

Inovação e a BNCC do Ensino Médio: efeitos da política curricular sobre as docências das Ciências Humanas

Innovation and the BNCC for High School: effects of curricular policy on teaching in the Human Sciences

Lucas Cabral Ribeiro¹
Fernanda Wanderer²

Resumo:

Este artigo analisa os efeitos do discurso da inovação na constituição do professor de Ciências Humanas no Ensino Médio, tomando como lócus investigativo uma escola do Rio Grande do Sul. A pesquisa problematiza a inovação como um imperativo categórico da contemporaneidade que foi impulsionada pela homologação de políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – DCEM. As bases teóricas encontram-se nas ferramentas foucaultianas da racionalidade neoliberal e da análise do discurso. Em termos metodológicos, a investigação pode ser caracterizada como pós-crítica. O material empírico examinado consiste em enunciações de um grupo focal realizado com oito professores que atuavam na área das Ciências Humanas no Ensino Médio. A estratégia analítica utilizada para operar sobre o material foi a análise do discurso, como discutido por Michel Foucault. A análise mostrou as seguintes regularidades: a captura do docente pelo discurso da inovação, o vínculo entre a inovação e a racionalidade neoliberal e os efeitos do discurso da inovação sobre as práticas pedagógicas dos educadores que estão associados ao esvaziamento e o utilitarismo do conhecimento pertencente à área das Ciências Humanas e à necessidade de mais tempo ou mesmo um tempo de ócio para incorporar a inovação na escola.

Palavras-chave: Inovação; Professor; Michel Foucault.

Abstract:

This article analyzes the effects of the discourse of innovation on the formation of high school Humanities teachers, using a school in Rio Grande do Sul as the locus of investigation. The research problematizes innovation as a categorical imperative of contemporary times, driven by the approval of curricular policies such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the High School Curricular Guidelines (DCEM). The theoretical foundations are found in Foucault's tools of neoliberal rationality and discourse analysis. Methodologically, the research can be characterized as post-critical. The empirical material examined consists of statements from a focus group conducted with eight high school Humanities teachers. The analytical strategy used to analyze the material was discourse analysis, as discussed by Michel Foucault. The analysis revealed the following regularities: the capture of teachers by the discourse of innovation, the link between innovation and neoliberal rationality, and the effects of the discourse of innovation on the pedagogical practices of educators, which are associated with the emptying and utilitarianism of knowledge belonging to the area of Human Sciences and the need for more time or even leisure time to incorporate innovation in schools.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS); Professor do Programa de Pós-Graduação em História (PUCRS). Integra a Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEDU) e o Grupo de Pesquisa Educação, Neoliberalismo e os sujeitos escolares (GPense). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0036-9441>. E-mail: ribeirocabrallucas@gmail.com.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS). Integra a Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEDU). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Neoliberalismo e os sujeitos escolares (GPense). Orcid iD: <https://orcid.org/0002-8198-7104>. E-mail: fernandawanderer@gmail.com.

Keywords: Innovation; Teacher; Michel Foucault.

Introdução

O artigo insere-se na temática da inovação na Educação Básica, em especial no Ensino Médio. Impulsionada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM), a inovação passou a ser incorporada às ações pedagógicas, mobilizando práticas e reflexões docentes sobre o tema. Com o intuito de analisar os efeitos produzidos pelo discurso da inovação nas práticas pedagógicas de docentes da área de Ciências Humanas no Ensino Médio, foi desenvolvida uma Tese de Doutorado em Educação³, cujos resultados são apresentados neste texto. O estudo comprehende a inovação como um imperativo⁴ que orienta modos de ser professor na contemporaneidade. Do ponto de vista teórico, a investigação fundamentou-se nas discussões sobre a racionalidade neoliberal e a análise do discurso, conforme delineado por Michel Foucault. O corpus empírico constituiu-se de enunciações provenientes de um grupo focal realizado com professores atuantes em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2023 a 2024.

A educação brasileira, nos últimos anos, tem sido marcada por discussões sobre reformas curriculares, que se consolidaram com a criação e implementação de documentos importantes como a BNCC e as DCEM (descritas na Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018). Em efeito, desde fevereiro de 2017, a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017) passou a propor a reforma do Ensino Médio, buscando alterar a forma como as redes de ensino se organizavam até aquele momento. O ano de 2018 marcou as mudanças mais centrais desse processo, visto que, a partir de abril desse ano, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a terceira edição da BNCC para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), enquanto movimentos da sociedade civil passaram a tensionar ou pela aprovação do documento, ou por sua revogação.

³ Pesquisa de Doutorado em Educação com o título *O imperativo do discurso da inovação e os efeitos sobre a constituição do sujeito professor de Ciências Humanas no Ensino Médio*, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Neoliberalismo e os sujeitos escolares (GPense), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

⁴ A compreensão de imperativo adotada no artigo segue a discussão de Immanuel Kant (2007) na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*. De acordo com ele, imperativo não é uma lei, mas tem uma força que conduz as formas de ser. Usando as reflexões do filósofo, tomamos a inovação como um imperativo que produz e conduz o sujeito professor a uma forma de ser e estar na contemporaneidade.

As principais justificativas para a necessidade da reforma estavam centradas na desconexão das formas de vida dos jovens com a escola e nos baixos índices nas avaliações externas (Ferretti; Ribeiro, 2019). Com base nesses elementos, foram construídas narrativas sobre a necessidade de mudança, ou seja, a educação brasileira, seus professores, seus gestores e a sua estrutura física e curricular precisavam mudar. Nesse cenário, a inovação emerge como um conceito importante, estando presente em documentos orientadores de âmbito nacional, como a BNCC e as DCEM.

