políticas educacionais e demandas locais. Essa discrepância também traz reflexões sobre a implementação do Novo Ensino Médio, indicando que, no mínimo, a proposta não é uniformemente oferecida para alunos das redes pública e privada no município. Ademais, ao comparar as médias de horas-aula em Osório com a média regional da Região Sul do Brasil, nota-se uma tendência de maior carga horária nas escolas da região, especialmente as privadas.

A seguir, busco apresentar como se deu minha inserção com essa turma, com o intuito de mapear e interpretar as práticas culturais que permeiam os espaços físicos, como salas de aula, corredores e arredores da escola. Através de uma abordagem etnográfica, procurei compreender como essas práticas são vivenciadas e significadas pelos alunos, contribuindo para uma análise mais aprofundada das dinâmicas temporais no contexto escolar. Assim, no subcapítulo a seguir, intitulado "Entre Sala, Corredores e Arredores: Mapeando e Interpretando Práticas Culturais Escolares", contemplo aspectos importantes do meu trabalho em campo e os espaços-tempo em que a pesquisa se desenvolveu.

4.4 Entre Sala, Corredores e Arredores: Mapeando e Interpretando Práticas Culturais Escolares

Conforme enfatizado por Oliveira (2013), a pesquisa etnográfica engloba um processo de construção de dados que se desdobra na interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Os dados, nesse contexto, são concebidos no curso dessa interação, permeando as relações estabelecidas entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa, os ambientes investigados e as experiências vivenciadas pelos nativos e pelo próprio pesquisador (OLIVEIRA, 2013, p. 275). A interação social é considerada “uma condição para a pesquisa etnográfica” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2), uma vez que essa modalidade de pesquisa se realiza com o outro, sendo na interação que se percebem pessoas, situações sociais e se elaboram concepções sobre o que é esperado, assim como os valores, crenças e atitudes associados a essas interações (MATTOS,

2011b, p. 62).

Ao considerar a relação espaço-tempo nas reflexões desta pesquisa, é importante descrever a sala de aula onde os alunos assistem às aulas em termos espaciais. A sala é composta por mesas e cadeiras enfileiradas, com a mesa do professor à frente e direcionada para os alunos. Possui uma câmera na qual as imagens são projetadas em tempo real no computador localizado na sala da Direção no prédio “Casarão” e são armazenadas durante um período de tempo em um drive, para que possam ser revistas, se assim for necessário. Além disso, há um armário, um quadro verde de giz, ar condicionado, janelas e cartazes dispostos nas paredes.

Neste espaço, os alunos se agrupavam conforme desejavam e de acordo com suas afinidades com os colegas, até o momento da elaboração do "espelho de classe", que definiu o lugar de cada aluno na sala. Antes dessa organização espacial, observou-se que as meninas tendiam a ocupar o lado esquerdo da sala, enquanto os meninos se concentravam no centro. Essa disposição espacial permaneceu até a realização do "espelho de classe". É relevante destacar que muitos desses alunos já se conhecem há algum tempo e a maioria estuda junto há alguns anos.

Quanto às práticas durante as aulas e ao uso do ambiente, é importante destacar que os alunos tinham diferentes níveis de liberdade, dependendo da disciplina. Em algumas aulas específicas, como as de Português, os alunos tinham a liberdade de se levantar, sair para conversar nos corredores com outros colegas e circular pela sala, saindo e retornando conforme desejam. Nessas aulas, a porta geralmente permanecia aberta durante a maior parte do tempo. Os alunos mantêm uma relação próxima com a professora, que também atua como conselheira da turma. Durante as aulas, compartilham experiências do final de semana e discutem sobre seus trabalhos em grupo. Essa dinâmica contribui para uma atmosfera de ordem dentro da aparente desordem do ambiente da sala de aula.

Por outro lado, em algumas outras disciplinas, os alunos não dispunham da mesma liberdade de sair da sala quando desejavam e precisavam de autorização do professor. Além disso, não é permitido circular constantemente pelo espaço. É importante destacar que, para além dos sistemas de monitoramento, como a câmera na sala de aula, a chamada dos alunos é realizada pelos professores em seus próprios celulares através de um aplicativo. Este mesmo sistema permite a inserção de outras informações, como se os alunos realizaram as atividades solicitadas ou não.

Neste sentido, para que ocorra interação, é fundamental que haja aceitação da presença do pesquisador no ambiente estudado. Essa aceitação implica em uma maior participação nas atividades do grupo e no estreitamento das relações, permitindo que o pesquisador esteja

presente sem nunca se tornar um deles. Destaco esses aspectos, pois ficou bem definido durante o trabalho em campo o momento em que me senti "aceita" pelo grupo de jovens que estava observando. Isso me permitiu acompanhar os espaços-tempo onde as práticas escolares se desenvolviam. Esse momento foi marcado pelo convite que alguns alunos me fizeram para acompanhá-los durante o intervalo, o que possibilitou minha participação nas atividades realizadas por eles nesse período e a compreensão dos significados construídos por eles neste contexto social da escola.

Ainda, considero como um marco na minha formação como pesquisadora que se dedica à etnografia outro momento que identifiquei como crucial para confirmar a minha aceitação e interação efetiva, indo além de apenas observá-los para estar verdadeiramente presente junto a eles. O momento em que me senti aceita para estar junto a aqueles jovens de uma maneira mais próxima foi na ocasião do convite e na sequência participação como uma integrante da equipe deles numa atividade institucional que acontece todos os anos e que se denomina Gincana. Assim, logo abaixo apresento um trecho do meu diário de campo em que descrevo esse momento.

Cena 1. Neste dia, cheguei à escola logo no início da tarde, conforme o combinado. Ao chegar, percebi a movimentação tanto dos alunos quanto dos servidores, todos de alguma forma envolvidos com alguma atividade relacionada à gincana. O ambiente parecia ser de competição, mas ao mesmo tempo, percebi um clima de motivação, alegria e convivência. Como era logo após o meio-dia, os alunos da turma estavam organizados embaixo de um gazebo (tenda de plástico), onde havia uma mesa, duas caixas térmicas com bebidas e várias comidas, como cucas, bolos, pães recheados e salsichão. Os alunos tinham acabado de almoçar. Ao chegar ao local, entreguei o refrigerante que eu tinha levado como a minha contribuição. Alguns me receberam com um sorriso e comentaram que estavam cansados, e até alguns com preguiça, me convidando para sentar junto com eles em uma das cadeiras. O Miguel disse: “Vem jogar conversa fora com nós”, enquanto esperavam a próxima prova. A Camila e o Vitor se aproximaram e me ofereceram paçoca para comer. (Diário de campo, 03 de outubro de 2023).

Esse momento de compartilhamento, em que me sento entre eles, participo das refeições e converso informalmente, evidencia o estabelecimento de um vínculo de aceitação mútua, marcado pela consciência de que, apesar de presente, eu permaneço como observadora externa. Essa dinâmica, essencial para a pesquisa, permeia o aspecto subjetivo do processo de análise e escrita deste estudo. É relevante notar que esse convite partiu de apenas alguns alunos, destacando a importância da singularidade na abordagem etnográfica, que busca descrever o particular para compreender o todo, sem cair na armadilha da generalização em sua interpretação subjetiva.

Após alguns dias acompanhando de perto as atividades escolares, desde a entrada até a saída da escola, fui capaz de expandir minha investigação para os espaços circundantes, estabelecendo uma tríade espacial que englobou as salas de aula, os corredores e os arredores do ambiente escolar. Destaco este momento como fundamental para as análises desenvolvidas neste estudo. Apesar dos efeitos da aceleração tecnológica na configuração do "regime espaço-tempo" social, como destacado por Rosa (2022), e da crescente relativização da importância do espaço na contemporaneidade, a escola ainda mantém uma relação íntima entre espaço e tempo. Nesse contexto, compreender e frequentar esses espaços tornou-se uma parte essencial para a compreensão da organização temporal da escola.

A pesquisa etnográfica, ao se caracterizar como um exercício de observação e escuta ativa, demanda que o pesquisador ou pesquisadora transcenda sua própria cultura para se inserir no fenômeno em estudo, participando ativamente das formas de sociabilidade pelas quais a realidade investigada se manifesta (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2). A partir dessa imersão, o pesquisador busca compreender e descrever os significados atribuídos pelos participantes, reconhecendo que tais significados são construções sociais e culturais que podem variar entre diferentes grupos ou indivíduos dentro de uma mesma cultura. Essa compreensão dos significados inclui a análise das percepções individuais, emoções e vivências que os sujeitos atribuem a determinadas situações ou eventos.

Assim, após a fase de campo, dei início à etapa de sistematização e análise dos dados, que demandou revisitar as entrevistas conduzidas e as anotações do diário de campo, a fim de embasar as análises do estudo e identificar as categorias temáticas. Durante esse processo, também foram consideradas outras fontes de informação para ampliar a compreensão dos dados: relatórios sobre a instituição presentes em redes sociais, análise de reportagens em meios de comunicação e postagens dos alunos em plataformas midiáticas.

Com efeito, a pesquisa etnográfica proporciona uma compreensão holística e contextualizada do fenômeno em estudo, levando em consideração não apenas os aspectos superficiais, mas também os contextos históricos, sociais e culturais que moldam as práticas observadas. Desta maneira, a pesquisa etnográfica se destacou como uma abordagem potente para explorar e interpretar as complexidades do contexto social, possibilitando uma análise mais profunda e abrangente das dinâmicas em jogo.

Assim, sinalizo a produção de sentido do tempo escolar de forma mais abrangente, explorando as formas de sociabilidade juvenis. Foi possível compreender o sentido que os jovens atribuem ao Tempo Escolar como Momento de Interação Física e Digital entre eles, sem desconsiderar a escola como um espaço-tempo determinante para a socialização no contexto

pesquisado das culturas juvenis. Além disso, observa-se, no contexto cultural em específico, que a escola continua exercendo sua função reguladora de disciplinamento de corpos. No entanto, as práticas envolvidas se reconfiguram à medida que os próprios alunos produzem resistência a elas, embora não as denunciem explicitamente.

Em relação mais especificamente ao espaço-tempo, foram interpretados três sentidos centrais que os jovens atribuem ao tempo escolar, considerando a estrutura curricular proposta pelo Novo Ensino Médio. Esses sentidos estão relacionados à dinâmica entre a sociabilidade conectada e a promessa de autonomia juvenil. Essas reflexões serão desenvolvidas no capítulo subsequente.

5 A PERSPECTIVA JUVENIL SOBRE OS SENTIDOS DO TEMPO ESCOLAR: SOCIABILIDADE CONECTADA, TÉDIO, MULTITAREFA E ABANDONO

O tempo físico da educação não é apenas isso, pois é um tempo carregado de significados que diferenciam os grupos sociais [...]. O tempo escolar não só é diferente para uns e outros, mas também possui um peso distinto dependendo do que esperamos dele. (SACRISTÁN, 2008, p. 73, tradução nossa).

Neste capítulo analítico, apresentam-se os sentidos do tempo escolar sob a perspectiva dos jovens participantes desta pesquisa, que compõem e representam a juventude contemporânea brasileira. Dessa forma, foi realizada a análise a partir de três dimensões fundamentais: a sociabilidade conectada; a multitarefa e o tédio; e a percepção de abandono formativo em prol da autonomia juvenil – como compreendidas durante a pesquisa e que conferem sentido ao tempo escolar na atualidade para esses jovens.

Diante disso, ao retomar a epígrafe deste capítulo, ressalta-se que o tempo escolar não é simplesmente uma medida física e objetiva, mas é repleto de significados que variam entre diferentes grupos sociais. Ele é percebido de maneiras distintas conforme as expectativas que cada grupo tem em relação à educação. Isso implica compreender que o que se espera alcançar através do tempo escolar influencia a forma como é percebido e valorizado (SACRISTÁN, 2008). É importante destacar que tais expectativas não são escolhas individuais, mas são construções socioculturais, econômicas, políticas e históricas. Essas construções moldam a forma como os diferentes grupos sociais vivenciam e atribuem sentido ao tempo escolar, refletindo nas diversas peculiaridades de cada grupo dentro do contexto educacional.

Dito isso, inicialmente analisa-se a influência da tecnologia na sociabilidade dos jovens no ambiente escolar, buscando compreender como a constante conectividade digital molda suas interações sociais, tanto virtualmente quanto presencialmente, além de como essa interação híbrida redefine suas experiências no espaço e no tempo da escola. Essa análise permite compreender um novo sentido atribuído ao tempo escolar por esses jovens, inseridos no contexto do que optou-se por denominar "sociabilidade conectada". Ao abordar a influência da tecnologia nessas relações, também explora-se a sociabilidade juvenil no contexto pesquisado como uma sociabilidade híbrida, que parece ainda não se encontrar totalmente nos limites da hiperconectividade (SIBILIA, 2008; 2012). Além disso, analisa-se como esse sentido de tempo escolar é construído dentro de um contexto de disciplinamento de corpos (FOUCAULT, 1999) e de uma transição para uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992) em meio ao contexto neoliberal e capitalista de algoritmização de dados contemporâneo (ZUBOFF, 2020). Esses aspectos e conceitos serão desenvolvidos ao longo deste capítulo.

Em seguida, abordam-se a dinâmica da multitarefa e os desafios enfrentados pelos estudantes ao conciliar diversas atividades no ambiente escolar, diante do contexto da aceleração social (ROSA, 2019). Analisa-se como a implementação do Novo Ensino Médio e suas exigências por habilidades multidisciplinares impactam a percepção do tempo pelos jovens, sob os efeitos da aceleração temporal que culminam em um ambiente de multitarefa. No outro extremo deste contexto, destaca-se a sensação de tédio demonstrada pelos alunos diante de um tempo cronológico que, ao mesmo tempo, não pode ser acelerado, e de atividades estruturadas diante dessa nova arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, que fomentam um tempo ocioso, adquirindo significados de esvaziamento ou de um tempo de confinamento entediante, descrito por eles como um tempo perdido.

Como um terceiro sentido de tempo escolar compreendido por esses jovens, explora-se a percepção de abandono pedagógico em prol da promessa de autonomia juvenil para compor o seu percurso formativo. Ao investigar como os estudantes percebem a relação entre a suposta autonomia concedida pelo currículo flexível e a busca por ser ensinados, examina-se como essa percepção influencia sua motivação e vivência temporal escolar. Assim, observa-se que os jovens atribuem sentido ao tempo escolar diante do desejo de ser ensinados, conduzidos e acompanhados em seu caminho formativo. Eles buscam uma autonomia sustentada pelo apoio e pelo direcionamento pedagógico, em oposição ao atual contexto educacional que os responsabiliza pelo seu sucesso ou fracasso na constituição do seu percurso formativo.

Ao longo deste capítulo, procura-se demonstrar como os aspectos temporais contemporâneos se entrelaçam e moldam a vivência dos jovens no ambiente escolar. Foram analisadas a influência da tecnologia na sociabilidade, a dinâmica da multitarefa e os desafios enfrentados pelos estudantes, além da percepção de abandono pedagógico em prol da autonomia juvenil – todos como sentidos atribuídos ao tempo escolar por esses jovens. Essas reflexões são realizadas considerando o contexto específico de um grupo de jovens do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul e a implementação da estrutura curricular proposta pela política do Novo Ensino Médio nesta escola.

5.1 O Tempo Escolar como Sociabilidade Conectada: entre o Disciplinamento e a Socialização on-line em uma Sociedade de Controle

A sociabilidade representa uma dimensão essencial da condição juvenil, que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e momentos de lazer e diversão, mas também se faz presente nos ambientes institucionais, como a escola (DAYRELL, 2007). Neste sentido, manifesta-se na dinâmica do tempo e do espaço, em que os jovens convertem locais físicos em espaços sociais, conferindo-lhes significados que os transformam em verdadeiros lugares repletos de sentidos próprios (DAYRELL, 2007). Deste modo, cada escola adquire suas próprias significações enquanto espaço de sociabilidade juvenil, extrapolando sua função meramente institucional de local destinado à frequência dos indivíduos para tornar-se um ambiente de interações sociais singulares.

Essa sociabilidade, exercida no espaço escolar, é influenciada pelo contexto social, histórico, político, econômico e cultural. Atualmente, essa sociabilidade também é experimentada através da interação dos jovens com o ambiente digital. Dessa forma, tempo e espaço, presencial e físico, digital e on-line, formam díades na reflexão sobre a sociabilidade juvenil contemporânea. Como apontam Reis e Dayrell (2020): "é inescapável perceber a web como dimensão socializadora para a juventude". (p. 3). Os alunos estão fisicamente próximos e conectados digitalmente, enquanto o tempo na escola é caracterizado por momentos de interação tanto física quanto digital entre eles. As práticas e as dinâmicas do ambiente digital estão entrelaçadas com outras esferas de socialização, como o ambiente escolar (REIS; DAYRELL, 2020).

Nesse contexto, a socialização dos jovens ocorre no âmbito do papel disciplinador assumido pela escola como uma instituição social que a maioria dos indivíduos deve frequentar desde a modernidade. Por meio dessa dinâmica, os jovens atribuem sentidos ao tempo passado na escola, onde são submetidos às práticas disciplinares que moldam seus corpos e comportamentos de acordo com os padrões socialmente estabelecidos. Essas práticas estão inseridas em uma trajetória histórica na qual o corpo humano emergiu, desde o século XVIII, como um poderoso mecanismo de controle, concebido como máquina, sistema e disciplina (FOUCAULT, 1999). Ao contrário das abordagens anteriores, essa disciplina visava usar o corpo para objetivos específicos, produzindo "corpos dóceis", altamente especializados e capazes de desempenhar uma variedade de tarefas. Essa submissão não era alcançada por meio da violência, mas por métodos de controle e organização que operavam constantemente sobre

o corpo, estabelecendo uma relação de docilidade e utilidade (FOUCAULT, 1999). Portanto, as práticas disciplinares presentes nos espaços escolares, atualmente se inserem em um contexto mais amplo de dominação, em que o corpo humano se torna um elo coercitivo entre uma capacidade aumentada e uma dominação acentuada, como observado por Foucault (1999).

Foucault (1999) descreve o surgimento da disciplina moderna no século XIX, que resultou na criação de espaços de observação, controle e treinamento, como escolas, prisões e hospitais. A escola, enquanto instituição disciplinar, implementa políticas coercitivas que atuam sobre o corpo, com o objetivo de produzir "corpos dóceis" (FOUCAULT, 1999), cuja finalidade vai além de simplesmente desenvolver habilidades ou intensificar a submissão. Em vez disso, busca-se estabelecer uma relação na qual o próprio corpo se torna mais obediente à medida que se torna mais útil e vice-versa, gerando um domínio de cada indivíduo sobre seu próprio corpo. Como observa Foucault (1999, p. 164-165): "O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe".

Nessa abordagem, é fundamental entender os sentidos atribuídos ao tempo escolar pelos jovens participantes desta pesquisa etnográfica. Durante sua permanência no ambiente escolar, esses jovens constroem significados que não apenas refletem suas interações sociais entre si, mas suas relações com a instituição educacional como um todo. O tempo na escola não se restringe apenas a uma dimensão quantitativa, mas assume uma dimensão qualitativa, influenciada pelas experiências individuais e coletivas dos alunos.

Assim, os jovens atribuem sentidos ao tempo escolar com base em suas interações com colegas, professores, gestão escolar e atividades curriculares e extracurriculares. Esses momentos são percebidos como espaços de sociabilidade, nos quais ocorrem trocas de experiências, construção de vínculos e compartilhamento de interesses. No entanto, o tempo escolar também é permeado por elementos disciplinares, como horários rígidos, normas de conduta e expectativas escolares, que moldam a forma como os jovens vivenciam e interpretam o tempo na escola.

Além disso, é relevante considerar que a experiência do tempo escolar está intrinsecamente ligada ao contexto de transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, como delineado por Deleuze (1992). Na sociedade disciplinar, as instituições, incluindo a escola, empregavam técnicas coercitivas para moldar corpos e comportamentos de acordo com normas e padrões estabelecidos. Os elementos disciplinares presentes no tempo escolar, como os citados acima, exemplificam essa lógica disciplinar que permeava as estruturas sociais desde a modernidade e ainda influenciam a escola nos dias atuais.

Por outro lado, em uma sociedade de controle, os mecanismos de vigilância e de regulação são mais flexíveis e abrangentes, estendendo-se para além dos limites físicos das instituições tradicionais. A conectividade digital e as redes de informação desempenham um papel central atualmente nesse processo, permitindo o monitoramento constante dos comportamentos e interações dos indivíduos. Em vez de confinamento físico, ou para além dele, o controle opera por meio da modulação e da gestão flexível dos fluxos de informação e poder.

Diferentemente das sociedades disciplinares, em que a ênfase estava na normatização dos corpos e comportamentos, nas sociedades de controle a ênfase está na gestão dos dados e na criação de perfis individuais. Os indivíduos são constantemente monitorados e avaliados com base em suas interações digitais, preferências e comportamentos on-line. Envoltos na promessa de liberdade e autonomia, os indivíduos estão sujeitos a um controle constante e invisível, operado por algoritmos e sistemas de vigilância. “Não é necessário ficção científica para conceber um mecanismo de controle que fornece a cada instante a posição de um elemento em meio aberto, animal em uma reserva, homem em uma empresa (coleira eletrônica)” (DELEUZE, 1992, p. 224).

Além do exposto, é importante ressaltar que a instituição escolar ainda mantém seus fundamentos nos moldes disciplinares, mesmo diante da transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Essa transição não se caracteriza por uma mudança abrupta, mas pela emergência gradual de novos elementos e ênfases ao longo do tempo. Em outras palavras, estamos testemunhando a ascensão de uma nova dinâmica em que o controle social ultrapassa os limites da disciplina convencional, inserindo dispositivos de controle nas instituições sociais, influenciando as estruturas e as práticas da escola.

Diante dessa complexidade, nesta pesquisa, foi crucial compreender como os jovens atribuem sentidos ao tempo escolar e como essa experiência é moldada pela interação de elementos disciplinares e pela transição para uma sociedade de controle, especialmente na era digital. Por um lado, o tempo na escola é percebido como um espaço de socialização, em que os jovens constroem suas identidades e estabelecem relações interpessoais significativas. Por outro lado, esse mesmo tempo é permeado por elementos disciplinares e dispositivos de controle, os quais procuram regular e moldar o comportamento dos alunos, influenciando diretamente suas experiências e percepções dentro do ambiente escolar.

Essa interação entre sociabilidade juvenil, disciplina escolar e sociedade de controle estabelece um cenário complexo, no qual os jovens constantemente negociam sua autonomia e identidade dentro do contexto escolar. Eles enfrentam desafios para encontrar um equilíbrio

entre expressar sua individualidade e conformar-se às expectativas institucionais e sociais. Portanto, compreender os sentidos atribuídos ao tempo escolar pelos jovens requer considerar as práticas de disciplina e controle que operam tanto dentro quanto fora da escola.

Este conjunto de práticas evidencia como a instituição escolar se estrutura para exercer controle sobre alunos e professores, buscando moldar comportamentos e regular interações. Na escola onde essa pesquisa foi realizada, a presença de normas visíveis em cartazes, a realização do Conselho de Classe e a disposição física e nominal dos assentos dos alunos refletem a preocupação da instituição em estabelecer padrões de conduta e disciplina. Além disso, a vigilância por meio de câmeras, o aplicativo on-line para chamadas e a gestão on-line das atividades dos professores e dos alunos, por meio de plataformas educacionais e gratuitas do Google, como o Classroom, reforçam essa dinâmica de controle, permitindo uma supervisão constante das atividades escolares.

Na escola, são realizados três formatos de Conselho de Classe, que acontecem trimestralmente. Primeiramente, há um conselho exclusivo para os professores e a gestão da escola, que precede o conselho com a participação dos alunos. Em seguida, ocorre o pré-conselho, conduzido pela professora conselheira da turma com os alunos, para identificar as demandas dos estudantes. Por fim, ocorre o Conselho de Classe propriamente dito, com a participação de todos: professores, gestores e estudantes.

Após a realização do Conselho de Classe dos professores com a gestão, os docentes expressaram a necessidade de uma estratégia adicional para promover um ambiente mais disciplinado e organizado na sala de aula. Em resposta a essas preocupações, a gestão da escola decidiu implementar a criação do "Espelho de Classe" da turma. Este espelho funcionaria como um mapa, determinando o local específico onde cada aluno deveria sentar durante as aulas, considerando a avaliação e a indicação dos professores que determinaram previamente quais alunos não deveriam sentar próximos de outros, por exemplo. Essa iniciativa visava estabelecer uma ordem que facilitasse o controle e a supervisão por parte dos professores. Sob a coordenação da professora conselheira da turma, o "Espelho de Classe" foi desenvolvido e implementado, tornando-se uma ferramenta adicional para regular os corpos e comportamentos dos alunos no ambiente escolar.

