UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO- UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM- CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA - PPGSP

LETÍCIA GONÇALVES DE MATTOS

FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB PERSPECTIVA LUHMANNIANA: um estudo de caso no Colégio Estadual Balthazar Carneiro em Cardoso Moreira (RJ)

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
2026

FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB PERSPECTIVA LUHMANNIANA: um estudo de caso no Colégio Estadual Balthazar Carneiro em Cardoso Moreira (RJ)

LETÍCIA GONÇALVES DE MATTOS

Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dutra Torres Junior.

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
2026

FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB PERSPECTIVA LUHMANNIANA: um estudo de caso no Colégio Estadual Balthazar Carneiro em Cardoso Moreira (RJ)

LETÍCIA GONÇALVES DE MATTOS

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Sociologia Política.

Aprovada em: 10/02/2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
ROBERTO DUTRA TORRES JUNIOR
Data: 30/04/2026 09:53:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Roberto Dutra Torres Junior – Orientador (Sociologia - Humboldt-Universität Zu Berlin) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

gov.br Documento assinado digitalmente
WANIA AMELIA BELCHIOR MESQUITA
Data: 30/04/2026 11:38:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Wania Amélia Belchior Mesquita (Sociologia - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, IUPERJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF

gov.br Documento assinado digitalmente
HEITOR BENJAMIM CAMPOS
Data: 27/04/2026 12:04:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Heitor Benjamim Campos (Sociologia Política – UENF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCOS ABRAAO FERNANDES RIBEIRO
Data: 04/05/2026 18:44:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro (Sociologia Política - UENF)
Instituto Federal Fluminense - IFF

Ao meu irmão Pedro, à minha avó Amorita e meu avô Valdir *(in memoriam)* que me deram força e me inspiraram a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação resulta de um trabalho construído numa universidade pública. A UENF foi meu primeiro contato com o mundo acadêmico há dez anos, ao sair do Ensino Médio. Não permaneci na instituição, mas retornei como mestranda. A UENF foi espaço de formação intelectual, de inspiração e de estrutura material que me trouxe segurança em meio a tantos percalços.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP), agradeço pelas condições que possibilitaram a realização desta pesquisa. O programa ofereceu, além de formação acadêmica de excelência, suporte institucional decisivo em momentos-chave do percurso, viabilizando a participação em eventos, deslocamentos e espaços de debate fundamentais para o amadurecimento do trabalho e para sua circulação para além dos limites da universidade.

Agradeço à CAPES, pelo suporte financeiro que garantiu condições concretas de permanência e dedicação à pesquisa.

Outro ponto-chave neste processo foi a orientação do professor Roberto Dutra. Sou grata pelo aceite em me orientar, bem como por todo apoio nessa trajetória que não foi fácil.

Agradeço imensamente também aos membros da banca examinadora, Professora Wania Mesquita, Professor Heitor Benjamim e Professor Marcos Abraão pela disponibilidade e pelas contribuições oferecidas ao trabalho, apontando caminhos importantes ainda na época da qualificação.

É importante lembrar que não cheguei até aqui sozinha, antes mesmo de ingressar na pós-graduação, fui agraciada com a amizades que refletem no meu cotidiano como pessoa e como pesquisadora. Portanto, agradeço ao Professor Dr. Leonardo Rogério Miguel, que acompanha minha trajetória (não apenas acadêmica) desde os meus dezessete anos e de quem fui bolsista de Iniciação Científica por cinco anos. Obrigada, Miguel, por todos os conselhos e puxões de orelha.

Agradeço especialmente à Rebeka Pessanha que me acompanha há tantos anos e continua ao meu lado após conhecer várias versões da mesma Letícia e agora compartilha comigo a mesma trajetória no PPGSP.

À Júlia Freitas pela amizade que já dura mais de vinte anos, por todas as ligações de vídeo que foram conforto em meio as turbulências.

Agradeço imensa e especialmente a minha amiga Natália Codeço que foi luz no fim do túnel mais obscuro que passei em minha vida. Sem você eu não teria conseguido e você sabe disso. Obrigada por todos os estudos em dupla, confissões, risadas, artigos compartilhados e soluções que me apontou e me aponta cotidianamente.

De igual modo, agradeço a Paulo Prado, com quem me sinto em casa. Paulo, você é lar, sua companhia é indescritível, tenho sorte de ter você.

Por fim, agradeço a Isaac Ribeiro, meu companheiro, que me deu forças e me incentivou cotidianamente em todo ano de 2025. Sou grata por sua parceria, pelo amor que nunca me deixou faltar e pelo aconchego que só você sabe me proporcionar.

Agradeço a Deus por me proporcionar chegar até aqui.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele”.

Hannah Arendt

RESUMO

O presente trabalho analisa o processo de formulação e implementação da Reforma do Ensino Médio a partir da perspectiva da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, tomando como estudo de caso o Colégio Estadual Balthazar Carneiro localizado no município de Cardoso Moreira (RJ). Partindo da constatação de que as reformas educacionais recentes têm se caracterizado por sucessivas reprogramações normativas e instabilidade decisória, a pesquisa observa como tais orientações são processadas no interior das organizações escolares. O objetivo geral consiste em compreender de que maneira as orientações jurídico-políticas do Novo Ensino Médio operam como irritações normativas que exigem traduções organizacionais, produzindo decisões localizadas no cotidiano escolar. Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e articula diferentes estratégias metodológicas ao longo dos capítulos, conforme as exigências analíticas de cada eixo. No primeiro capítulo, reconstrói-se o referencial teórico da Teoria dos Sistemas Sociais, mobilizando os conceitos de comunicação, autopoiese, fechamento operacional, irritação e aprendizagem sistêmica para compreender a educação como sistema funcionalmente diferenciado. No segundo capítulo, analisa-se os marcos legais que atuam sobre do Ensino Médio brasileiro observando a legislação como programação normativa que formula expectativas, sem eliminar a contingência das decisões educacionais. No terceiro capítulo, a investigação concentra-se na implementação da reforma no cotidiano escolar, a partir de entrevistas com docentes e gestores, evidenciando como as orientações normativas são traduzidas em reorganizações locais, frequentemente marcadas por improvisações, redefinições de prioridades e instabilidade programática. Os resultados indicam que a reforma se realiza como processo contínuo de seleção e adaptação organizacional, no qual a ampliação das possibilidades formais resulta, paradoxalmente, em aumento da carga decisória e da incerteza. Conclui-se que a implementação do Novo Ensino Médio deve ser compreendida como um processo contingente de tradução organizacional, no qual a escola opera como instância decisória autônoma, produzindo respostas próprias às irritações provenientes do sistema político.

PALAVRAS-CHAVES: Niklas Luhmann; Teoria dos sistemas sociais; Sistema educacional; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This study analyzes the process of formulation and implementation of the Upper Secondary Education Reform from the perspective of Niklas Luhmann's Social Systems Theory, taking Colégio Estadual Balthazar Carneiro, located in the municipality of Cardoso Moreira (Rio de Janeiro, Brazil), as a case study. Starting from the observation that recent educational reforms have been characterized by successive normative reprogramming and decisional instability, the research examines how such guidelines are processed within school organizations. The general objective is to understand how the legal-political orientations of the New Upper Secondary Education operate as normative irritations that demand organizational translations, producing localized decisions in everyday school life. To this end, the study adopts a qualitative approach and articulates different methodological strategies throughout the chapters, according to the analytical demands of each axis. The first chapter reconstructs the theoretical framework of Social Systems Theory, mobilizing the concepts of communication, autopoiesis, operational closure, irritation, and systemic learning in order to understand education as a functionally differentiated system. The second chapter analyzes the legal frameworks that act upon Brazilian upper secondary education, observing legislation as normative programming that formulates expectations without eliminating the contingency of educational decisions. The third chapter focuses on the implementation of the reform in everyday school practices, based on interviews with teachers and administrators, highlighting how normative orientations are translated into local reorganizations, often marked by improvisation, redefinition of priorities, and programmatic instability. The results indicate that the reform unfolds as a continuous process of organizational selection and adaptation, in which the expansion of formal possibilities paradoxically results in an increase in decisional burden and uncertainty. It is concluded that the implementation of the New Upper Secondary Education should be understood as a contingent process of organizational translation, in which the school operates as an autonomous decisional instance, producing its own responses to irritations originating from the political system.

KEYWORDS: Niklas Luhmann; Social Systems Theory; Education System; Upper Secondary Education Reform.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....12

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SISTEMAS SOCIAIS, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO.....18

2.1. A TEORIA DOS SISTEMAS SOCIAIS DE NIKLAS LUHMANN.....19

2.1.1 Comunicação.....26

2.1.2 Autopoiese.....29

2.1.3 Fechamento Operacional e Abertura Cognitiva.....31

2.1.4 Irritação e Aprendizagem Sistêmica.....34

2.1.5 Estruturas e Expectativas.....36

2.2 DIFERENCIAÇÃO FUNCIONAL: CÓDIGOS, PROGRAMAS E A MULTIPLICAÇÃO DA PERSPECTIVA SISTÊMICA.....41

2.3 CONCLUSÃO PARCIAL: DA TEORIA À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....44

3. MARCOS LEGAIS E A LÓGICA PROGRAMÁTICA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO……..45

3.1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROGRAMAS NO SISTEMA EDUCACIONAL……..……46

3.2 PROGRAMAS, CÓDIGOS E EXPECTATIVAS: BASES TEÓRICAS PARA ANALISAR A LEGISLAÇÃO…….....47

3.3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO PROGRAMAS…….....50

3.3.1 A Lei de Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).....51

3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular.....53

3.3.3 Reforma Do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) e seus efeitos sistêmicos……..……55

3.3.4 A Lei Nº 14.945/2024 e a recomposição programática do Ensino Médio…….……58

3.4 A AUSÊNCIA DE UNIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ……61

3.5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO DEBATE CRÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA……..64
3.6 CONCLUSÃO PARCIAL: DA LEGISLAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL……66
4. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO COTIDIANO ESCOLAR…….....67
4.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS.....68
4.1.2 O Cenário da Operação: O Colégio Estadual Balthazar Carneiro …….71
4.2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO FILTRO DECISÓRIO……..……....72
4.2.1 Do Ensino Médio “Tradicional” ao Novo Ensino Médio: mudanças estruturais em 2017 e recomposição em 2024……73
4.3 A CHEGADA DA REFORMA ÀS ESCOLAS: CHOQUE INICIAL, AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO E SOBRECARGA DECISÓRIA……..76
4.4 TRADUÇÕES ORGANIZACIONAIS DA REFORMA: FLEXIBILIZAÇÃO, REDUÇÃO CURRICULAR E PRIORIZAÇÃO PRAGMÁTICA…….....79
4.5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ELETIVAS: ENTRE A PROMESSA NORMATIVA E OS LIMITES ESTRUTURAIS…….....81
4.5.1 A escolha discente sob escassez organizacional: decisões, limites e descontinuidade das eletivas……..83
4.6 APRENDIZAGEM SISTÊMICA OU REPRODUÇÃO DA CONTINGÊNCIA SELVAGEM?.....86
4.7 CONCLUSÃO PARCIAL: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA EDUCACIONAL……....91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS……...93

1. INTRODUÇÃO

A implementação do Novo Ensino Médio, instituído formalmente pela Reforma de 2017 e atravessado por reconfigurações normativas ao longo dos anos seguintes, consolidou-se como um dos processos mais instáveis e controversos da política educacional recente no Brasil. Se, no plano das decisões jurídico-políticas, a reforma surge como promessa de reorganização curricular, ampliação de possibilidades formativas e modernização das trajetórias escolares, na prática cotidiana das escolas ela frequentemente se apresenta como uma sequência de adequações, rearranjos de carga horária, redefinições de conteúdos e criação de novas exigências administrativas e pedagógicas.

Desse modo, aquilo que se projeta como estabilização de um programa educacional tende a se transformar, na experiência concreta do cotidiano escolar, em instabilidade programática e ampliação do campo decisório. Reformas educacionais podem ser compreendidas como comunicações que expressam expectativas de melhoria e se materializam por instrumentos legais, sendo, por isso, passíveis de análise (VIEIRA, 2008). No entanto, como mostram as controvérsias em torno do Novo Ensino Médio, tais expectativas não se convertem espontaneamente em estabilização no cotidiano escolar, exigindo traduções organizacionais contínuas.