A BNCC apresenta-se como um referencial para a construção de currículos nacionais, posicionando-se como um documento que “vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (Brasil, 2018a, p. 8). Ao longo do texto, o termo “inovação” se faz presente em algumas passagens. Uma delas é: “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018a, p. 14). Outro fragmento que colabora com o debate é o excerto sobre o papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ressaltando que, “além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras” (Brasil, 2018a, p. 21). Apresenta-se, aqui, um marco interessante do fomento público a questões relacionadas à inovação na educação.

Nas DCEM (Brasil, 2018b), a inovação também é mencionada, com referência a questões metodológicas e a propostas de ensino. Um dos excertos que destacamos está presente na seção que versa sobre a organização das propostas curriculares do Ensino Médio, com foco em “projetos de aprendizagem inovadores” (Brasil, 2018b, p. 5). Na sequência, há um reforço dessa necessidade de inovar, dando ênfase às questões metodológicas e à estrutura do currículo na parte referente à área da formação técnica e profissional, relembrando a necessidade de “programas educacionais inovadores” (Brasil, 2018b, p. 7). No terceiro capítulo das DCEM, há um ponto importante a destacar em relação à visão sobre a inovação e a educação. O art. 5º destaca que o Ensino Médio deve ser orientado por alguns princípios, como a “pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos” (Brasil, 2018b, p. 2).

É possível perceber que os documentos inserem a necessidade das práticas de inovação nas escolas, muitas vezes pautadas nas ações metodológicas a serem desencadeadas pelos

docentes, como projetos e programas que passam a ser denominados “inovadores”. Em nossa análise, não percebemos reflexões críticas sobre a presença (ou não) da inovação no currículo escolar, apenas constatações sobre sua importância. Ou seja, parece que não há dúvidas ou discussões sobre a inovação, que se torna uma verdade isenta de questionamentos (Dodgson; Gann, 2010).

Mesmo sendo um termo com muitas definições e entendimentos, impossibilitando a geração de um conceito específico, de uma forma geral, inovação refere-se a uma ruptura de situações ou práticas anteriores (Campos, 2019), capaz de proporcionar novas ações que contribuirão às instituições, aos sistemas educativos e aos sujeitos envolvidos. Campos (2019, p. 3) expressa que a inovação educativa pode ser considerada uma “ação transformadora que aponta para a modificação de teorias e práticas pedagógicas, que gera um foco de agitação intelectual constante e que facilita a construção de conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento”.

A revisão de literatura realizada mostrou que há um conjunto de pesquisas envolvendo a inovação na área da Educação, contemplando diferentes aportes teóricos e metodológicos. Os estudos de Lago (2022) e Antich (2022) examinaram a inovação pedagógica na Educação Básica e Superior, respectivamente, baseando-se na análise de pressupostos que possam contribuir para a concretização, a compreensão e a visualização de possibilidades de inserir práticas inovadoras nas ações escolares. Já o trabalho de Costa (2020) investigou como se trama a tríade tecnologia-interatividade-inovação nas propostas do Museu do Amanhã (MA), destacando que sua expografia, marcada por tal tríade, diferencia fortemente o MA de outros museus de ciências.

Em nossa pesquisa, apoiamo-nos nas discussões de Aquino e Boto (2019), Pereira (2021) e Pensin (2017), que não assumem posturas de celebração ou negação da inovação, mas conduzem olhares investigativos que possibilitam novos questionamentos sobre a discursividade da inovação na escola. Essas pesquisas nos permitem destacar que a inovação se tornou um imperativo no cenário educacional, impulsionado pela lógica do mercado e pela globalização. Além disso, mostram que a pressão por resultados imediatos, associada à competição e à padronização, faz com que os docentes busquem constantemente novas abordagens pedagógicas, frequentemente descoladas das necessidades dos alunos. Aquino e Boto (2019, p. 28) observam que “esse afã inovacionista consistiria justamente naquilo que obstaculiza a própria capacidade de mudança, posto que finda por assombrar as práticas ao tentar, pelo alto e a fórceps, transfigurá-las”.

Seguindo essas investigações, em nosso estudo não buscamos por respostas sobre a pertinência ou não de práticas inovadoras no cenário escolar, mas procuramos compreender, junto a docentes do Ensino Médio de uma escola do RS, os efeitos do discurso da inovação em suas docências. Para sustentar a pesquisa, respaldamo-nos em ideias do referencial teórico foucaultiano, que serão apresentadas na próxima seção.

1. Bases teóricas

A investigação realizada sustentou-se nos estudos de Michel Foucault e seus comentadores sobre a racionalidade neoliberal e sobre a análise do discurso. Pode-se mencionar que as reflexões que envolvem a racionalidade neoliberal, pelo viés foucaultiano, vinculam-se às suas obras *Segurança, território, população* (Foucault, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (Foucault, 2008b), nas quais o filósofo se utiliza do conceito de governamentalidade para discutir o neoliberalismo como um tipo de racionalidade que conduz as atitudes e os modos de ser na sociedade. Seguindo Foucault, Dardot e Laval (2016) destacam que a expressão “racionalidade neoliberal” pode ser compreendida como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um modo de governo das condutas da população sob as lógicas do mercado.

Essas lógicas, de acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), envolvem práticas de consumo e de competição que permeiam nossa forma de vida e são relevantes para compreendermos o avanço do imperativo discursivo da inovação. Seguindo os argumentos dos autores, para manter uma sociedade de consumo, é necessário inovar, mudar e moldar diferentes produtos e práticas a fim de que façam sentido no movimento social de competir e consumir. Ou seja, “o que importa é inovar, é criar novos mundos [...]. Com isso consumir não significa mais comprar e destruir, como rezava a cartilha da economia clássica, mas pertencer a um mundo” (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 189). Esse pertencimento deve ser o mais rápido possível, haja vista a incessante necessidade de captura da atenção dos consumidores. É nesse ponto que a inovação se apresenta como necessária, ganhando os contornos de um imperativo, dada a urgência de acelerar os sentimentos de pertencimento ao mundo, via consumo acelerado e contínuo.