Fotografia 7: Espelho de Classe



Fonte: Acervo da autora (2023).

A implementação do "Espelho de Classe" gerou desconforto entre os alunos, especialmente após uma aluna expressar sua insatisfação com o lugar atribuído durante a aula. A professora conselheira da turma explicou que a medida foi adotada como uma alternativa para lidar com o comportamento inadequado dos alunos, que frequentemente se envolviam em conversas paralelas durante as aulas. A decisão de criar o espelho de classe foi justificada como uma alternativa para atenuar essa questão, visto que alguns alunos tinham o hábito de sentar próximos e se distraírem com conversas excessivas. Na tentativa de promover um ambiente mais disciplinado, a professora conselheira da turma procurou misturar os alunos, visando reduzir as distrações e melhorar o foco durante as atividades escolares. No entanto, a medida produz, como efeito colateral, a restrição da autonomia dos alunos, ao focar no controle de seus comportamentos para alcançar um melhor desempenho escolar.

O Conselho de Classe coletivo emerge como um momento de avaliação e direcionamento, no qual os alunos são submetidos a julgamentos e a orientações, enquanto têm a oportunidade de expressar suas preocupações. Essas preocupações e demandas dos alunos devem ser relatadas pela professora conselheira da turma que, por sua vez, conduz outra sessão denominada Pré-Conselho somente com os alunos, a qual antecede a do Conselho de Classe. O trecho do diário de campo abaixo descreve uma cena do Conselho de Classe e revela a complexidade das relações de poder na escola e como essas práticas são utilizadas para disciplinar corpos e regular condutas. Com isso, refletindo uma lógica de controle que permeia as práticas educacionais na escola.

Cena 1: Ao entrar na sala onde ocorreria o conselho de classe, pude observar que as classes dos professores estavam dispostas em formato de U, enquanto as cadeiras dos alunos se alinhavam ao redor desse U, formando assim um círculo onde alunos e professores ficavam frente a frente. As classes da direção e supervisão da escola ficavam centralizadas entre as classes dos professores. A disposição do espaço me trouxe à mente a imagem de um júri aberto e coletivo dos alunos.

No início da sessão, a professora conselheira da turma tomou a palavra para relatar os pontos discutidos durante o Pré-conselho realizado com a turma. Porém, percebeu que havia esquecido suas anotações e disse:

— Meu Deus, esqueci o meu caderno com as anotações do pré-conselho. Mas bem, vamos lá. Vamos tentar lembrar, vocês (os alunos) me ajudem (sorriso envergonhado).

A conselheira seguiu falando:

— Bom, os pontos que os alunos levantaram foram a questão do período de física no último período, em que estão cansados e muitos têm que sair mais cedo para pegar o ônibus. A questão das aulas de química, que eles adoram a professora, mas ela explica muito rápido.

Neste momento, a aluna Rafaela falou:

— Não é nada contra a professora, ela explica bem, mas muito rápido, não conseguimos acompanhar.

A professora de química respondeu:

— Bom, mas fazer o que se tenho que dar todo o conteúdo de dois períodos em um, e como vocês mesmos sabem, esse período acaba em nada, em meia hora efetivamente de aula, porque até todos alunos chegarem e se sentarem (suspira).

A professora conselheira continuou:

— Pois é. E a outra questão, que já falei para eles que não tem muito o que fazer, é a questão das trilhas, que eles acham muito tempo de aula.

Neste momento, Gustavo disse:

— É que a gente fica dois ou três períodos cantando, dançando. Não é por nada, mas não vejo sentido nisso.

Ricardo comentou:

— Mas é divertido.

Alguns alunos riram. Gustavo respondeu:

— Pode até ser divertido, mas é perda de tempo e tem que ficar dentro da sala ainda.

A supervisora da escola falou:

— Olha pessoal, estamos fazendo o possível, a professora se esforça para realizar atividades dentro dessa disciplina, pois não temos muita orientação ainda e precisamos ofertar para vocês. E quanto ao período de física, não temos como modificar pelo horário do professor em outras turmas e escolas. Logo em seguida, os professores fizeram observações gerais sobre a turma.

A professora conselheira da turma disse:

— Eu percebo que os alunos têm comportamentos diferentes dependendo da disciplina.

Alguns professores e alunos concordaram. A professora de matemática disse:

— É uma turma bipolar.

A professora da disciplina de expressão corporal comentou:

— Os alunos não colaboram nas minhas aulas e não querem fazer a maioria das atividades. Eles ficam agitados.

O professor de biologia disse:

— O desempenho dos alunos cai muito depois das 10h15min. E o

professor de geografia complementou:

— É impossível realizar atividades que exijam maior envolvimento dos alunos após o intervalo.

Após os comentários gerais sobre a turma, a supervisora da escola procedeu à chamada dos alunos individualmente, e aqueles presentes foram submetidos à avaliação de cada professor. O nome do aluno era pronunciado em voz alta, e cada professor expressava oralmente sua opinião sobre o comportamento e desenvolvimento daquele aluno, com um comentário final da direção. Todos os alunos permaneciam na sala durante o conselho, permitindo que ouvissem as considerações sobre seus colegas. Algumas vezes, os alunos ironizavam as colocações dos professores e da gestão da escola, demonstrando, por vezes, constrangimento ou satisfação. (Diário de Campo, 28 de agosto de 2023).

O trecho do diário de campo apresenta uma cena detalhada do Conselho de Classe, ilustrando a dinâmica de poder presente na escola e como ela influencia as interações entre alunos, professores e gestão escolar. A disposição física dos assentos, semelhante a um júri coletivo, evidencia a relação hierárquica entre alunos e professores, bem como entre professores e gestão escolar, em que as questões pedagógicas e comportamentais são discutidas e avaliadas. A participação dos alunos, expressando preocupações sobre o currículo e com a organização temporal, insere-se em um contexto de embate com as demandas institucionais e docentes dos professores. Assim, as preocupações dos alunos em relação à carga horária de certas disciplinas e à organização das aulas refletem suas percepções sobre a relevância social do ensino oferecido. Por outro lado, as respostas dos professores e da supervisora da escola indicam limitações estruturais e organizacionais que influenciam diretamente a prática pedagógica.

As observações gerais dos professores sobre a turma demonstram uma diversidade de perspectivas e preocupações em relação ao comportamento e desempenho dos alunos. A linguagem utilizada, como a expressão "turma bipolar" empregada pela professora de matemática, ressalta a complexidade das relações interpessoais e das percepções sobre o comportamento dos alunos. No entanto, as descrições dos alunos como "bipolares" ou "agitados" demonstra a valoração comportamental de questões pedagógicas complexas. Ainda, a maioria das colocações individuais sobre o desempenho dos alunos, feitas pelos professores, versava ou se relacionava com questões comportamentais.

A chamada individual dos alunos para a avaliação durante o Conselho de Classe intensifica a dinâmica de monitoramento e controle, gerando reações de constrangimento, satisfação ou até indiferença, dependendo das considerações feitas pelos professores. A presença da administração escolar, representada pela supervisora e pela diretora, não apenas reflete a estrutura organizacional e de gestão da escola, mas também reforça a existência de um sistema abrangente de prestação de contas e avaliação que permeia todas as camadas da

instituição. Esse sistema não se limita ao ambiente escolar, mas se estende tanto para o âmbito macropolítico educacional, refletindo uma interconexão entre as práticas internas da escola e as políticas educacionais mais amplas. Ou seja, o sistema de prestação de contas e avaliação presente na escola não se restringe apenas ao contexto interno da instituição, mas está conectado a diferentes níveis políticos e educacionais mais amplos.

Além disso, as reações dos alunos sobre as considerações dos professores respondem a uma dinâmica de resistência e negociação dentro do ambiente escolar. Alguns professores sentem a necessidade de responder às críticas, percebendo que seu trabalho está sendo questionado perante os pares e a gestão, além disso alguns alunos também se sentem expostos entre os outros colegas. Entre outros aspectos, nota-se que elementos biológicos não são considerados na distribuição do tempo escolar e que as demandas institucionais são priorizadas na organização do horário de oferta das disciplinas.

Em suma, essa cena ilustra como as práticas do Conselho de Classe são voltadas para avaliar e direcionar o comportamento dos alunos, ao mesmo tempo em que revelam tensões e desafios inerentes ao ambiente escolar. Assim, é possível perceber que os alunos atribuem significados próprios a esse momento, entendendo-o como uma prática com suas próprias normas de desenvolvimento e interpretação. As preocupações e demandas dos alunos, expressas durante o Conselho de Classe, contribuem para compreender como eles percebem e interpretam o tempo escolar e como buscam reagir a uma organização temporal que se apresenta embasada na demanda da flexibilidade, mas que, ao mesmo tempo, implementa-se por meio de uma lógica disciplinar e de controle.

Ademais, foi possível observar que as discussões do Conselho refletem na sala de aula, quando alguns professores mencionam as críticas feitas pelos alunos e propõem soluções ou justificam a elaboração de mais atividades avaliativas, como observado na cena abaixo.

Cena 2: Ao entrar na sala para acompanhar a aula de expressão corporal, percebo um clima tenso. Logo após me sentar, a professora já se dirige a mim e pergunta se eu gostaria de ficar com uma cópia da prova, ocasião em que respondo que não há necessidade, mas ela insiste. Percebo que ela irá aplicar uma avaliação que não estava programada previamente e que, de alguma forma, ela queria que eu olhasse a prova. A aluna Lívia diz:

— Viu, vocês (os alunos) foram reclamar das aulas no conselho e agora temos que fazer avaliação ao invés de parecer.

A professora responde:

— Pois é. Vou fazer três avaliações porque agora mudou a forma avaliativa exigida e não pode mais ser parecer. E vou trabalhar com conteúdo já que vocês não gostam de dançar, né, Gustavo? (Diário de Campo, 05 de outubro de 2023).

Nesta cena, é possível observar um clima tenso e uma fala ressentida por parte da professora. A reação dos alunos, expressa pela aluna Lívia, demonstra um sentimento de frustração, associando a prova extra com a recente reclamação feita durante o conselho de classe. A resposta da professora confirma a mudança na forma avaliativa e justifica a necessidade de aplicar três avaliações em vez de atividades práticas, atribuindo em virtude de uma nova exigência de avaliação institucional. O comentário final sobre trabalhar com conteúdo, em contraste com atividades mais práticas como dançar, adquire o significado de retaliação por parte da professora em resposta à resistência dos alunos em relação às aulas de expressão corporal. Essa cena evidencia a complexidade das relações de poder na sala de aula, em que decisões pedagógicas são influenciadas internamente por dinâmicas de controle, resistência e negociação entre alunos, professores e gestão; e externamente por demandas de políticas curriculares neoliberais.

Ainda complementando esse conjunto de estratégias, na escola é evidente a distribuição de vários cartazes, como os ilustrados na imagem abaixo, que abordam normas de conduta e legislação. Esses cartazes fornecem orientações sobre o comportamento esperado dos alunos e informam sobre as regras e os regulamentos que regem os ambientes sociais de compartilhamento coletivo, como o escolar. Eles servem como lembretes visuais constantes, reforçando os padrões de conduta estabelecidos. Essa prática, não apenas busca garantir a ordem e a disciplina dentro da escola, mas também adquire o significado de preparar os alunos para interações sociais em diversos contextos, fornecendo-lhes diretrizes claras sobre comportamento adequado e respeito mútuo.

Fotografia 8: Cartazes Normativos



Fonte: Acervo da autora (2023).

Além dos cartazes, na sala de aula dessa turma, assim como em todas as salas do ensino médio da escola, há câmeras. Esses dispositivos não apenas servem como ferramentas de segurança, mas como instrumentos de controle e vigilância, inclusive do trabalho do professor. A presença das câmeras cria um ambiente de monitoramento constante, em que os alunos e os professores estão cientes de que suas ações estão sendo observadas, como evidenciado no trecho da entrevista com a supervisora do ensino médio abaixo.

“No dia do conselho de classe (Pré-conselho entre professores e gestão escolar) teve colega que disse, mas o fulano não larga o celular e eu disse, mas gente tem câmera na escola, a gente olha aqui e vocês estão dentro do telefone, vocês (os professores) estão postando coisas no status no horário que vocês estão no período, então o que vocês querem do aluno? Se eu não dou o exemplo né? ”. (Entrevista, Supervisora do Ensino Médio da escola, 2023).

O trecho da entrevista com a supervisora do ensino médio da escola destaca a dualidade da justificativa de utilização das câmeras de vigilância na escola. Embora inicialmente apresentadas como meios para garantir transparência e segurança, conforme justificado pela instituição, essas câmeras também desempenham o papel de meios de controle e vigilância do comportamento. Isso evidencia como a escola emprega diversas estratégias para regular o ambiente e as interações dentro dele, buscando moldar os indivíduos de acordo com os padrões estabelecidos pela instituição.

Além disso, a estruturação do tempo escolar para incluir atividades que visam produzir "corpos dóceis" (Foucault, 1999) complementa essa dinâmica de controle e disciplina. Essas atividades extracurriculares, além das aulas regulares, são planejadas não apenas para transmitir conhecimento, mas para moldar comportamentos, atitudes e valores que se alinhem aos objetivos disciplinares escolares. Assim, a organização do tempo escolar torna-se uma ferramenta poderosa para promover a regulação de condutas, reforçando continuamente os valores e normas institucionais, o que pode ser observado na fala da supervisora da escola ao comentar sobre a organização do calendário escolar.

*“É que assim, embora a gente tenha que dar conta de tudo, dos componentes das trilhas, tem outras coisas que são gritantes assim. Que nem agora, o que a gente está trabalhando com eles é a questão dos direitos e da cidadania. Até o próprio uso do celular, a gente está abordando hoje, sabe? A nossa escola tem muita dificuldade na questão do comportamento, do relacionamento, do respeito. E também a nossa escola é muito grande e talvez por isso eles (os alunos) **acham que aqui é uma terra sem lei** e então, nos primeiros e segundos meses de aula, foi terrível. Tinha dias que eu saía daqui chorando com vontade de não voltar mais. Do mau comportamento, da falta de respeito com o professor, entre eles no intervalo, a gente tinha que ficar aqui que nem cão de guarda, cuidando para não acontecer nada, ninguém se machucar. Então tem coisas que são urgentes, não dá para dar aula de matemática enquanto tem outras coisas. Aí, como a nossa escola tem essa demanda muito grande com essas questões, a própria CREE entrou em contato com esse senhor (tenente) e passou para a diretora, olha, eu acho que seria interessante fazer uma fala com ele e as turmas. E aí a Direção passou para a supervisão e a gente fez uma conversa e tudo que ele disse, que ele abordava eu dizia, meu Deus, é isso que eles precisam ouvir, é isso que eles precisam entender. **Eles precisam saber da lei, das consequências, sabe?** Daí a gente fez um cronograma agora no meio da prova do CAEDE, que também está acontecendo, do nosso conselho que vai ser na semana do dia 28 de agosto. Então, os professores estão fazendo avaliação, tem prova do CAEDE, mas o general também está aqui dando uma força para a gente. E aí a gente vai ajustando”. (Entrevista, Supervisora do Ensino Médio da escola, 2023, grifo da autora).*

O trecho da entrevista com a supervisora do ensino médio destaca uma realidade complexa e desafiadora no contexto escolar, em que a organização do calendário escolar reflete não apenas a necessidade de cumprir com os componentes curriculares e as atividades planejadas, mas na urgência de lidar com questões comportamentais e de relacionamento dos alunos. A metáfora da "terra sem lei", utilizada pela supervisora, ilustra a percepção de falta de ordem e disciplina entre os alunos, o que demanda uma intervenção imediata por parte da

equipe escolar. A necessidade de priorizar temas como direitos, cidadania e comportamento reflete uma preocupação em moldar não apenas o conhecimento dos alunos, mas seus valores e atitudes para que possam se integrar à sociedade de forma adequada.

Neste sentido, o calendário escolar torna-se não apenas um instrumento de organização temporal, mas uma ferramenta para disciplinar os alunos e formar corpos dóceis controlados. A intervenção do tenente, mencionada pela supervisora, evidencia uma abordagem que envolve não apenas a educação, mas o conhecimento das sanções, como a aplicação de regras e consequências, que tem como objetivo a construção de uma ordem social dentro da escola. Na escola, o tempo escolar é organizado estrategicamente não apenas para a construção de conhecimento, mas para preparar os estudantes para se integrarem em uma sociedade que demanda conformidade e respeito às normas estabelecidas.

Além das estratégias empregadas para estabelecer padrões de conduta e disciplina, a escola também utiliza estratégias de controle e supervisão, que compõem uma dinâmica de vigilância tanto em relação aos alunos quanto aos professores. Como mencionado anteriormente, o uso de câmeras nas salas de aula promove uma vigilância constante dos corpos e das ações de professores e alunos. Nesse contexto, esse instrumento está associado a uma lógica de supervisão, operando como um "Panóptico de Bentham" contemporâneo. Essa referência remete à figura do panóptico, uma estrutura arquitetônica proposta por Jeremy Bentham, na qual a sensação de ser constantemente observado molda o comportamento dos sujeitos. Conforme observou Foucault (1999, p. 224), isso faz “com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício”.

De acordo com essa lógica, os instrumentos digitais, como o sistema acessado pelos professores por meio de seus dispositivos móveis, podem ser compreendidos no contexto da instauração de uma “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992), que exerce uma supervisão remota por meio da algoritmização de dados. Neste sistema, os professores devem realizar a chamada dos alunos e inserir notas das avaliações, as quais os alunos terão acesso. Os acessos dos professores ficam gravados, assim como qualquer edição realizada, permitindo que a gestão ou a empresa que opera esse sistema tenham acesso a essas informações. Além disso, a plataforma Google Classroom, embora seja uma ferramenta educativa gratuita, pode ser direcionada para fins de mercantilização de dados. Os dados inseridos pelos professores na plataforma, como aulas e conteúdo, compõem um banco de dados algorítmicos que, por sua vez, podem ser comercializados e utilizados para diversos fins, incluindo dimensionamento das atividades educacionais, controle e supervisão, além da preeminente algoritmização do

conhecimento. Pois, “na nossa era, o Google tornou-se o pioneiro, descobridor, desenvolvedor, experimentador, principal praticante, exemplo e centro de difusão do *capitalismo de vigilância*”. (ZUBOF, 2020, p. 80, *grifos do autor*).

Em contrapartida a toda essa dinâmica, alunos e professores realizam movimentos de resistência a essas normas de controle e disciplina no espaço escolar. Essa resistência por parte dos alunos e professores demonstra uma tentativa de contestar as estruturas de controle e vigilância que permeiam o ambiente escolar. Esses movimentos de resistência podem assumir diversas formas, desde pequenos atos de desobediência até estratégias mais elaboradas para evitar a vigilância física e digital. Por exemplo, a disposição da classe na sala de aula, por alguns professores, de forma a evitar ser capturado pelas câmeras, é uma forma de desafiar o sistema de monitoramento. Outro exemplo é o pedido frequente para ir ao banheiro por parte dos alunos, que é uma maneira reivindicar um espaço de autonomia e liberdade dentro do ambiente escolar, tendo em vista que ir ao banheiro tem outro significado para esses alunos.

Quadro 3: Explorações sobre a Prática de Sair para o Banheiro

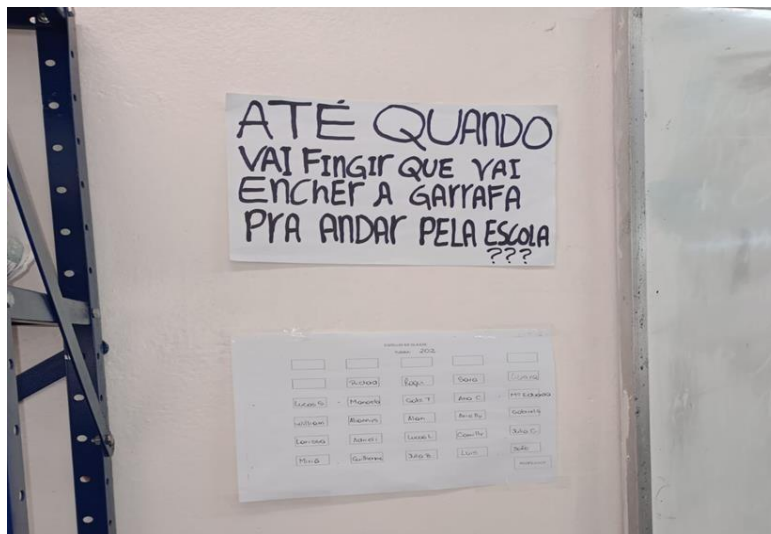
Diálogo entre os alunos	Gustavo: — Oh, meu, vamos sair fora e dar uma respirada? Ricardo: — Tá, meu, então tu pede pra ir ao banheiro e depois eu peço. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2023).
Diálogo entre professor e aluna	Professor da disciplina de física: — Bom, pessoal, vamos iniciar a avaliação. Aluna Luísa: — Espera, professor, as gurias estão no banheiro... Professor da disciplina de física: — No banheiro? (riso irônico) Sei que quando vocês dizem que querem ir ao banheiro, fazem qualquer outra coisa, menos ir ao banheiro. Guardem os materiais, vou distribuir as provas. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2023).
Diário de campo(cena)	Cena 3. Em relação à forma como se comportam durante a aula e como utilizam o ambiente, eles se levantam, saem para conversar no corredor com outros alunos e circulam livremente, saindo e retornando à sala com tranquilidade. A porta é mantida aberta na maior parte do tempo da aula. Conforme realizam as atividades, vão se levantando e conversando. Os alunos entram e saem da sala quando desejam, muitas vezes alegando que estão indo ao banheiro, e interagem piscando e rindo com a professora. Eles têm uma relação próxima com a professora, que também é conselheira da turma. Durante as aulas, os alunos compartilham experiências de seus finais de semana e discutem sobre trabalhos realizados. Percebe-se, de certa forma, uma ordem desordenada no ambiente da sala de aula. (Diário de campo, 14 de abril de 2023).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Diário de campo (2023)

Este quadro explora as interações dos alunos e professores em relação à prática de sair para o banheiro durante as aulas. Os diálogos entre os alunos revelam uma estratégia comum de usar o pedido para ir ao banheiro como uma oportunidade para socializar com colegas fora da sala de aula. Por outro lado, o diálogo entre o professor e a aluna evidencia uma percepção cética por parte do professor em relação aos motivos reais dos alunos para deixar a sala durante as avaliações. Na aula de português, os alunos demonstram interação com o ambiente da sala de aula, exercendo autonomia de movimento e desenvolvendo uma relação próxima com a professora. A prática de sair para o banheiro é apresentada como parte desse contexto, em que os alunos aproveitam para circular, conversar e administrar seu tempo na escola de maneira autônoma. Para esses jovens, ir ao banheiro vai além de uma simples necessidade fisiológica, pois significa socializar e explorar os espaços escolares para além das paredes da sala de aula, oportunizando possibilidades de gerenciamento do tempo na escola.

Uma outra forma de resistência ao disciplinamento dos corpos na escola é evidenciada pela ironia expressa pelos alunos por meio de um cartaz afixado próximo ao mapa que contém os lugares designados para os alunos se sentarem. Neste cartaz, os alunos ironizam a prática de solicitar permissão para encher a garrafa de água, uma necessidade fisiológica básica, como alternativa para poderem circular nos espaços escolares. Ao destacarem essa ação, os alunos desafiam sutilmente o controle e a disciplina impostos pela instituição escolar. Esta forma de resistência demonstra como os alunos estão buscando maneiras criativas de administrar seu tempo e explorar o espaço na escola, utilizando necessidades biológicas como estratégia de contestação.

Fotografia 9: Ironia Estudantil: O Cartaz da Garrafa de Água



Fonte: Acervo da autora (2023).

Essas evidências sugerem que a ação de ir ao banheiro e de tomar água está significada, neste contexto, como mais do que simplesmente atender necessidades fisiológicas. São oportunidades para os alunos saírem da sala de aula, darem uma pausa, explorarem o espaço escolar e, de certa forma, exercerem autonomia sobre seu tempo na escola. Essa dinâmica ressalta a importância de considerar não apenas as atividades curriculares, mas as interações sociais e práticas cotidianas dos alunos ao analisar os sentidos atribuídos ao tempo escolar, os quais, neste estudo, estão intrinsecamente ligados à sociabilidade e à construção de relações interpessoais.