Nesse sentido, tal cenário tornou-se ainda mais evidente com as modificações do Novo Ensino Médio ocorridas em 2024. Agindo, assim, como nova onda de irritações normativas que incidem sobre um sistema educacional já operando sob elevada pressão de adaptação. O resultado é a intensificação de um movimento que implica reabertura de parâmetros, redefinição de prioridades e redistribuição de contingência. Assim o que se produz não é simplesmente uma “mudança de regra”, de outro modo, é uma reintrodução de incerteza num cenário em que organizações escolares ainda buscavam estabilizar rotinas e expectativas a partir das orientações anteriores.

Empiricamente, esse processo se torna observável no acompanhamento de como as orientações da reforma circulam sob a forma de expectativas normativas que exigem reorganização interna das rotinas escolares. Em vez de produzirem um fechamento decisório, tais expectativas tendem a ampliar o campo de escolhas que

precisam ser estabilizadas no interior da organização: ajustes curriculares, redistribuição de carga horária, redefinição de conteúdos e reorganização de práticas pedagógicas passam a depender de decisões localizadas, tomadas sob restrições institucionais concretas, como tempo reduzido para planejamento e ausência de condições equivalentes de suporte. Nessa direção, a implementação se apresenta como um processo de tradução organizacional, no qual a reforma se converte em seleções operacionais necessárias à continuidade do funcionamento das escolas.

Nesse sentido, ao invés de observar a reforma apenas como texto legal ou como projeto pedagógico, interessa-nos compreender como tais orientações normativas se tornam operacionais no interior das escolas e sob quais condições isso ocorre. O foco, então, é analisar a reforma como processo: um processo que se prolonga por meio de readequações contínuas, exigências contraditórias e reorganizações sucessivas, especialmente quando novas reprogramações são introduzidas antes que as anteriores tenham sido estabilizadas.

Assim, esta pesquisa parte da compreensão de que a implementação do Novo Ensino Médio não pode ser descrita como uma trajetória linear que vai da “norma” ao “chão da escola”, tampouco como mero problema de execução. Há um equívoco analítico recorrente em leituras que supõem que o processo se resumiria a uma diferença entre “o que está previsto” e “o que é cumprido”, como se a escola fosse uma instância de cumprimento automático ou uma unidade que apenas falha em realizar o planejado. De outro modo, a escola opera como organização: ela decide, seleciona, reduz complexidade, absorve incerteza, define prioridades e traduz orientações externas em formas compatíveis com seu funcionamento. A política precisa se tornar praticável no interior de estruturas organizacionais que já operam com limitações, rotinas, conflitos e pressões internas e externas.

A partir disso, a questão que orienta este trabalho não é avaliar a reforma em termos normativos, nem supor que a mudança legal produziria automaticamente seus resultados pretendidos. Também não se trata de afirmar que a reforma “não funcionou” por resistência ou incompetência dos atores escolares. O problema central consiste em compreender como orientações normativas são processadas quando encontram o sistema educacional, que não é controlável externamente, operando autonomamente. Assim, surge a questão: como as organizações escolares processam e traduzem as orientações normativas do Novo Ensino Médio

em decisões concretas no cotidiano escolar, especialmente em um contexto de instabilidade programática e reprogramações recentes?

Tal questão se concentra no nível organizacional, isto é, no lugar em que a reforma se converte em decisões para produzir continuidade operativa. Isso revela uma dimensão frequentemente invisibilizada no debate público: reformas educacionais tendem a aumentar o volume de expectativas normativas, mas a escola só consegue operar por seleção. Assim, essa organização não consegue atender a totalidade de demandas, documentos e exigências; ela precisa escolher o que será feito, como será feito e em que condições, sob pena de desorganização operativa. Portanto, aquilo que é apresentado como “flexibilização” ou “modernização” pode se traduzir, paradoxalmente, em ampliação da carga decisória e intensificação da contingência: mais possibilidades formais não significam, necessariamente, mais possibilidades reais de ação, de outro modo, podem significar redistribuição de pressões, deslocamento de responsabilidades e aumento de incerteza.

Essa dinâmica se torna ainda mais complexa quando se considera que o Novo Ensino Médio foi acompanhado por alterações e disputas que, em vez de estabilizar expectativas, produziram sucessivas mudanças no horizonte de decisões. A Lei nº 14.945/2024, por exemplo, pode ser observada como uma renovação da instabilidade. Visto que introduz uma nova configuração em um sistema ainda em processo de adaptação, reabrindo um campo decisório que exige novas seleções organizacionais num curto prazo[1].

Diante desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como as organizações escolares processam e traduzem as orientações normativas do Novo Ensino Médio em decisões concretas no cotidiano escolar. Esse objetivo se desdobra em três objetivos específicos: (1) compreender como reformas educacionais operam como irritações normativas; (2) examinar a legislação que rege o Ensino Médio e suas respectivas reformas; e (3) observar como essas orientações são estabilizadas localmente nas organizações escolares.

---

[1] O chamado “Novo Ensino Médio” foi instituído pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e estabeleceu mudanças estruturais como reorganização curricular, ampliação da carga horária e itinerários formativos. Em 2024, a Lei nº 14.945/2024 redefiniu diretrizes para o ensino médio e alterou dispositivos associados ao modelo anterior, configurando uma reorganização normativa que incide sobre a implementação em curso.

Para observar empiricamente esse processo, a pesquisa delimita seu recorte ao estado do Rio de Janeiro, com foco no município de Cardoso Moreira. A escolha desse campo está diretamente vinculada às condições concretas de realização da investigação: trata-se do município onde a pesquisadora reside e atua profissionalmente, o que viabilizou acesso à rede estadual local, aproximação com a dinâmica escolar e realização das entrevistas. É importante esclarecer que não buscamos oferecer uma generalização estatística e sim ilustrar a reconstrução analítica de como a Reforma do Ensino Médio se torna operável no interior de uma organização escolar, por meio de decisões e reordenamentos cotidianos.

Para sustentar essa observação, mobiliza-se como referencial teórico a Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, que oferece uma chave analítica especialmente produtiva para compreender a educação como sistema social autopoiético e operativamente fechado. Na perspectiva sistêmica, a sociedade se diferencia funcionalmente em sistemas que operam com códigos, programas e formas de reprodução próprias. Isso significa que não há uma unidade central capaz de coordenar plenamente o conjunto da sociedade. Cada sistema opera segundo seus próprios códigos e programas e se mantém por autopoiese, produzindo e reproduzindo elementos de que necessita para continuar operando.

Assim, no caso da educação, isso implica compreender que o sistema educacional não funciona como simples receptor de decisões políticas ou jurídicas. Políticas públicas, reformas curriculares e legislações educacionais pertencem primordialmente ao sistema político-jurídico e operam como produção normativa de expectativas. Porém, ao incidirem sobre a educação, essas decisões externas se apresentam como perturbações. Isto é, como estímulos provenientes do ambiente que exigem processamento interno. Nesse sentido, a perturbação força o sistema a reagir conforme suas possibilidades internas.

A noção de fechamento operacional é central para essa análise. Trata-se de reconhecer que o sistema só pode operar por seus próprios códigos e programas, portanto, só pode incorporar demandas externas de acordo com suas próprias possibilidades de tradução. Assim, reformas educacionais são implementadas como tradução organizacional de expectativas normativas em decisões possíveis.

A partir disso, a pesquisa busca evidenciar como a reforma, ao incidir sobre o sistema educacional, amplia a carga decisória no nível organizacional. A escola, enquanto organização, opera por decisões, necessitando estabelecer premissas

internas sobre o que é possível decidir, por quem, em quais condições e com quais prioridades. Em situações de instabilidade normativa, essas premissas são continuamente tensionadas: a cada nova orientação reabre-se o problema de como garantir o funcionamento cotidiano diante de mudanças que podem ser conflitivas, sucessivas e, muitas vezes, urgentes. Assim, a implementação aparece como reordenação organizacional, na qual decisões são tomadas para manter a viabilidade das práticas escolares.

É aqui que se justifica a escolha por uma abordagem qualitativa, capaz de reconstruir o modo como a implementação é observada e descrita em materiais empíricos. Nesse sentido, cabe enfatizar que, sob a perspectiva sistêmica, as entrevistas são mobilizadas como descrições e auto-observações acerca das condições de implementação da reforma, isto é, formas pelas quais a organização escolar e seus processos são tematizados, explicados e justificados. O interesse analítico recai, assim, sobre o sentido que emerge nessas descrições, sobretudo no que diz respeito a limites operacionais, pressões institucionais e reorganizações exigidas pelo Novo Ensino Médio. Assim, as entrevistas funcionam como material para observar como o sistema educacional se descreve e produz auto-observações sobre suas condições de operação em contexto de instabilidade normativa.

Além disso, a investigação articula uma estratégia de triangulação, conectando três dimensões[2]: o marco legal do Novo Ensino Médio e suas reprogramações; o aparato teórico sistêmico mobilizado para interpretação; e o conjunto de comunicações empíricas produzidas no campo, que tornam visíveis os limites operacionais e as traduções organizacionais recorrentes.

Ao buscar os termos “reforma do ensino médio” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, é possível encontrar mais de mil resultados, evidenciando a amplitude do debate e a diversidade de abordagens mobilizadas em torno do tema. No entanto, nem todos esses trabalhos tratam da reforma a partir de um recorte analítico atento às operações organizacionais do sistema educacional, especialmente quando se busca compreender como orientações normativas se tornam decisões concretas no cotidiano escolar. Nesse sentido, ao buscar por “educação niklas luhmann”, encontram-se alguns trabalhos, mas apenas três que

[2] Entende-se por triangulação, na pesquisa qualitativa, a articulação de diferentes fontes, procedimentos ou perspectivas analíticas, com o objetivo de ampliar a consistência interpretativa e reduzir o risco de uma leitura unidimensional do fenômeno (MINAYO, 2005).

explicitam o uso da teoria dos sistemas como marco interpretativo de questões sobre ensino básico: Vieira (2022), que discute o sentido constitucional de educação a partir da decisão do STF sobre homeschooling; Mello (2022), que investiga o sistema municipal de ensino de Campinas (SP) no contexto da pandemia da Covid-19 sob uma perspectiva sistêmica; e Oliveira (2021), que analisa a organização dos sistemas de ensino para a inclusão de jovens com deficiência no Ensino Médio em um estudo comparado entre Distrito Federal e Goiás.

Embora relevantes para consolidar o uso de Luhmann em pesquisas educacionais, tais estudos mantêm objetos e recortes distintos daquele assumido nesta dissertação, pois tratam de disputas jurídico-constitucionais, de reconfigurações emergenciais vinculadas à pandemia ou de políticas de inclusão escolar, sem se concentrarem diretamente no problema específico da implementação do Novo Ensino Médio nas organizações escolares.

De modo distinto das abordagens que tratam a Reforma do Ensino Médio como imposição direta ou como expressão ideológica, esta pesquisa parte do pressuposto de que a reforma opera como uma irritação proveniente do sistema político, processada pelo sistema educacional segundo sua própria lógica. Assim, em vez de buscar intenções dos formuladores da política ou reduzir o fenômeno a uma explicação causal simples, o foco está em como orientações e reprogramações normativas são traduzidas em decisões organizacionais. Essa perspectiva também se justifica diante da diversidade de interpretações críticas que o Novo Ensino Médio tem suscitado, que vão desde análises consistentes sobre seus sentidos curriculares até leituras moralizantes centradas em culpabilizações, como observam Barbosa e Gandin (2020). Desse modo, a pesquisa se orienta por uma observação analítica de como a reforma é processada nas condições reais de funcionamento das escolas.

Assim, o primeiro capítulo dessa dissertação, intitulado: *Fundamentação teórica: sistemas sociais, complexidade e educação*, dedica-se a reconstruir os fundamentos conceituais da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, tomando a educação como sistema funcional diferenciado e apresentando categorias como comunicação, autopoiese, fechamento operacional, abertura cognitiva, irritação e estrutura, que orientam o olhar analítico empregado ao longo do trabalho. Com isso, o capítulo estabelece as condições teóricas para

compreender por que mudanças educacionais podem ser como traduções seletivas produzidas pelo próprio sistema educacional.