Consideramos pertinente destacar que, conforme Foucault (2008b) e Lazzarato (2017), a racionalidade neoliberal estabelece um novo regime biopolítico, que induz a mudanças que vão além das questões econômicas e políticas, estendendo o modelo empresarial para outras

esferas da vida. Na contemporaneidade, a empresa ganha uma visão de centralidade nos processos, visto que passa a ser a catalizadora da inovação e da invenção (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). As ramificações do modelo empresarial chegam até a escola, uma vez que não há espaço para essa instituição ficar fora dos jogos de poder que sustentam o neoliberalismo.

Segundo as contribuições de Ball (2014), a racionalidade neoliberal transforma a educação em mercadoria, uma *commodity* negociável, seja no setor público, seja no privado. Nesse contexto de sociedade de consumo e de uma educação voltada ao mundo empresarial, tanto a escola como o professor precisam adaptar-se constantemente, ou seja, é nesse momento que a inovação, uma marca do modelo empresarial, captura os sujeitos escolares, conduzindo os atos e as escolhas do fazer pedagógico.

Neste ponto da discussão, julgamos relevante aprofundar os argumentos de Ball (2014). Para o autor, a lógica neoliberal não está apenas fora de nós, mas também dentro nós, retirando a visão de uma força externa e coercitiva nas escolhas dos indivíduos. Essa perspectiva pode ser entendida como um processo de neoliberalização, que captura o indivíduo mantendo-o sempre atrelado às diferentes oportunidades que lhe vão sendo apresentadas e conduzindo-o a competição constante, que nos torna “[...] empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos – transformando-nos em sujeitos neoliberais” (Ball, 2014, p. 229). Esse sujeito neoliberal, para que possa estar no jogo competitivo que se impõe, precisa desenvolver sua capacidade de inovar a si e ao espaço em que atua, para que, assim, possa estar inserido na lógica contemporânea do mundo do trabalho.

As reflexões tecidas até este ponto ajudam a perceber como a inovação vem cada vez mais se estabelecendo como um imperativo discursivo associado às concepções de uma racionalidade neoliberal. Agora, passamos a discutir outra ferramenta teórica utilizada na pesquisa: a análise do discurso. Em *Arqueologia do saber*, Foucault (2002, p. 56) expressa que os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, afastando-se do entendimento de que seriam “[...] um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras”. Nesse sentido, cabe destacar que a nossa atenção não está no escondido, no velado, mas sim naquilo que as enunciações produzem, nesta pesquisa, sobre os professores e sobre a inovação.

Uma relação importante, quando se propõe refletir sobre os discursos no viés do pensamento foucaultiano, é o entendimento de que estes se disseminam nos tecidos sociais, ou

seja, infiltram-se em diversas áreas e não se limitam a nenhuma delas. Um olhar importante, já indicado por Foucault (2002), refere-se à necessidade de suspender as sínteses discursivas, o que não significa ignorá-las ou negá-las, mas trazê-las para a discussão e mostrar as complexas tramas que as formam. Quando falamos da discursividade sobre inovação e a prática dos docentes, é nesse contexto que precisamos recorrer a essas suspensões, a fim de que se possa problematizar e desnaturalizar alguns processos dados como verdades únicas.

Ainda refletindo sobre a questão do discurso, é importante lembrar que, para Foucault (2004, p. 10), o discurso não está posto sobre aquilo que pode vir a ser, mas “[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo”. Trilhando nesses caminhos, podemos perceber que essa visão sobre o discurso apresenta uma amplitude se comparada com outras concepções, afinal, passamos a percebê-lo como algo ou aquilo pelo qual se busca lutar e não somente como o que traduz as lutas, ou seja, o discurso está em um campo de disputas.

É com base nessa concepção que a discursividade da inovação pode, talvez, ser percebida como uma vontade da verdade, principalmente em uma sociedade conduzida pela racionalidade neoliberal. Entende-se a discursividade da inovação como uma vontade de verdade produzida pelos contextos contemporâneos, em que há a tendência de se acreditar que é possível exercer “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Foucault, 2004, p. 18) sobre outras verdades. Em outras palavras, o discurso sobre inovação e o lugar onde ele é proferido podem exercer pressão sobre sujeitos que o percebem por outras lentes, mas que talvez não sejam validados para questionar, problematizar ou produzir outras concepções.

Portanto, é importante refletir que o discurso da inovação ganha formas interessantes se pensado como parte de um conjunto discursivo que se apresenta como constituinte de um contexto neoliberal, buscando apoio e sustentação nos regimes de verdade produzidos por esse tempo, assim como pelos docentes que participaram da etapa empírica desta pesquisa. Na próxima seção, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos no campo para a geração do material examinado.

2. Aportes metodológicos

Em termos metodológicos, a pesquisa que gerou a escrita deste artigo vincula-se às perspectivas pós-críticas, partindo da ideia de não trilhar um caminho que caia nas armadilhas de pensamentos totalizantes (Paraíso, 2014). Paraíso (2014) entende que uma metodologia de

pesquisa é sempre pedagógica pelo viés do *como fazer*, tratando-se, assim, de uma condução ou de formas utilizadas para conduzir. Podemos entender esse processo como um certo “[...] modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa” (Paraíso, 2014, p. 16).

Outro aspecto a ser agregado sobre os caminhos metodológicos é o desfoque da pesquisa de um formato rígido e a construção de uma perspectiva que nos possibilitasse colocar algumas verdades em regime de suspensão para que outras pudessem ser produzidas. Essa ação contribui na construção de laços e entrelaços dos movimentos produzidos no campo investigativo, criando um fluxo que impede a paralisia dos saberes e possibilita a multiplicação dos sentidos e das formas (Paraíso, 2014). É importante delinear que evitar o formato rígido mencionado não pode confundir-se com “vale tudo”, uma vez que “[...] se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras” (Veiga-Neto, 2009, p. 87).