É pertinente considerar que a atual sociabilidade juvenil é profundamente influenciada pela conectividade digital, na qual os jovens estão constantemente interligados por meio de dispositivos eletrônicos e plataformas on-line. A hiperconectividade, como o estado de estar constantemente conectado a uma ampla gama de dispositivos e plataformas digitais, resulta em uma presença virtual quase constante na vida cotidiana. Conforme destacado por Sibilia (2012), a hiperconectividade se apresenta como um desafio para a escola em seu modelo disciplinar, pois redefine as formas de interação e socialização, impactando diretamente a maneira como os jovens experimentam o tempo e o espaço dentro e fora da escola. Essa realidade produz novos modos de ser contemporâneo (SIBILIA, 2012), nos quais as fronteiras entre o virtual e o presencial se tornam cada vez mais fluidas e as redes digitais desempenham um papel central na construção de identidades e relações sociais.

Sibilia (2008; 2012) aborda reflexões sobre a cultura contemporânea e a influência da tecnologia na sociedade, examinando fenômenos como a exposição da vida privada nas redes

sociais e a construção da identidade na era da internet. Diante dessas questões, é relevante considerar a influência da tecnologia e da hiperconectividade na percepção e na experiência do tempo, investigando como esses elementos reconfiguram nossa relação com a temporalidade. Sibilia (2012) destaca que as tecnologias contemporâneas, tais como smartphones e redes sociais, induzem uma sensação de tempo instantâneo e simultâneo, em que a informação e a comunicação estão constantemente acessíveis. Essa permanente disponibilidade pode induzir uma percepção de aceleração temporal à medida em que somos continuamente expostos a estímulos e distrações. Além disso, ela explora como essa hiperconexão pode dissolver as fronteiras entre o tempo dedicado ao trabalho ou estudo e o tempo reservado ao lazer, gerando a sensação de estar constantemente "conectado" e disponível. Desta forma, resulta em mudanças nos padrões de comportamento juvenil atuais, como observado no trecho da entrevista com a supervisora da escola a seguir.

“Eles até têm o seu grupinho, mais um, mais dois, mais três, mas o celular está junto. As vezes tu passas assim no intervalo e eles estão ali, uns três, mas cada um está com o seu celular. E é tão diferente, porque eu não sei se tu observaste numa tarde que tu vieste o sexto ano, guria eles ficam enlouquecidos para bater para jogar bola eles ainda não têm essa prisão do celular. Eles querem jogar bola, brincar de se esconder, criança. E o ensino médio... tá não iam brincar de se esconder, mas iam jogar um vôlei, conversar né. É raro assim, tu passar ali no pátio e ver algum com livro na mão. É capaz de tu achar assim, um perdido lá”. (Entrevista, Coordenação da Escola, 2023).

O relato da coordenadora evidencia uma dicotomia interessante entre os comportamentos dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em relação ao uso do celular durante os intervalos. Enquanto os alunos mais jovens demonstram um desejo espontâneo por atividades físicas e lúdicas, tais como jogar bola ou brincar de se esconder, os estudantes do ensino médio parecem estar mais imersos no mundo digital, priorizando o uso do celular mesmo quando estão em grupo. Essa observação sugere uma percepção da gestão em relação a uma mudança significativa no comportamento dos alunos a medida que avançam para séries mais avançadas, em que o celular se torna mais presente e influente em suas interações sociais. Embora seja uma percepção singular, ela fornece elementos para uma reflexão sobre uma possível mudança nos padrões de comportamento juvenil influenciada pela tecnologia na atualidade. Portanto, é crucial compreender os significados construídos neste contexto de incompatibilidade entre esses modos de ser dos jovens atuais e a estrutura disciplinar que a escola ainda mantém por meio de suas instalações, regulamentos e tecnologias escolares (SIBILIA, 2012).

A sociabilidade conectada reflete os novos modos de ser jovem na atualidade, os quais assumem certas peculiaridades neste contexto escolar específico desta pesquisa. Apesar de estarem imersos em ambientes digitais, os jovens não deixam de interagir no espaço-tempo compartilhado da escola. Essa interação entre o mundo digital e o presencial forma uma complexa rede de relações sociais, na qual os indivíduos se conectam tanto virtualmente quanto fisicamente, mantendo sua presença e participação nos espaços físicos de sociabilidade, como a escola. Conforme observado em campo, a conectividade digital não os afasta do convívio presencial, mas complexifica as formas de interação e socialização, moldando uma nova experiência de ser jovem na Contemporaneidade. Os trechos do diário decampo da pesquisa abordam cenas capturadas que apresentam aspectos para reflexão dessa relação.

Cena 4. Ao entrar na sala, percebo que os alunos apresentam uma multiplicidade de comportamentos. Uns levantam e dançam, outros escutam músicas com fones, outros ainda colocam músicas em tom baixo, mas praticamente todos mexem no celular. Eles dançam e cantam. Alguns alunos assistem TikTok e passam o tempo da aula vendo séries, vídeos e outras coisas no celular. O celular é utilizado constantemente, até mesmo para fazer fotografias da matéria no quadro. (Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

Cena 5. Enquanto alguns alunos aproveitaram o tempo para se engajar na atividade proposta, a maioria continuou a conversar ou usar seus celulares, vendo vídeos e *stories*, por exemplo. No entanto, eles permaneceram sentados em seus lugares e conversaram em um tom baixo. (Diário de Campo, 25 de abril de 2023).

Cena 6: Ao me aproximar da sala durante o intervalo, pude notar que os alunos estavam sentados ao ar livre, aproveitando o sol devido à manhã fria. Eles estavam divididos em dois grandes grupos, todos engajados em conversas enquanto utilizavam seus celulares. As discussões frequentemente giravam em torno de assuntos relacionados às mídias e referências a conteúdo on-line que observavam no Instagram. (Diário de Campo, 22 de junho de 2023).

As cenas descritas revelam a presença ubíqua e constante dos dispositivos móveis, especialmente celulares, na vida dos jovens dentro e fora da sala de aula. A observação de comportamentos diversos como dançar, escutar música, assistir TikTok, ver vídeos e, até mesmo, fotografar o conteúdo do quadro, ilustra como os alunos integram seus dispositivos às atividades do cotidiano escolar. Essa interação contínua com a tecnologia demonstra a centralidade dos dispositivos digitais na vida dos jovens, influenciando não apenas suas interações presenciais, mas a maneira como experimentam o tempo na escola e se relacionam com o conhecimento.

A cena do intervalo destaca a maneira como os alunos utilizam o tempo livre para

socializar e consumir conteúdo digital, tanto individualmente em seus celulares quanto em grupos. O uso dos dispositivos não se limita apenas às atividades individuais; os alunos também os utilizam como meio de interação social, compartilhando conteúdos e participando de conversas virtuais, mesmo durante as aulas. As discussões centradas em mídias sociais e conteúdo on-line demonstram como os jovens constroem e compartilham experiências culturais por meio da tecnologia, moldando sua identidade e conexão com o mundo ao seu redor. Isso reforça a importância de considerar a influência da cultura digital na vida dos jovens ao discutir questões relacionadas ao tempo escolar e às práticas educacionais.

Fotografia 10: Intervalo para o lanche



Fonte: Acervo da autora (2023).

É interessante observar na imagem acima que, apesar da prevalência do uso dos celulares, ainda há manifestações de interação física e social entre os alunos. Na escola, grupos se formam, conversas acontecem e, mesmo quando estão juntos, cada um imerso em seu dispositivo, ainda há uma sensação de conexão entre eles. No entanto, essa conexão, na maioria das vezes, é mediada pela tecnologia, com os dispositivos atuando como intermediários nas interações interpessoais. O intervalo para o lanche é um momento especialmente significativo para a maioria desses jovens, não apenas como uma pausa para alimentação, mas como uma oportunidade para socializarem e interagirem fisicamente. No entanto, mesmo durante esse período, a presença dos dispositivos móveis é constante, indicando a integração do mundo digital, inclusive nos momentos de interação presencial.

Assim, é notável a relevância atribuída pelos estudantes ao intervalo para o lanche,

que transcende sua função primordial de alimentação para se tornar um momento de socialização e interação com os colegas, aproveitando o espaço físico disponível na escola. Os alunos aguardam ansiosamente pelo intervalo, pois além da oportunidade de se alimentarem, há o momento de confraternização e troca com colegas de sua turma e de outras turmas. Essa pausa ultrapassa as necessidades nutricionais, proporcionando um ambiente propício para o fortalecimento dos laços sociais e o compartilhamento de experiências entre os estudantes, como pode ser observado pelas narrativas dos estudantes abaixo.

O intervalo deveria ser de meia hora, não dá tempo de comer e conversar. Não tem como voltar para sala em 15 minutos. (Aluno Gustavo, Diário de Campo, 31 de maio de 2023.)

Tenho um monte de coisas para contar para vocês no intervalo. Só estouro, não tinha como enviar watts. Sério! Por isso que eu vim hoje. Tenho tanta coisa para falar que nem sei se vai dar tempo de comer. (Aluna Lívia, Diário de Campo, 09 de junho de 2023).

Não vejo a hora de bater para o intervalo. Vamos sentar com as gurias (estudantes da turma 203) para combinarmos de dar uma volta no centro na sexta a tarde. (Aluna Luísa, Diário de Campo, 22 de junho de 2023).

O intervalo para o lanche emerge como um ponto de inflexão, em que os alunos encontram-se divididos entre a necessidade física de se alimentar e o desejo de socializar e interagir com os colegas. Alguns optam por fugir da interação social, buscando refúgio na solidão ou na companhia virtual proporcionada pelos seus dispositivos móveis. No entanto, aqueles que permanecem aproveitam o momento para trocar experiências, compartilhar histórias e fortalecer os laços interpessoais, mesmo que essas interações se deem em paralelo às atividades virtuais. Sibilia (2012, p. 209), ao afirmar que os jovens "costumam recorrer a essas conexões para sobreviver ao tédio que implica ter que passar boa parte de seus dias trancados em salas de aula, mais desesperadamente desconectados que disciplinadamente confinados", sugere que os alunos utilizam as conexões digitais como uma forma de escapar do tédio e da monotonia associada ao ambiente escolar tradicional. Esse comportamento indica uma busca por estímulo e interação através de dispositivos digitais, contrastando com a sensação de confinamento e desconexão que podem sentir durante as aulas.

Diante disso, optou-se por utilizar nesta pesquisa o termo "sociabilidade conectada" para descrever uma forma de sociabilidade impulsionada pela conectividade digital. Essa abordagem reconhece que os jovens estão imersos em ambientes digitais, mas ainda mantêm formas de interação e participação nos espaços físicos, como a escola. Ao destacar a sociabilidade

conectada, pretende-se enfatizar a complexidade das interações sociais dos jovens na Contemporaneidade, influenciadas pela tecnologia, mas não exclusivamente determinadas por ela. Embora frequentemente percebam esse tempo como uma experiência deconfinamento, da qual tentam escapar recorrendo às redes digitais, pode-se observar o quanto os jovens ainda encontram formas de socialização em redes que conservam elementos de interação física. Essa sociabilidade se desenvolve no espaço-tempo da escola, mostrando que, apesar da influência digital, a interação presencial continua sendo uma parte significativa da experiência juvenil.

A escola emerge como um ambiente onde a complexidade da conexão entre os jovens se torna evidente. Aqui, a noção de estar conectado transcende a mera interação digital, abrangendo também a presença física e a interação face a face com os colegas. Para essa específica coletividade de estudantes, a interação digital não os separa do contato pessoal, pois constitui uma nova forma de estarem juntos, mesmo que virtualmente. Essa dualidade de proximidade e distância, tanto no mundo físico quanto no digital, delineia uma sociabilidade juvenil conectada que busca, de certa forma, harmonizar esses dois domínios. Deste modo, a interseção entre o mundo real e o digital se mescla, gerando uma experiência social complexa que, de certa forma, busca resistir às consequências da “hiperconectividade” (SIBILIA, 2008; 2012), ao mesmo tempo que mantém elementos da interação presencial enquanto incorpora aspectos da cultura digital contemporânea.

Em suma, o tempo escolar para esses jovens emerge como um momento de coexistência entre o mundo físico e o digital, em que as interações entre os alunos são mediadas pela tecnologia, mas ainda mantêm aspectos de socialização física e presencial e de conexão interpessoal. No ambiente escolar contemporâneo, a dinâmica que se desenrola entre os alunos revela uma interação complexa entre o mundo físico e o digital, tecendo uma tapeçaria que espelha a complexa relação entre o espaço educacional e o universo virtual. Assim, o ambiente escolar torna-se um palco onde se desenrolam narrativas entrelaçadas de conexão e desconexão, autonomia e dependência, criando um tecido social que desafia constantemente os limites entre o real e o virtual, o individual e o coletivo. Dessa forma, a sociabilidade juvenil conectada, o disciplinamento dos corpos e o controle diante da vigilância na escola estão intrinsecamente relacionados, refletindo as dinâmicas do capitalismo de vigilância, a manutenção da finalidade disciplinar da escola e as transformações sociais promovidas pela hiperconectividade na Contemporaneidade. Neste contexto, o tempo escolar para esses estudantes adquire um sentido de sociabilidade conectada.

Para além de experimentarem o tempo escolar como uma sociabilidade conectada, esses jovens enfrentam uma dualidade entre a multitarefa, característica da dinâmica escolar diante

da implementação da política do Novo Ensino Médio, e uma estrutura formativa que está sob os efeitos da aceleração social; além da sensação de tédio e tempo perdido diante da ociosidade de um tempo sem atividades que eles atribuam significado. Essa vivência ocorre em um contexto de dessincronização (ROSA, 2019) de práticas escolares disciplinares e de uma estrutura temporal que cronologicamente não pode ser acelerada. Além disso, há uma arquitetura curricular organizada de maneira fragmentada, resultando em experiências curriculares que, por vezes, são aceleradas e, por outras, ociosas. Isso culmina em vivências temporais para esses jovens, oscilando entre os polos do tédio e da multitarefa. Em outras palavras, esses jovens dão sentido ao tempo escolar por meio de vivências temporais significadas, alternando entre uma sensação de tédio e uma vida escolar acelerada e multitarefa. Esses elementos serão desenvolvidos mais detalhadamente a seguir.

5.2 Da Aceleração Ao Tédio: um novo sentido de tempo escolar para as Juventudes

No contexto dinâmico do ambiente escolar contemporâneo, os estudantes enfrentam um desafio cada vez mais complexo: a multitarefa. Ao adentrarem as salas de aula, são instados a conciliar múltiplas atividades em um espaço de tempo cada vez mais fragmentado. Esse cenário pode ser compreendido no contexto da teoria da aceleração social (ROSA, 2019; ROSA, 2022), que sugere que o aumento contínuo da taxa de mudança nas sociedades modernas afeta diversos aspectos da vida, como tecnologia, economia, cultura e relações sociais. Essa aceleração é percebida não apenas como uma questão quantitativa, relacionada ao aumento do ritmo de vida, mas também como uma questão qualitativa, afetando a experiência humana de tempo e espaço.

Esses são efeitos de uma sociedade que se acelera socialmente (ROSA, 2019) em que o que se torna produtivo é estar sempre pronto enquanto indivíduo para o novo e, ao mesmo tempo, em uma lógica social que se pauta no excesso de positividade ao contrário da sociedade disciplinar que se pautava na negatividade do não, do que não poderia ser feito e do que deveria ser feito. Essa lógica da positividade e do excesso de atenção objetiva produzir o “sujeito do desempenho” que não é mais dominado por uma instância externa, mas que passa a estar submisso a si mesmo. “Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade *coercitiva* ou à livre *coerção* de maximizar o desempenho”. (HAN, 2015, p. 16, *grifos do autor*).

Dessa forma, esse excesso de positividade (HAN, 2015) modifica radicalmente a estrutura da atenção ao se manifestar pela maximização de estímulos, informações e impulsos aos quais passamos a ser submetidos. Esse contexto é intensificado diante de uma sociedade

que tende a se acelerar constantemente, fragmentando a experiência temporal (ROSA, 2019) e, conseqüentemente, a atenção. Diante disso, a multitarefa passa a ser um processo de retrocesso e não um aspecto que emerge na Contemporaneidade, pois “a multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem” (HAN, 2015, p. 18).

Essa aceleração, no contexto desta pesquisa, manifesta-se na prática pedagógica e nas atividades escolares diárias, sendo observável pela aparente vontade de acelerar o ritmo das ações cotidianas. Rosa (2022), ao desenvolver reflexões sobre o conceito de aceleração, afirma que nem todos os processos da vida social aceleram ou podem ser acelerados. Ele destaca que “uma hora é uma hora, um dia é um dia, não importa se temos ou não a impressão de que ele se passa rápido; ademais, períodos de gravidez, gripes, estações do ano e períodos educacionais evidentemente não aceleram”. (ROSA, 2022, p. 18). Contudo, isso não significa que não somos afetados por esse processo de aceleração social. Nesse contexto, a aceleração se reflete na tentativa, mesmo que involuntária, de acelerar atividades, conteúdos e, atémismo, a aprendizagem, resultando em uma prática pedagógica docente e em uma atividade discente que se tornam aceleradas.

Na tentativa de lidar com todas as demandas diárias, alunos e professores são capturados pela dinâmica de uma vida escolar multitarefa. Embora o tempo escolar cronológico não possa ser acelerado, a experiência temporal – isto é, a forma como alunos e professores percebem e dão sentido às vivências temporais – está intrinsecamente ligada à fragmentação desse tempo. A atual arquitetura curricular, impulsionada pelo contexto do Novo Ensino Médio, condiciona o currículo a uma organização temporal em episódios. Desta maneira, a fragmentação do tempo escolar faz com que a experiência curricular se torne episódica e multitarefa. Uma experiência fechada em si mesma, pois “um evento, que, em princípio, não tem quaisquer consequências que sobrevivam à sua própria duração é chamado um episódio. [...] O episódio é um evento fechado em torno de si mesmo”. (BAUMAN, 1998, p. 116). Por exemplo, cada vez mais atividades e demandas são exigidas praticamente no mesmo período cronológico da estrutura curricular anterior a essa reforma, tornando esse tempo cada vez mais descontínuo e fragmentado.

A implementação do Novo Ensino Médio trouxe mudanças significativas no currículo, justificadas pelo discurso político que visa atender à demanda social por uma formação mais personalizada e flexível para os alunos. Um dos principais elementos dessa reforma é a ampliação do número de disciplinas, com a inclusão dos itinerários formativos, estruturando o currículo em uma base comum e uma parte diversificada. Essa nova arquitetura curricular se

apresenta como uma promessa de oferecer aos estudantes a possibilidade de escolher áreas de conhecimento específicas, conforme seus interesses e aspirações futuras. “Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes”. (BRASIL. BNCCEM. 2023, p. 471).

Essa diversificação curricular, entre muitos outros aspectos, contribuiu para a fragmentação do tempo escolar ao aumentar o número de disciplinas na parte diversificada do currículo, reduzir o tempo destinado às disciplinas tradicionais e fomentar a exclusão de disciplinas históricas do campo curricular. Com mais disciplinas a serem cursadas e itinerários formativos a serem seguidos, a carga horária dos alunos se torna segmentada, exacerbando a experiência multitarefa. Consequentemente, alunos e professores precisam gerir um cronograma cada vez mais complexo e sobrecarregado, o que reforça a sensação de um tempo escolar descontínuo e dividido em múltiplos episódios e atividades.

Ao analisar criticamente as características da modernidade tardia sob uma perspectiva temporal, marcada pela aceleração social, pela fragmentação do tempo e pela alienação resultante desse processo, Rosa (2019) delineia uma crescente desconexão entre os indivíduos e o mundo ao seu redor. Essa desconexão é causada pela aceleração incessante e pela sobrecarga de informações. Nesse contexto, o autor argumenta que a sobrecarga de estímulo e a pressão para nos mantermos constantemente atualizados levam à alienação e à desorientação temporal, efeitos da aceleração na experiência de tempo e espaço dos indivíduos. As pessoas se sentem desconectadas de si mesmas, dos outros e do mundo ao seu redor, resultando em uma sensação de viver no piloto automático e de falta de controle sobre suas vidas. Assim, diante dessa reflexão, importa considerar a experiência subjetiva do tempo, em que a aceleração vai além da realização de tarefas de forma mais rápida, tendo em vista que suscita o sentimento de que nunca há tempo suficiente para cumprir todas as expectativas que nós mesmos nos impomos.

Conforme abordado por Rosa (2022), a alienação pode ser inicialmente descrita como um estado em que os indivíduos se encontram seguindo fins ou práticas que não são impostas por atores externos, mas de resultado de uma pressão internalizada pela sociedade. Nesta perspectiva, embora não haja uma imposição direta e concreta de outros agentes, os indivíduos se veem compelidos a adotar um ritmo ditado pelo contexto social, sem que essas escolhas sejam verdadeiramente desejadas ou sustentadas por eles mesmos. Essa dualidade cria uma profunda desconexão com o tempo e o espaço, além dos próprios desejos e vontades dos sujeitos, levando-os a realizar atividades que, de fato, não desejariam em circunstâncias ideais. Assim, *"voluntariamente fazemos o que realmente não queríamos fazer"*. (ROSA, 2022, p. 121,

grifos do autor).

Rosa (2022) ressalta que para compreender como a alienação emerge com a velocidade é preciso analisar pelo menos cinco asserções e suas relações: a alienação do espaço, a alienação das coisas, a alienação das nossas ações, a alienação do tempo e a alienação de si e dos outros. A alienação do espaço surge de uma distorção profunda e estrutural no relacionamento do sujeito com o mundo, que deixa de ser pautado na dimensão espacial, pois a “aceleração social cria uma mobilidade cada vez maior e um desengajamento em relação ao espaço físico” (ROSA, 2022, p. 125). A alienação das coisas ocorre, porque os objetos se tornam voláteis e substituíveis constantemente. Além disso, muitos dos objetos que utilizamos são tão sofisticados que não conseguimos estabelecer um uso ou uma proximidade íntima com eles. “Com isso, vivemos, caminhamos e trabalhamos dentro e através de arredores dos quais permanecemos alienados” (ROSA, 2022, p. 129).

A alienação das nossas ações refere-se à sensação de que nunca conseguimos fazer aquilo que realmente queremos, pois a lista de tarefas a realizar se torna cada dia mais extensa. “A retórica do ‘devo fazer’ assinala uma sensação íntima de alienação de forma bastante explícita” (ROSA, 2022, p. 133, *grifos do autor*). A relação que se estabelece com o tempo também se torna alienada, à medida que nossa experiência está cada vez mais fragmentada e nossas vivências episódicas não conseguem estabelecer traços de memória. “Tal como com nossas ações e mercadorias, o que ocorre aqui é uma falta de apropriação do tempo; nós não conseguimos fazer do tempo de nossas experiências o nosso tempo” (ROSA, 2022, p. 141). Ao não integrarmos nossos episódios de ação e vivência, estamos fadados a estar cada vez mais desconectados dos tempos e espaços das nossas vidas.

Ainda, a alienação de si e dos outros refere-se à desconexão dos indivíduos consigo mesmos e com as pessoas ao seu redor. O excesso de estímulos e a necessidade de se manter constantemente atualizado levam os indivíduos a se desconectarem de seus próprios sentimentos e pensamentos, bem como das relações interpessoais (ROSA, 2022). Isso resulta em uma sensação de viver no modo automático e de falta de gerência sobre a própria vida, além de uma diminuição na qualidade das interações humanas. Essa sensação parece ser intensificada diante de um tempo escolar fragmentado.

A fragmentação curricular introduzida pela política do Novo Ensino Médio, que resulta em um tempo escolar episódico, exacerba a alienação com o tempo descrita por Rosa (2022). Ao organizar o currículo em múltiplas disciplinas e itinerários formativos, o tempo escolar se torna fragmentado, impedindo que os alunos vivenciem uma continuidade em sua jornada educacional. Isso cria uma experiência temporal desintegrada, em que o aprendizado ocorre em

episódios desconectados, dificultando a formação de uma compreensão coesa e significativa dos conteúdos. Essa disjunção temporal se alinha à alienação do tempo mencionada por Rosa, em que os indivíduos não conseguem se apropriar do seu tempo de forma singular. Em vez de experimentarem uma fluidez e integração em seu processo educacional, os alunos são submetidos a uma sensação de constante interrupção e dispersão, que reforça a desconexão com o tempo e a dificuldade de construir uma narrativa temporal coerente de suas experiências e aprendizagens.