Por sua vez, o segundo capítulo, intitulado: *Marcos legais e a lógica programática do sistema educacional brasileiro* por sua vez, examina como a legislação educacional brasileira opera como referência programática para a organização da escolarização e como a Reforma do Ensino Médio se insere nesse contexto. Nesse percurso, o capítulo mostra que leis e diretrizes formulam expectativas, mas não eliminam contingência nem garantem unidade ou estabilidade nas respostas educacionais, preparando a passagem da teoria à observação do problema da implementação como processo decisório.

Por fim, o terceiro capítulo, cujo título é: *A implementação da Reforma do Ensino Médio no cotidiano escolar,* analisa a implementação do Novo Ensino Médio no cotidiano escolar, observando como as reconfigurações normativas são processadas no interior das organizações a partir de práticas, decisões e adaptações produzidas no trabalho docente e na gestão escolar. Com base em entrevistas realizadas em Cardoso Moreira (RJ), especificamente no Colégio Estadual Balthazar Carneiro, o capítulo demonstra que a reforma se realiza como reorganização local, frequentemente atravessada por improvisos, descontinuidade e instabilidade programática, evidenciando um descompasso entre expectativas normativas e condições reais de operação das escolas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SISTEMAS SOCIAIS, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO

Esse capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos conceituais da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, que constitui a base analítica dessa pesquisa. Trata-se de um esforço em reconstruir os principais elementos da abordagem luhmanniana, de modo a explicitar como essa arquitetura teórica possibilita compreender processos sociais contemporâneos. A exposição aqui desenvolvida concentra-se, portanto, na formulação geral da teoria, mas sem pretensão de exaustividade. Para tanto, nos atemos principalmente às seguintes obras: *La Sociedad de la Sociedad* (Luhmann, 1996); *El Sistema Educativo* (Luhmann e Schorr, 1993); e em interpretações recentes de Everton Costa (2018) e Roberto Dutra (2016; 2024). Ao delinearmos esse panorama conceitual, buscamos

delinear as condições teóricas para, nos capítulos seguintes, examinar como o sistema educacional opera de forma autorreferencial, processando irritações provenientes do ambiente e estabilizam expectativas[3].

2.1 A TEORIA DOS SISTEMAS DE NIKLAS LUHMANN

A Teoria dos Sistemas Sociais representa uma das mais profundas reformulações no pensamento sociológico do século XX. Contextualmente localizado num século marcado por múltiplas linhas teóricas (como estruturalistas, fenomenológicos, marxistas e funcionalistas), Luhmann propõe um novo olhar: compreender a sociedade como um sistema constituído por comunicações. Desse modo, o autor se distancia do paradigma da ação, relevante para grande parte da sociologia moderna. O social, então, é a produção contínua de comunicações que criam sentido e possibilitam a continuidade do sistema, definindo-o assim como sistema autopoiético de comunicações (Bechmann e Stehr, 2001).

Desse modo, a proposta de Luhmann representou uma mudança epistemológica significativa na teoria sociológica. Como o próprio autor esclarece, a sociedade deve ser analisada como um processo autorreferencial de comunicação (Luhmann, 2006). Isso implica em abandonar explicações causais baseadas em sujeitos e adotar uma perspectiva que considere as operações que produzem e reproduzem o social. Assim, Bechmann e Stehr (2001) destacam que essa ruptura desloca a sociologia de um paradigma da ação para um paradigma da comunicação, cujo foco recai sobre como as comunicações se conectam historicamente e possibilitam a manutenção da sociedade.

Embora mantenha certos elementos herdados do funcionalismo, sua teoria rompe com o funcionalismo normativo de Parsons, uma vez que, “em contraste com Parsons, a referência de Luhmann às funções sociais tem prioridade sobre a reprodução das estruturas sociais[4]” (Dutra, 2024, p. 6, tradução nossa). Diversamente deste último autor, que pressupunha a ideia de que valores e normas

[3] Ainda que este capítulo seja predominantemente teórico-conceitual, sua construção dialoga com elementos empíricos da pesquisa, especialmente na medida em que alguns trechos de entrevistas e documentos são mobilizados para exemplificar como a teoria dos sistemas pode operar como chave interpretativa. Ressalta-se, contudo, que tais menções não constituem, neste momento, o núcleo do percurso metodológico, o qual é desenvolvido de forma sistemática e detalhada no Capítulo 3.

[4] Texto original: “en contraste con Parsons, la referencia de Luhmann a las funciones sociales tiene prioridad sobre la reproducción de las estructuras sociales”.

compartilhados unem a sociedade (Melo, 2012), Luhmann (2006) afirma que os sistemas sociais operam de forma autorreferencial, orientados exclusivamente para a reprodução de suas próprias operações. Assim, Corsi, Esposito e Baraldi (1996) explicam que na teoria luhmanniana não há nenhum fundamento normativo ou teleológico: os sistemas não existem para manter a ordem ou realizar funções sociais superiores, mas somente para produzir e reproduzir suas próprias comunicações.

Nesse sentido, para Luhmann, o social é produto das relações comunicativas que produzem e reproduzem sentido. Como explica Coutinho (2010), cada sistema opera segundo seus próprios códigos que delimitam e possibilitam suas comunicações. Essa ótica oferece uma nova perspectiva para observar a sociedade moderna: em vez de buscar causas e efeitos lineares, a teoria sistêmica busca compreender como os sistemas se diferenciam, se autorreproduzem e se relacionam por meio de irritações.

Desse modo, ao redefinir a sociedade como comunicação, Luhmann desfoca a essência da análise da estrutura social para a operação sistêmica. A manutenção da sociedade decorre da capacidade das comunicações se conectarem ao longo do tempo. Como explicita Luhmann (2006), estruturas são apenas sedimentações históricas de seleções comunicativas bem-sucedidas e não componentes estáveis da sociedade. Nesse sentido, Kunzler (2004) afirma que as estruturas funcionam como orientações contingentes que reduzem a complexidade, mas permanecem abertas à mudança conforme novas operações são produzidas.

Essa ideia é inspirada na biologia de Humberto Maturana (1928–2021) e Francisco Varela (1946–2001)[5], ganhando na sociologia luhmanniana um sentido próprio: os sistemas sociais produzem suas próprias comunicações, selecionando quais elementos têm sentido de acordo com seus códigos e programas, sendo assim, o sistema político comunica decisões; o jurídico comunica normas; o educacional comunica aprendizagens. Esses sistemas são autônomos, nenhum deles é comandado por fatores externos. Cada um deles é fechado operacionalmente, ou seja, compreende o mundo de acordo com suas próprias

[5] Foram biólogos e filósofos chilenos que formularam, a partir dos anos 1970, o conceito de autopoiese, segundo o qual os seres vivos se mantêm como sistemas capazes de produzir e conservar a si mesmos por meio de operações internas. A relevância dessa teoria está em redefinir a vida como auto-organização, influenciando debates na biologia, na filosofia e na teoria social.

operações, mas se mantém aberto cognitivamente, sendo sensível às irritações provenientes do ambiente (Luhmann, 2006).

Desse modo, é essa abertura cognitiva que possibilita a aprendizagem dos sistemas, isto é, ainda que os sistemas sejam autônomos, eles não são indiferentes ao que ocorre em seu ambiente. As comunicações oriundas de outros sistemas, como uma lei, irrita outros sistemas, obrigando-os a dar uma resposta compatível com sua própria lógica. Quando ocorre a estabilização dessas respostas, modificando suas estruturas internas, ocorre o que Luhmann chama de “aprendizagem do sistema” (Luhmann, 2006, p. 626 - 627).

Posto isso, essa distinção entre fechamento e abertura é essencial para compreendermos o funcionamento dos sistemas. O fechamento diz respeito à autonomia operacional do sistema: ele só pode operar e responder ao ambiente por meio de suas próprias categorias comunicativas, não incorporando diretamente o que vem de fora. Ao mesmo tempo, isso não implica isolamento, pois os sistemas são cognitivamente abertos, isto é, sensíveis às variações do ambiente e capazes de processá-las internamente. Assim, o que vem de fora aparece como irritação, forçando o sistema a selecionar, interpretar e traduzir essas pressões segundo sua própria lógica (Luhmann, 2006). Essa dinâmica fundamenta a noção de irritação sistêmica, indispensável para compreender como a política afeta a educação sem controlá-la diretamente, já que o sistema educacional reage às exigências externas conforme suas próprias operações.

Tal concepção põe a sociologia numa postura de observação. No lugar de buscar explicações lineares ou ações individuais, Luhmann propõe que o foco seja o modo de operação dos sistemas e sobre como eles percebem e reagem às perturbações do ambiente (Luhmann, 2006). Nesse sentido, é necessário compreender que não existe um observador externo à sociedade, toda observação é produzida a partir das distinções internas de um sistema, definindo o que pode ser percebido e comunicado de acordo com seus códigos (Costa, 2018).

Nesse contexto, essa noção de observação ganha preponderância quando Luhmann aborda o conceito de observação de segunda ordem. Observar as observações significa reconhecer que toda descrição do social depende de distinções internas do próprio observador. Ou seja, para Luhmann (2006) não existe observador externo à sociedade capaz de fornecer uma observação neutra, toda observação é um produto sistêmico. Portanto, não se pode falar em “realidade em

si", mas sim em observações que descrevem o mundo utilizando distinções próprias.

Isso significa que a sociologia, ao observar a sociedade, participa dela, tornando-se parte de sua própria observação. Desse modo, a Teoria dos Sistemas concebe a modernidade como uma autorreflexão social: a sociedade observa suas próprias operações, tornando a observação um traço característico da sociedade moderna. Para clarificar, em termos simples, observação de segunda ordem significa observar observações, ou seja, perceber como algo é visto e distinguido em um sistema. A observação de primeira ordem observa o mundo, já a de segunda observa como essa distinção é feita. Sendo assim, esse tipo de observação é reflexiva: ela permite que os sistemas percebam que suas operações dependem de distinções e seleções específicas — e são contingentes.

Assim sendo, outro ponto fundamental é a função do sentido (*Sinn),* antes de ser tratado como conceito operacional, o sentido constitui a premissa fenomenológica que permite qualquer operação social ou psíquica. Inspirado na fenomenologia de Edmund Husserl[6], Luhmann compreende o sentido como o meio que possibilita toda experiência e toda forma de comunicação. Ele é o *médium* que permite a seleção de possibilidades, ao mesmo tempo que atualiza algo no presente, mantendo abertas outras possibilidades e alternativas possíveis. Dessa forma, toda operação, toda comunicação e todo pensamento operam por meio do sentido, que organiza, simultaneamente, o presente e as possibilidades (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996).

Dessa maneira, o conceito de sentido assegura a continuidade das comunicações. Cada operação comunicativa precisa de um horizonte de possibilidades para se conectar à próxima, e é o sentido que fornece esse horizonte. Ele atua como um meio de redução da complexidade, permitindo que cada nova comunicação selecione entre múltiplas possibilidades sem colapsar diante da incerteza, assim Luhmann afirma:

> Em outras palavras, para que seja possível agir, para que a comunicação ocorra, torna-se necessário reduzir a complexidade, e o sentido permite

[6] Edmund Husserl (1859–1938) foi um filósofo alemão e fundador da fenomenologia, corrente que busca descrever rigorosamente a experiência tal como ela se apresenta à consciência, antes de explicações causais ou naturalizantes. Seu ponto central é a intencionalidade, isto é, o fato de que toda consciência é sempre consciência *de algo*, orientada para objetos, significações e sentidos.

> fazê-lo, dado que obriga à seleção, sob a forma de remissão a outras possibilidades de vivência e ação (2006, p. XI, tradução nossa)[7].