Com esses entendimentos sobre a forma de conceber e realizar a parte empírica de uma investigação, a primeira etapa consistiu em encontrar uma escola, conversar com a direção e com os professores a fim de verificar se estariam dispostos a integrar o estudo. Após os aceites e as assinaturas dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Concordância da Instituição, a pesquisa empírica teve início em uma escola técnica da rede SESI do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que os movimentos no campo observaram os princípios éticos e legais relacionados à garantia de sigilo e confidencialidade de todas as informações fornecidas pelos participantes. Além disso, o tratamento dos dados coletados foi realizado em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18) (Brasil, 2018c). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de nossa Universidade⁵.

Para a geração dos dados empíricos, foi utilizada a metodologia dos grupos focais, que envolveu um conjunto de oito docentes da área das Ciências Humanas do Ensino Médio, aqui citados com nomes fictícios. A metodologia de grupos focais foi criada pelo sociólogo americano Robert King Merton e por seu colega Paul Lazarsfeld, ambos professores da Universidade de Columbia, em meados da década de 1940, quando trabalhavam com um grupo de pessoas sobre os significados e as reações que eram atribuídos a um programa de rádio e

⁵ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme o parecer 6.313.994.

televisão durante a Segunda Guerra Mundial (Gatti, 2005). Quanto ao uso desse método para as pesquisas vinculadas aos campos das Ciências Sociais e Humanas no território brasileiro, pode-se afirmar que a técnica dos grupos focais se tornou mais presente a partir da década de 1990, sendo entendida como um procedimento metodológico potente para a produção de dados empíricos (Freitas; Wanderer; Sperrhake, 2024).

Sobre os grupos focais, é relevante que se entenda que ele deve ser composto por pessoas que busquem dialogar de forma espontânea e voluntária. Ou seja, é uma técnica que permite extrair das interações diversos sentidos e de forma não tão sistematizada, que só conduz os sujeitos àquilo que o pesquisador ou a pesquisa quer, abrindo um campo de possibilidades e interações. Na comparação com outras técnicas, os grupos focais tornam-se relevantes nesta pesquisa justamente por permitirem a emergência da pluralidade de pontos de vista e a ampliação de sentidos, considerando o contexto de interação criado, que vai permitindo a captação de significados que poderiam ser mais difíceis de serem percebidos e manifestados utilizando-se outras técnicas (Gatti, 2005).

Seguindo esses entendimentos, os diálogos do grupo focal realizados no contexto desta pesquisa tinham como objetivo identificar como os professores percebem a inovação, a educação e seu fazer docente. Para isso, os docentes, inicialmente, foram provocados a ler dois textos, escolhidos por seu viés propositivo em torno das práticas inovadoras. O primeiro, *O que é inovação na escola?*, foi publicado na *Revista Educação* e escrito por Helena Poças Leitão (2022), fundadora da *Sua escola ideal*, um buscador on-line que visa auxiliar famílias a encontrar as escolas mais adequadas para os seus filhos. O outro texto, retirado do site *Provir*, que partilha constantemente materiais sobre educação, tinha o título *4 motivos para ampliar a conversa sobre ciências e levar o STEAM para a sua escola* e é de autoria de Marina Lopes (2023), integrante do corpo editorial do site.

Após a leitura desses textos, os professores foram provocados pelo mediador com algumas perguntas, que objetivavam incentivar os debates. As questões foram: ao ler as reportagens, quais sentimentos, percepções e memórias da sua prática docente foram sendo ativados? Ao ler os conteúdos apresentados, concordo com todos os pontos? Se não, quais pontos são mais sensíveis e precisam ser discutidos? Instigados por essas perguntas, os docentes passaram a responder, sendo que a maioria deles buscou articular suas respostas em duas direções: olhando para sua própria prática e considerando como os textos os afetavam, ao mesmo tempo que realizavam observações a respeito de como os temas apresentados pelos textos impactavam a educação de forma macro, para além dos muros da escola onde estavam

atuando.

Foram longas horas de debate entre os professores, que se mantiveram animados e complementando a fala uns dos outros. É importante ressaltar que todos expressaram seus sentimentos e pontuaram suas concordâncias e discordâncias quanto à temática do grupo focal. Aproximando-se o final do encontro e percebendo que o tema começava a se desgastar, pontuamos a necessidade de fazermos uma sistematização. Essa sistematização propunha aos participantes que escrevessem em um papel três pontos: a partir das discussões, quais conexões eu faço com a minha prática docente? A partir do que foi discutido, como posso ampliar essa reflexão? Percebo que a discussão feita no dia de hoje desafia minha prática docente em algum ponto? Tanto as falas proferidas no encontro do grupo quanto os textos escritos nesse processo de sistematização foram examinados pelas lentes da análise do discurso, permitindo-nos organizar algumas regularidades sobre os efeitos do discurso da inovação nas docências da área das Ciências Humanas, que serão apontadas a seguir.

3. As discursividades da inovação nas docências das Ciências Humanas

Nesta seção, apresentamos as regularidades que se vinculam aos sentidos atribuídos pelos professores que integraram a parte empírica da pesquisa à discursividade da inovação em suas docências. A primeira regularidade diz respeito à captura dos docentes pelo discurso da inovação, fazendo-os expressar que as práticas inovadoras são relevantes e podem potencializar a aprendizagem. Algumas falas expressas nos diálogos do grupo focal fortalecem a importância e a presença da inovação na escola, como mencionaram as professoras Beth e Lilia: “realizo projetos inovadores que fazem os alunos terem o sentimento de aprendizagem” (Professora Beth, 2023); “penso em várias formas de aplicar e/ou entregar conceitos específicos aos alunos por meio da inovação” (Professora Beth, 2023); “eu penso que a inovação, essa informação sobre inovação é o que faz mais sentido para nós, sempre estar buscando, transformar a nossa prática a fim daquilo fazer sentido para o nosso estudante” (Professora Lilia, 2023). Esses excertos sinalizam e reforçam a ideia de uma atitude inovadora que caminha pelas trilhas da adaptação metodológica para a construção de sentidos para os estudantes no seu processo de construção do conhecimento. Percebe-se que os educadores entendem a inovação como um potencializador do processo de aprendizagem dos alunos.