Diante desse contexto, os professores tentam acelerar sua prática pedagógica para aproveitar melhor o tempo ou, em casos extremos, na tentativa inalcançável de duplicar o tempo que foi reduzido. Alguns buscam alternativas para otimizar o tempo destinado às atividades, enquanto outros tentam redimensionar a experiência temporal, reduzindo as atividades e conteúdos oferecidos como forma de resistência à aceleração curricular. Os alunos, por sua vez, buscam incessantemente realizar as múltiplas tarefas e demandas que lhes são impostas, muitas vezes sem desejá-las, resultando em um possível estado de alienação em relação às suas próprias ações e um desengajamento em relação à escola enquanto espaço físico, fomentado por uma experiência temporal que não permite construir rastros de memória.

É importante ressaltar que a escola onde esta pesquisa foi desenvolvida não está necessariamente acelerada no sentido institucional, ou pelo menos não é possível afirmar isso de maneira generalizada. No entanto, ela está claramente sob os efeitos de uma aceleração social mais ampla, que afeta tanto o ambiente escolar quanto a vida dos alunos e professores. Essa aceleração fragmenta o tempo escolar, transformando-o em uma série de episódios desconectados e de múltiplas tarefas simultâneas. Em vez de um fluxo contínuo de atividades educacionais, o tempo na escola é dividido em blocos variados, nos quais se espera que os alunos alternem rapidamente entre diferentes disciplinas, projetos e demandas extracurriculares. Isso cria uma experiência temporal percebida como fragmentada e desordenada, dificultando a construção contínua e aprofundada do conhecimento. A aceleração social não apenas desestrutura nosso relacionamento com o espaço físico e os objetos, mas também interfere na autenticidade de nossas ações e desejos.

A implementação do Novo Ensino Médio introduziu uma abordagem mais flexível e integrada ao currículo, com ênfase em habilidades multidisciplinares. Todavia, essa mudança também trouxe desafios significativos, especialmente no que diz respeito à percepção do tempo. A aceleração dos conteúdos em algumas disciplinas, aliada à discrepância de tempo ocioso em outras, tem gerado sensações de aceleração e tédio entre os alunos, como compreendido nessa pesquisa. Essa estrutura curricular fragmenta o tempo dos estudantes, pressionando-os a se

manterem constantemente ocupados diante das demandas de atividades que se multiplicam em um espaço de tempo episódico, enquanto enfrentam momentos de inatividade e desengajamento em disciplinas com menos atividades.

Disciplinas significadas por eles enquanto necessárias para a sua formação escolar como Matemática, Física, Química, Português e Biologia, que compõem o currículo obrigatório, frequentemente impõem um ritmo acelerado devido à densidade dos conteúdos em embate ao tempo oferecido. Em contraste, as disciplinas que compõem os itinerários formativos, por não seguirem uma estrutura de conteúdos densa e pré-determinada historicamente por grupos de estudiosos das áreas, contemplam uma organização de atividades menos acelerada e, muitas vezes, requerem metodologias ativas, beneficiando-se de um tempo maior para execução. Entretanto, foi possível observar que essas atividades parecem não capturar os alunos. Diante da possibilidade de um tempo ocioso, sem um ensino diretivo, ou até mesmo diante de um tempo desacelerado que destoa e contrasta com as experiências temporais de outras disciplinas, muitos alunos acabam significando esse tempo como entediante. Isso gera, como observado, diferentes sensações em alguns alunos e alguns professores, tais como frustração, desapontamento e tédio.

Essa dicotomia é evidente nas reações dos estudantes: enquanto algumas disciplinas aceleradas provocam uma sensação de sobrecarga, as menos aceleradas, que poderiam ser significadas enquanto momentos de alívio e ludicidade, muitas vezes são vistas como desinteressantes e pouco produtivas. As cenas a seguir ilustram essas diversas experiências temporais e suas implicações no contexto escolar.

Cena 7: Na aula de Projeto de Vida, a professora propôs uma atividade na qual os alunos lixaram e decoraram quadrados de madeira para a decoração da festa julina. A maioria dos alunos começou a se organizar para realizar a atividade. Os alunos se revezavam na tarefa, pois o tamanho do quadro formado pela madeira não permitia mais do que quatro alunos trabalhando simultaneamente. Algumas alunas resolveram confeccionar flores em tecido para decorar o quadro. Um aluno se afastou e ignorou a atividade, mas foi convidado a participar pela professora e se aproximou em silêncio, sem participar efetivamente da atividade proposta.

Quando os alunos terminaram de lixar e decorar o quadro, a professora olhou para o relógio e disse:

— Nossa, hoje o tempo está andando devagar, são 11h30min ainda. (Silêncio)

Parecia que ela não havia planejado atividades para o restante do tempo. Os alunos perceberam essa situação, algo que parecia ocorrer com frequência. Um grupo de alunos começou a pedir permissão para sair mais cedo, o que levou a uma discussão sobre o uso do tempo restante. Pâmela disse:

— Bah, professora, não vou ficar aqui na sala matando tempo! Tenho mais o que fazer!

Gustavo completou:

— É verdade, professora, não precisa inventar coisas de última hora. Nos libera que já estou com fome e tenho um jogo à tarde.

A professora disse:

— Pessoal, vocês sabem que não posso liberar vocês antes. Apenas os que dependem de transporte. Vamos ficar na sala e fazer mais flores, de papel, talvez, já que o tecido acabou.

Rafaela disse:

— Não, professora, até posso ficar na sala cumprindo o tempo para a Direção não ver, mas, na boa, não vou fazer flor de papel.

Lívia disse:

— Tá doido... Que tédio ficar aqui sem fazer nada esperando. Rafaela disse:

— Tempo perdido.

A professora ficou em silêncio, dirigiu-se à mesa dela, começou a arrumar seus materiais, e os alunos se reuniram em grupos, com as mochilas nas costas e celulares em mãos, conversando. Enquanto aguardavam a saída, os alunos se reuniram em torno da colega venezuelana, tentando aprender espanhol e aguardando o sinal sonoro que indicaria o término da aula. Alguns permaneceram sentados em silêncio. Quando ouviram o som do sinal para saída, a maioria levantou-se rapidamente e chegou a se prensar na porta da sala de aula. (Diário de Campo, 30 de junho de 2023).

Cena 8. Na quinta-feira, assisti à aula de química. Ao chegar na sala, me sentei na classe que, conforme o espelho de classe e a minha observação, ficava sempre vazia. Os alunos caminhavam pela sala e conversavam. Aos poucos, foram se organizando, enquanto a professora escrevia alguns exercícios no quadro, comunicando aos alunos que estava realizando uma revisão para a próxima avaliação. A professora inicia a explicação, e Lívia a interrompe e pergunta:

— Professora, não vai ter mais o trabalho em dupla? A professora responde:

— A avaliação ficou para semana que vem, e será uma prova que poderá ser realizada em dupla.

Alguns alunos continuam a estabelecer conversas paralelas e a professora diz:

— Pessoal, por favor. Por isso que vocês não entendem também, né pessoal. Não é só culpa de ter apenas um período semanal.

Gustavo responde:

— Estou aprendendo, professora, resolvi o bagulho ainda.

A professora segue falando em uma velocidade consideravelmente rápida.

Rafaela diz:

— Espera, professora, não terminei de copiar o exercício. Ricardo diz:

— Calma, professora, respira. Não consigo acompanhar.

A professora se vira para os alunos, olha para eles e fica em silêncio por um tempo. Essa rapidez na fala parece estar relacionada ao desejo de aproveitar ao máximo o tempo disponível. A professora diz:

— Pessoal, vou abordar os exercícios mais complexos para resolvermos juntos e deixarei os mais básicos para que vocês possam fazê-los por conta própria, está bem? Afinal, nosso tempo é limitado.

Os alunos então ficam em silêncio absoluto a partir desse momento e durante toda a aula continuam concentrados. Não houve mais conversas paralelas a partir desse momento, pois os alunos ficaram focados na revisão do conteúdo que seria abordado na próxima avaliação. A professora é interrompida novamente por uma aluna ao tentar apagar o quadro. Pâmela diz:

— Não apaga, professora, deixa eu copiar o exercício resolvido. Não copieiainda, porque estava prestando atenção na explicação.

A professora respira fundo, fica em silêncio e aguarda. Logo em seguida, a professora diz:

— Pessoal, infelizmente vou precisar apagar o quadro para resolver os outros exercícios em conjunto com vocês. Tirem fotos, repassem, não sei. Os alunos permanecem em silêncio. Em seguida, a professora diz:

— Para auxiliar, vou apagar o outro lado do quadro enquanto vocês têm um pouco mais de tempo para copiar este lado.

E segue falando:

— Embora todo esse conteúdo esteja no material que eu postei para vocês, mas tudo bem. Se querem tirar foto, tirem.

Ricardo diz:

— Quem postar essa foto no grupo ganha uma bala — referindo-se à foto do quadro com os exercícios resolvidos e ao grupo de WhatsApp da turma.

Uma aluna responde a resolução de um exercício de forma equivocada, e a professora responde:

— Gente, vamos ler novamente juntos. Como todo problema, o problema é português! Tem que prestar atenção no que está escrito.

Os alunos interagem durante a aula, demonstrando interesse pelo conteúdo e fazendo perguntas relativas ao assunto abordado. Neste dia, a professora de química teve a oportunidade de contar com dois períodos consecutivos em vez de apenas um, pois a professora de língua portuguesa cedeu seu período de aula. Isso permitiu que a professora de química pudesse concluir com mais detalhes a revisão dos conteúdos, algo que, segundo ela, seria impossível realizar em apenas um período de aula. A professora expressou sua opinião sobre a realização de avaliações, comentando:

— Infelizmente, a gente tem que fazer essas avaliações aí. Rafaela diz:

— Professora, e tem que ser prova, não pode ser trabalho? A professora respondeu:

— Olha, pelo menos uma avaliação deve ser prova. Eu solicitei uma redução das avaliações obrigatórias devido à redução dos períodos de química, já que o tempo de aula é limitado e é necessário reservar tempo para avaliações. No entanto, foi negado, o que eu considero um absurdo.

Paula comenta:

— Um absurdo para ti e para nós, professora, que precisamos concluir tudo em um período. (Diário de Campo, 06 de julho de 2023).

A fragmentação do tempo escolar, mencionada anteriormente, resulta em uma experiência temporal fragmentada que ora sobrecarrega, ora entedia os alunos. Na aula de Projeto de Vida, a falta de atividades adequadas para preencher o tempo disponível levou ao tédio e ao desengajamento. Por outro lado, na aula de Química, a tentativa de compensar o tempo limitado com uma abordagem acelerada resultou em uma experiência fragmentada e difícil de acompanhar.

As cenas apresentadas refletem a dicotomia entre aceleração e tédio no contexto escolar, uma problemática que se torna central diante da estrutura curricular contemporâneo ensino médio. Na Cena 7, a atividade proposta na aula de Projeto de Vida evidencia um planejamento que não contemplou todo o tempo disponível. A professora, ao perceber que ainda havia um

período significativo de aula e que não tinha atividades suplementares preparadas, demonstrou frustração diante da reação de alguns alunos, que expressaram o estado de ociosidade e mencionaram que este era um tempo perdido. O planejamento e a gestão insuficiente do tempo resultaram em uma sensação de tédio entre os alunos, que verbalizaram seu descontentamento, resultando em uma falta de engajamento. Esse cenário exemplifica uma dessincronização temporal (ROSA, 2019) entre o planejamento pedagógico e a gestão do tempo, gerando desmotivação e alienação (ROSA, 2022) dos alunos com as atividades propostas.

Na Cena 8, observa-se a situação oposta: uma aula de química em que o tempo é percebido como insuficiente devido à complexidade e quantidade de conteúdo a ser abordado. A professora, em sua tentativa de maximizar o uso do tempo limitado, adota uma abordagem pedagógica acelerada que dificulta o acompanhamento dos alunos. A necessidade de otimizar cada momento leva a um ritmo de ensino rápido que, embora possa ter o propósito de contemplar o máximo de conteúdo possível em um menor espaço de tempo, acaba por contribuir para um processo de alienação desses alunos em relação ao tempo, pois não conseguem acompanhar o fluxo de informações. Esse contraste com a Cena 7, em que a falta de atividade gerou tédio, destaca os extremos da experiência temporal que os jovens enfrentam, percebendo o tempo escolar ora como sobrecarregado, ora como entediante.

Essas cenas ilustram os extremos da experiência temporal dos estudantes no ambiente escolar: de um lado, um tempo cada vez mais multitarefa e, por outro, entediante. A ausência de atividades planejadas para preencher o tempo disponível cria uma sensação de vazio e perda de tempo, uma sensação que não é superada ou determinada pela adoção de metodologias ativas, que neste caso se torna um aspecto secundário, como pode ser observado diante de outra cena escolar descrita abaixo.

Cena 9. Em seguida, a aula da trilha, intitulada "Projeto de Vida", inicia. A professora solicita o caderno com as respostas à atividade proposta na aula anterior. Os alunos deveriam colocar nomes de músicas que representassem o sentimento solicitado, por exemplo, solidão, tristeza, que lembrasse quem eles amam. Também o que escutam quando estão com raiva, o que escutam para estudar, o que escutam quando estão com a família, etc. A professora recolheu o caderno de quem fez e ia colocando as músicas para que os alunos escutassem, informando o sentimento referente. Os alunos, por sua vez, deveriam tentar adivinhar de qual colega era a música escolhida. Nem todos os alunos realizaram a atividade, e Gustavo diz:

— Professora, eu viajei, pode me dar zero.

Porém, até mesmo esse aluno se demonstrou envolvido com a atividade, tentando adivinhar qual colega tinha escolhido cada música, bem como realizou durante a aula a atividade para que as suas músicas também pudessem ser tocadas. O clima era de alegria, às vezes constrangimento e, algumas

vezes, de indiferença. Mas, conforme o tempo ia passando, o desinteresse pela atividade aumentava e os alunos demonstravam impaciência, se levantavam, conversavam e não atendiam aos pedidos da professora para se acomodarem e continuarem participando da atividade. Ricardo diz:

— Na boa, professora, ficar duas horas ouvindo e adivinhando música a essahora da manhã não tem como. Bah, me libera que tenho que trabalhar à tarde.

(Silêncio)

A aula finalizou às 11h50min. (Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

A cena descrita ilustra os desafios enfrentados pela prática pedagógica em capturar a atenção e o engajamento dos alunos por um período prolongado. Embora a atividade proposta seja lúdica e aparentemente interessante, fica evidente que nem todos os alunos estão totalmente envolvidos ou motivados a participar. O caso de Gustavo, que admite não ter feito a atividade, de todo modo se mostra disposto a participar da dinâmica de adivinhar as músicas dos colegas, indício de uma tentativa de se integrar ao contexto da aula, mesmo que superficialmente. No entanto, ao longo do tempo, o desinteresse dos alunos se torna mais aparente, manifestando-se em comportamentos de impaciência, conversas paralelas e, até mesmo, na recusa em seguir as instruções da professora. A fala de Ricardo, expressando sua frustração e a necessidade de deixar a aula para cumprir outras responsabilidades, ressalta a percepção dos alunos de que o tempo dedicado a essa atividade não é produtivo ou relevante para eles.

Essa situação ilustra como, apesar do esforço da professora em tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, as metodologias ativas parecem não ser suficientes para manter o interesse dos alunos a longo prazo, especialmente quando as atividades propostas não estão claramente alinhadas com seus objetivos educacionais ou não são percebidas como relevantes para sua aprendizagem. Nesse contexto, a sensação de tempo perdido é exacerbada, uma vez que os alunos não enxergam sentido na atividade proposta e percebem que poderiam estar utilizando seu tempo de forma mais produtiva, mesmo que essa utilização se refira a realizar atividades externas à escola, uma vez que estão sob os efeitos de uma aceleração a nível social e acumulam demandas. Além disso, essa percepção é compartilhada por alguns professores que concordam com a percepção temporal entediante dos alunos, mas se veem sem alternativas diante de itinerários para os quais não possuem formação adequada para lecionar.

Assim como na vida selvagem, enquanto sujeitos contemporâneos, somos obrigados a dividir a nossa atenção em diversas atividades, o que nos impede, como esses animais, de um aprofundamento contemplativo, em detrimento de um estado constante de atenção ampla e rasa (HAN, 2015). Essa hiperatenção (HAN, 2015), que é exigida atualmente desses jovens estudantes, se “caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes

informativas e processos” e, conseqüentemente, não tolera o tédio de um tempo ocioso, seja ele contemplativo, de descanso e/ou esvaziado de tarefas. Dessa forma, esses estudantes se sentem entediados diante de atividades que não demandam essa hiperatenção e que não dialogam com o ritmo de vida acelerado.

O tédio contemplativo é considerado útil e necessário para uma formação humana que se propõe a considerar as singularidades temporais necessárias à construção do conhecimento. Todavia, diante da atual organização curricular que demanda uma lógica pedagógica acelerada e de uma escola que, em contrapartida, resiste, mantendo sua lógica disciplinar de uma instituição moderna, mas que está sob os efeitos de uma sociedade de controle, onde também o desempenho e a aceleração constituem lógicas operantes contemporâneas, o tédio é ressignificado não como um tempo de contemplação, mas como um tempo perdido e/ou esvaziado de sentido, pois não é um tempo produtivo em resultados.

Diante disso, pode-se refletir sobre a possibilidade de produção de conhecimento desses jovens em uma arquitetura curricular que demanda uma organização temporal que não possibilita e desvaloriza momentos de lentidão do pensamento, de foco, de construção, de acomodação e desacomodação do saber. Como pensar em uma formação humana que, ao acelerar e padronizar a temporalidade necessária à construção do conhecimento, não permite o tempo contemplativo do aprender? Pois, “só o demorar-se contemplativo tem acesso também ao longo fôlego, ao lento. Formas ou estados de duração escapam à hiperatividade” (HAN, 2015, p. 20).

Além disso, o tempo escolar, ao se fragmentar e não ser capaz de estabelecer uma relação de reciprocidade com os alunos, acaba por pautar uma relação de alienação em que a experiência temporal não é capaz de gerar traços de memória significativos nesses alunos. Deste modo, culmina na intensificação e, conseqüentemente, na alienação em relação às coisas, ao espaço físico da escola e uma desconexão consigo mesmos e com os outros ao redor, como enfatiza Rosa (2022). Em contraste, a tentativa de compensar o tempo limitado com um ritmo acelerado de ensino gera estresse e alienação, contudo essa percepção também não é pautada pela metodologia adotada, mas pelo tempo disponível que os alunos consideram insuficiente. Essas duas situações exemplificam a complexa interação entre tempo, currículo e prática pedagógica no contexto do Novo Ensino Médio.

A partir dessa lógica, disciplinas tradicionais do currículo do Ensino Médio são submetidas a uma organização temporal que, objetivamente, reduz seu tempo cronológico disponível e, subjetivamente, contribui para uma vivência temporal fragmentada dos alunos. Os professores parecem pressionados a extremos entre: reduzir o planejamento, limitando o

conteúdo abordado para garantir, na medida do possível, o aprendizado dos alunos; ou abordar os conteúdos previstos na ementa curricular em um ritmo acelerado, sem considerar as singularidades de cada estudante, especialmente no que diz respeito à relação entre experiência temporal e aprendizagem, mas cumprindo a lista de conteúdos conjecturados para o ano letivo. Essa dualidade é exemplificada pela fala da supervisora ao abordar a questão do conhecimento para os alunos sob a perspectiva da gestão.

“Tu dizes a questão do que eles vão aprender? (Pensou) eu acho que fica bem difícil, até porque eles (os alunos) não têm essa maturidade. Eles vêm aqui como eu te disse não é com o intuito de aprender alguma coisa. E aí assim, aí vou tentar trabalhar um pouquinho de cada coisa e eu acho que acaba confundindo mais do que se eu trabalhasse uma coisa bem trabalhada. Mas daí naquela ânsia de dar conta da matriz eu vou enxugando, vou diminuindo, dou uma pincelada de cada assunto. Só para ele não chegar lá na frente e dizer aí nunca ví isso, a professora nunca falou sobre isso. Não, ele vai lembrar já ouvi em algum lugar alguma coisa, eu não sei o que. Não sei o que é pior nunca ter ouvido alguma coisa sobre aquilo ali ou ter ouvido, mas eu não me lembro, não sei do que se trata. Mas é isso que está acontecendo, dando uma pincelada de cada coisa”. (Entrevista, Supervisora da escola, 2023).

A dinâmica paradoxal do Novo Ensino Médio reflete a alienação descrita por Rosa (2022), em que a sobrecarga de estímulos e a pressão contínua coexistem com o sentimento de não realizar aquilo que realmente desejam. A supervisora aponta a impossibilidade de aprofundamento e abordagem dos conteúdos previstos para os alunos do Ensino Médio diante da arquitetura curricular atual. Através de uma analogia, a entrevistada descreve esse contexto de ensino como pinceladas, em que os alunos são apresentados aos conteúdos sem propriamente construir um conhecimento sólido sobre eles. Nesta perspectiva, os alunos se veem desconectados do processo educacional, vivenciando uma espécie de automatismo e sem controle sobre suas próprias trajetórias de aprendizado. Essa alienação temporal. Alinha-se com as características da modernidade tardia, em que a fragmentação do tempo e da sensação de escassez coexistem com a aceleração incessante.

Os alunos demonstram frustração com o tempo não direcionado à realização de atividades que consideram significativas. Essas situações são classificadas pelos estudantes como momentos entediante e de tempo perdido. Neste contexto de pesquisa, essas atividades envolvem a aprendizagem dos conteúdos essenciais para a realização das atividades e exercícios propostos durante as aulas, além do acesso a conhecimentos que não possuem externamente ao ambiente escolar, como pode ser observado nos trechos das falas dos alunos

abaixo.

Não tivemos tempo suficiente para entender o conteúdo. Podíamos ocupar os períodos de expressão corporal para revisar os conteúdos da prova. Pelo menos essa semana, né, professora? Não tem como ficar ensaiando para a apresentação do casamento na roça enquanto não sabemos nada da prova. (Aluna Rafaela, Diário de Campo, 12 de maio de 2023).

Eu não vou fazer o ENEM, ainda mais agora que quase não temos química e matemática, só essas trilhas. Só aumentou a quantidade de trabalho, nem sei quantos já fizemos essa semana. Cara, não entendo a necessidade de dois períodos para projeto de vida, só para perder tempo mesmo. (Aluna Paula, Diário de Campo, 16 de maio de 2023).

Esses dias meu pai me disse: 'Filha, tem que aproveitar as aulas porque o que te ensinam lá, não vai aprender em outro lugar.' Quase que eu disse, sabe de nada. Faz duas semanas que passamos os períodos de expressão corporal ensaiando para essa apresentação. Coitado, ele pensa que a gente estuda aqui. (Aluna Lívia, Diário de Campo, 31 de maio de 2023).

A fala de Rafaela acontece durante um diálogo com a professora de Português, que também é a responsável pela trilha de expressão corporal. Nessa conversa, a aluna sugere a cedência de períodos destinados ao desenvolvimento deste itinerário para a disciplina de Português, mais especificamente para revisão e explicação de conteúdos que serão abordados na próxima avaliação. Segundo a aluna, esses conteúdos não foram compreendidos durante as aulas de Português. Na segunda narrativa, da aluna Paula, pode-se observar uma fala durante uma conversa com um grupo de colegas na sala de aula enquanto aguardam a professora de Projeto de Vida. Nessa narrativa, a aluna expressa seu desapontamento com a atual organização curricular e aponta esse tempo destinado ao desenvolvimento das trilhas na escola como tempo perdido. Na sequência, tem-se a fala da aluna Lívia, em que ela faz o relato de uma conversa que teve com seu pai para alguns colegas no corredor da sala de aula. Na fala de Lívia, é possível observar a frustração quando há o apontamento de que não há estudo na escola, ao contrário das expectativas de seu pai em relação à sua formação.

Essas narrativas não devem ser compreendidas fora do contexto em que foram produzidas e a escolha por essas falas capturadas durante o processo de pesquisa se dá com o intuito de ilustrar o emaranhado de significados construídos por esses sujeitos, os quais, juntos, compõem os sentidos que esses jovens atribuem ao tempo escolar na atualidade. Assim, foi possível compreender que o tempo escolar também adquire um sentido que se estabelece na fronteira entre o tédio e a multitarefa para esses jovens nesse contexto específico, para além dos outros sentidos de tempo escolar compreendidos em campo nesta pesquisa.