Ao mesmo tempo, o sentido garante a abertura do sistema, mantendo acessíveis as possibilidades não realizadas. Essa dualidade entre reduzir e manter a complexidade, é o que faz do sentido o princípio evolutivo dos sistemas sociais. Portanto, para compreender mais profundamente esse conceito, é preciso considerar sua posição na arquitetura geral luhmanniana. Luhmann (2006) argumenta que a sociologia deve ter a sociedade como seu objeto e que ela é o sistema social que abarca todas as comunicações. Isso descola o ser humano do centro da teoria, o indivíduo não é eliminado, mas realocado. O ser humano, com sua consciência, pensamentos e emoções, não constitui o sistema social, pois esses processos são constitutivos do sistema psíquico. No entanto, tanto o sistema social quanto o sistema psíquico compartilham o mesmo *médium* de operação: o sentido (*Sinn*).

Desse modo, uma consequência direta dessa mudança epistemológica é a rejeição de modelos explicativos que se baseiam na causalidade. Para Luhmann (2006), sistemas complexos não podem ser descritos em termos de relações diretas de causa e efeito, pois cada sistema atua de forma seletiva e autorreferencial. Da mesma forma, Costa (2018) lembra que o entorno não determina o sistema desde fora, ele apenas produz estímulos que se convertem em irritações internas, exigindo que o sistema responda segundo sua própria lógica. Assim, os estudos sociológicos nesse ramo, buscam compreender como os sistemas traduzem e respondem perturbações em suas próprias operações.

A partir disso, Luhmann estabelece também o conceito de complexidade, reconhecendo-a como uma característica inevitável dos sistemas sociais, resultante da diferença entre o número de possibilidades existentes e a capacidade limitada de atualização de cada sistema. De acordo com Corsi, Esposito e Baraldi (1996), o sentido (*Sinn*) é o meio que permite a operação dos sistemas sociais, possibilitando-lhes reduzir e manter, simultaneamente, a complexidade. Dessa forma, cada comunicação realiza uma seleção, ou seja, realiza uma escolha e deixa

---

[7] Texto original: “En otras palabras, para poder actuar, para que la comunicación tenga lugar, se hace necesario reducir la complejidad y el sentido permite hacerlo, dado que obliga a la selección, bajo la forma de la remisión a otras posibilidades de vivencia y acción”.

outras possibilidades em suspenso, de modo que cada operação do sentido implica escolha e exclusão.

Dessa forma, a diferenciação funcional deve ser compreendida como uma resposta evolutiva ao aumento da complexidade social. Para Luhmann (2006), o sentido e as estruturas permitem que os sistemas sociais operem sob condições de complexidade, selecionando possibilidades e estabilizando expectativas. Entretanto, na sociedade moderna, essa complexidade atinge um nível tal que apenas a diferenciação funcional possibilita lidar com a multiplicidade de possibilidades. Cada sistema reduz a complexidade de acordo com seus códigos e programas, possibilitando a continuidade da sociedade moderna.

Sendo assim, a complexidade deve ser compreendida como uma condição para operação do sistema: ela obriga uma contínua seleção, e é por meio dessas seleções que o sistema se estabiliza e se diferencia de seu entorno. Como observa Kunzler (2004), os sistemas reduzem a complexidade por meio de estruturas que orientam as comunicações, tornando o ambiente inteligível sem eliminar a contingência. Essas estruturas estabilizam expectativas e permitem que as comunicações futuras se conectem às anteriores, garantindo continuidade e previsibilidade ao sistema, sem comprometer sua capacidade de mudança.

Dessa forma, Luhmann (2006) afirma que, além de operar sob condições de complexidade, a comunicação encara também a improbabilidade de sua concretização. Assim, a comunicação não é um dado natural, mas sim a combinação de três seleções distintas. Em outras palavras: algo é selecionado como informação, essa informação é apresentada em uma forma de enunciação e uma compreensão se realiza. Nesse contexto, compreensão, aqui, deve ser entendido como, tão somente, reconhecer que a mensagem foi emitida. Essas operações não são controladas por um centro único e nem podem ser reduzidas à intenção de um sujeito, elas pertencem à própria dinâmica do sistema social. Justamente porque cada uma dessas seleções segue sua própria história de possibilidades, a coincidência entre informação, enunciação e compreensão nunca é garantida, fazendo da comunicação algo improvável.

Essa relação entre estrutura e complexidade é dinâmica e histórica. As estruturas, então, são acúmulos de seleções bem-sucedidas, sedimentadas ao longo do tempo (Luhmann, 2006). Luhmann as descreve como expectativas estabilizadas que reduzem a contingência, mas permanecem abertas às mudanças.

É essa abertura que permite aos sistemas aprenderem, tornando o sistema capaz de modificar suas próprias estruturas em resposta às irritações.

Por fim, a Teoria dos Sistemas propõe uma nova maneira de estudar a sociedade, substituindo a busca por efeito lineares por uma lógica da observação da diferença. O social deixa de ser compreendido como um conjunto de relações entre os sujeitos, sendo visto como o fluxo contínuo de comunicações que constitui e transforma a própria sociedade. Como destaca Coutinho (2010), a sociologia luhmanniana rompe com as abordagens centradas no sujeito e em suas ações e busca compreender a sociedade como funcionalmente diferenciada que se mantém por meio da seletividade e da autorreferência de suas próprias operações.

Nesse mesmo sentido, Dutra (2023) observa que o foco da teoria recai sobre os processos de produção e reprodução das comunicações que possibilitam a continuidade do social, compreendido como resultado contingente da própria dinâmica comunicativa que mantém a sociedade em funcionamento. É nesse quadro teórico que as entrevistas ganham relevância empírica.

Assim, como um exemplo de nosso material empírico, a professora Danila afirma que a rede estadual *“apenas enviou o material, apostilas para a gente estudar e se virar sozinha”*, sem oferecer uma formação adequada sobre as mudanças. Do ponto de vista luhmanniano, esse cenário evidencia que a perturbação advinda do sistema político não determina exatamente como o sistema educacional agirá. A política emite normas, mas a tradução e operação desses elementos dependem das estruturas, rotinas e expectativas já presentes na escola.

Por sua vez, o professor Carlos destaca que *“não há continuidade de projeto”* e que *“as mudanças chegam, mas não orientam”*, demonstrando uma experiência recorrente de instabilidade normativa. À luz da teoria sistêmica, essa situação pode ser interpretada como expressão de irritações políticas que não se convertem imediatamente em estruturas educacionais. Nesse sentido, Luhmann (1996) enfatiza que a comunicação apenas se realiza quando ocorre a coincidência entre informação, enunciação e compreensão, e que esta última não implica entendimento integral do conteúdo, mas apenas o reconhecimento de que algo foi comunicado. Assim, quando o professor afirma que as mudanças “chegam”, mas “não orientam”, ele descreve essa distância entre a recepção formal da decisão política e a sua efetiva integração às práticas escolares. Tal distância decorre da

seletividade do próprio sistema educacional, que incorpora novas informações quando elas podem ser estabilizadas em expectativas duradouras.

Assim, a percepção de ausência de continuidade pode ser compreendida como indicação de que as decisões políticas não se repetem de maneira suficientemente consistente para gerar programas e estruturas capazes de orientar o trabalho docente. Ao contrário, cada nova diretriz provoca a necessidade de reinterpretação e reajuste, reforçando a contingência do processo comunicativo entre política e educação.

2.1.1 Comunicação

Na Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, a comunicação é caracterizada como operação elementar dos sistemas sociais, isto é, o tipo específico de operação pela qual esses sistemas se instituem e se reproduzem. Em vez de compreender a sociedade por meio de ações, sujeitos ou intenções, Luhmann (2006) propõe que a sociedade seja observada como um sistema autopoiético de comunicações, cuja manutenção depende da capacidade das comunicações se conectarem recursivamente entre si. Portanto, trata-se de uma mudança de paradigma: o social não é compreendido por soma de ações, mas por cadeias comunicativas que produzem sentido.

Assim, essa definição exige uma conceituação rigorosa acerca da comunicação. Luhmann recusa tanto a noção de comunicação como simples transmissão de conteúdos quanto sua identificação com “interação entre sujeitos”. Corsi, Esposito e Baraldi (1996) explicam que a comunicação “apresenta-se pela síntese de três seleções: 1) emissão ou ato de comunicar (Mitteilung); 2) informação; 3) ato de entender (Verstehen) a diferença entre emissão e informação”[8]. Portanto, só há comunicação quando essas três seleções se articulam em uma única operação.

Desse modo, para que essa síntese ocorra, é necessária uma atribuição mínima de referência: algum elemento no sistema precisa identificar que “algo foi dito” e distinguir o ato de dizer do conteúdo dito. É nesse contexto que Luhmann

[8] Texto original: “Se presenta por la síntesis d e tres selecciones: 1) emisión o acto de comunicar (Mitteüung); 2) información; 3) acto de entender (Verstehen) la diferencia entre emisión e información”.

utiliza as posições de *Alter* e *Ego.* Essas posições não são, nem representam indivíduos, sujeitos ou consciências, mas posições formais na operação comunicativa. Alter é a posição a quem a emissão é atribuída; Ego é a posição que identifica essa emissão e distingue entre forma e conteúdo. Assim, essa distinção permite que a compreensão se realize como reconhecimento da diferença entre emissão e informação e não como "interpretação correta" ou questões relacionadas à semântica.

Isso significa que a comunicação pode ocorrer mesmo diante de um erro factual, discordância ou interpretação divergente, pois compreender, no sentido luhmanniano, não implica concordar ou decodificar corretamente. De acordo com Luhmann, "a comunicação se completa no ato de compreendê-la[9] (2006, p. 206, tradução nossa)", e compreender, nesse caso, deve ser entendido como a capacidade de distinguir simultaneamente a informação e a responsabilidade pela emissão. Tal compreensão significa, apenas, reconhecer que algo foi dito. Por isso, a comunicação pode ocorrer mesmo que o conteúdo seja falso ou mal interpretado, desde que a distinção entre emissão e informação seja elaborada.

Por conseguinte, o autor enfatiza que a comunicação não pode ser composta em etapas sucessivas. Embora envolva três seleções, elas não ocorrem em uma sequência cronológica, mas como uma única operação comunicativa. Neste sentido, ele afirma que a comunicação "não pode subdividir-se em ações" (Luhmann, 2006, p. 10, tradução nossa). Sendo assim, emissão, informação e compreensão formam um evento único, sem duração que desaparece no mesmo instante que acontece. No entanto, a unidade da comunicação só se torna observável quando uma nova comunicação se conecta a ela. Isso significa que a autopoiese dos sistemas sociais se realiza na forma de uma rede recursiva de comunicações, em que cada operação atualiza seleções anteriores e abre possibilidade para seleções futuras.

A partir disso, permite-se compreender o porquê de Luhmann caracterizar a comunicação como improvável. Em termos gerais, a improbabilidade se apresenta em três níveis: é improvável que a compreensão se realize; é improvável que a comunicação encontre outra comunicação; e é improvável que essa continuidade envolva aceitação (Luhmann, 2006). Para enfrentar essas improbabilidades, a sociedade desenvolve mecanismos específicos: a linguagem aumenta a

[9] Texto original: "la comunicación se completa en el acto de entenderla".

probabilidade de compreensão; os meios de difusão ampliam a probabilidade de alcance; e os meios de comunicação simbolicamente generalizados[10] ajudam a aumentar a probabilidade de aceitação de determinadas comunicações. Ainda assim, o risco do fracasso não é eliminado, pois cada compreensão é uma seleção contingente.

Assim, compreender é apenas distinguir que houve uma emissão e algo foi selecionado como informação. Desse modo, a comunicação opera pela atualização de sentido em cada ato comunicativo. Assim, de acordo com Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 46, tradução nossa) “a informação se constrói como seleção específica na comunicação, e não se transmite: não é que Alter perca a informação e Ego a adquira[11]”. Além disso, a própria compreensão é uma seleção contingente, dessa forma, cada nova compreensão reconfigura o campo de possibilidades, introduzindo variações que podem ser estabilizadas como estruturas ou descartadas ao longo do tempo.