A segunda regularidade refere-se aos fortes vínculos entre a inovação e a racionalidade neoliberal. Esses sentidos ficam evidentes quando os professores expressam:

Eu quero falar sobre esse da inovação [referindo-se a um dos textos discutidos no grupo focal], porque ele usa um vocabulário completamente mercadológico. Fala em ciência, criatividade, cliente, performance, enfim, parece que o mercado espera da escola esse tipo de produtividade, e a gente, às vezes, como profissionais, ficamos meio perdidos (Professor Airton, 2023).

Esses parâmetros mercadológicos, né, são bem complicados pra verificar dentro da educação, onde é tão difícil a gente conseguir medir o que é produtividade, resultados do mercado, de forma mais geral (Professor Milton, 2023).

A inovação é necessária em todos os momentos para ter aulas mais eficazes (Professora Cristina, 2023).

Os significados atribuídos aqui à inovação estão relacionados com as questões de lógica mercadológica e de uma produtividade característica do pensamento neoliberal.

Uma contribuição importante para esse debate é apresentada por Laval (2019), na obra *A escola não é uma empresa*, quando destaca a concepção vigente em nossa sociedade atual sobre a educação como mercadoria. Rememorando uma fala de um ex-ministro da educação da França, Claude Allègre, que apontou que o ensino é “o grande mercado do próximo século” (Laval, 2019, p. 30), o autor discute a educação contemporânea não só em seus vínculos com a economia, mas também em sua submissão à lógica da economia. Ou seja, “[...] por essa razão, [a educação contemporânea] é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria” (Laval, 2019, p. 30). Esses contornos empresariais que são dados à escola conduzem as práticas dos gestores e professores nesse ambiente, em que a inovação aparece como elemento central, visto que, para o sucesso dos negócios, ela constitui um valor essencial na sociedade do século XXI. Assim, é possível perceber que o crescimento da visão da escola como empresa está diretamente ligado ao aumento da discursividade de inovação nas práticas escolares e, por consequência, às formas como o professor planeja e conduz as suas aulas.

A terceira regularidade encontrada na análise do material empírico concerne aos efeitos do discurso da inovação sobre as práticas dos docentes, associados ao esvaziamento e o utilitarismo do conhecimento pertencente à área das Ciências Humanas. Os excertos apresentados na sequência nos permitem desenvolver essa ideia:

Acho que essa é uma angústia nossa, enquanto pessoas que pensam em educação e querem quando falam em inovação, uma coisa mais profunda, porque isso... vê a professora de português brincando em oração subordinada com uma lousa digital, nossa somos super inovadores, só que a gente não fica satisfeito... (Professor Airton, 2023).

Eu posso inovar na metodologia [...] eu posso também inovar, trazer ali a revolução francesa, a partir de um joguinho, uma gamificação, alguma coisa nesse sentido, mas tem conceitos, que são conceitos estruturados, tipo os conceitos de revolução,

conceitos de imperialismo. São coisas que não tem além de eu explicar tudo isso, né!
(Professora Lilia, 2023).

O discurso da inovação [...], é um estímulo de alguma forma a essa superficialidade, porque aí você traz que ‘ah... precisa inovar’, daí a Gabriela não explica a gramática, porque senão não é inovação. Aí o povo não pode fazer uma nova escala, porque senão não é inovadora [...] a gente reproduz uma superficialidade. A era da informação é também uma era de alienação cada vez maior, e a gente tem o conhecimento apenas operacional [...] os alunos têm ali o *Google Maps*, mas eles não sabem se localizar pelo *Google Maps*. Mas eles sabem pedir um *Ifood* pelo *Google Maps*, eles sabem pedir um *Uber* para o *Google Maps*, eles conseguem fazer, consumir, né? Se alienar! (Professor Milton, 2023).

Os professores expressam uma “angústia” provocada a partir da ideia de esvaziamento ou superficialidade do conhecimento, ao mesmo tempo em que sinalizam, como educadores de Ciências Humanas, a necessidade de buscar práticas mais profundas, o ir além do trabalho com conceitos básicos dos saberes da área de Humanas. Um dos professores apresenta, até mesmo, uma crítica à ideia da alienação e do conhecimento operacional como necessários para a ordem do consumo.

Outro ponto que se destaca é a preocupação dos docentes quanto ao esvaziamento e ao utilitarismo dos seus saberes em relação às práticas inovadoras. Entendemos que há uma compreensão por parte deles de que, em alguns pontos e em determinados conteúdos, ocorre uma impossibilidade de conduzir seu fazer pedagógico pelas vias daquilo que é tido como inovador. Também enunciam a ideia de que a inovação os convoca a ensinar somente aquilo que é útil e palpável, o que acaba por comprometer muitas das práticas em relação ao aprofundamento de saberes considerados importantes por eles. Essa visão constituída pelos docentes nos provoca a pensar sobre esses atravessamentos entre a inovação, o utilitarismo e o esvaziamento dos conteúdos, fazendo com que seja pertinente discutir como esses elementos se apresentam no universo educacional na contemporaneidade.