Além disso, a reestruturação do conteúdo, principalmente em disciplinas tradicionais ao

currículo do ensino médio, como física e química, devido à redução da carga horária semanal, exacerba ainda mais esse cenário de multitarefa. A distribuição dessas disciplinas em períodos específicos, muitas vezes inadequados para os alunos, como no final da manhã e no início da tarde, resulta, na prática, em uma redução ainda maior no tempo de aula. Nesta perspectiva, conforme anunciado pelos alunos, o tempo cronológico do final da manhã pode ser afetado por um tempo biológico que já não permite que o corpo possa vivenciar as atividades com a mesma vivacidade. A tentativa de acelerar processos cognitivos e singulares como a aprendizagem, torna-se impossível ou ineficiente, pois a aprendizagem enquanto um processo singular, para além de outros aspectos, não pode ser acelerada. Tal aceleração produz uma sensação de esgotamento e frustração nos professores, impossibilitando que os alunos estabeleçam uma relação de ressonância com a atual arquitetura curricular.

Segundo Rosa (2019), a ressonância implica uma relação de reciprocidade e engajamento profundo entre o indivíduo e o mundo, em que ambos são afetados e transformados pela interação. Para que essa ressonância ocorra, é necessário um ambiente que permita tempo e espaço para a conexão genuína, algo que o ritmo acelerado e a fragmentação do tempo escolar muitas vezes inviabilizam. Assim, a tentativa de acelerar a aprendizagem acaba comprometendo a qualidade do ensino e dificultando a construção de experiências educacionais significativas para os alunos, que necessitam de um tempo adequado para assimilar e refletir sobre o conteúdo de maneira ressonante. Dentre outros aspectos, pode-se inferir que a estrutura curricular implementada pelo Novo Ensino Médio não permite que os alunos ressoem com esse currículo.

Ainda, refletindo sobre a relação espaço-tempo neste contexto, é importante considerar que a escola apresenta uma extensa dimensão geográfica, que os alunos frequentemente exploram. Destaca-se a localização peculiar da sala dos professores, situada em um edifício apelidado, carinhosamente e historicamente pela comunidade escolar, como "Casarão". Apesar de sua posição central na escola, o deslocamento dos professores até as salas de aula consome um tempo considerável, especialmente dentro de um período de aula padrão de 50 minutos. Da mesma forma, os alunos necessitam de um tempo significativo para se deslocarem até as salas de aula, seja no início dos turnos ou após o intervalo, com uma média de 10 a 15 minutos, uma dinâmica observada durante a pesquisa de campo. Esses deslocamentos contribuem ainda mais para a sensação de fragmentação do tempo e para a dificuldade de estabelecer um ritmo constante e produtivo nas atividades escolares. Além disso, o tempo de tais deslocamentos são percebidos de diferentes maneiras pelos alunos, que ocorrem de acordo com a disciplina que irão ter aula. Assim, o ritmo desse deslocamento é pautado pelo interesse dos alunos.

Nesse cenário, a interação entre alunos e professores é muitas vezes mediada pelos espaços físicos que eles ocupam e pelos trajetos que percorrem. É durante esses deslocamentos, como na cena descrita a seguir, que se revelam dinâmicas sociais e educacionais importantes. No intervalo, foi possível observar, na beirada da quadra de basquete, onde alguns alunos param e convidam a pesquisadora para uma caminhada até uma outra quadra. Esse momento de transição espacial, marcado por conversas e observações, ilustra como os alunos utilizam o espaço escolar não apenas para se locomover, mas para construir relações e interagir com seus colegas e professores. Essas interações durante os deslocamentos mostram que os alunos aproveitam esses momentos para socializar, refletindo a importância dos espaços e trajetos na vivência escolar, além de demonstrar como o sentido do tempo escolar é permeado por inúmeros aspectos e significado no e pelo espaço escolar.

- Cena 10:** No intervalo, me sento na beirada da quadra de basquete. Alguns alunos param e me convidam para dar uma caminhada com eles. Eu vou, e seguimos para a outra quadra.
- Por que vocês gostam de ir para lá? — pergunto.
- Conhecemos um aluno autista do ensino fundamental que conta piadas. Ele não tem muitos amigos, então decidimos acolher e proteger ele — Isabela responde.
- Enquanto caminhamos, os alunos começam a comentar sobre o colega novo e o quanto ele não conseguiu se adaptar à turma.
- Ele se acha um professor que sabe tudo — diz Ricardo.
- Além disso, ele é mongoloide — diz Tiago.
- O que significa ser mongoloide? — pergunto, curiosa.
- É ser sem noção — responde Rafaela. — Dar risadas fora de contexto, achar que sabe mais que os alunos, defender e puxar saco dos professores. Ele faz coisas estranhas, tipo abraçar e bater nas costas, esconder coisas dos colegas. São ações que a gente não está acostumada — diz Lívia.
- Isabela diz: O Ravi é tipo um chatão. Porque ele é chato, né. A gente não gosta muito dele. Às vezes eu tento conversar com ele, dar tipo uma chance para ele se enturmar, mas ele quer se achar. Ele se acha mais inteligente que a gente. É que tem matérias que ele já teve na outra escola dele, entendeu? Daí ele já sabe fazer e fica se achando. É chato da parte dele, mas, mesmo assim, a gente ainda tenta ser amigo dele.
- Chegando na outra quadra, vejo o aluno autista esperando por eles. Todos dão um abraço coletivo nele e me convidam para participar.
- Venha! Vamos dar um abraço coletivo — convida Isabela.
- Todos nós nos abraçamos. Depois, o aluno autista começa a contar anedotas e piadas muito bem elaboradas, e os alunos ficam concentrados escutando. Quando o sinal toca, noto que os alunos ainda permanecem ali. Considerando que temos um longo caminho até a escola, questiono:
- Não devemos ir para a sala?
- Fica tranquila — diz Lívia. — Até os professores saírem do Casarão e chegarem na sala de aula, demora bastante. Dá tempo de ir devagar.
- No caminho de volta, Tiago comenta:
- Até podemos ir mais rápido, porque esse professor é bom.
- Como assim, professor bom? — pergunto.

- Professor bom é aquele que explica — responde Ana Clara.
- Que faz mapa mental, dá exemplos — diz Paula.
- Professor legal é o que brinca, que não é grosso — acrescenta Rafaela.
- E um mau professor? — pergunto.
- Mau professor é o que tem cara de mau, que não interage, que não explicanada — responde Isabela.
- Professor bom brinca, explica, mesmo sendo sério — conclui Gustavo. (Diário de Campo, 05 de outubro de 2023).

A cena demonstra aspectos da dinâmica temporal na escola e sua influência na interação entre os alunos e na percepção do espaço escolar. Durante o intervalo, os estudantes encontram tempo para interagir com um colega autista, destacando a importância do tempo livre para construir relações sociais inclusivas, significativas e de interação física no âmbito de uma sociabilidade conectada. Pode-se perceber que as significações que esses jovens constroem sobre as práticas escolares, desenvolvem-se nesses momentos de sociabilidade. A conversa sobre a pontualidade para retornar às salas de aula demonstra a percepção dos alunos sobre a gestão do tempo na escola. Eles reconhecem a margem de tempo disponível para se deslocarem entre os espaços escolares e, até mesmo, para desfrutar de momentos de convivência extraclasse, ou seja, fazem a gestão desse tempo, na medida do possível, de acordo com seus interesses escolares.

A importância atribuída ao tempo dedicado à aprendizagem e ao relacionamento interpessoal durante as aulas pelos alunos está na maneira com que eles avaliam os professores. A avaliação é baseada na capacidade de utilizar e organizar o tempo de aula para explicar o conteúdo, bem como o estabelecimento de uma interação positiva e agradável com eles. Diante disso, foi possível observar como a gestão do tempo escolar não se restringe apenas à organização curricular, mas à percepção do significado desse tempo como um período produtivo e significativo, ou como um momento de multitarefa, ou como um tempo entediante, significados construídos em relação às expectativas escolares juvenis.

Dessa forma, cabe destacar que, embora a instituição escolar conserve padrões temporais que não podem ser acelerados, a forma como esses jovens experienciam o tempo escolar está sendo ressignificada no contexto dos efeitos da aceleração social. Assim, a questão da multitarefa refere-se à quantidade de atividades, conteúdos, exercícios e avaliações que os professores tentam administrar em um tempo reduzido e fragmentado. Além disso, abrange a multiplicidade de informações e conhecimentos que os alunos devem acomodar cognitivamente em um curto espaço episódico. A complexidade desse cenário pode ser observada na seguinte cena capturada durante a observação de uma aula de Português.

Cena 11: No segundo momento, observei a aula de Língua Portuguesa. Os

conteúdos e os exercícios são descritos no quadro, e os alunos devem copiá-los para os seus cadernos. A professora avalia o caderno a cada trimestre, observando se está completo com os conteúdos e atividades realizadas. Ainda, a professora dá um “visto” de caneta após a realização dos exercícios. Neste momento, os alunos se levantam um a um, chegando, em alguns momentos, a formar fila na frente da mesa da professora para que ela possa corrigir os exercícios. A professora começa a apagar a relação de exercícios do quadro com o apagador, e alguns alunos reagem. Lívia diz:

— “Bah, professora, está apressada!” Ricardo complementa:

— “Oh, professora, está com alguma alteração de humor ou na TPM?”

Após os comentários, a professora recua e espera para passar mais atividades. Ela comenta:

— “Olha, pessoal, o que for possível vai ser realizado nesta aula, e o restante ficará para a próxima aula.”

A aluna Rafaela diz:

— “Ou para nunca mais, né professora?” A professora responde:

— “Pois é, pessoal, conforme o tempo que vocês levarem para finalizar os exercícios, mais conteúdos e atividades poderão ser passados.”

Ela tenta apagar o quadro para reescrever outras atividades. Luísa diz:

— “Calma, professora, respira, hoje é sexta-feira.” Gustavo completa:

— “Calma, mulher.”

Ainda, os alunos solicitam constantemente “mais tempo” para executar os exercícios e copiar a matéria do quadro. Pude perceber que, em dois períodos de aula de 50 minutos cada, foi possível realizar apenas um exercício curto. A aluna Paula diz:

— “É muita matéria e exercício para copiar; nem dá tempo de copiar, que dirá tentar fazer.”

Pâmela diz:

— “Professora, você pode explicar de novo e, se puder realizar o exercício junto no quadro, fica mais fácil.”

Ao mesmo tempo, enquanto alguns alunos pedem para que a professora coloque mais exercícios no quadro, outros, que representam a maioria, solicitam calma. Pedro diz:

— “Professora, hoje não estou a fim de escrever.” Neste momento, a professora diz:

— “Copiem e façam de conta que gostam de copiar e estudar e que serão jovens que vão mudar o futuro... só que não!”

Alguns alunos riem junto com a professora. A palavra calma é repetida várias vezes durante a aula, por diferentes alunos. (Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

A cena ilustra tensões e desafios enfrentados no espaço escolar, refletindo as complexidades da multitarefa e a dessincronização temporal. A observação da aula de Língua Portuguesa demonstra como a pressão para cumprir o cronograma e o volume de conteúdo afetam professores e alunos. A professora tenta gerenciar a aula dentro de um tempo reduzido e fragmentado, optando por avaliar os cadernos e dar continuidade ao conteúdo planejado. Os alunos, por sua vez, precisam copiar os exercícios do quadro e entender os conceitos rapidamente. Com a formação de filas para a correção individual dos cadernos, é possível evidenciar os entraves envolvidos em uma escola que ainda se baseia na lógica pedagógica anterior à fomentada pela reforma do Ensino Médio.

Os comentários dos alunos, tais como: "Bah, professora, está apressada!" e "Oh, professora, está com alguma alteração de humor ou na TPM?", demonstram uma percepção de urgência e pressa que contrasta com a necessidade de tempo para a assimilação adequada do conteúdo. Em contrapartida, a reação da professora, que ajusta seu ritmo conforme os pedidos dos alunos, ilustra a complexidade em equilibrar a necessidade de avançar no conteúdo, considerando o ritmo de aprendizado dos estudantes. Assim, há uma dessincronização entre a aceleração da prática pedagógica e o tempo necessário para o desenvolvimento da aprendizagem. Essa aceleração da prática pedagógica e do fazer docente está relacionada à aceleração do ritmo da vida, que gera "fome de tempo" (ROSA, 2022).

A dificuldade em realizar um único exercício curto em dois períodos de aula de 50 minutos cada, bem como as observações de alunos como Paula e Pâmela, indicam que a quantidade de conteúdo e o tempo disponível para compreensão e realização das atividades estão em desequilíbrio. O pedido de Pâmela para que a professora explique novamente e realize o exercício no quadro evidencia a necessidade de uma organização temporal que considere o tempo necessário para a compreensão. Esse pedido demarca uma tentativa de resistência a esses novos padrões temporais, em que "o que emerge é um padrão curto/curto: o tempo corre rapidamente na experiência, mas diminui na memória" (ROSA, 2022, p. 138). Em oposição a esse panorama, a formação de filas para a correção dos exercícios, a solicitação constante por mais tempo e a necessidade de explicações adicionais destacam o interesse em compreender o conteúdo e o desejo de ser ensinado. Essas ações contrastam com a ironia da professora ao sugerir que os alunos finjam que têm interesse em estudar e preocupação com o futuro deles e da sociedade.

Ademais, os alunos utilizam o tempo em sala de aula para realizar uma variedade de atividades simultaneamente. Eles conversam entre si, escutam músicas, fazem fotografias, realizam tarefas, copiam exercícios escritos no quadro para o caderno e estão constantemente conectados às redes sociais, embora também socializem presencialmente, como pode ser observado na imagem abaixo. Ainda, essa "vida escolar multitarefa" nesse contexto juvenil não se desenvolve por meio da aceleração dessas práticas, ou seja, é possível perceber o engajamento e o envolvimento dos alunos ao realizá-las. Contudo, tal modo de vida escolar multitarefa se caracteriza sob os efeitos de um cenário de aceleração social que culmina em uma fragmentação da experiência temporal escolar. Assim, os alunos são constantemente capturados por distrações, ao mesmo tempo em que buscam lidar com a multiplicidade de atividades que têm que realizar em um tempo escolar cada vez mais fragmentado.

Essa fragmentação, embora quantitativamente não resulte em uma redução da carga

horária total, acaba por reduzir a carga horária de algumas disciplinas; e, em termos de vivência, fraciona o tempo em períodos, transformando as experiências temporais em episódios e flashes simultâneos incapazes de constituir uma memória significativa. Não obstante, essa tendência em apagar e/ou não produzir traços de memórias significativos é bastante útil para uma sociedade em aceleração, "onde é sempre necessário estar pronto para o novo e o inédito" (ROSA, 2022, p. 139).

Fotografia 11: Vida escolar multitarefa



Fonte: Acervo da autora (2023).

A dessincronização entre o tempo da escola e o tempo dos estudantes se evidencia na disparidade entre as abordagens didáticas adotadas e as experiências digitais aceleradas dos alunos. Enquanto a escola mantém métodos mais tradicionais, como escrever atividades no quadro para serem copiadas, os alunos estão imersos em um mundo virtual de informações instantâneas. No entanto, para esses alunos, o tédio não está diretamente relacionado à adoção ou não de tecnologias, como a abordagem de metodologias ativas.

É possível evidenciar que os alunos se sentem entediados diante de algumas metodologias e atividades propostas, consideradas tradicionais, como a prática de copiar as atividades do quadro. Contudo, sentem-se envolvidos pela possibilidade de utilização do livro didático, por exemplo, como pode ser observado nas narrativas abaixo. Em comum, essas percepções dos alunos refletem um desejo de serem ensinados e conduzidos no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, guiados no seu percurso formativo. Essa percepção parece levá-los a vivenciar o tempo escolar nos extremos entre o tédio e a multitarefa, que não é determinado pela prática pedagógica ou pelos recursos didáticos e está muito mais relacionado

com práticas de ensino que se estabelecem na relação com professores e colegas.

Eu opto por passar as atividades no quadro ao invés de utilizar outros recursos de propósito. Tento reconectar os alunos com o tempo real da vida, pois eles vivem num mundo abstrato. (Professor de Sociologia, Diário de Campo, 02 de maio de 2023).

Eu preferia mil vezes o livro didático. Pelo menos não precisava copiar e a gente sabia o que ia estudar na próxima aula, podia acompanhar as matérias pedir explicação. Sobrava tempo. (Aluna Laura, Diário de Campo, 25 de abril de 2023).

Eu estou cheia de atividades de iniciação científica para fazer. Ela (a professora) só vai passando atividades e exercícios sem parar e sem explicar bem como fazer. Professor tem que explicar o conteúdo. (Aluna Larissa, Diário de Campo, 02 de maio de 2023).

Nas aulas das trilhas os professores não sabem nem o que vão dar e ficam só preenchendo tempo com atividades que não tem sentido nenhum e repetidas. Expressão corporal e projeto de vida, pode ver, quase sempre as mesmas atividades. (Aluna Gabriela, Diário de Campo, 02 de maio de 2023).

As narrativas destacam a complexa relação entre as metodologias de ensino adotadas e as expectativas dos estudantes em relação ao processo educacional. A aluna Lívia relata sua frustração com a quantidade de atividades de iniciação científica e a falta de explicações adequadas da professora que, segundo ela, resulta em uma sobrecarga de exercícios sem orientação clara. Rafaela, por sua vez, aponta a falta de planejamento nas aulas das trilhas, destacando que os professores, muitas vezes, apenas preenchem o tempo com atividades sem sentido e repetitivas para eles.

Essas atividades, como já abordado anteriormente, são percebidas muitas vezes como momentos temporais entediante. Diante da compreensão do tempo como algo em escassez, uma noção permeada pelo contexto social e contemporâneo da aceleração (ROSA, 2019), os alunos tendem a perceber esse tempo como momentos de vivências temporais perdidas. Eles sentem que poderiam estar realizando outras atividades nesse espaço de tempo, que fizessem sentido no contexto escolar de acordo com as expectativas juvenis.

O professor de sociologia menciona que opta por passar as atividades no quadro, em vez de utilizar outros recursos, com a intenção de reconectar os alunos com o "tempo real da vida", em contraste com o mundo abstrato, no qual, segundo ele, os alunos estão imersos. Por outro lado, a aluna Pâmela expressa sua preferência pelo livro didático, apontando a praticidade de não precisar copiar as atividades e a clareza sobre os conteúdos a serem estudados nas próximas aulas.

Enquanto o professor foca em adotar práticas pedagógicas consideradas tradicionais, por terem uma tradição no campo educacional, como utilizar o quadro para descrição de atividades e para que os alunos escrevam nos seus cadernos, a aluna aponta a utilização do livro didático como um recurso que, na visão dela, ao possibilitar a otimização do tempo, ainda pode ser um guia no processo de aprendizagem. Neste sentido, é possível compreender que a centralidade da questão temporal neste contexto é muito menos determinada pela adoção ou não de recursos didáticos tradicionais e/ou de metodologias ativas e muito mais relacionada com a possibilidade ou não de um tempo escolar de ensino que se estabelece na relação com o outro, seja ele professor, colega ou coisa.

Tais posicionamentos não refletem um tédio inerente às metodologias empregadas, mas a distribuição fragmentada e desigual das experiências curriculares e o desejo subjacente dos alunos de serem ensinados. Portanto, a principal questão parece residir na necessidade de um ensino mais orientado e significativo, que atenda às expectativas dos alunos de serem efetivamente ensinados. A preferência pela adoção de metodologias ativas é secundária em relação ao desejo de receber uma orientação clara e consistente, que permita uma experiência temporal escolar mais coesa, contínua e menos fragmentada.

Os estudantes valorizam a condução do estudo, a orientação e a estrutura oferecida por métodos mais tradicionais, mesmo em um contexto de imersão digital. Isso é evidenciado nas aulas em que os professores explicam o conteúdo, observam os cadernos e mantêm métodos didáticos considerados mais tradicionais, enquanto os alunos permanecem engajados. A fragmentação do tempo escolar, aliada à sensação de não serem conduzidos adequadamente no processo de aprendizagem, leva a uma experiência temporal que oscila entre a sobrecarga e o tédio.

As expectativas dos alunos em relação à educação e ao futuro refletem uma intersecção complexa de desafios e aspirações. A falta de tempo para assimilar o conteúdo durante as aulas, a pressão por produtividade e o cumprimento do cronograma por parte dos professores destacam as tensões subjacentes à gestão do tempo na escola. Além disso, preocupações sobre a carga excessiva de trabalhos, a dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas e as concepções variadas sobre a importância do ensino superior ilustram a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos em relação ao tempo escolar e ao seu futuro educacional e profissional. Além disso, as diferenças sociais, econômicas e culturais entre os alunos acabam por individualizar cada vez mais tais percepções, como pode ser observado na descrição da cena abaixo.

Cena 12. Ainda, o único aluno que eu encontrei foi o aluno novo, Ravi, que os demais não conseguiram ainda inserir dentro da turma. Me parece que o Ravi não está sendo reconhecido, pois vem de uma cultura escolar diferente dos alunos e, como os próprios alunos me disseram, ele é muito diferente. Os alunos chamam ele de mongoloide no sentido de uma pessoa que tem jeitos e características das quais eles não estão habituados, como rir de coisas que os demais não acham engraçado; chegar em algum lugar em que os demais já estão conversando e se “intrrometer” sem saber o assunto; e sempre achar que sabe mais o conteúdo que os demais. Talvez essa sensação de falta de entrosamento seja recíproca, pois Ravi estava lá hoje treinando vôlei com colegas de outra turma. Ele era o único aluno da turma que estava lá. Perguntei se ele tinha visto algum colega e ele me disse que não, e que parece “que os colegas sempre procuram uma oportunidade para matar aula”. Pergunto a ele o que é matar aula e ele me responde dizendo:

— Tu sabes, não vir para a escola, vir só quando tem avaliação e depois ainda ficar reclamando que os professores não explicam. Na minha antiga escola não era assim e todos os meus colegas eram mais avançados. Pergunto novamente: Avançados?

Ele responde:

— Sim, avançados, não eram tão burros quanto ao conteúdo. Na minha escola era outro tempo...

Mais uma vez resalto:

— Outro tempo? O que tu queres dizer com outro tempo? E ele diz:

— Ah... aqui eles vivem no tempo deles, em outro tempo... as coisas mudaram, tem que ter agilidade, procurar fazer as coisas mais rápidas. Ficam sempre para trás assim e tu vai ver, na vida também vão ficar. Depois o mongoloide sou eu.

Então eu continuo:

— Mongoloide? Quem te chama assim?

— Eles... — ele responde — mas deixa quieto, ‘vão levar o farelo’, são tudo uns sem termo, nó cego — disse ele.

Esses termos, que pesquisei, significam respectivamente se dar mal e que são pessoas de má conduta e que não sabem se comportar no estado dele (Estado do Pará). Ali percebo alguns preconceitos estabelecidos entre o aluno novo em relação à turma e a turma em relação ao aluno novo. Inclusive em relação à forma como percebem as experiências temporais e como isso interfere na inserção cultural e escolar daquela turma em específico. (Diário de campo, 05 de outubro de 2023).

Esse trecho do diário de campo, que contempla um diálogo com Ravi, ilustra uma dinâmica complexa de inserção cultural e social na escola, destacando como as diferenças individuais e culturais podem afetar a percepção e a interação dos alunos no ambiente escolar. Em consonância com as discussões anteriores sobre a gestão do tempo e as experiências temporais dos alunos, esse diálogo proporciona uma perspectiva adicional sobre como tais questões se entrelaçam com as relações interpessoais e os desafios de inclusão na escola. A maneira como Ravi percebe o tempo e as expectativas educacionais difere, significativamente, das de seus colegas. Ravi, vindo de uma escola privada, situada em um bairro nobre no Estado do Pará, enfrenta dificuldades para se integrar à turma devido às suas características e

comportamentos distintos em relação às práticas escolares. Os outros alunos o rotulam com termos pejorativos, tais como "mongoloide", evidenciando preconceitos e estereótipos em relação às suas diferenças.