Nesse sentido, compreende-se que a comunicação opera inserida num horizonte de sentido, que torna possíveis as distinções entre emissão, informação e compreensão. A diferença produzida por cada ato de compreender depende do campo de possibilidades previamente constituído pelo sentido. É aqui que o conceito *Sinn* ganha relevância analítica. Ele fornece o médium pelo qual a comunicação pode selecionar, conectar e manter abertas outras possibilidades de continuação. Esse horizonte produzido pelo sentido (*Sinn*) permite ao sistema reduzir a complexidade ao mesmo passo que a mantém. Portanto, a comunicação organiza a complexidade sob formas de seleções encadeadas que remetem sempre a outras possibilidades de continuidade.

Quando essa perspectiva é considerada no sistema educacional, a Reforma do Ensino Médio deixa de ser vista como um conjunto de decisões impostas pelo sistema político às escolas. Desse modo, partindo da perspectiva luhmanniana, é

---

[10] Os meios de comunicação simbolicamente generalizados (MCSG) são estruturas particulares que aumentam a probabilidade de êxito da comunicação. Contudo, Corsi, Esposito e Baraldi (1996) ressaltam que nem todas as comunicações linguisticamente codificadas necessitam desses meios para obter sucesso. Assim, ao analisar o sistema educacional, é importante observar como a aceitação das comunicações é estabilizada em suas formas próprias, sem pressupor uma aplicação automática e uniforme dos MCSG.

[11] Texto original: “No porque Alter tenga la responsabilidad de haberlo dicho. La información se construye como selección específica en la comunicación, y no se trasmite: no es que Alter pierda la información y Ego la adquiera”.

possível afirmar que a reforma só se torna relevante para o sistema educacional a partir do momento em que é tematizada comunicativamente em seu interior. Leis, resoluções e orientações não determinam diretamente as operações do sistema educacional, elas funcionam como perturbações que exigem do sistema uma resposta conforme seus próprios códigos e estruturas (Costa, 2018).

2.1.2 Autopoiese

Se, na teoria luhmanniana, a comunicação é a operação elementar dos sistemas sociais, a autopoiese descreve o modo particular como essas operações se articulam para produzir o próprio sistema. A partir da formulação original de Maturana e Varela, Luhmann absorve o conceito da biologia, reinserindo-o no campo sociológico, afirmando que sistemas sociais são autopoiéticos porque produzem continuamente as operações de sentido que os constituem. Luhmann (2006) esclarece que sistemas autopoiéticos são “circulares”, isto é, se orientam por uma história própria de seleções que se articulam recursivamente. Essa circularidade implica no fato de que cada operação do sistema só pode surgir a partir de outra operação do mesmo sistema: no caso dos sistemas sociais, cada comunicação só ocorre a partir de comunicações anteriores que criaram as condições de sua possibilidade.

Nesse sentido, a autopoiese não significa somente autorreprodução, mas também autodelimitação. Luhmann (2006, p 10, tradução nossa) afirma que os limites dos sistemas sociais “não são físicos, mas limites de sentido”, sendo “autoconstituídos[12]”. Isso significa que o sistema produz a fronteira entre si e o ambiente ao estabelecer quais operações constam como suas, isto é, pertence ao sistema apenas aquilo que pode ser processado na forma de comunicação que ele reconhece como sua. Assim, os limites entre sistema e entorno dependem da capacidade do sistema de manter a diferença entre estímulo (entorno) e autoprocessamento (sistema).

Desse modo, é essa diferença que fundamenta o fechamento operacional. Ao dizer que “nenhum elemento pode entrar no sistema como operação interna[13]”

[12] Texto original: “Los límites de un sistema social no son fijos ni físicos (...) límites autoconstituidos”.
[13] Texto original: “Ningún input, por parte del entorno, puede aspirar a convertirse en output del sistema”.

(2006, p 9, tradução nossa), Luhmann rejeita concepções causais ou deterministas do social. O ambiente causa irritações e perturbações, mas não determina a reação do sistema. Os sistemas autopoiéticos operam de forma exclusiva, ainda que dependam do entorno para se manterem relacionados com o mundo, dessa forma, não podem ser determinados por este último. O entorno apenas irrita o sistema ao desencadear seleções internas (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996). Assim, o fechamento operacional não significa isolamento do sistema, ao contrário, possibilita sua abertura cognitiva, permitindo a seleção, interpretação e transformação de estímulos externos segundo suas próprias estruturas e códigos.

Dessa forma, a autopoiese também possui uma dimensão histórica: o sistema reage ao ambiente a partir das redes de seleções que ele já estabilizou. Luhmann (1996, p. 10, tradução nossa) enfatiza que sistemas autopoiéticos não operam por finalidade, mas "encontra-se associado a uma história mútua de mudanças concordantes com o entorno". Isso significa que cada nova irritação é processada conforme as estruturas previamente estabilizadas, que funcionam como repertórios seletivos para futuras operações. Assim, a autopoiese condiciona como o sistema processa sua própria contingência: ele se reproduz ao mesmo tempo em que produz seletivamente as condições de sua reprodução.

Por conseguinte, essa formulação nos permite compreender porque sistemas sociais, incluindo o sistema educacional, não respondem às pressões externas de modo linear ou imediato. A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, não é recebida pela escola como uma instrução a ser seguida, mas como irritação que exige uma tradução interna. Ou seja, uma lei só se torna relevante para o sistema educacional quando é tematizada comunicativamente, isto é, quando vira pauta de reuniões pedagógicas, interpretações, debates, ajustes curriculares e práticas docentes. O que o sistema político emite é uma decisão, enquanto o que a escola opera é a comunicação educacional, entre os dois há uma distância estrutural na qual o sistema educacional produz sentido baseando-se em suas próprias estruturas, expectativas e rotinas. Conforme enfatizado por Luhmann (1996, p. 384, tradução nossa), a seleção deve ser entendida como "processo meramente interno[14]" ao sistema. Nesse sentido, mesmo que o ambiente irrite e perturbe o sistema, a

[14] Texto original: "Proceso meramente interno".

estabilização das seleções é sempre interna. Portanto, nenhuma reforma política determinará como o sistema educacional organizará suas próprias operações.

Por fim, a noção de autopoiese permite compreender que a relação entre política e educação se faz por meio de acoplamento estrutural entre sistemas que operam conforme suas lógicas próprias. A Reforma do Ensino Médio só produz efeitos quando é incorporada a cadeias comunicativas específicas do sistema educacional, que selecionam, traduzem e estabilizam irritações externas, transformando-as em expectativas internas.

2.1.3 Fechamento Operacional e Abertura Cognitiva

A partir da noção de autopoiese, o fechamento operacional deixa de ser um simples atributo formal dos sistemas e passa a ser a condição que possibilita qualquer relação com o entorno. Na teoria luhmanniana, dizer que um sistema é autopoiético significa afirmar que “no plano das operações próprias de um sistema não há nenhum contato com o entorno; por isso, tampouco sistemas situados no entorno podem intervir nos processos autopoiéticos de um sistema fechado operacionalmente[15]” (Luhmann, 2006, p. 66, tradução nossa). Em outras palavras, tudo que conta como operação do sistema é produzido pelo próprio sistema, de acordo com seus meios e sua história de seleções, não havendo importação direta de elementos externos.

No entanto, esse fechamento não corresponde a um isolamento. De outro modo, ele é justamente o pressuposto necessário que permite a relação dos sistemas com o ambiente, o qual é estruturalmente mais complexo. Luhmann esclarece que os sistemas não são autossuficientes, nem onipotentes, dessa forma, dependem de acoplamentos estruturais para possibilitar a manutenção de relações duradouras com determinadas dimensões do entorno, é nesse contexto que ele define o acoplamento estrutural como forma de conexão entre sistemas que permanecem operacionalmente fechados, de modo que “o acoplamento estrutural

[15] Texto original: “En el plano de las operaciones propias de un sistema no hay ningún contacto con el entorno, por eso tampoco sistemas situados en el entorno pueden intervenir en los procesos autopoiéticos de un sistema clausurado operativamente.”

permite um alto grau de irritação recíproca entre os sistemas[16]" (Luhmann, 2006, p. 621).

Nesse sentido, o conceito de irritação é central para entender esse ponto. No interior do acoplamento, o que é proveniente do entorno aparece sob forma de irritações. Luhmann eclarece que: "o lado do acoplamento estrutural que é interno ao sistema pode ser indicado com o conceito de irritação — incômodo, perturbação[17]" (2006, p. 87, tradução nossa). Dessa forma, a irritação não é um efeito que o ambiente insere no sistema, mas uma seleção interna que reinterpreta perturbações externas conforme as próprias estruturas do sistema. O entorno apenas desencadeia processos seletivos que o sistema realiza segundo seus códigos e programas.

Assim, fechamento operacional e abertura cognitiva não são opostos. O fechamento significa que o ambiente não determina diretamente as operações do sistema; já a abertura indica que o sistema permanece sensível ao entorno, processando suas variações como irritações produzidas internamente. Isso se esclarece quando Luhmann afirma que "tudo que não está ali incluído [no sistema] não pode nem irritar, nem estimular[18]" (2006, p. 78, tradução nossa). Desse modo, é importante compreender que o ambiente não transmite irritação para o sistema, ele apenas introduz perturbações que o sistema pode reconstruir internamente como diferença significativa. Se essa reconstrução não ocorre, a perturbação não opera como irritação, portanto, apenas o que o sistema traduz internamente como diferença relevante pode funcionar como irritação, o restante permanece como ruído ou ameaça sem função comunicativa.

Ao mesmo tempo, essas reconstruções internas se apoiam em estruturas previamente estabilizadas no próprio sistema, de modo que a seleção do que conta como diferença relevante não é arbitrária. Luhmann observa que nos sistemas de consciência e comunicação, o acoplamento estrutural com o entorno opera de forma silenciosa e permanente, de forma que as percepções externas só podem atuar como irritações quando encontram possibilidades internas de processamento. Segundo ele, "as irritações surgem de um confronto interno de acontecimentos (num

---

[16] Texto original: "el acoplamiento estructural permite un alto grado de irritación recíproca entre los sistemas".
[17] Texto original: "El lado del acoplamiento estructural que es interno al sistema puede indicarse con el concepto de irritación —molestia, perturbación."
[18] Texto original: "Todo lo que no está allí incluido no puede ni irritar ni estimular".

primeiro momento não especificados) com possibilidades próprias, sobretudo com estruturas estabelecidas, com expectativas[19]" (Luhmann, 2006, p. 87, tradução nossa). Assim, o autor demonstra que a relação com o ambiente nunca é direta, mas sempre mediada pela estrutura do próprio sistema.

Nesse contexto, Luhmann aborda o conceito de cognição como um problema propriamente sistêmico. O autor argumenta que, na modernidade, a sociedade precisa abandonar a ideia de uma faculdade cognitiva naturalmente ajustada ao mundo externo e repensar a cognição a partir da operação dos sistemas autopoiéticos. Nesse sentido, Luhmann (2006, p. 89, tradução nossa) esclarece:

> Na medida em que se investigam os sistemas de comunicação como sistemas autopoiéticos sui generis, é necessário também verificar as ideias tradicionais sobre a "cognição". Também aqui se trata de uma redescrição do legado humanístico da tradição europeia — que vinculou as faculdades cognitivas ao homem e, com isso, fixou a singularidade do ser humano por meio de duas distinções: homem/animal, homem/máquina[20].

E acrescenta que "esses pressupostos de uma teoria da cognição referida especificamente ao ser humano se quebram hoje em dia devido aos desenvolvimentos dentro da ciência e da técnica das máquinas" (2006, p. 89). Assim, a teoria da sociedade não pode mais partir de uma "natureza humana" dotada de uma faculdade cognitiva intrínseca, mas deve compreender a cognição como forma de operação própria de sistemas diferenciados que elaboram o mundo segundo suas próprias seleções.

Desse modo, a abertura cognitiva permite ao sistema transformar perturbações em informação relevante. Isso fica claro quando, ao introduzir a crítica ao humanismo, Luhmann afirma que, ao investigar sistemas de comunicação como sistemas autopoiéticos, torna-se necessário "verificar também as ideias tradicionais sobre a 'cognição'[21]" (Luhmann, 2006, p. 89, tradução nossa). Para ele, a teoria da sociedade não pode mais partir de uma concepção naturalizada da faculdade cognitiva humana, pois esta precisa ser superada. Assim, a cognição deixa de ser

---

[19] Texto original: "las irritaciones surgen de una confrontación interna de acontecimientos (en un primer momento no especificados) con posibilidades propias, sobre todo con estructuras establecidas, con expectativas".