Nessa direção, partimos para um diálogo que coloca em circulação algumas problematizações sobre as razões pelas quais a discursividade da inovação está tão fortemente atrelada às questões centrais do pensamento considerado útil. O filósofo italiano Nuccio Ordine (1958-2023), reconhecido por ser escritor, professor universitário e historiador literário com ênfase em estudos sobre o período renascentista, nos auxilia a discutir essas questões, principalmente por meio de sua obra *A utilidade do inútil: um manifesto* (Ordine, 2016). Segundo ele, a lógica da racionalidade neoliberal que conduz e governa as estruturas do mundo hoje fortalece a visão de que “tudo aquilo que não dá lucro é inútil” (Ordine, 2016, p. 12). Nessa lógica, não podemos pensar que aqueles saberes produzidos pelas Ciências Humanas (muitas

vezes sem apresentar uma utilidade prática no cotidiano) possam ser classificados como não necessários, tradicionais ou catedráticos. No mundo contemporâneo, como nos lembra Ordine (2016, p. 12), “[...] martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte”.

O que Ordine (2016) apresenta nesse fragmento tem estreita ligação com o universo vivido pelos docentes que integraram a parte empírica desta pesquisa, visto que as escolas, cada vez mais, buscam construir espaços que estimulem práticas manuais, ou ditas “mão na massa”, focando em uma aplicabilidade dos saberes em contraposição ao fazer contemplativo, reflexivo e teórico, por muitas vezes considerado inútil. Essa visão é fortalecida quando os professores verbalizam: “[...] estou muito focado em como fazer, em que material usar, mas eu fico com dificuldades de pensar como, em que situação eu vou fazer isso, sabe? E isso eu sinto falta de formações” (Professor Airton, 2023).

Aqui o professor parece relatar a sua preocupação quanto à aplicabilidade do conhecimento, fortalecendo ideias como *focar em como fazer, como usar ou quando aplicar*, visto que seu componente curricular se caracteriza por práticas e conhecimentos bastante teóricos, reflexivos, contemplativos, o que gera uma forte oposição aos preceitos e valores mais utilitários. Os educadores demonstram preocupações quanto à questão de que suas produções, para serem consideradas inovadoras, precisam estar atreladas a algo palpável ou relacionadas com produtos físicos, características muitas vezes atribuídas aos saberes mais técnicos e que vem fortalecendo-se como saberes úteis à formação dos estudantes. De certa forma, isso vai colocando pontos de interrogação e gerando nos docentes um sentido de não identificação e desconforto, visto que suas práticas, ao não se enquadarem dentro desses atributos “práticos”, podem não ser compreendidas como inovadoras ou com utilidade, o que faz com que possam perder espaço e relevância nos currículos escolares.

O que parece fortalecer também essa preocupação dos docentes com o esvaziamento dos conteúdos é a compreensão socialmente aceita de que é com acesso a esses conhecimentos mais amplos e diversos que as possibilidades de questionamento e desnaturalização das verdades ganham força. Ordine (2016, p. 23), quando reflete sobre a utilidade das Ciências Humanas, refere que “a investigação ‘aplicada’ ajuda à progressão da ciência, mas as grandes revoluções científicas da história da humanidade foram determinadas precisamente por aquele tipo de investigação considerada inútil, por ter nascido fora de qualquer propósito utilitarista”.

Nessa esteira, parece pertinente tensionar que existem saberes que têm um fim em si mesmo e que podem ter um papel importante no desenvolvimento da humanidade, tornando-se úteis pelo fato de tornarmo-nos melhores como sujeitos que vivem em sociedade (Ordine, 2016).

Somada a essa ideia, lembra-nos Carbonell (2017, p. 72, tradução livre) que “[...] um dos atributos do conhecimento inovador é a sua relevância; ou seja, a aquisição de conteúdos básicos com valor cultural e social que nos ajudem a compreender a evolução multidimensional da humanidade e a compreender o mundo em que vivemos”. No entanto, o que os docentes parecem manifestar diz respeito ao fato de que tão importante quanto “inovar” deveria ser atrelar a inovação à visão e ao entendimento que os próprios docentes têm sobre seus componentes, para que estes sejam mais valorizados e reconhecidos no currículo escolar. Do contrário, a inovação passaria a habitar um terreno estéril para o construto do conhecimento das humanidades.

Dando continuidade à nossa argumentação analítica, apresentamos a quarta regularidade encontrada no material empírico, a qual consiste na percepção, por parte dos docentes, da necessidade de mais tempo ou mesmo um tempo de ócio para planejar ações de inovação, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

A gente tem na nossa rotina docente, a gente tem muitos afazeres, que são burocráticos que precisamos fazer, mas aí a gente não consegue se dedicar ao que de fato ao que a gente quer, que é o nosso próprio pensar, a nossa ação dentro da sala de aula. [...] Então a gente acaba fazendo um planejamento, às vezes, que poderia ser muito melhor e aprofundado sem ser superficial, porque a gente precisa disponibilizar parte do nosso tempo em coisas que talvez poderiam ser mais fáceis, mais simples, menos, né, burocráticas (professa Cristina, 2023).

E eu vejo que, enquanto professora, parece que esse ócio criativo é muito malvisto, né? Parece que fica numa zona... tipo, da vagabundagem, né? E não se a gente entende que o aluno tem tempo para maturar e para entender, o professor também, ainda mais porque está sendo cobrado dessa série de inovações, de coisas novas e conhecimentos, então a gente também precisa ter tempo para parar e pensar (professora Ana, 2023).

Eu me identifico muito com o que a Ana e as colegas trouxeram na questão da gente pensar dentro desse ócio criativo e aí pensando nos meus planos lá, não contei, né, mas a maioria das minhas ideias que eu tenho, a ideia em si, claro a construção na escola, mas a ideia é fora daqui, em outro espaço, então eu acho que o planejamento de aula, ele passa muito por esse momento de você tá tranquilo, tá vendo um filme, tá vendo uma série, tá dando uma caminhada, e aí tira uma ideia boa pra levar pra sala de aula (professor Milton, 2023).