A forma como Ravi percebe as experiências temporais na escola demonstra uma discrepância entre sua perspectiva e a dos colegas. Ele expressa frustração do que ele descreve como falta de empenho e comprometimento dos outros alunos, sugerindo uma percepção de que o tempo na escola está sendo desperdiçado pelos colegas. Essa percepção é agravada pela sua comparação com sua antiga escola, onde ele se sentia mais avançado em termos de aprendizado e engajamento escolar. Essa comparação parece suscitar na turma uma revolta e certo ressentimento, pois, como alunos de uma escola pública, esses jovens parecem ter consciência das limitações e desafios que enfrentam no contexto educacional, muitas das quais inexistem, ou pelo menos se diferem, no contexto escolar de onde Ravi advém.

A discrepância entre Ravi e os colegas em relação à percepção da organização temporal é fomentada por suas realidades sociais, econômicas e culturais diversas, que acabam por desencadear o que Dubet (2020) nomeia como “desigualdades múltiplas”, conceito que será aprofundado no próximo subcapítulo. Dessa forma, acentua-se a ideia de responsabilização desses jovens por seu sucesso e fracasso, individualizando-os como colegas, o que pode, no extremo, impossibilitar a construção de pautas e entendimentos coletivos. Além disso, há a possibilidade de desencadear uma sensação de abandono em relação a sua formação em nome de uma proposta de reforma educacional que, entre outros aspectos, pauta-se em uma autonomia juvenil que não encontra parâmetros sólidos para o seu desenvolvimento. Diante disso, “a solução da desigualdade social é deslocada da economia e da política para a reforma educacional”. (HYPOLITO, 2019, p. 190). Assim, entre a promessa de autonomia juvenil e a sensação de abandono, esses jovens atribuem um novo sentido ao tempo escolar, que será desenvolvido a seguir.

5.3 Os Limites Temporais da Vivência Escolar Juvenil: entre a promessa de autonomia e a percepção de abandono

A questão da temporalidade no contexto pesquisado envolve a percepção dos jovens sobre o tempo dentro de uma dicotomia em que reconhecem o discurso político da autonomia, porém não encontram maneiras de exercê-la diante do contexto atual da arquitetura curricular do Novo Ensino Médio. A proposta não consegue oferecer oportunidades para que essa autonomia seja efetivada, principalmente no que se refere ao contexto das escolas públicas.

Dessa forma, Bauman (2000) destaca que a crescente ênfase na autonomia individual e na liberdade de escolha contemporâneas são limitadas pela incerteza e pela inexistência de estruturas sociais robustas. “Essa vida está assolada pelos riscos: a incerteza está destinada a ser para sempre a desagradável mosca na sopa da livre escolha”. (BAUMAN, 2000, p. 85).

Diante desse cenário, é fundamental compreender como os jovens participantes desta pesquisa atribuem sentidos à vivência temporal atualmente. A partir das observações e das compreensões obtidas em campo, evidencia-se a produção de sentido do tempo escolar entre a promessa de autonomia e a percepção de abandono juvenil. O tempo escolar para esses jovens, passa a ter o sentido de um abandono formativo, reforçado pelo descrédito da escolarização como uma possibilidade de mobilidade social e pela necessidade de empreender como uma alternativa econômica, pois “o empreendedor é o homem que age para melhorar sua sorte” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 144). Além disso, pelo desejo de ser ensinado como uma contraposição à ideia de uma escolarização que, na Contemporaneidade e diante de uma racionalidade neoliberal, é concebida como responsabilidade individual. Para compreender os significados que esse contexto adquire para esses jovens, é necessário analisar cada aspecto dessa construção de sentido.

A partir disso, acompanha-se uma apropriação política de conceitos fundamentais para o campo educacional que, ao serem mencionados em documentos legais curriculares, são referenciados de maneira distanciada de sua construção histórica, cultural e política, ficando desprovidos de uma contextualização e definição densa. Algumas pesquisas acadêmicas no âmbito do Ensino Médio (OLIVEIRA, 2023; CARDOSO, 2023) vêm evidenciando que tais conceitos adquirem sentidos diferentes de uma perspectiva crítica, histórica e de emancipação na qual foram construídos. Em vez disso, atualmente estão atrelados às formas de vidas neoliberais em políticas curriculares, materializadas em documentos como a BNCCEM. Assim, conceitos como “projeto de vida” e “conhecimento escolar” passam a atender aos preceitos de uma política curricular com uma forte lógica neoliberal. Diante disso, “o neoliberalismo tende a fragilizar a construção de projetos de vida consistentes e plurais” (OLIVEIRA, 2023, p. 24) e “a racionalidade política da reforma é pautada na empresarialização da educação, em que os princípios do gerencialismo, da eficiência individual e do desempenho são arcabouços da lógica operante”. (CARDOSO, 2023, p. 23- 24).

Entre esses conceitos, destaca-se o conceito de autonomia que é mencionado por diversas vezes no documento da BNCCEM: ora relacionado à autonomia juvenil em fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida, como uma competência a ser desenvolvida e discutido junto com outro conceito importante para o campo educacional como o de

protagonismo juvenil; ora se referindo à “preservação da autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais” (BRASIL, 2023, p. 5); ora fazendo referência à autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, por exemplo, sem que tais sentidos sejam desdobrados ou adensados conceitualmente.

O novo gerencialismo, segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), como uma tecnologia de governança racionalizada, acaba se tornando uma autogovernança que molda subjetivamente os sujeitos para serem “escolhedores autônomos”. Assim, “por trás da educação neoliberal, há uma noção de um escolhedor autônomo ‘livre’”. (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 84, *grifos dos autores*). Todavia, conforme problematizam os autores, somos moldados para fazer escolhas que se alinham com as perspectivas gerais de mercado e, dessa maneira, nos autogovernamos. “A educação é um dos principais contextos em que isso ocorre”. (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 89).

Assim, importa destacar que o documento da BNCCEM está estruturado basicamente no que os estudantes devem saber e, com mais ênfase, no que devem saber fazer. Em outras palavras, sua estrutura promove a implementação de um ensino pragmático pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, comprometendo-se com a educação integral, que, segundo o documento, objetiva o desenvolvimento da formação humana. E, embora se compreenda que a BNCCEM não seja um currículo, ao ser referenciada como um documento de caráter normativo, ela termina por exigir, em muitos aspectos, uma organização curricular que atenda e se vincule aos seus preceitos de viés neoliberal. Além disso, enquanto documento normativo, é importante ressaltar que, no âmbito do Ensino Médio: propõe a substituição de um modelo único por um modelo diversificado e desigual; promove a valorização do protagonismo e da capacidade de escolha dos jovens diante da promessa de autonomia; enfatiza a noção de itinerários formativos; organiza-se por meio de áreas de conhecimento; e propõe a ampliação do tempo escolar. Todos esses aspectos contribuem para a resignificação dos sentidos de tempo escolar contemporâneo.

Deste modo, considerando a importância da discussão em torno do conceito de autonomia, que acaba sendo capturado por uma discursividade política neoliberal e permeia o texto da BNCCEM, e os limites conceituais de sua análise nesta pesquisa, é necessário, ao menos, reconhecer esse debate educacional. Contudo, ao mesmo tempo, é importante demarcar que a discussão pretendida neste trabalho se refere à problematização da definição de autonomia descrita nesse documento como “a capacidade de tomar decisões fundamentais e responsáveis”. (BRASIL, 2023, p. 463). Ao que foi possível compreender no contexto de pesquisa, há uma impossibilidade de exercício dessa ação autônoma por parte desses jovens

estudantes, tanto por barreiras organizacionais e estruturais macropolíticas, micropolíticas e escolares quanto pela inexistência de uma formação consistente que capacite esses jovens a uma reflexão crítica para fazerem escolhas. Diante disso, é possível evidenciar que, em nome da possibilidade de autonomia juvenil, justifica-se o contexto de diversas desigualdades e da transferência da responsabilidade social e política da formação dos jovens brasileiros para o âmbito individual do sujeito e micropolítico da escola.

Nesta perspectiva, compreendendo que o trabalho do etnógrafo é a busca por uma descrição densa do dito e do não dito, apresenta-se um conjunto de narrativas que se denomina como vozes estudantis. Essas narrativas permitiram, além da observação atenta, capturar como os jovens neste contexto estão significando as práticas pautadas na nova arquitetura curricular flexível e na organização temporal da escola atual, orientadas pelas normas da BNCCEM. Esses significados compõem o sentido de tempo escolar, compreendido na percepção desses jovens, de abandono no que se refere a sua formação e constituição do seu percurso formativo. Tal sentido de tempo escolar é construído diante da impossibilidade desses jovens de fazerem escolhas coerentes com a sua realidade, diante da promessa de autonomia juvenil que não se efetiva. Ainda que a palavra "abandono" na sua pronúncia literal tenha sido mapeada poucas vezes durante o trabalho de campo, foi possível compreendê-la como um sentido da dimensão temporal escolar atual para essa comunidade específica, por meio do emaranhado de relações, ações e práticas que se desenvolveram nesse ambiente.

Desta forma, pelo compromisso político e acadêmico que a pesquisa etnográfica possibilitou estabelecer com esses jovens, aceita-se a responsabilidade pela descrição densa do que foi possível capturar no campo empírico e no momento da escrita. A pesquisa foi realizada junto com eles e nunca apenas pesquisando sobre eles e/ou a escola, compreendendo a complexidade do sentido que o tempo escolar adquire neste contexto. Entre a promessa de autonomia juvenil, que para esses jovens em específico não se concretiza, e a percepção deles de uma vivência temporal marcada por uma sensação de abandono em relação ao seu percurso formativo, insere-se um emaranhado de significados que esses jovens atribuem e constroem coletivamente e que pretende-se contemplar nas discussões a seguir.

Diante dessa compreensão, apresenta-se um quadro analítico contendo vozes juvenis sobre o abandono e as bases contextuais que fortificam a construção desse sentido de tempo escolar para esses jovens. Temáticas foram elencadas a partir das análises, quais sejam: mobilidade social; empreendedorismo (cultura do consumo); e desejo de ser ensinado (tempo de ensino). Desta forma, são elaboradas e fortificadas construções subjetivas juvenis em torno das questões de mobilidade social e empreendedorismo diante da percepção de abandono

Quadro 4: Vozes Juvenis: a mobilidade social, o empreendedorismo e o tempo de ensino como constituintes do sentido de abandono

TEMÁTICAS	VOZES DOS ESTUDANTES
<u>Mobilidade Social</u>	“Professora hoje o que conta não é o diploma. É quantos seguidores tatem”. (Aluna Lívia, Diário de Campo, 02 de maio de 2023). “Professor eu não tenho como ficar cinco anos parada estudando, tenho que trabalhar. Estudo não garante dinheiro, o mundo é outro”. (Aluna Paula, Diário de Campo, 12 de maio de 2023).
<u>Empreendedorismo</u>	“Meu sonho é ter uma prateleira cheia de tênis”. (Aluno Gustavo, Diário de Campo, 25 de abril de 2023). “Meu sonho é poder comprar um iPhone”. (Aluno Ricardo, Diário de Campo, 25 de abril de 2023). “Bah professor, mas hoje dá para ganhar muito dinheiro com o TikTok por exemplo. No teu tempo não tinha isso”. (Aluno Tiago, Diário de Campo, 25 de abril de 2023). “Meu pai é mecânico e ganha super bem. Nunca precisou ficar dependendo de estudo ou escola. Eu vou colocar um negócio para mim também. Vou ganhar meu dinheiro com o meu esforço.” (Aluno Mateus, Diário de Campo, 16 de maio de 2023).
<u>Tempo de ensino</u>	“Olha se os professores tivessem tempo para explicar, ensinar a gente até poderia aprender. Mas assim, fica difícil. O ENEM não é uma opção para nós”. (Aluna Lívia, Diário de Campo, 16 de maio de 2023). “Nas aulas de física quanto mais atividade a gente tiver para ele (professor de física) explicar, melhor. Ele explica muito bem, sempre dá exemplo, sempre dá aula. Tem algumas matérias que é complicado. A professora de biologia sempre passa muita coisa para a gente fazer sozinha, a gente fica livre, sabe? (Suspiro) A gente se sente tipo abandonado assim nas aulas”. (Aluna Mônica, Diário de Campo, 18 de outubro de 2023).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante desse conjunto discursivo das falas estudantis, foram desencadeadas reflexões centradas na problematização do sentido de abandono formativo constituído por esses jovens. Assim, o descrédito na possibilidade de mobilidade social diante da formação proporcionada pela estrutura escolar atual, a oportunidade de empreender como alternativa à realidade social na qual estão inseridos e o desejo por um tempo de ensino que se realize com o outro, constituem o sentido de abandono formativo atribuído por esses jovens à sua experiência temporal atual. Portanto, para desdobrar esses aspectos, é fundamental pensar sobre a dinâmica social e escolar que fomenta essa sensação de descrédito na possibilidade de mobilidade social via educação.

A fala de Lívia aponta para uma mudança na valorização social, em termos de trajetória profissional ou carreira. Assim, evidencia-se que o capital social e a influência digital, representados na fala dela pela quantificação de seguidores nas redes sociais, passam a constituir

mais valor sócio econômico do que diplomas e credenciais acadêmicas tradicionais na atual conjuntura. Isso demonstra a crescente influência das redes sociais e da era digital na construção de carreiras e identidades pessoais. Deste modo, na Contemporaneidade os indivíduos almejam alcançar sucesso e reconhecimento por meio de plataformas digitais, que são anunciadas como possibilidades que independem de escolarização formal. Esse desejo, no contexto específico desses jovens, parece estar relacionado com a crença em ascensão da impossibilidade da escolarização promover ascensão sócioeconômica, além de fazer parte do cenário sociocultural e econômico que culmina em novas formas de capital cultural e social.

Esse descrédito na escolarização como um meio que garanta progresso socioeconômico, ou que ao menos possa torná-lo mais fácil de alcançar, vem sendo, ao longo do tempo, esmaecido. Diante da conjuntura social contemporânea, os jovens já ingressam na escola cientes disso e parecem buscar outros significados para a escolarização que não são mais baseados na sua promessa moderna de possibilidade de ascensão socioeconômica. Porém, mesmo que de outros modos, a escola contemporânea ainda pode ser considerada como uma "escola das promessas" (CANÁRIO, 2008), substituindo a promessa de mobilidade social, por exemplo, pela promessa de exercício da autonomia juvenil.

Ainda assim, esse contexto não é denunciado por esses jovens como uma reivindicação, pois ele passa a ser abafado pela lógica da responsabilização individual. Nesse contexto, cada jovem estudante deve ser um empreendedor de si mesmo e, portanto, ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso social. Atribuir e reivindicar o desejo por uma escolarização que, de fato, contribua, por exemplo, para a mobilidade social, no contexto neoliberal, pode ressoar como uma autodeclaração de fracasso individual. E “os que fracassam devem isso apenas a sua fraqueza e a seu vício”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 51). Além disso, pode significar uma incapacidade de autogerir a sua vida em um caminho de sucessos, como um empreendedor de si mesmo, pois uma das máximas neoliberais é a de “que cada indivíduo seja empreendedor por si mesmo e dele mesmo”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 152). Tal percepção parece suscitar sentimentos de ressentimento nesses jovens, pois a competitividade neoliberal contemporânea não se desenvolve sob uma perspectiva equitativa e segue classificando os sujeitos entre "ganhadores" e "perdedores" (DARDOT; LAVAL, 2016).

A declaração de Paula evidencia a urgência econômica e a necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho. Deste modo, ela reafirma a impossibilidade, diante da sua realidade socioeconômica, de dedicar um período longo à sua formação. Essa fala juvenil demonstra uma dessincronização do tempo de formação diante da temporização contemporânea

que passa por um processo de aceleração social. Assim, ela destaca a percepção de que a educação, especialmente de longa duração, não oferece garantias financeiras suficientes para justificar o investimento de tempo e recursos financeiros. Desta forma, em tempos em que a lógica é fazer o maior número de tarefas no menor espaço de tempo possível, e da compreensão da aceleração da vida como um todo, dispensar um tempo significativo em uma formação que não garanta retornos econômicos sólidos. Em uma escola e/ou universidade das incertezas, torna-se cada vez mais uma escolha inadequada para as figuras subjetivas que se constituem na Contemporaneidade de "jogadores" (ROSA, 2019) e/ou "ganhadores" (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesta lógica, tanto a figura do ganhador (DARDOT; LAVAL, 2016) como a do jogador (ROSA, 2019) dizem respeito a indivíduos que conseguem transitar com fluidez pelas exigências da modernidade tardia e/ou da racionalidade neoliberal. Tais subjetividades em formação, são hábeis em competir, adaptar-se rapidamente às mudanças e mapear e aproveitar oportunidades. As suas performances são constantemente avaliadas e validadas pelo sucesso que conseguem obter no mercado de trabalho, na educação ou nos diferentes âmbitos da vida social. Assim,

[...] é próprio da sociedade civilizada, caracterizada pelo reino das liberdades civis e da propriedade privada, transformar essa luta numa competição livre e pacífica, da qual resulta uma distribuição desigual das riquezas” e, “que, por sua vez, produz necessariamente ganhadores e perdedores. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 51).

Essa subjetividade jogadora, segundo Rosa (2019), para além de ser um gerenciador de tempo deve ser, acima de tudo, um malabarista de tempo, pois “a figura do *gerenciador de tempo* foi paulatinamente suplantada por um novo estilo de vida, o do *jogador malabarista de tempo*”. (p. 474, grifos do autor).

Essa visão é reforçada diante de um mercado de trabalho contemporâneo que tende a valorizar habilidades práticas e experiências mais do que diplomas acadêmicos. A fala de Paula põe sob evidência uma desconexão entre o sistema educacional atual e as realidades econômicas e sociais dos estudantes contemporâneas, em que a educação formal não necessariamente se traduz em segurança financeira ou oportunidades de emprego. Ainda, Paula assinala para uma nova forma de se relacionar com a dimensão temporal atual, em que a lógica da aceleração da vida como um todo impera, mesmo que em alguns aspectos ainda não conseguimos nos acelerar enquanto sociedade. Nesta lógica, uma formação superior nos moldes tradicionais e, principalmente, em uma lógica temporal longa, passa a não fazer mais sentido em uma era

em que fazer o bom uso do seu tempo, ser um sujeito flexível emultitarefa, incorporar as figuras do “jogador” (ROSA, 2019) e do “ganhador” (DARDOT; LAVAL, 2016) prevalece.

Diante disso, as falas de Livia e Paula expressam a criticidade juvenil em relação a escolarização contemporânea e a sua possibilidade em promover garantias sociais na Contemporaneidade, marcada pela aceleração social (ROSA, 2019), pela racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e pelo capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020), que cada vez mais utiliza instrumentos para capturar a experiência humana e, para além de prever, moldar comportamentos que interessem ao mercado. Tais apontamentos demonstram mudanças culturais e econômicas significativas que influenciam as percepções dos jovens sobre a educação.

A impossibilidade da escolarização secundária, principalmente no que se refere às escolas públicas de promover a tão almejada mobilidade social e/ou garantir a preparação para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior, contribui para a construção de significados juvenis em relação a sua formação, em um contexto de fluidez e de incerteza, em que planejamentos a longo prazo não encontram subsídios e nem garantia. Aliás, interessa planejar uma vida e uma carreira profissional do aqui agora, em que se deve ser um sujeito flexível o bastante para estabelecer relações episódicas e contratos sociais fragmentados. “E aquilo sobre o que a informação mais informa é a fluidez do mundo habitado e a flexibilidade dos habitantes” (BAUMAN, 2001, p. 145), contribuindo para um autogoverno que se desenvolve perante o desejo de se tornar um sujeito flexível e, por consequência, um “ganhador” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Diante deste cenário, acrescenta-se a forma como a escola passa a ser ressignificada enquanto uma “escola das incertezas” (CANÁRIO, 2008). Ao realizar uma análise contextual, o autor delineia um deslocamento da escola no século XX, modificando a forma como as juventudes passaram a se relacionar com ela e com o mercado de trabalho. Segundo o autor, “passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza” (CANÁRIO, 2008, p. 76), na transição de uma escola das promessas para uma escola de incertezas. Nesse contexto, a escola não consegue garantir a tão almejada mobilidade social, que figurava, até o momento, como uma de suas promessas formativas. Esse cenário parece suscitar entre os jovens um sentimento de desamparo diante da “escoladas incertezas” (CANÁRIO, 2008), no contexto das mudanças nos “padrões temporais” (ROSA, 2020) na Contemporaneidade, intensificado por um tempo de “paixões tristes” (DUBET, 2020), compreendido nesta pesquisa como aquilo que os próprios alunos denominam como abandono.

Esse fato instaurou um contexto de indefinição, modificando a relação das juventudes

com a escola e com as expectativas em relação ao mercado de trabalho. "A vida de trabalho está saturada de incertezas". (BAUMAN, 2001, p. 139). Sem saber o que os aguarda no futuro, os jovens passam a vivenciar o presente do seu percurso formativo com certa desmotivação e a projetar o futuro como um elemento cada vez mais desconhecido, ou ao menos passam a sustentar as suas expectativas na possibilidade do sucesso diante dos seus próprios esforços independentes da sua formação e/ou escolarização. Na sociedade atual, em que prevalece a máxima de que "tempo é dinheiro: o motor econômico" (ROSA, 2019, p. 321) estratificar um tempo significativo da vida durante um período importante da vida humana como a juventude, parece não ser atrativo nem promissor.

Desta forma, os jovens recebem, atualmente, outras promessas escolares, como a de autonomia para constituírem seu percurso formativo. O documento Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio destaca o protagonismo do aluno como um "princípio essencial" na elaboração dos currículos no Estado. Essa concepção pretende que "os estudantes sejam agentes e desenvolvam maior autonomia, responsabilidades e compromissos conscientes dos papéis que desempenham na própria aprendizagem e na sociedade". (RCGEM, 2023, p. 21). Promessa sedutora, tendo em vista de que quem não gostaria de escolher seu próprio percurso de formação que mais lhe fosse apropriado? Qual jovem não gostaria de ter à disposição uma série de disciplinas e conhecimentos que pudesse selecionar? Mas a questão é: em que contexto e com quais condições o jovem pode escolher? Em que contexto a escola, principalmente a escola pública, consegue desenvolver e ofertar essas opções? O que garante a equidade neste processo? Essas e tantas outras interrogações permeiam as discussões e as críticas em torno da política do Novo Ensino Médio que, dentre outros aspectos, oficializa a promessa de autonomia do estudante.

Este panorama desconsidera o contexto social atual que se pauta em uma lógica meritocrática, que enfatiza o mérito em detrimento de processos equitativos e que socialmente exclui aqueles que não possuem as "credenciais meritocráticas" (SANDEL, 2020). Além das predisposições biológicas, esses critérios que conferem crédito a determinados indivíduos em detrimento de outros, ignoram uma série de aspectos importantes, tais como: as desigualdades sociais, que favorecem aqueles que já possuem recursos financeiros e acesso a uma formação de qualidade, o que pode excluir indivíduos talentosos e capazes que não têm acesso a esses recursos; a diversidade de talentos, ao privilegiar certos tipos de talentos e habilidades; e o contexto e as oportunidades, ao desconsiderar o papel significativo que o contexto social, econômico e cultural de um indivíduo desempenha em suas realizações (SANDEL, 2020). Essas convicções meritocráticas de que as pessoas merecem as riquezas que o mercado

concede com base em seus "talentos" tendem a esmaecer a solidariedade como um projeto social, pois as pessoas bem-sucedidas, dentro dessa lógica, não conseguem produzir empatia com as pessoas com menos vantagens (SANDEL, 2020).

Desta forma, o desejo e a possibilidade de empreender se apresenta como uma alternativa, principalmente para aqueles sujeitos mais vulneráveis socialmente. Diante da diminuição do Estado enquanto garantia de bens comuns sociais e da instauração do livre comércio, esse desejo se intensifica. Assim, até mesmo a lógica de status social ganha ênfase estética e se institui na possibilidade de possuir bens materiais que credenciam enquanto um sujeito de sucesso, muito além da sua formação. Nesta perspectiva, ter um tênis de uma marca que representa luxo e de alto valor econômico e social passa a imperar entre os desejos juvenis, muito além do que qualquer aspiração formativa. Esse cenário se intensifica diante dessa sociedade pautada por lógicas competitivas e de responsabilização social dos indivíduos, que cada vez mais inculca uma lógica de prosperidade econômica pautada no consumo desenfreado que, por sua vez, sustenta a base econômica de alta concentração de renda.