[20] Texto original: "En la medida en que se investiga a los sistemas de comunicación como sistemas autopoiéticos sui generis, es necesario verificar también las ideas tradicionales sobre la 'cognición'. También aquí se trata de una redescripción del legado humanístico de la tradición europea —la cual vinculó las facultades cognitivas al hombre y con ello fijó la singularidad del ser humano mediante dos distinciones: hombre/animal, hombre/máquina".

[21] Texto original: "verificar también las ideas tradicionales sobre la 'cognición'".

pensada como um espelho do mundo externo e passa a ser entendida como uma operação própria dos sistemas autopoiéticos, que constroem sentido e elaboram o mundo a partir de suas próprias distinções.

Portanto, o fechamento operacional é condição necessária para que a abertura cognitiva ocorra. Sem fechamento não haveria um ponto de vista próprio que possibilitasse a identificação de alguma diferença. Em contrapartida, sem abertura, o fechamento ocasionaria indiferença destrutiva em relação ao entorno. A combinação entre fechamento operacional e abertura cognitiva, permite que os sistemas reconstruam seletivamente perturbações do ambiente como irritações internas, preservando sua autopoiese e, ao mesmo tempo, tornando-se capaz de aprender com tais irritações.

Por fim, o sistema educacional pode ser entendido como um exemplo privilegiado da articulação entre fechamento operacional e abertura cognitiva. As instituições escolares não recebem as reformas como comandos a serem simplesmente executados, mas como perturbações que precisam ser traduzidas em linguagem pedagógica, curricular e educacional. Nesse sentido, Costa (2018) interpreta a educação como um sistema autopoiético, dotado de autonomia reprodutiva, cuja função é específica e não pode ser desempenhada por outro sistema social. Assim, ainda que decisões do sistema político possam produzir estímulos e orientar o entorno educacional, elas não determinam diretamente as operações pedagógicas, pois a educação se reproduz com base em suas próprias estruturas e observações.

Isso significa que a Reforma do Ensino Médio só se torna efetivamente relevante quando é reconstruída nas comunicações do sistema educacional. A abertura cognitiva permite que a escola seja sensível às mudanças normativas, já o fechamento operacional garante que essa sensibilidade reprocesse a seletividade do sistema segundo suas próprias referências, provocando arranjos locais contingentes em vez de uma simples aplicação mecânica da lei.

2.1.4 Irritação e Aprendizagem Sistêmica

A noção de irritação — já abordada anteriormente — quando articulada a ideia de aprendizagem sistêmica, permite compreender como sistemas funcionais incorporam mudanças sem perder sua autonomia operacional. Para Luhmann,

irritações são perturbações que o sistema reconstrói internamente conforme suas próprias estruturas. Acerca disso, o autor esclarece que as irritações decorrem do confronto entre acontecimentos internos do sistema e suas próprias possibilidades, especialmente aquelas relacionadas às estruturas já estabelecidas e às expectativas que orientam sua operação (Luhmann, 2006). Assim, a aprendizagem ocorre, precisamente, quando essas estruturas se modificam como resultado de tais irritações.

Desse modo, do ponto de vista evolutivo, Luhmann descreve a aprendizagem como um processo interno de variação e estabilização das estruturas, desencadeado por perturbações que o sistema reconstrói como irritações. Nesse sentido, aprender significa modificar seletivamente estruturas internas, ampliando possibilidades futuras de processamento. Como observam Luhmann e Schorr (1993, p. 18, tradução nossa), os processos autopoiéticos produzem formas internas que, uma vez estabilizadas, redefinem o próprio sistema: “tudo o que se forma dessa maneira transforma-se em sociedade”. A aprendizagem, nesse sentido, consiste justamente na capacidade de incorporar essas transformações internas, convertendo irritações em novos padrões estruturais.

Dessa forma, uma formulação que aprofunda esse ponto é a análise de Costa (2018, p. 46), ao destacar que as irritações “orientam as possibilidades de ação no mundo” ao se acoplarem às estruturas internas dos sistemas. Isso significa que as mudanças estruturais resultam do modo como cada sistema traduz essas perturbações. Ou seja, a resposta não é dada pelo ambiente, mas pela forma que a perturbação é reconstruída internamente.

No caso da educação, isso significa que leis, diretrizes ou reformas não adentram no sistema como instruções a serem simplesmente obedecidas, mas como perturbações que precisam ser reconstruídas e operacionalizadas internamente. Como observa Costa (2018, p. 46), a relação entre sistema e entorno não envolve determinações diretas, mas irritações mediadas pelas próprias estruturas simbólicas e comunicativas do sistema “os sistemas sociais irritam as consciências através do estabelecimento de estruturas simbólicas [...] que limitam e orientam as possibilidades de ação no mundo”. Isso implica que cada sistema funcional opera segundo uma racionalidade própria, de modo que aquilo que vem do ambiente só obtém relevância quando pode ser tematizado conforme suas estruturas internas.

Assim, pode-se afirmar que os processos de aprendizagem estão diretamente vinculados às irritações sistêmicas, uma vez que, para Luhmann, a evolução de um sistema depende justamente de sua capacidade interna de ser irritado. Nas palavras do autor, “o aumento da irritabilidade tem a ver com o aumento da capacidade de aprendizagem[22]” (Luhmann, 2006, p. 627). Ou seja, quanto maior for a sensibilidade dos sistemas às perturbações, maior possibilidade de que tais irritações desencadeiem transformações estruturais subsequentes.

Dessa forma, irritação e aprendizagem constituem um par analítico que permite entender como o sistema educacional incorpora mudanças: reconstruindo seletivamente perturbações externas de acordo com suas próprias estruturas e produzindo novas formas de continuidade comunicativa.

Por tudo isso, é possível compreender por que mudanças políticas, como as introduzidas pela Reforma do Ensino Médio, não são incorporadas automaticamente pelas escolas. Como sistema funcional, a educação seleciona e processa irritações externas conforme suas próprias estruturas comunicativas. Assim, o que chega às escolas por meio de decisões políticas é reconstruído internamente de acordo com seleções já estabilizadas.

2.1.5 Estruturas e Expectativas

A noção de estrutura é central para compreender como os sistemas sociais lidam com a complexidade e produzem continuidade, uma vez que suas operações são momentâneas e desaparecem, enquanto as estruturas estabilizam seleções e expectativas ao longo do tempo. Como esclarecem Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 73, tradução nossa), “as estruturas são condições que delimitam o âmbito de relação das operações de um sistema: são as condições para autopoiese do sistema[23]”. Nesse sentido, a estrutura representa um conjunto de seleções que permite ao sistema decidir como operar.

Assim, no caso dos sistemas de sentido, como os sistemas sociais, as estruturas não podem ser definidas como relações duráveis entre elementos, pois

---

[22] Texto original: “el aumento de irritabilidad tiene que ver con el aumento de capacidad de aprendizaje”.

[23] Texto original: “son condiciones que delimitan el ámbito de relación de las operaciones de un sistema: son las condiciones de la autopoiesis del sistema”

“os elementos são sempre eventos [...] sem uma duração temporal[24]” (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996, p. 73, tradução nossa). Cada operação surge e desaparece imediatamente, por isso a estrutura existe como condensação de seleções que se repetem em diferentes contextos, estabilizando expectativas que orientam novas operações. Como afirma os autores, “as estruturas se condensam apenas mediante a repetição de identidade em contextos distintos[25]” (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996, p. 73, tradução nossa).

Nesse sentido, Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 73), definem estrutura como “seleção de seleções”, indicando que ela organiza o âmbito no qual o sistema pode produzir seus próprios eventos. Sem estrutura, o sistema enfrentaria a pura indeterminação, tornando-se incapaz de continuar a autopoiese. É por meio da estrutura que “a complexidade do sistema torna-se determinável[26]” (p. 73, tradução nossa), pois cada operação subsequente encontra um campo de possibilidades já determinado.

Além disso, a dimensão temporal das estruturas também é crucial. Embora, cada evento se extinga no momento em que ocorre, a estrutura garante “a reversibilidade das seleções” (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996, p. 74), permitindo que o sistema retome situações passadas e projete alternativas futuras. Dessa forma, expectativas estabilizadas possibilitam ao sistema operar para além da imediaticidade dos acontecimentos, sustentando padrões relativamente duráveis de comunicação.

Por fim, a possibilidade de mudança estrutural é o que possibilita tanto a aprendizagem quanto a evolução. Assim, “as estruturas podem mudar e, com base nelas, o sistema é capaz de aprender[27]” (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996, p. 74). Como os eventos desaparecem no momento em que ocorrem, apenas transformações estruturais podem gerar efeitos duradouros, permitindo que novas seleções se tornem possíveis. Do mesmo modo, a evolução depende da capacidade do sistema de selecionar e estabilizar mudanças: “A evolução […] procede selecionando e eventualmente estabilizando mutações estruturais[28]” (Corsi,

[24] Texto original: “los elementos son siempre eventos […] sin una duración temporal”.
[25] Texto original: las estructuras se condensan sólo mediante la repetición de identidad en contextos distintos.
[26] Texto original: “la complejidad del sistema se vuelve determinable”.
[27] Texto original: “Las estructuras pueden cambiar y con base en ellas el sistema es capaz de aprender”
[28] Texto original: “La evolución, en efecto , procede seleccionando y eventualmente estabilizando mutaciones estructurales”.

Esposito e Baraldi, 1996, p. 74). Assim, além de delimitar as operações, as expectativas também constituem o terreno sobre o qual novas possibilidades podem emergir.

2.1.6 Complexidade e Contingência

A noção de complexidade, na Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann, refere-se ao descompasso inevitável entre o número de possibilidades disponíveis no ambiente e a capacidade limitada de um sistema para atualizá-las em suas operações. Luhmann (2006) vincula a complexidade à necessidade de seleção, isto é, ao fato de que o sistema não pode operar sobre todas as possibilidades simultaneamente. A complexidade, portanto, designa uma condição na qual o número de possibilidades supera a capacidade operacional do sistema, exigindo mecanismos internos que possibilitem a capacidade de continuar produzindo comunicação. Assim, Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 43, tradução nossa) definem:

> A complexidade de uma unidade indica o fato de que nem todos os elementos dessa unidade podem estar simultaneamente em relação entre si. Assim, a complexidade significa que, para atualizar as relações entre os elementos, é necessária uma seleção[29].

Nesse sentido, essa definição se articula à distinção entre elemento e relação, isto é, um sistema nunca coloca todos os seus elementos em relação ao mesmo tempo, operando sempre com um recorte, ou seja, sob condições de relacionabilidade seletiva, e não total. Em outras palavras, há sempre mais relações possíveis do que aquelas que o sistema, de fato, atualiza. Por isso, “a complexidade pode ser observada em um sistema ou em seu entorno [...] Apenas a complexidade de um sistema é complexidade organizada[30]”, e essa organização consiste precisamente na “relacionabilidade seletiva entre os elementos do sistema: é a organização seletiva da autopoiese do sistema[31]” (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996, p. 43, tradução nossa).

---

[29] Texto original: “La complejidad de una unidad indica el hecho de que no todos los elementos de dicha unidad pueden estar simultáneamente en relación con ellos mismos. Así, la complejidad significa que para actualizar las relaciones entre los elementos es necesaria una selección”.

[30] Texto original: “La complejidad puede observarse en un sistema o en su entorno […] Sólo la complejidad de un sistema es complejidad organizada”.

[31] Texto original: “relacionabilidad selectiva entre los elementos del sistema: es la organización selectiva de la autopoiesis del sistema”.