As falas evidenciam que os professores sinalizam que tanto a inovação em si quanto a cobrança por práticas mais inovadoras produzem efeitos em seu cotidiano. Tais percepções parecem estar ligadas a uma aceleração do seu tempo, que os leva a demandar momentos de ócio, considerados como um espaço necessário ao processo de planejamento e à construção

criativa das práticas pedagógicas da escola. Ou seja, busca-se tempo livre, mas um tempo que não está dissociado da produção.

Neste ponto da discussão, apresentamos a noção de sujeição, como discutido por Lazzarato (2017), pois percebemos uma sujeição dos docentes à prática da inovação, mesmo quando eles exercem criticidade ao relatar, por exemplo, a falta de tempo ou a necessidade do ócio. O autor, ao problematizar o neoliberalismo, teceu importantes reflexões relacionadas ao conceito de servidão maquinica, que se refere à formação de um sujeito individualizado. A sujeição implicaria tecnologias de governo que se apropriam de saberes, práticas e imagens, mobilizando representações para produzir “sujeitos políticos”, ou tão simplesmente “eus” como “sujeitos individuados”, fixados por uma sujeição social (Lazzarato, 2017, p. 172).

Discussindo esse conceito, Pagni (2020) refere que a servidão maquinica desenvolve formas de governamentalidade através de técnicas representativas, operacionais e diagramáticas que vão explorar subjetividades parciais, modulares e subindividuais. Ou seja, em um espaço como a escola onde lecionam os professores que participaram da pesquisa, a tecnologia, o protagonismo e a preparação para o mundo do trabalho são eixos utilizados para conduzir as condutas dos docentes para o caminho da produção de inovações em suas práticas.

Observando os relatos dos professores, parece que eles estabelecem uma lógica crítica quanto às práticas de inovação quando apresentam desconfortos e descontentamentos no que se refere aos excessos produzidos pelas exigências em serem constantemente inovadores. Porém, é interessante tensionar que, mesmo exigindo mais tempo de criação ou tempo de ócio, a preocupação parece estar em propiciar maior qualidade ao seu planejamento e às exigências qualificatórias das métricas postas pela inovação, e não somente debater as formas como a inovação é exigida e cobrada em suas práticas.

Nesse sentido, compreendemos que a servidão maquinica tem como um dos seus objetivos centrais o controle do corpo, mas um corpo individuado que se torna refém de uma busca infinita de uma composição que não se apazigua, sendo um corpo com uma dívida infinita (Pagni, 2020). Parece que os professores estão, de certo modo, nessa condição, clamando por mais tempo para fazer algo que não se findaria nunca, uma vez que o imperativo de inovar está sempre se atualizando e se reinventando à medida que as ideias ou as práticas deixam de ser “inéditas”.

O problemático nessa lógica é que a satisfação que se busca é passageira e instantânea, o que faz da escola e do professor, respectivamente, um espaço e uma pessoa que devem se associar à ideia de uma educação continuada para toda a vida. Isso evoca um constante

empreendimento sobre si mesmo, para que esse sujeito possa corrigir suas falhas e déficits em busca de uma perfeição que, por sinal, nunca virá, mas que pode levar esse corpo à extenuação e ao desgaste psíquico (Pagni, 2020). Esse ponto é central quando pensamos na relação professor, escola e inovação, visto que, por meio das falas dos docentes, podemos perceber que eles acenam para essa busca constante por melhoria de suas práticas; porém, sinalizam que as consequências da falta de tempo podem ir além do prejuízo na qualidade de suas entregas, já que também referem que a constante busca por melhorias inovadoras pode ter por consequência sua exaustão.

Nesse sentido, os educadores passam a agir pela sua sobrevivência em meio a todos esses elementos que atravessam sua prática, efeitos da racionalidade neoliberal e do imperativo da inovação, o que os leva à busca de alguns êxitos e dá sentido para sua prática docente. Esse movimento, entretanto, é muito mais um ato de reflexo às grandes demandas que vão sendo colocadas como desafios à sua prática pedagógica do que um ato de reflexão. Dito de outro modo, o corpo passa a estar em uma condição próxima à do corpo escravo (Gros, 2018), de forma que é manipulado sem qualquer condição reflexiva, agindo de forma automática dentro daquilo que se espera de uma racionalidade neoliberal que atravessa e controla as subjetividades com suas disputas e jogos de poder (Pagni, 2020).

Indo ao encontro disso, é importante lembrar que a escola na contemporaneidade existe sob as relações acentuadas da racionalidade neoliberal. Essa racionalidade ajuda a reforçar um modo de vida que age por reflexo, considerando que, na reflexão, os sujeitos se defrontam com o seu lado mais difícil e que refletir demandaria entrar em contato com uma forma de vida reflexa (Pagni, 2020). Essa forma de vida reflexa pode ser entendida como perda de tempo, ou como algo não útil e necessário para os valores que precisam ser construídos dentro da racionalidade que vem imperando na contemporaneidade. Como consequência disso, percebemos uma escola e um professor atravessados pelo *que* e *como* se deve ensinar e desenvolver suas práticas pedagógicas.

Essa discussão de agir por reflexo ou por reflexão torna-se pertinente também pelo fato de conectar-se com a preocupação dos professores quanto à questão do tempo e do ócio para qualificar sua docência. Se, por um lado, os docentes pedem esse espaço para melhorar sua prática, por outro, também buscam um espaço para deixar de agir somente no reflexo, que é o que denunciam quando afirmam que não têm tempo para dedicar-se aos seus planejamentos, buscando dar relevo para a necessidade de ter um tempo para maior reflexão. Entendemos que esse movimento vai na contramão de um tempo presente que instaura um hábito de deixar de

pensar, ou seja, deixar de agir com reflexão para agir por reflexo (Pagni, 2020, p. 39). Assim, pode-se entender esse pedido dos professores por mais tempo como uma ação que contemple a necessidade do pensar, do refletir e do contemplar.