Desta forma, não possuir um tênis ou um telefone de uma marca específica pode, acima de muitos outros aspectos, significar para esses jovens como uma determinante de sucesso ou fracasso social. A ideia de empreendedorismo passa a ser sustentada por uma lógica de esforço e de superação, em que o esforço parece imperar sobre a capacitação. Assim, “a presença do empreendedorismo nas nossas escolas é uma resposta do mercado de trabalho para a juventude no sentido de atribuir a ela a responsabilidade por sua inserção no processo produtivo” (ZAN; KRAWCZYK, 2019, p. 616). A noção de que diante do meu esforço, posso atingir o mérito necessário para possuir ou não, consumir ou não, competir ou não, se estabelece. A sociedade contemporânea passa a ser permeada pelo consumo e os objetos de consumo se tornam símbolos de identidade e status. Um exemplo desta percepção foi identificada nas falas de Ricardo e Gustavo, apresentadas no quadro 4, em que constata-se que possuir itens como um iPhone ou uma coleção de tênis pode representar uma forma de afirmar suas identidades sociais de “jogadores” (ROSA, 2019) e seu sucesso.

Diante disso, as falas dos alunos Gustavo, Ricardo, Tiago e Mateus refletem um desejo de empreender e uma valorização da lógica do esforço e do mérito, características centrais das sociedades neoliberais. Nestas sociedades, a competição e o sucesso individual são frequentemente enfatizados em desfavor de noções coletivas de cooperação e equidade. As aspirações de Gustavo e Ricardo são indicativas de uma cultura consumista, em que os objetos de desejo simbolizam status e sucesso. O desejo por bens materiais, como tênis e celulares de última tecnologia, reflete uma internalização das dinâmicas neoliberais que

associam valor pessoal e social à capacidade de adquirir produtos de marca.

A sociedade dominada pela estética do consumo precisa portanto de um tipo muito especial de satisfação —semelhante ao *pharmakon* de Derrida, essa droga curativa que é ao mesmo tempo um veneno” ou ainda “uma droga que deve ser dosada cuidadosamente, nunca na dosagem completa — que mata. (BAUMAN, 2001, p. 150).

Essa visão é reforçada por uma cultura midiática e de redes sociais que promove o consumo como um meio de alcançar felicidade e reconhecimento. Tiago destaca as oportunidades proporcionadas pela economia digital, especialmente pelas plataformas de redes sociais como o TikTok. A menção da possibilidade de "ganhar muito dinheiro" demonstra a valorização juvenil do empreendedorismo digital, em que a crença de que a criação de conteúdo pode levar a lucros substanciais sem a necessidade de qualificações formais se torna atrativa. Esta perspectiva está alinhada com a lógica neoliberal que promove o uso de novas tecnologias como meios de alcançar sucesso econômico. Ao referenciar Deleuze (1992) e sua elaboração no que tange ao contexto das “sociedades de controle”, Sibilia (2012) enfatiza como a gradual implantação de um regime de vida inovador, anunciado pelo filósofo, na descrição das sociedades contemporâneas de controle é "sustentada nas tecnologias eletrônicas e digitais: uma organização social baseada no capitalismo mais desenvolvido da atualidade, em que regem o excesso de produção e o consumo exacerbado, o marketing e a publicidade". (p. 201).

Diante disso, Mateus expressa uma crença no trabalho autônomo, ou seja, sem garantias e controle estatal. Assim, esse trabalhador autônomo, que contemporaneamente ganha status social de empreendedor, é o único responsável pelo seu sucesso. Deve ser um empreendedor de si mesmo e prover as garantias básicas da sua vida e dos seus familiares, como saúde e educação. Portanto, a fala de Mateus de que seu pai não depende da escolarização pode ser interpretada com uma percepção de ressentimento desse jovem, que diz à sociedade: já que fomos abandonados diante das nossas próprias condições, vamos vencer pelo nosso esforço, como se isso fosse um caminho possível para o sucesso para todos. Desta maneira, ele atribui a experiência de sucesso de seu pai, que obteve um sucesso econômico sem depender da educação formal, como um modelo a seguir. Afinal, “todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse *empreendedorismo* humano” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 144, *grifos do autor*). Essa visão está profundamente enraizada na ideologia neoliberal, que valoriza o esforço individual e o empreendedorismo sobre as qualificações acadêmicas e os sistemas de apoio social.

As falas dos alunos ilustram um desejo de empreender e uma crença na possibilidade de alcançar sucesso individual através do esforço pessoal e da inovação, internalizando a lógica das sociedades neoliberais. Esses jovens passam a valorizar o mérito e o esforço individual como caminhos para o sucesso, muitas vezes em detrimento das noções de formação acadêmica e equidade social. Tal valorização não se constrói de forma objetiva para esses jovens, mas, com base no que foi compreendido em campo, apresenta-se como uma alternativa para se constituírem enquanto "jogadores" (ROSA, 2019), mesmo que destituídos das credenciais neoliberais diante de sua realidade socioeconômica. Desta forma, assumem para si a responsabilidade de serem "*free-choosers*", porém "os riscos envolvidos em cada escolha podem ser produzidos por forças que transcendem a compreensão e a capacidade de ação do indivíduo, mas é destino e dever deste pagar o preço" (BAUMAN, 2007, p. 10). Essa perspectiva é fortalecida pela cultura de consumo e pelas novas oportunidades econômicas proporcionadas pela economia digital, sugerindo uma internalização das normas neoliberais na visão de mundo desses jovens.

As falas de Livia e Mônica demonstram um descontentamento com a estrutura educacional contemporânea, assinalando o desejo de ter um tempo destinado exclusivamente ao ensino. A análise dessas falas revela um paradoxo: por um lado, a escola não consegue promover um ensino baseado no acolhimento e na condução dos estudantes enquanto sujeitos sociais recém-chegados; por outro, existe um desejo desses jovens, contrário à perspectiva neoliberal que estrutura a arquitetura curricular flexível atual, de que as escolas dediquem tempo ao ensino, à escuta e à possibilidade de aprender com os professores, sendo conduzidos e orientados nos processos de aprendizagem. Este desejo de aprendizado efetivo pode ser visto como uma resistência à abordagem neoliberal de aceleração temporal e abandono formativo.

A fala de Livia sublinha a percepção de que o ensino acelerado e fragmentado fragiliza a capacidade dos alunos de consolidar o conhecimento de forma sólida. A falta de tempo para explicações e o ensino detalhado cria barreiras significativas para os alunos. Esta crítica destaca um sistema educacional que, sob a pressão de estruturar currículos padronizados e sob a demanda de uma organização temporal flexível, frequentemente sacrifica a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a construção e a solidificação do conhecimento, diante de uma lógica que tende a reduzir o ensino ao desenvolvimento de competências e habilidades.

A sensação de abandono formativo é exacerbada quando os alunos são deixados a cargo de seu próprio aprendizado sem o devido suporte. Essa dinâmica pode gerar uma alienação (ROSA, 2019) em relação a estrutura curricular e temporal escolar atual. As falas de Livia e

Mônica revelam um desejo profundo por um ensino que vá além das exigências neoliberais de aceleração e eficiência. Elas parecem requerer um tempo de ensino que resista à lógica de abandono formativo e que reconheça os estudantes como indivíduos com necessidades únicas e dignos de atenção. Este movimento subjetivo de contestação aponta para uma resistência contra a lógica econômica neoliberal e uma reivindicação por uma formação e um ensino que possa fomentar a construção de conhecimento. Conhecimento este que esse grupo não tem acesso externamente a escola.

Diante disso, importa salientar que durante o trabalho de campo nesta pesquisa, em muitos momentos em sala de aula, seja em conversas entre os pares ou em diálogos com os professores, as narrativas dos alunos demonstraram o quanto eles consideram que essa arquitetura curricular atual do Ensino Médio não promove uma formação que possibilite a continuidade dos estudos; ou que possa oferecer possibilidades de mobilidade social e, em última instância, de proporcionar a solidificação de conhecimentos aos quais não têm acesso em outras instâncias sociais. A fala de Isabela parece retratar esse sentimento, que no contexto da pesquisa era significado pelos alunos como uma sensação de desapontamento com a organização curricular e temporal atual, ao reforçar que são cobaias dessa reforma. Assim, as narrativas dos alunos, a cena e o trecho do diário de campo abaixo revelam subjetividades e evidenciam a reflexividade dessa condição juvenil.

Cena 12. Ao tempo, que alguns alunos dançam na sala de aula, outros comentam que não veem a hora de ir para casa dormir e descansar. Outros simulam uma dança com luta e a professora pede para que não façam brincadeiras de violência, pois ela fica nervosa. Lívia diz para Lucas: “Vou te dar um soco”, a professora repreende dizendo: “O que é isso, olha a violência”. Lívia responde: **“Ué professora isso é conteúdo e pode fazer parte de uma trilha, é expressão corporal”**. Neste momento todos riem. (Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

Eles reduziram o horário de quase todas as disciplinas, **como a de física que só tem um período na semana e, para piorar é no último período quando todo mundo está com fome e cansado**, estamos loucos pra ir embora já. **(Silêncio)**. Difícil se concentrar. (Aluna Luísa, Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

A verdade é que a gente foi cobaia dessa reforma. A Carolina disse que tem todos os períodos normais e que faz as trilhas no turno da tarde. E as trilhas que ela faz são muito melhores que as nossas. Lá na escola dela eles puderam escolher, claro... (silêncio) vai comparar a escola particular com essa. (Aluna Isabela, Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

Essa questão das trilhas pra mim não mudou nada porque tenho projeto de vida desde o fundamental. **E no fim, não me importo muito com isso, se a gente se esforçar e estudar consegue aprender.** (Aluna Rafaela, Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

Ao analisar as falas desses alunos dentro do contexto cultural escolar ao qual estão inseridos, destaca-se que eles percebem essa nova arquitetura curricular proposta pela Política da Reforma do Ensino Médio com descontentamento. Ainda, induzidos pelo discurso da meritocracia, buscam novas formas de denunciar essa organização através da ironia. Além disso, em outro trecho, é possível perceber o quanto a atual organização curricular e temporal não considerou aspectos como o tempo biológico dos alunos, pois foi preciso priorizar os aspectos administrativos da escola para a oferta das disciplinas de acordo com a implementação do Novo Ensino Médio. Desta forma, Isabela destaca que se sente uma cobaia dessa situação, como se com a formação deles fosse possível toda espécie de experimentação tanto curricular quanto temporal, sem nenhuma responsabilidade com o futuro desses sujeitos. Ao mesmo tempo, lhes é atribuída a responsabilidade pelas escolhas em relação ao seu caminho formativo, um caminho que já se encontra circunstanciado pelas contingências que acompanham a implementação dessa política na escola.

A percepção de um currículo estruturado de maneira diferente em termos de tempo escolar, em comparação com a experiência da amiga de infância, parece provocar um desconforto ou mesmo um sentimento de frustração que pode ser entendido pelo contexto que Dubet (2020) destaca de “desigualdades múltiplas”. Segundo o autor, a onda neoliberal não apenas destruiria as instituições e os atores da sociedade industrial, mas imporá um novo individualismo, fragmentando as identidades coletivas e as solidariedades, desmantelando a civilidade e o autocontrole. Essas desigualdades podem passar despercebidas dentro do contexto da meritocracia ou serem negligenciadas por aqueles que não estão diretamente expostos a elas.

Em consonância com essa problematização, é importante considerar a não linearidade da vida juvenil. Pais (2005) realiza uma crítica às políticas para juventude que, em sua maioria, baseiam-se em lógicas lineares, as quais não correspondem às trajetórias não lineares que os jovens estão sujeitos ao longo de suas vidas, especialmente aqueles mais suscetíveis à precariedade social e/ou mais propensos a ficarem entregues à própria sorte. O autor conduz uma análise dos jovens da cidade de Lisboa e como eles se posicionam frente ao trabalho precário. Considerando as diferenças entre Portugal e Brasil, não se pretende fazer uma analogia dessa reflexão, mas pensar junto a Pais (2005) como os jovens em geral vivenciam o 'dilema do labirinto' ao se depararem com os percursos que poderiam percorrer diante das adversidades às quais suas vidas são expostas.

Assim, ao considerarmos a metáfora do labirinto da vida, torna-se evidente que o atual contexto das políticas voltadas para as juventudes brasileiras, mais especificamente a atual

estrutura curricular e temporal do Novo Ensino Médio, transfere, entre outros aspectos, a responsabilidade pelo percurso formativo para o estudante. Isso não apenas se mostra inadequado, mas cruel. Diante dos vários imprevistos da vida e das múltiplas desigualdades, esses jovens se veem navegando pelo labirinto da existência ao acaso (PAIS, 2005), sem a garantia, no âmbito escolar, de segurança diante das incertezas. Além disso, enfrentam o peso do sucesso ou do fracasso de suas escolhas, muitas vezes influenciadas por aspectos exteriores a eles mesmos.

Em contrapartida, é possível evidenciar que nem todos os alunos percebem ou reagem a esse cenário de forma idêntica. Quando Rafaela diz que com o esforço individual é possível apreender, ela parece desconsiderar os outros tantos aspectos envolvidos neste processo. No entanto, no contexto pesquisado, essa forma de perceber e reagir dessa aluna assume outro significado, pois quando ela se refere que para ela essa organização curricular não importa, ela está se referindo às diversas possibilidades que possui no contra turno para estudar e à disponibilidade de um tempo de estudo extraescolar, realidade diferente da maioria dos alunos da turma.

Assim, é importante salientar o quanto as desigualdades se individualizam na atualidade (DUBET, 2020) e entender que, para além do estabelecimento de desigualdades múltiplas, essas desigualdades se individualizam intensamente diante das diversidades econômicas, sociais e culturais desses indivíduos que representam um coletivo na instância escolar. "Assim sendo, seria equivocado estabelecer uma correlação mecânica entre a amplitude das desigualdades e a maneira como os indivíduos as percebem, as justificam ou se indignam com elas" (DUBET, 2020, p. 7), pois as desigualdades não são mais uniformes e padronizadas, mas diversas e individualizadas. Essa diversificação das desigualdades resulta em diferentes reações emocionais por parte das pessoas, como raiva, ressentimento e indignação (DUBET, 2020).

Nesta perspectiva, Dubet (2020) salienta que, embora as desigualdades sociais tenham sido tradicionalmente entendidas como parte da estrutura estável das classes sociais e de seus conflitos, atualmente elas estão em constante multiplicação e diversificação. Segundo o autor, as clivagens sociais, ou seja, as divisões que formam grupos sociais distintos e frequentemente opostos, estão se tornando mais complexas e numerosas. Além disso, ele aponta que cada indivíduo é afetado de diversas maneiras por essas clivagens e desigualdades, o que significa que não se trata apenas de uma questão de classe social, mas de uma gama ampla de fatores que influenciam a posição e a experiência de cada pessoa na sociedade. "Constitui-se um universo social dentro do qual nós somos mais ou menos desiguais em função das diversas esferas às quais pertencemos" (DUBET, 2020, p. 8). Fato esse observado no contexto social de cada aluno

e que implica no que cada um faz no tempo em que não estão na escola. A maioria dos alunos acompanhados nesta pesquisa utiliza o tempo fora da escola de formas diferentes. Um grupo trabalha em atividades informais; outro realiza estágios; e outro ainda tem responsabilidades com demandas domésticas. Há ainda um grupo menor que utiliza esse tempo para estudar e realizar atividades de lazer. Assim, esses jovens são desiguais em várias dimensões: estudante trabalhador ou estudante; protegido ou precário; dependentes de transporte ou não; menino ou menina; moradores com a família ou sozinhos; de classe baixa ou classe média; com acesso a momentos de lazer ou sem acesso a momentos de lazer; filhos de pais empregados ou filhos de pais desempregados, entre muitas outras diferenciações, as quais Dubet (2020) salienta que merecem uma atenção analítica.

Diante disso, Dubet (2020) elucida que a representação e a experiência das desigualdades estão se distanciando, cada vez mais, daquelas que eram predominantes na sociedade industrial. Segundo ele, naquela época, a posição de classe social parecia estar fortemente ligada a um estilo de vida específico, a um destino predefinido e a uma consciência coletiva compartilhada pelos membros dessa classe. No entanto, atualmente, as desigualdades são percebidas e vivenciadas de forma mais complexa e individualizada, influenciadas por uma multiplicidade de fatores além da posição de classe. Isso sugere que a compreensão das desigualdades sociais está evoluindo para incorporar uma gama mais ampla de variáveis e dinâmicas sociais.

Assim, as expectativas dos jovens participantes desta pesquisa em relação à carreira, ao futuro e à profissão também se diversificam e são marcadas por um contexto em que a consciência das diferenciações sociais culmina em uma individualização que prejudica a luta por pautas sociais coletivas. Esse processo resulta no que Dubet (2020) denomina como um “tempo das paixões tristes”, em que sentimentos como ressentimento e abandono parecem aflorar. A cena a seguir demonstra tais aspectos de forma subjetiva.

Cena 13. A professora de Projeto de Vida inicia a aula focando no futuro profissional dos alunos e nos objetivos que almejam.

Ricardo compartilha: — “Uma ideia que achei interessante era estudar inglês e buscar uma bolsa esportiva para ir aos Estados Unidos, estudar lá e continuar jogando futebol.”

Professora: — “Então, você pretende aprender inglês e seguir estudando lá?”

Ricardo esclarece: — “Sim, por enquanto, o inglês seria mais para poder me comunicar lá.”

Professora: — “E você planeja passar em alguma seleção de universidade que ofereça a oportunidade de jogar futebol?”

Ricardo responde: — “Não, professora. Passar em uma seleção assim é mais difícil. Como vou conseguir passar em uma universidade com nosso Ensino Médio? Minha ideia é realmente aprender inglês e tentar ganhar uma bolsa.”

Mônica complementa: — “Ah, lá nos Estados Unidos tem faculdades e instituições que oferecem bolsas para jogadores de futebol. Você poderia focar mais no futebol e as matérias lá são geralmente mais fáceis. Era isso que ele estava pensando. ”

Professora: — “Entendi, essa era a ideia então. ”

Ricardo confirma: — “Sim, era uma ideia. Mas acho difícil conseguir. ”

Professora: — “Você já pesquisou para ver como funciona? ”

Ricardo fica em silêncio, refletindo.

Professora: — “E para aqueles que já têm uma ideia da profissão que desejam seguir, quais estratégias vocês acham que precisam utilizar para alcançar esse objetivo? Vocês estão pensando em ter um trabalho ou uma profissão? ”

Lívia responde: — “Uma profissão, mas para isso é preciso começar trabalhando. ”

Professora: — “Exato, faz parte do caminho. Trabalho é uma coisa, profissão é outra. Quem aqui já trabalha? ” (A maioria dos alunos levanta a mão.) “E vocês consideram que têm uma profissão? ”

(Silêncio)

Professora: — “Para se considerar ter uma profissão, é preciso se especializar naquela área”. (Diário de Campo, 14 de abril de 2023).

A cena acima ilustra a complexidade das expectativas dos jovens em relação ao seu futuro profissional e às possibilidades de carreiras, evidenciando os possíveis efeitos das desigualdades sociais em suas aspirações. Ricardo, por exemplo, expressa uma visão pragmática de buscar uma bolsa esportiva nos Estados Unidos, reconhecendo as limitações de sua formação no ensino médio brasileiro e, diante disso, o desinteresse na continuidade dos estudos devido à sua urgência por retorno financeiro. A fala de Mônica reforça a percepção de que estudar nos Estados Unidos pode ser uma alternativa, uma forma de contornar as barreiras educacionais e sociais impostas pelo contexto local. Essas falas demonstram a busca desses jovens em encontrar caminhos alternativos e criativos para alcançar seus objetivos, mesmo que esses caminhos pareçam difíceis e distantes. Na lógica neoliberal, o desejo parece imperar sobre a possibilidade de realização, pois o desejo mantém os sujeitos na dinâmica da competição e na busca, por pelo menos não se tornarem “perdedores” (DARDOT; LAVAL, 2016) ou errantes (ROSA, 2019).

Diante da lógica da aceleração social na Modernidade Tardia, Rosa (2019) aponta para a constituição de identidades situacionais que, além de estarem sob constante avaliação, devem ser flexíveis e se adaptar rapidamente às mudanças. Desde outra perspectiva, Dardot e Laval (2016) salientam que a racionalidade neoliberal tende a classificar os indivíduos como “ganhadores” e “perdedores” de acordo com o seu desempenho e a sua capacidade de se manterem competitivos. Dessa forma, diante de um currículo padronizado, flexível e desigual e de uma organização temporal fragmentada e episódica, os estudantes podem ser classificados em “ganhadores” e “perdedores” (DARDOT; LAVAL, 2016) em relação ao sucesso e fracasso

que as suas escolhas produzem. Como também, visto desde outra lógica analítica, constituírem-se enquanto subjetividades de “jogadores” ou “errantes” (ROSA, 2019), nas quais passam a ser divididos como sujeitos que conseguem operar com fluidez e, conseqüentemente, obter sucesso diante das oportunidades oferecidas. E os que não conseguem acompanhar o ritmo das rápidas mudanças, continuam a lutar para fazer escolhas acertadas.

Ademais, a discussão sobre a diferença entre a definição de trabalho e profissão também evidencia a internalização das desigualdades e a falta de expectativas futuras sobre o mercado de trabalho. A resposta de Lívia, ao mencionar a necessidade de começar trabalhando para eventualmente alcançar uma profissão, reflete uma compreensão prática, mas também está alinhada com as dificuldades econômicas e a necessidade de garantir os meios de subsistência. A professora destaca a importância da especialização para se tornar um profissional, porém o silêncio dos alunos ao serem questionados se já têm interesse por alguma profissão indica uma percepção de futuro incerto e reforça o sentimento de abandono em relação ao tempo destinado à escolarização. Esta cena exemplifica o "tempo das paixões tristes", descrito por Dubet (2020), no qual sentimentos como ressentimento e abandono emergem e os jovens se veem inseridos em um sistema escolar que frequentemente não proporciona as oportunidades e o suporte necessários para que possam desenvolver seus potenciais.

O contexto atual, que Dubet (2020) mapeia e denomina como um "tempo das paixões tristes", refere-se a uma era marcada pela prevalência de sentimentos negativos e pela manifestação direta dos efeitos das crescentes desigualdades no espaço público. Sob outra perspectiva teórica, como destacam Dardot e Laval (2016), surgem conseqüências que, entre outras, condenam a ajuda aos mais necessitados, que são “abandonados à própria sorte” (p. 49)”. Nesse contexto, as experiências de injustiça social e exclusão se tornam evidentes, transcendendo a esfera privada para permear as interações sociais cotidianas. A emergência dessas "paixões tristes" vai além dos tradicionais movimentos sociais e de sua capacidade de mobilização coletiva, refletindo uma fragmentação e dificuldade em construir uma ação coletiva eficaz (DUBET, 2020).

Esse sentido de abandono, expressado pelos jovens no contexto desta pesquisa, tende a influenciar sua sociabilidade, produzindo efeitos em suas interações e relações interpessoais. O espaço institucionalizado da escola, historicamente caracterizado como um ambiente de trocas sociais, construção de identidade e engajamento em lutas coletivas, pode estar se transformando num futuro próximo em um palco para a manifestação dessas "paixões tristes". Esses sentimentos de ressentimento e abandono, diante dos rumos que a escolarização secundária vem tomando, dificultam a formação de laços de solidariedade e cooperação. A

partir desse cenário, as dimensões de comunicação, solidariedade, democracia e autonomia, conforme destacadas por Dayrell (2007), podem ser comprometidas, uma vez que os jovens enfrentam um ambiente social permeado por múltiplas tensões e desigualdades.

Assim, o sentido de abandono formativo complementa os sentidos de tempo escolar compreendidos e analisados ao longo deste estudo. Dessa forma, a sociabilidade conectada, a multitarefa, o tédio e a percepção de abandono formativo em prol da autonomia juvenil constituem os sentidos que esses jovens atribuem à dimensão temporal escolar contemporânea. Diante disso, interessa pensar em caminhos para continuar desenvolvendo o tempo escolar na perspectiva de uma educação democrática, os quais serão anunciados no capítulo que encerra este estudo como uma possibilidade de resistir a esse cenário atual.

6 REFLEXÕES FINAIS: CAMINHOS PARA CONTINUAR PENSANDO O TEMPO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Recolocar o ensino no centro da vida escolar deveria passar por uma eliminação da mecânica “produtivista” do programa e da avaliação. Não se trata, obviamente, de abolir todos os exames nacionais e todos os exercícios comuns, e de acreditar numa liberação total de todas as restrições temporais. Trata-se de fazer do tempo escolar um objeto de reflexão e deliberação cujo resultado envolveria aqueles que dele participaram. (LAVAL; VERGNE, 2023, p. 237).