Assim, à medida que crescem, os sistemas atingem um limiar em que “já não é possível relacionar, em todo momento, cada um dos elementos com cada um dos demais[32]” (Luhmann, 2006, p. 103, tradução nossa). Ou seja, é impossível manter todos os elementos simultaneamente relacionados entre si. A partir desse ponto, o sistema só consegue operar por meio de escolhas: em cada operação, algumas relações são atualizadas e outras permanecem em suspenso. Desse modo, a dinâmica operacional do sistema decorre dessa necessidade interna de selecionar caminhos específicos em um campo muito mais amplo de possibilidades.

No caso dos sistemas sociais, essa condição aparece como uma dinâmica temporal de atualização: cada ato de comunicação precisa escolher, dentre várias possibilidades de sentido e de ligação, qual caminho efetivamente seguir. Em outras palavras, comunicar é sempre decidir o que conectar com o que, deixando de lado outras opções possíveis. Assim, “toda união deve ser escolhida entre várias possibilidades [...] a seleção constitui a dinâmica temporal da complexidade[33]”(Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 43–44, tradução nossa). Isto é, a própria passagem do tempo no sistema social se dá por meio dessa sequência de seleções de ligação entre comunicações.

Como consequência dessa dinâmica, a complexidade sempre excede o que o sistema efetivamente pode atualizar. Luhmann descreve essa assimetria como a presença contínua de um excedente de possibilidades: mesmo quando uma comunicação se realiza, ela permanece “em um âmbito de possibilidades alternativas” (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 43, tradução nossa), isto é, situada em um campo de possibilidades posteriores, diante das alternativas não atualizadas que continuam disponíveis para futuras operações do sistema.

Além disso, a complexidade só pode ser observada a partir de um sistema, e essa perspectiva não resolve o problema da complexidade, o que o torna ainda mais visível. Isso ocorre porque toda observação depende da diferença sistema/entorno, como destaca Corsi, Esposito e Baraldi, “a complexidade [...] sempre é relativa à diferença entre sistema e entorno[34]” (1996, p. 44, tradução nossa). O entorno é inevitavelmente mais complexo que o sistema, justamente

---

[32] Texto original: “ya no es posible relacionar en todo momento cada uno de los elementos con cada uno de los demás”.
[33] Texto original: “toda unión debe escogerse entre varias posibilidades […] la selección constituye la dinámica temporal de la complejidad”.
[34] Texto original: “la complejidad […] siempre es relativa a la diferencia entre sistema y entorno".

porque não é submetido às mesmas restrições seletivas que organizam as operações internas dos sistemas.

Dessa maneira, o sistema reduz a complexidade para possibilitar a continuidade de suas próprias operações. Portanto, a redução da complexidade é uma condição para o funcionamento do sistema, assim "redução da complexidade significa a manutenção seletiva de um âmbito de possibilidades com bases estruturais[35]" (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 45, tradução nossa). Isso significa que as estruturas tem a função de delimitar o quanto de complexidade o sistema consegue administrar internamente.

Portanto, a maneira como o sistema administra sua própria complexidade estabelece limites internos que influenciam inclusive sua forma de diferenciação. Nesse sentido, Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 45, tradução nossa) observam que "as mudanças no nível de complexidade podem assim estimular mudanças na forma de diferenciação do sistema[36]", indicando variações na quantidade de complexidade suportada internamente podem exigir rearranjos estruturais.

No entanto, é importante esclarecer que a redução da complexidade não elimina o caráter contingente das operações do sistema. Ao contrário, como destaca Luhmann (1998), a diferenciação funcional faz com que as operações dos sistemas passem a assumir explicitamente o caráter de seleções, orientadas por códigos específicos, que distinguem o sistema de seu entorno e organizam suas próprias operações. Nesse sentido, as estruturas canalizam seletivamente as possibilidades disponíveis.

Assim, essa dinâmica implica que a redução da complexidade restringe possibilidades, além de reorganizá-las, uma vez que "as reduções sociais de complexidade também incrementam as possibilidades acessíveis[37]", pois "Algumas coisas apenas são possíveis quando outras se tornaram realidade[38]" (Luhmann, 1998, p. 10, tradução nossa). É esse modo de redução seletiva que introduz a contingência como dimensão estrutural do funcionamento social.

---

[35] Texto original: "reducción de complejidad significa mantenimiento selectivo de un ámbito de posibilidades con bases estructurales".
[36] Texto original: "los cambios en el nivel de complejidad pueden así estimular cambios en la forma de la diferenciación del sistema".
[37] Texto original: "las reducciones sociales de complejidad también incrementan las posibilidades accesibles".
[38] Texto original: "algunas cosas únicamente son posibles cuando otras se han hecho actualidad".

Por isso, Luhmann define a contingência como “uma fórmula de redução de complexidade[39]” e como o valor característico da sociedade moderna (Luhmann, 1998, p. 10, tradução nossa). Diferentemente das sociedades pré-modernas — onde as escolhas sociais não eram percebidas como escolhas, mas como algo dado — a modernidade passa a operar sob a consciência de que toda decisão poderia ter sido diferente, sendo vivida sob o risco que acompanha a orientação do presente em direção a um futuro probabilístico.

2.2. DIFERENCIAÇÃO FUNCIONAL: CÓDIGOS, PROGRAMAS E A MULTIPLICAÇÃO DA PERSPECTIVA SISTÊMICA

A diferenciação funcional constitui a forma primária e a estrutura mais geral da sociedade moderna, visto que opera a replicação interna da diferença sistema/entorno, produzindo subsistemas que observam o mundo a partir de perspectivas próprias. Nesse sentido, “a diferenciação de um sistema consiste na aplicação da formação de um sistema a si mesmo: trata-se de uma forma reflexiva e recursiva de construção de sistema que replica, no interior do próprio sistema, a diferença sistema/entorno[40]” (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 57, tradução nossa). Essa replicação transforma a sociedade em um conjunto de sistemas parciais autopoiéticos, cada qual constituindo sua própria fronteira e seu próprio entorno. Desse modo, cada sistema define uma maneira específica de reduzir e administrar complexidade, de acordo com suas estruturas e códigos[41] operacionais.

Nesse sentido, Luhmann descreve que a diferenciação funcional torna-se a forma predominante de organização da sociedade, consolidando uma configuração na qual “os sistemas parciais são desiguais pela função que cada um deles desempenha[42]” e na qual “toda função é desenvolvida de modo autônomo por um

---

[39] Texto original: “una fórmula de reducción de complejidad”.

[40] Texto original: “la diferenciación de un sistema consiste en la aplicación de la formación de un sistema a sí misma: se trata de una forma reflexiva y recursiva de construcción de sistema que replica, al interior del sistema mismo, la diferencia sistema/entorno”.

[41] Em Luhmann, os códigos são distinções binárias que orientam a comunicação de cada sistema social e permitem selecionar o que pode ser aceito como comunicação pertinente. No sistema educacional, esses códigos operam na forma de classificações e decisões escolares (por exemplo, aprovado/reprovado, apto/não apto), organizando expectativas sobre desempenho, avaliação e progressão dos estudantes.

[42] Texto original: “los sistemas parciales son desiguales por la función que cada uno de ellos desarrolla”.

sistema parcial[43]" (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 61, tradução nossa). A autonomia funcional depende de uma distinção própria, que orienta as operações e limita interferências externas. Assim, cada subsistema observa a sociedade a partir do seu próprio horizonte funcional, reconstruindo seletivamente o ambiente de acordo com suas possibilidades internas de operação e contribuindo, de modo não coordenado, para a complexidade geral da sociedade moderna.

Dessa forma, na sociedade moderna, a diferenciação funcional se expressa por meio de códigos que operam "baseados sempre em um esquema binário[44]" e que organizam seletivamente as operações dos sistemas (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 40, tradução nossa). Esse binarismo exclui qualquer possibilidade intermediária: o código força a comunicação a escolher entre dois lados da distinção. Com isso, há uma redução da complexidade, pois um universo amplo é reduzido a duas opções. Assim, os códigos constituem critérios internos que permitem ao sistema identificar suas próprias operações, por isso "todos os sistemas tratam suas comunicações nos termos de seu próprio código[45]" (1996, p. 42, tradução nossa), até mesmo quando se deparam com comunicações advindas de outros sistemas. Desse modo, por exemplo, "uma comunicação jurídica orientada à legalidade/ilegalidade é tratada pela ciência apenas em termos de verdadeiro e não verdadeiro" (1996, p. 42, tradução nossa). Essa operação recursiva cria uma forma de independência do sistema em relação ao resto da sociedade, mostrando que, na diferenciação funcional, cada sistema só pode reproduzir-se segundo os limites e possibilidades definidos pelo seu próprio código binário.

Além dos códigos, Luhmann enfatiza o papel dos programas, que funcionam como mecanismos de definição das condições pelas quais uma operação deve decidir entre os valores do código. Se o código estabelece a forma, o programa define o critério contingente da seleção. Desse modo, entende-se que a articulação código/programa corresponde à capacidade sistêmica de ampliar a própria complexidade interna sem perder autonomia, já que a diferenciação funcional "incrementa e diferencia o horizonte das possibilidades acessíveis a cada sistema

[43] Texto original: "toda función se desarrolla de modo autónomo por un sistema parcial".
[44] Texto original: "basados siempre en un esquema binario".
[45] Texto original: "todos los sistemas tratan todas sus comunicaciones exclusivamente en los términos de su propio código".

parcial[46]", permitindo múltiplas combinações seletivas (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 63).

Nesse sentido, a diferenciação funcional transforma a sociedade moderna em um conjunto de sistemas funcionalmente diferenciados, cada qual operando de modo autônomo conforme suas próprias estruturas e códigos. Domingues (2019, p. 1) afirma que isso ocorre "quando formas sistêmicas organizadas ganham autonomia em relação ao mundo a seu redor e passam a operar de acordo com estruturas internamente criadas e através de um código operacional particular, que designa a função de cada qual". Nessa perspectiva, a sociedade deixa de possuir um centro integrador, pois os sistemas funcionais expandem a complexidade social ao estabelecer critérios próprios de seleção e operação. Assim, política, direito, economia, ciência e educação selecionam temas e referências segundo seus critérios internos e a unidade da sociedade moderna é resultado dessa coexistência de múltiplas lógicas parcialmente independentes.

Nesse contexto, a diferenciação funcional altera profundamente a relação entre os sistemas funcionais. Em vez de hierarquia, estabelece-se uma interdependência sem subordinação. Cada sistema precisa considerar as prestações produzidas por outros sistemas, mantendo seu fechamento operacional, enquanto se afetam mutuamente. Assim, Dutra (2016, p. 88) destaca que na teoria de Luhmann "as funções socialmente relevantes são produtos contingentes e históricos da própria evolução da sociedade; é a formação de sistemas funcionais (por meio do processo de diferenciação) que produz as funções sociais, e não o contrário".

No entanto, essa articulação não elimina a diferença estrutural entre os sistemas, mesmo quando as operações são simultaneamente relevantes para mais de um subsistema, como no casamento, por exemplo, o qual é uma comunicação jurídica e familiar (podendo também ser religiosa) (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996). Assim, não há fusões entre lógicas operativas, pois o fechamento operacional não deixa de existir.

Por fim, a diferenciação funcional modifica a maneira como a sociedade observa a si mesma ao distribuir diferentes modos de redução da complexidade entre sistemas especializados. Dessa forma, a complexidade "é relativa à diferença

[46] Texto original: "incrementa y diferencia el horizonte de las posibilidades accesibles a cada sistema parcial".

sistema e entorno[47]" (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996, p. 41), o que significa que cada sistema produz seu recorte observacional do mundo. Com isso, a sociedade moderna passa a operar por meio de múltiplas formas de seleção e tratamento da complexidade, permitindo que diferentes aspectos da modernidade sejam abordados em paralelo.

2.3. CONCLUSÃO PARCIAL: DA TEORIA À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Tomado em conjunto, o percurso desenvolvido neste capítulo evidencia que a Teoria dos Sistemas oferece um conjunto de operações analíticas capaz de lançar luz sobre como o sistema educacional se relaciona com outros sistemas sociais. A discussão sobre comunicação, autopoiese, fechamento operacional, irritação, aprendizagem e estrutura, nos permite perceber que os fenômenos educacionais não podem ser explicados por causalidades lineares ou por intenções individuais, mas pela forma como o sistema processa seletivamente irritações provenientes do ambiente. Essa perspectiva transfere o foco das ações para as operações, e das normas para as condições que permitem que o sistema continue produzindo sentido na forma de comunicação pedagógica.