A escola, dentro dessa racionalidade neoliberal, vai apresentando uma condição subjetiva de uma governamentalidade que seus membros aprendem para poder sobreviver nesse espaço (Pagni, 2020). Entre essas subjetivações, está o seguir as ordenações aceleradas da inovação, que se soma aos membros desse espaço, membros estes que passam a agir por reflexo, mesmo que, ainda que de forma paradoxal, muitos agentes da escola busquem manter o exercício da reflexão. E é nesse paradigma que os efeitos como o cansaço, o esgotamento e a falta de tempo são demonstrados nas falas dos professores, o que tem como consequência a identificação da necessidade do tempo livre e de ócio para a qualificação de suas práticas pedagógicas.

Um ponto que pode complementar essas reflexões está nas questões apresentadas por Han (2015) em *Sociedade do cansaço*, ao teorizar que a ideia do imperativo do desempenho transforma os indivíduos numa espécie de carrascos de si mesmos, responsabilizando-os integralmente por seu sucesso e fracasso. Essas lógicas de tempo, associadas à ideia da servidão maquinica, mudam a relação dos sujeitos com a compreensão acerca das nossas vivências sociais. Assim, a racionalidade neoliberal vai apropriando-se da nossa vitalidade e da nossa força produtiva. No contexto do trabalho dos docentes, um dos efeitos é a recorrência, demonstrada nos excertos, de críticas que repousam na aclamação por mais tempo e ócio para poder pensar em melhores práticas inovadoras. Porém, o tempo aclamado por eles é um tempo que não é para outra coisa a não ser produzir aquilo que a escola espera.

Considerações finais

Na última seção do artigo, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa realizada, cujo intuito foi problematizar os efeitos do discurso da inovação na prática dos professores de Ciências Humanas do Ensino Médio, entendendo a inovação como um imperativo que conduz os docentes a uma forma de ser e estar na contemporaneidade. Utilizando-se das reflexões de Michel Foucault e seus comentadores sobre a racionalidade neoliberal e sobre a análise do discurso, a investigação examinou enunciações de um grupo focal com oito educadores da área das Ciências Humanas no período de 2023 a 2024.

As problematizações apresentadas ao longo deste artigo ressaltam que o discurso da inovação se manifesta como um imperativo categórico na contemporaneidade, atravessando o campo educacional e conformando práticas e modos de ser docentes. Essa visão foi sendo sustentada pelas análises das enunciações dos professores da escola que participaram do grupo focal. Essas análises ajudaram a evidenciar que a inovação, mais do que um conceito técnico ou metodológico, opera como uma racionalidade que rege formas de ser e agir dos sujeitos no espaço escolar e que está intrinsecamente ligada à racionalidade neoliberal.

A partir do referencial foucaultiano, foi possível perceber como o discurso da inovação conduz e configura o papel docente em suas práticas pedagógicas. Ele molda não apenas práticas, mas também expectativas de engajamento e autogestão, estabelecendo novas demandas sob o manto de uma suposta autonomia e criatividade. Os professores, frequentemente posicionados como agentes centrais nesse processo, enfrentam desafios em conciliar as exigências impostas pela escola (com o clamor pela inserção da inovação) com a docência da área das Humanas, manifestando a necessidade de mais tempo e ócio para poder pensar em melhores práticas inovadoras.

Uma contribuição importante desta pesquisa está na problematização das noções naturalizadas de inovação como elemento positivo e neutro, que opera na escola como uma metodologia capaz de produzir mais aprendizagem. Ao longo das análises, destacou-se como a inovação tem sido instrumentalizada por uma racionalidade neoliberal, reforçando uma lógica competitiva e performativa que impacta diretamente o fazer do professor e os sentidos atribuídos à prática educativa. Essa problematização amplia o entendimento das implicações do discurso da inovação, propondo um olhar mais contextualizado para suas promessas e efeitos.

Finalmente, o estudo sugere que, para além da adesão à inovação, é relevante fomentar espaços de diálogo que permitam aos professores questionarem e ressignificarem suas práticas, reconhecendo-se como sujeitos históricos e políticos que não apenas respondem, mas também buscam criar possibilidades no campo educacional. Essas possibilidades podem ir além dos caminhos já conhecidos, ou seja, ir além das produções utilitaristas dos saberes.

Referências bibliográficas

ANTICH, A. V. **Formação de professores**: desafios e possibilidades de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuitefa.org.br/handle/UNISINOS/11800>. Acesso em: 10 jul. 2022.

AQUINO, J. G.; BOTO, C. Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 55. p. 13-30, 2019. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04.JulioAquino%26CarlotaBoto.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2018>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso Editora S/A, 2019. p. 1-11.

CARBONELL, J. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Los contenidos: una reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.

COSTA, N. S. **Os amanhãs em que habito**: tecnologias, interatividades e inovações na “pedagogia” do Museu do Amanhã. 2020. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2020. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUT011.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DODGSON, M.; GANN, D. **Inovação**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FERRETI, C. J.; RIBEIRO, M. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 32, n. 2, p. 45-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 10 out. 2025.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008b.

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

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Autores Associados, 2005.

GROS, F. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LAGO, M. O. **Inovação Pedagógica na educação básica**: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação. 2022. 187 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/11866/Mariangela%20Oliveira%20Lago%20Rosier_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 dez. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino médio. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LEITÃO, H. P. O que é inovação na escola? **Revista Educação**, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/03/31/inovacao-escola-helena>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LOPES, M. 4 motivos para ampliar a conversa sobre ciências e levar o STEAM para a sua escola. **Provir**, 27 out. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/ciencias-e-steam-na-escola/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Zahar: São Paulo, 2016.

PAGNI, P. A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Orgs.) **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

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

PENSIN, D. P. O imperativo da inovação e a constituição da docência inovadora. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 4, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2208>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEREIRA, M. V. M. **A Base Nacional Comum Curricular e a arena educacional do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM298.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 11 ago. 2022.