Ao adentrar nas considerações finais deste estudo sobre o sentido do tempo escolar para as juventudes brasileiras na Contemporaneidade, é importante refletir sobre a centralidade do ensino nesse contexto. A citação introdutória deste capítulo evidencia a necessidade de repensar a dinâmica produtivista que, muitas vezes, permeia os programas e as avaliações educacionais. Como ressaltam os autores, adotar uma perspectiva democrática não significa abolir totalmente os exames e atividades comuns. O cerne da questão reside em transformar o tempo escolar em um objeto de análise e discussão coletiva. Dessa forma, é fundamental envolver os agentes educacionais na reflexão e deliberação sobre a organização do tempo escolar, visando uma educação mais significativa e alinhada aos valores democráticos de uma vida compartilhada.

Neste sentido, essa pesquisa buscou produzir análises junto com os jovens – e não sobre eles, que contribuam para a resignificação da dimensão temporal escolar atual desde uma perspectiva democrática. Assim, esse estudo intitulado “Percepções e Sentidos de Estudantes do Ensino Médio Gaúcho sobre o Tempo Escolar: Entre as Sociabilidades Conectadas e as Promessas de Autonomia”, se propôs a perguntar *Como os estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual do Rio Grande do Sul percebem sua relação com a organização temporal, considerando a estrutura curricular proposta pelo Novo Ensino Médio, e quais sentidos atribuem ao tempo escolar na Contemporaneidade?*

Diante disso, foi possível construir e defender a tese de que *a experiência temporal escolar das juventudes é resignificada no contexto neoliberal contemporâneo, marcado pelo processo de aceleração social (ROSA, 2019) e pelo desenvolvimento do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020). Nesse cenário, o tempo escolar juvenil adquire sentidos de sociabilidade conectada, multitarefa, tédio e abandono formativo, em detrimento de uma discursividade política que preconiza a autonomia juvenil. Em nome dessa promessa de autonomia, o direito a uma educação estruturada no conhecimento é fragilizado, colocando-se prioritariamente sobre os jovens a responsabilidade pelo seu percurso formativo.*

A construção dessa análise só foi possível diante de uma pesquisa que se propôs a pesquisar com jovens estudantes do Ensino Médio. Desta forma, a pesquisa etnográfica veio ao

encontro das instigações intelectuais que conduziram esse estudo. Ao realizar uma pesquisa etnográfica na educação, o pensamento é constantemente ressignificado, o que subentende uma postura de abertura a novas informações e que possibilita a ressignificação de tantas outras.

Assim, retomar essas questões neste momento de finalização da pesquisa se apresenta como um exercício de reflexão profunda sobre o processo intelectual vivenciado. Inicialmente, as hipóteses subjetivas que circundavam este estudo partiam da ideia de que as juventudes contemporâneas estavam inevitavelmente capturadas pelas lógicas de aceleração temporal e hiperconectividade, aspectos que se supunha estarem moldando significativamente suas experiências escolares. No entanto, diante do trabalho de campo e da análise dos dados, foi possível compreender que as experiências temporais dos estudantes e os significados atribuídos às práticas escolares que se estabeleciam no contexto específico dessa escola pública – e que constituíam os sentidos que os jovens atribuíam ao tempo escolar na atualidade, apresentaram-se de forma muito mais complexa do que inicialmente se imaginava. Esses sentidos de tempo escolar evidenciam uma teia complexa de significados e relações estabelecidas entre o currículo, os jovens estudantes, a escola e a dimensão temporal.

Diante disso, ao acompanhar esses jovens por um período significativo de tempo, foi possível descrever as práticas, analisar e interpretar narrativas que demonstraram que, embora estejam imersos em um ambiente de aceleração social e constantes conexões digitais, eles ainda mantêm práticas de conduta e exploram a escola como um espaço e tempo para o exercício da sociabilidade. Essa sociabilidade, mesmo sendo denominada como conectada, ou seja, exercida na indissociabilidade da era digital, ainda se estabelece no encontro com o outro, neste espaço-tempo escolar. Isso fez com que as hipóteses iniciais, enquanto pesquisadora, de que a escola e esses jovens estavam hiperconectados e que isso teria fragilizado sua sociabilidade espacial, temporal e escolar, fossem ressignificadas. Além disso, a dúvida inicial sobre a possibilidade de a escola moderna ter perdido sua capacidade de disciplinar corpos e moldar subjetividades foi superada pela compreensão de que essa função disciplinadora persiste, embora de maneiras sutis e adaptadas ao contexto contemporâneo das “sociedades de controle” (DELEUZE, 1992) e do “capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020).

Ao explorar as narrativas entrelaçadas *Entre as Sociabilidades Conectadas e as Promessas de Autonomia*, torna-se claro que o tempo escolar não é mais apenas uma dimensão de experiência uniforme, mas um construto subjetivo e singular. Como também palco, em que se desenrolam as dinâmicas multifacetadas do “capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020) e as transformações sociais induzidas pela “hiperconectividade” (SIBILIA, 2008; 2012). Assim, a sociabilidade juvenil conectada emerge como um elemento central do tempo escolar,

refletindo na busca por conexão e nos desafios inerentes à manutenção do equilíbrio entre o individual e o coletivo. Desta forma, o tempo escolar para esses estudantes assume um novo sentido: como um espaço em que se entrelaçam as complexidades da vida digital e física, desafiando continuamente as fronteiras da experiência humana na era contemporânea.

Diante das reflexões elaboradas sobre o tempo escolar, interessa retomar o sentido de tempo escolar como sociabilidade conectada que se estabelece entre o disciplinamento e a socialização on-line. Esse sentido de tempo escolar, é construído dentro de um contexto de disciplinamento de corpos (FOUCAULT, 1999) e de uma transição para uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992) em meio ao contexto neoliberal e capitalista de algoritmização de dados contemporâneo (ZUBOFF, 2020). Paradoxalmente, as interações juvenis estão cada vez mais mediadas pela tecnologia, ao mesmo tempo em que ainda se preservem aspectos significativos de socialização física e presencial. Assim, no contexto contemporâneo da escola, a dinâmica de socialização entre esses jovens estudantes demonstra uma complexa interação entre o espaço educacional e o universo virtual. Isso produz um emaranhado de narrativas entrelaçadas que representam a complexa relação entre o real e o digital. Deste modo, a escola se constitui como um espaço em que se entrelaçam histórias de conexão e desconexão, autonomia e dependência, que desafiam constantemente os limites de fronteira entre o indivíduo e o coletivo.

Neste contexto dinâmico, a sociabilidade juvenil conectada, o disciplinamento dos corpos e a vigilância escolar estão profundamente entrelaçados, refletindo as dinâmicas do “capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020) e a persistência da função disciplinadora da escola. Essas interações também destacam as transformações sociais provocadas pela hiperconectividade (SIBILIA, 2008) na Contemporaneidade, construindo o sentido do tempo escolar para esses estudantes como uma experiência de sociabilidade conectada e simultaneamente monitorada.

Ainda, como um segundo sentido juvenil para o tempo escolar, esse estudo evidenciou a dinâmica da multitarefa e dos desafios enfrentados pelos estudantes ao conciliar diversas atividades no ambiente escolar, diante do contexto da “aceleração social” (ROSA, 2019). Com a implementação do Novo Ensino Médio e suas exigências por habilidades multidisciplinares a percepção do tempo pelos jovens, ressignifica-se sob os efeitos da aceleração temporal, culminando em um ambiente de multitarefa. Como outro extremo desse contexto, a sensação de tédio demonstrada pelos alunos diante de um tempo cronológico que, ao mesmo tempo, não pode ser acelerado, e de atividades estruturadas diante dessa nova arquitetura curricular flexível do Novo Ensino Médio que fomentam um tempo ocioso,

constituem significados de esvaziamento ou de um tempo de confinamento entediante, descrito por eles como um tempo perdido. Desta forma, os jovens passam a construir um novosentido de tempo escolar entre a aceleração e o tédio, entre os polos da multitarefa e do tédio.

Ainda, outro sentido de tempo escolar construído por esses jovens é a percepção de abandono em prol da promessa de autonomia juvenil para compor o seu percurso formativo. Ao analisar como os estudantes percebem a relação entre a suposta autonomia fomentada pela proposta do Novo Ensino Médio e os seus efeitos na experiência temporal, foi possível compreender a construção de um novo sentido de tempo nos limites temporais da vivência escolar juvenil, entre a promessa de autonomia e a percepção de abandono. Esse sentido é construído diante do descrédito da escolarização como uma possibilidade de mobilidadesocial, pela necessidade de empreender como uma alternativa econômica e pelo desejo de ser ensinado como uma forma de resistir à noção social de uma escolarização que, na Contemporaneidade e diante de uma racionalidade neoliberal, é concebida como responsabilidade individual.

A reflexão sobre a promessa da autonomia em uma "escola das incertezas", que também se apresenta como uma "escola das promessas" (CANÁRIO, 2008), adensa a compreensão contemporânea sobre esse conceito. Veiga-Neto (2018) proporciona uma análise crítica ao contrapor o ideal iluminista de autonomia alcançada através de um progressoracional e coletivo com a realidade atual do "cada um por si" (VEIGA-NETO, 2018). Segundo o autor, o Iluminismo ensinou que a autonomia deveria ser conquistada por meio de ações individuais rumo a uma maioria humana caracterizada pela racionalidade, justiça e liberdade. Porém, na Contemporaneidade, as promessas mudaram consideravelmente, com foco em objetivos como hedonismo, liberdade individual, desempenho, aumento do capital humano, autopoiese e presentismo. Essa transformação de paradigmas ressalta uma mudança na concepção de autonomia atualmente, que passa a ser centrada em uma visão individualista e utilitária. Diante disso, torna-se relevante evidenciar como o sentido de autonomia juvenil fomentado nas políticas curriculares atuais destinadas à educação secundária no Brasil está atrelado a essa perspectiva contemporânea de autonomia.

Neste contexto, fica evidente que estão em curso novos modos de ser jovem, no plural, que questionam "o sistema educacional, suas ofertas e as posturas pedagógicas que o informam" (DAYRELL, 2007, p. 1107). Portanto, é necessário compreender as demandas das juventudes atuais para que se possa construir uma relação coletivamente pautada no diálogo entre escola e juventudes. "Não é possível pensar uma escola que atenda aos sujeitos em sua integridade sem reconhecer quem são esses sujeitos e, também, tê-los como modelos e padrões idealizados contraditoriamente aos sujeitos concretos que têm frequentado a escola de Ensino Médio" (STOSKI;

GELBCKE, 2016, p. 35).

Assim, retornando a pergunta norteadora desta pesquisa sobre quais subjetividades futuras podem ser constituídas diante desse contexto de mudança nos padrões identitários, especialmente no contexto de uma organização temporal fundamentada em uma arquitetura curricular flexível para o Ensino Médio brasileiro, importa tecer algumas considerações construídas durante este estudo, no intuito de contemplar essa provocação analítica, que se apresentam como reflexões sobre a máxima contemporânea de escolha individual na formação dos sujeitos no âmbito deste estudo. Ainda que não seja possível afirmar quais subjetividades serão formadas neste contexto em andamento, as análises desta pesquisa são contundentes ao antecipar a constituição de possíveis subjetividades diante do contexto político, social, cultural, econômico e educacional que permeia a implementação de uma arquitetura curricular flexível para o Ensino Médio brasileiro na atualidade. Importa demarcarque tais subjetividades futuras podem se constituir como sujeitos "*free shorses*" (BAUMAN, 2007), em que as escolhas são feitas com relativa liberdade sob intensa pressão social e econômica. Neste sentido, ao fazer escolhas, podem se constituir como subjetividades "jogadoras" ou "errantes" (ROSA, 2019), dependendo do quanto conseguem se manter nojogo neoliberal e alcançar sucesso diante das oportunidades que se apresentam, ou se situaremna tentativa de fazer as escolhas acertadas. Diante disso, já na atualidade, essas subjetividades em evolução são classificadas entre "ganhadores" e "perdedores" (DARDOT; LAVAL, 2016).

Neste contexto de tempos de reparação (KLEIN, 2020), reafirma-se a necessidade de reparar a relação política com o tempo na busca por uma educação e uma organização temporal escolar no viés democrático (LAVAL; VERGNE, 2023). Da mesma forma, compreende-se que tanto essa reparação temporal quanto o exercício da democracia escolar exigem um esforço que demanda tempo. Diante disso, reforça-se, portanto, a urgência em começar a pensar, refletir e agir nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2017.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p.3-23, 2002. Disponível em: <https://redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 26 jun.2024.
- BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Tradução de Maria Luiza X. de A. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis no 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 e, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: ensino médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/60>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CARDOSO, Shirley Sheila. **O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o ensino médio**: o referencial curricular gaúcho em questão. 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio dos Sinos, 2023. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12604/Shirley%20Sheila%20Cardoso_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jun. 2024.

CAVALIERE, A. M. Apresentação da seção temática: tempo de escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/68297>. Acesso em: 27 dez. 2022.

COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In: COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia (Org.). **Hacia una escuela para lo común**. Madrid: Morata, 2021. p. 13-30.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 2001. E-book. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf.

Acesso em: 11 jun. 2024.

CRARY, Jonathan. **Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu editora, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.101-133.

DAYRREL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELHAXHE, A. Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. **Revue Française de Pédagogie**, n. 118, p. 107-125, 1997. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1180. Acesso em: 21 jun. 2024

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2020.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21- 57.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, n. 298, p. 55-79, 1992. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:83a05b1f-d85d-48ce-a5ff-5dc544cc4cdb/re2980300486-pdf.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación: la formación del cronosistema: horario en la escuela elemental (1825-1931). **Revista de Educación**, n. 361, p. 127-163, 1993.

FERREIRA, Flávia Martinelli. **Nos tempos de brincar**: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola. 2020. 213 f. il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38550>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 19 jun. 2024.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-35, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão (1987). Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FUNARI, Pedra Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 135-144, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643759>. Acesso em: 19 set. 2024.

GARCIA, Regina L. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 11-36.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente**. Tese (Doutorado). São Paulo: PUCSP, 1992.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola: mediações. **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158>. Acesso em: 19 jun.

2024.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAN, BYUNG-CHUL. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOFF, Sandino. Apresentação. In: RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 1-26.

HOFF, Sandino. Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 143-155, jan./fev./mar./abr.2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C3BkNQmVxCWsN43mXQJw8tt/?lang=pt&format=pdf>
f. Acesso em: 21 jun. 2024.

HUSTI, Aniko. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. **Revista de Educación**, n. 361, p. 271-305, 1992.

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC: agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 28 jun. 2024.

KLEIN, Naomi. **Los años de reparación**. Buenos Aires: Clacso, 2020. KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.

Cadernos de pesquisa, v. 41, n. 14, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

LAHUERTA, Milton. **Educação e política no contexto da crise contemporânea**: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, Carlota *et. al* (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 355-380.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em taque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, François. **Educação democrática**: a revolução escolar eminente. Tradução de Fabio Creder. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIMA, Lauro de Oliveira Lima. **A escola secundária moderna**: organização, métodos e processos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

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

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; DELBONI, Tania. O currículo e seus desafios na escola pública: práticas, políticas e atores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 719-721, set./dez. 2018. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>.

Acesso em: 18 dez. 2022.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. 1996. In: ARIÓ-VICH, Laura. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr./jun.2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9rRWP86hspfYnsYhyKNrv7Q/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARTINIC, Sergio. la escuela y el tiempo escolar en América Latina. [Entrevista cedida a] Éder da Silva Silveira. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 244-250, maio/ago.2022b. Disponível em: <file:///C:/Users/FURG/Downloads/17235-Texto%20do%20Artigo-78341-2-10-20220531-1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MARTINIC, Sérgio. **La escuela, el tiempo y el aprendizaje en América Latina**. In: SILVEIRA, Éder *et al.* (Org.). Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022a. p. 217-236.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução do Manifesto ÁlvaroPina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica, 2011. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO Paula Almeida de (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011b. p.49-84.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Apresentação. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO Paula Almeida de (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011b. p. 17-24.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão detendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO Paula Almeida de (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011a. p. 25-48.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, TOMAZ (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Coleção Pensadores & Educação. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Revista PUBLICATIO UEPG**, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NEVES, Sandra G; GASPARIN, João Luiz. Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar. In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 215-226, maio 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639790/7353>.

Acesso em: 16 jun. 2024.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. **A formação dos sistemas públicos de educação no sec. XIX e sua efetivação na província da Bahia**. 2006. p. 1-31. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/antonietta_nunes2_artigo_0.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

OLIVEIRA, A.; BOIN, F.; BÚRIGO, B. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, p. 10-30, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12243/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia e pesquisa educacional**: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11>. Acesso em: 26 jun. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença. **Ensino Médio e a construção dos projetos de vidas juvenis**: histórias e narrativas do currículo. 2023. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2023. Disponível em:

https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12496/Luthiane%20Miszak%20Valen%20a7a%20de%20Oliveira_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Acesso em: 22 jun. 2024.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 jun. 2024.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/375651>. Acesso em: 18 jun.

2024.

PARRA, Henrique Zoqui Martins; CRUZ, Leonardo; AMIEL, Tel; MACHADO, Jorge Alberto Silva. Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do Google Suite for Education. **Mediações: revista de ciências sociais**, v. 23, n. 1, p. 63-99, jan./jun. 2018.

Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/51998/32320-158774-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em:

<file:///C:/Users/FURG/Downloads/PEIRANO%20->

[%20etnografia%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20m%C3%A9todo-4.pdf](#). Acesso em: 13mar. 2023.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/W9zgrV5qYHM5qgYqSbWZZLf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 jun. 2024.

PEREYRA-GARCÍA, Miguel Angel. La construcción social del tiempo escolar.

Cuadernos de Pedagogía, n. 206, p. 8-12, 1992. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35446>. Acesso em 15 jun. 2024.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 77-90.

PIRES, F. F. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 143-148, 2011.

PODER360. **Dona do Google fecha 2021 com US\$ 76 bilhões de lucro**. São Paulo, fev. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/dona-do-google-fecha-2021-com-us-76-bilhoes-de-lucro/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2024.

PONCE, Branca. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, 1141-1160, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jtJYry4f9kvGB7rJsXKGY7M/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 jun. 2024.

PONSO, Ana Paula de Souza. **A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido**. 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22048>. Acesso em: 15 jun. 2024.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-208.

RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): textos escolhidos**. Campinas: Autores Associados, 2008.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografias: saberes e práticas. **Iluminuras**: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, n. 21, 2008, 23 p. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/30176>. Acesso em: 4 jun. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**.

Petrópolis: Editora Vozes, 2014. E-book. Disponível em:

https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185860/epub/0?code=oOuhWFQndf_pCm5sw6/X/tBDPl7k9/q1bZqxkxDDrXqhXADZH2rGtPr5zchdLkMyE1rUXo//hiFE8lbqgSN_2G Gg==. Acesso em: 11 jun. 2024.

ROSA, Alessandra Victor Nascimento. **Pesquisando a relação educação integral e(m) tempo integral e currículo no Brasil: período 2000-2012: o que revelam as pesquisas demostrado e doutorado?** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.

RUFINO, Ana Maria Rocha. Nossa história passada a limpo. In: RUFINO, Ana Maria Rocha; PERFEITO, Elaine Medeiros; MEDEIROS, Paulo César C. de (Org.).

Prudente de Moraes: a escola na memória dos seus professores. Porto Alegre: CORAG, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno José. **El valor del tempo em educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva. **A constituição da flexibilidade no ensino médio brasileiro: estratégias políticas em ação**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio dos Sinos, 2020. Disponível em:

https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9245/Daiana%20Bastos%20da%20Silva%20Santos_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jun. 2024

SANTOS, Fabiano Pereira dos. **Tempos escolares e qualidade da educação na legislação: uma incursão pela história**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13880>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SANTOS, R. E. Governamentalidade algorítmica e subjetivação: sobre os riscos da construção de subjetividades em um mundo digital. **Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 2, n.1, p. 1–16, 2019. DOI: 10.18540/revsvl2iss1pp0001-0016. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/3234>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novocapitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, São Paulo, v.5, n. 2, 2012, p. 195-211.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: NovaFronteira, 2008. 286 p.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em:

[file:///C:/Users/FURG/Downloads/SILVA-](file:///C:/Users/FURG/Downloads/SILVA-%20A%20situa%C3%A7%C3%A3o%20etnogr%C3%A1fica-4.pdf)

[%20A%20situa%C3%A7%C3%A3o%20etnogr%C3%A1fica-4.pdf](file:///C:/Users/FURG/Downloads/SILVA-%20A%20situa%C3%A7%C3%A3o%20etnogr%C3%A1fica-4.pdf). Acesso em: 13 jun.2024.

SILVA, Marina Raymundo da. À Escola Prudente de Moraes, nossa história com carinho.

In: RUFINO, Ana Maria Rocha; PERFEITO, Elaine Medeiros; MEDEIROS, Paulo César

C. de (Org.). **Prudente de Moraes**: a escola na memória dos seus professores. Porto Alegre: CORAG, 2012.

SILVA, Nara Letycia Martins. O tempo social de Norbert Elias: uma proposta de superação do conhecimento dicotômico do tempo. **Revista de Humanidades**, Caicó, v. 11, n. 27, p. 162-180, dez. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.ufm.br/ojs/index.php/mneme>.

Acesso em: 29 jun. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. O Novo Ensino Médio: Governo Lula e as comunidades educativas no centro dos processos de tomada de decisão. [Entrevista concedida a João Vitor Santos]. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, mar. 2023. Disponível em:

<https://ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/627287-o-novo-ensino-medio-governo-lula-e-as-comunidades-educativas-no-centro-dos-processos-de-tomada-de-decisao-entrevista-especial-com-roberto-rafael-dias-da-silva>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-142.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo noséculo XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

STOSKI, Patricia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Mônica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Juventude-e-Ensino-MedioWEB.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.

Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018. DOI: 10.1590/S1678- 4634201712170308. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwbrNGVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TZIMINADIS, J. L. F. Modernidade dessincronizada: aceleração social, destemporalização e

alienação: uma entrevista com Hartmut Rosa. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 22, n. 43, 2017. DOI: 10.52780/res.10462. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/10462>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VALENTE, A. L. E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 54–64, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares**: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE

ENSINO: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/eventos- anteriores>. Acesso em: 25 jun. 2024. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade: Alfredo Veiga-Neto entrevistado por Karla Saraiva. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 165-170, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3236>. Acesso em: 28 jun. 2024.

VOIGT, Jane Mery Richther; RATTI, Leiri Aparecida; PAULUS, Alisson Gonçalves.

Currículo do Ensino Médio: balanço de produções acadêmicas. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 5, n. 10, p. 66-77, 2020.

Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6383/3200.

Acesso em: 19 jun. 2024.

WALTER, Bruno Eduardo Procopiuk; HENNIGEN, Inês. Problematizando a governamentalidade algorítmica a partir do sistema de recomendação da Netflix. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, p. 1-15, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/Nk9dZ4Bchd6dV4sjNm7rjWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607–620, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1032. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032>. Acesso em: 4 jul. 2024.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: TEMPO ESCOLAR E ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: Um estudo no contexto de arquiteturas curriculares flexíveis

Nome da Pesquisadora: Daiana Bastos da Silva Santos

Nome do Orientador da Pesquisa: Roberto Rafael Dias da Silva

1. **Natureza da pesquisa:** *a sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral busca compreender as relações que os estudantes do ensino médio brasileiro estabelecem com a organização temporal atual no contexto de arquiteturas curriculares flexíveis.*
2. **Participantes da pesquisa:** *A comunidade escolar incluindo os estudantes do Ensino Médio da escola pesquisada.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra permitirá que a pesquisadora realize análises a partir do material produzido em campo. A sra tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do e-mail da pesquisadora do projeto e, se necessário através do e-mail do orientador da pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas:** *As entrevistas enquanto método, serão semi-estruturadas com alguns tópicos para discussão e abertas quanto ao seu conteúdo. Ainda, serão gravadas e transcritas.*
5. **Confidencialidade:** *Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.*
6. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a organização temporal no ensino Médio Brasileiro, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a problematização do tempo escolar no âmbito do Ensino Médio e para a educação como um todo, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*

7. **Pagamento:** a sra não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Daiana Bastos da Silva Santos. E-mail: daianaa_bs@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael dias da Silva. E-mail: robertos@unisinis.br