Nesse sentido, a análise também demonstrou que estruturas não são elementos imutáveis e sim condensações de seleções repetidas, que orientam antecipações, reduzem complexidade e estabilizam expectativas. Em contextos educacionais, isso significa que práticas, rotinas e interpretações não emergem de forma arbitrária: elas expressam maneiras institucionalizadas de lidar com contingência. Assim, onde há excesso de possibilidades, a estrutura reduz caminhos; onde há incerteza, as expectativas regulam a continuidade da comunicação; e onde há perturbações externas, o sistema reage traduzindo daquilo que pode ser mantido sem comprometer sua coerência interna.

Desse modo, o capítulo demonstrou que a educação se insere na sociedade moderna como um sistema funcional diferenciado, cujas referências são comunicativas e pedagógicas. Assim, a autonomia operativa não implica isolamento, mas um modo específico de traduzir irritações vindas do ambiente. A função do sistema educacional define o horizonte de relevância das comunicações internas,

[47] Texto original: "es relativa a la diferencia entre sistema y entorno".

orientando o que pode ou não ser incorporado às rotinas escolares. Portanto, considera-se que qualquer tentativa de compreender mudanças educacionais precisa partir do modo como o sistema organiza suas próprias possibilidades antes de observar demandas externas.

Sendo assim, essa fundamentação teórica cria as condições necessárias para avançar ao próximo passo deste trabalho, qual seja: se o funcionamento do sistema educacional depende da estabilização de estruturas e expectativas, então é fundamental observar como esses elementos são tensionados, condicionados ou redefinidos pelos marcos legais que procuram orientar a educação no Brasil. A legislação atua como programa externo, isto é, como conjunto de seleções que delimitam margens de ação e formulam expectativas normativas que o sistema educativo precisará interpretar. A compreensão dessa dinâmica exige, portanto, analisar de que maneira os dispositivos legais estruturam possibilidades, produzem expectativas e se tornam referências para as operações educacionais.

É sobre esse ponto que o capítulo seguinte se debruçará, examinando como a legislação educacional brasileira compõe o ambiente normativo no qual o sistema educacional opera e de que forma esses programas jurídicos e políticos se articulam à lógica interna da educação.

3. MARCOS LEGAIS E A LÓGICA PROGRAMÁTICA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Este capítulo objetiva analisar os principais marcos legais da educação brasileira à luz da Teoria dos Sistemas Sociais, compreendendo a legislação educacional como irritação jurídico-política que, ao ser processada internamente, reorienta a programação do sistema educacional que orienta expectativas e delimita possibilidades de decisão no interior desse sistema. Para isso, articulou-se a base conceitual de Niklas Luhmann, especialmente em *La sociedad de la sociedad* (2007), em *Problems of Reflection in the System of Education* e em *El Sistema Educativo* (Luhmann; Schorr, 2000; 1993), às definições do *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann* (Corsi; Esposito; Baraldi, 1996), tomando os conceitos de código, programa e expectativa como chaves de leitura. Em seguida, busca-se observar como esses referenciais permitem analisar a LDB (Lei nº 9.394/1996), a BNCC (2018) e as reformas do Ensino Médio (Leis nº 13.415/2017 e nº

14.875/2024) enquanto comunicações normativas que reorganizam critérios de correção, finalidades e formas legítimas de organização escolar, sendo processadas de modo seletivo e contingente por redes e escolas inseridas em condições materiais e administrativas desiguais.

3.1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROGRAMAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

A observação da legislação educacional como objeto de estudo sociológico exige deslocar a análise de sua eficácia normativa imediata para a função que essas normas desempenham na orientação das decisões no interior do sistema educacional. À luz da teoria sistêmica, esse deslocamento torna-se viável por meio do conceito de programa, entendido como forma de orientação da aplicação dos códigos próprios de cada sistema funcional. Assim, os programas são apresentados em relação direta com a ideia de correção e com a aplicação dos códigos, sendo definidos como “condições para a correção[48]” e como instâncias que se articulam “com referência aos códigos[49]” (Corsi; Esposito; Baraldi, 1996, p. 131, tradução nossa). Assim, os programas atuam na orientação das decisões consideradas adequadas no interior de um sistema.

Dessa forma, a vinculação entre programa e código é importante para compreender o papel da legislação. Nesse caso, os programas estão associados aos critérios que orientam a atribuição dos valores do código, funcionando como referência para a distinção entre decisões corretas e incorretas (Corsi; Esposito; Baraldi, 1996). Isso permite observar a legislação educacional como um repertório normativo que orienta a interpretação e a justificação das decisões educacionais, sem determinar diretamente as práticas educacionais.

Sob essa perspectiva, as normas educacionais são comunicações produzidas no âmbito do sistema político e jurídico que incidem sobre a educação como irritações externas. Ao serem processadas internamente, essas normas passam a orientar a formação de programas próprios do sistema educacional. A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

[48] Texto original: “condiciones para la corrección”.
[49] Texto original: “con referencia a los códigos”.

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205), formula expectativas gerais que orientam às políticas educacionais. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define princípios como a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, art. 3º), oferecendo critérios normativos amplos para a interpretação das decisões educacionais.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa função programática ao afirmar que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 7). Aqui há o estabelecimento de parâmetros que orientam a atribuição de correção às decisões curriculares. Assim, à luz da teoria luhmanniana, a legislação educacional pode ser compreendida como um conjunto de dispositivos externos ao sistema educacional que, ao serem processados internamente, orientam a formulação de decisões e programas próprios, organizam expectativas e reduzem a complexidade, sem eliminar a contingência nem a autonomia operativa desse sistema.

Em síntese, a legislação educacional pode ser compreendida, à luz da Teoria dos Sistemas Sociais, como repertório normativo externo que irrita o sistema educacional e, quando processado internamente, reconfigura suas premissas e programas decisórios. Esse processamento ocorre por meio do acoplamento estrutural entre educação, política e direito, isto é, por formas relativamente estabilizadas de conexão que permitem que comunicações jurídico-políticas sejam tematizadas pela educação sem que isso elimine sua autonomia operativa. Ao ser processada internamente, essa legislação orienta a formação de programas próprios, contribuindo para a organização de expectativas e para a redução da complexidade decisória, sem suprimir a contingência nem a autonomia do sistema educacional. Essa perspectiva permite compreender por que normas jurídicas, ainda que centrais nos discursos das políticas públicas, não se traduzem uniformemente nas práticas escolares.

3.2 PROGRAMAS, CÓDIGOS E EXPECTATIVAS: BASES TEÓRICAS PARA ANALISAR A LEGISLAÇÃO

A distinção entre código e programa permite esclarecer como sistemas funcionalmente diferenciados orientam suas operações em contextos de elevada complexidade. Nesse sentido, o código é definido como uma forma específica de distinção binária, uma "regra de duplicação" que relaciona toda entidade que caia em seu campo de aplicação com uma entidade correspondente, sempre com base em um esquema binário que exclui terceiros valores (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996, p. 40). Essa binariedade reduz drasticamente a complexidade após restringir a multiplicidade de possibilidades a duas opções relacionadas por negação.

Desse modo, os códigos operam como formas altamente abstratas de orientação das comunicações, permitindo aos sistemas observar suas próprias operações e definir seus limites. Nesse sentido, "os códigos, portanto, são distinções com as quais um sistema observa as próprias operações e define sua unidade[50]" (1996, p. 42, tradução nossa). Contudo, essa forma de orientação não fornece critérios para a ação concreta. O código assegura a continuidade das operações do sistema ao estabelecer uma distinção binária que permite reconhecer quais comunicações lhe pertencem. Assim, a definição das condições sob as quais determinada atribuição pode ser considerada correta ocorre em outro nível operativo, associado à programação do sistema.

Nesse sentido, diferentemente do código, os programas atuam no nível de orientação das decisões, traduzindo a distinção binária em critérios que permitem a atribuição correta dos valores do código. Assim, "os programas se definem, em geral, como conjuntos de condições para a correção[51]" e "com referência aos códigos, os programas são aquilo que estabelece os critérios para a correta atribuição dos valores desses códigos[52]" (1996, p. 131, tradução nossa). Dessa forma, os programas tornam os códigos operáveis ao estabelecer as condições sob as quais uma decisão pode ser considerada correta.

Dessa forma, a diferença funcional entre código e programa também se expressa na autorregulação do sistema. Enquanto o código orienta as operações que reproduzem a unidade sistêmica, os programas "dirigem a observação das

---

[50] Texto original: "los códigos, por lo tanto, son distinciones con las que un sistema observa las propias operaciones y define su unidad".
[51] Texto original: "Los programas se definen, en general, como conjuntos de condiciones para la corrección".
[52] Texto original: "Con referencia a los códigos, los programas son aquello que establece los criterios para la correcta atribución de los valores de tales códigos".

operações por parte do próprio sistema[53]" e "fixam as condições que devem se dar para que uma determinada operação possa acontecer[54]" (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996. p. 132, tradução nossa). Dessa maneira, por meio da programação, o sistema adquire distância reflexiva em relação as próprias operações, podendo observá-las e direcionar seu proceder sem perder o fechamento operacional.

Por outro lado, os programas também desempenham um papel relevante na mitigação da rigidez do código binário. Então, "eles compensam a rígida condição binária do código[55]" (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996. p. 132, tradução nossa) ao introduzir critérios que não se reduzem à oposição estrita entre dois valores do código, ainda que a decisão final permaneça sempre submetida a ele. Isso permite que critérios provenientes de outros âmbitos sociais sejam considerados na decisão, sem que isso altere o código ou interfira na autonomia sistêmica.

Essa função programática se articula diretamente à produção e estabilização de expectativas. Isto é, os programas podem ser compreendidos como pontos de vista específicos que permitem identificar conexões de expectativas, uma vez que "estabelecem quais comportamentos devem ser considerados corretos e, portanto, devem ser esperados[56]" (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996. p. 133, tradução nossa). Ao fixar condições de correção, os programas transformam expectativas difusas em expectativas institucionalizadas, possibilitando a antecipação de comportamentos e a coordenação de decisões no interior dos sistemas.

No caso do sistema educacional, a articulação entre códigos, programas e expectativas deve ser compreendida a partir de sua função específica no interior da sociedade funcionalmente diferenciada. Há consenso, na teoria dos sistemas sociais, de que a função da educação consiste na preparação de pessoas para a participação futura em outros sistemas funcionais da sociedade, como a economia, a política, o direito e a ciência. Essa função se realiza pela criação de condições que tornem possíveis trajetórias futuras ainda indeterminadas, operando, portanto, sob elevada contingência (Luhmann; Schoor, 1993).

Entretanto, diferentemente de outros sistemas funcionais, não há consenso quanto à determinação de um código unitário para o sistema educacional. Essa

---

[53] Texto original: "dirigen la observación de las operaciones por parte del sistema mismo".
[54] Texto original: "fijan las condiciones que deben darse para que una determinada operación pueda acontecer".
[55] Texto original: "compensan la rígida condición binaria del código".
[56] Texto original: "establecen qué comportamientos deben ser considerados como correctos, y por tanto han de ser esperados".

dificuldade decorre, sobretudo, do fato de que o sistema educacional abriga níveis operativos distintos, que não podem ser reduzidos a uma única lógica. Em especial, é necessário distinguir entre a comunicação pedagógica, que ocorre predominantemente na sala de aula enquanto sistema de interação, e a organização escolar, que opera como sistema organizacional formal. Como destacam Luhmann e Schorr (1993), a educação enfrenta um déficit tecnológico estrutural, uma vez que sistemas sociais não podem controlar sistemas psíquicos, o que impede qualquer garantia de correspondência entre ensino e aprendizagem.

No nível da comunicação pedagógica, essa impossibilidade de controlar a aprendizagem não paralisa o sistema, mas conduz à diferenciação interna entre situações em que conteúdos foram transmitidos e aquelas em que isso não ocorreu. Nesse sentido, a proposta de Jochen Kade (1997) de compreender o código da comunicação pedagógica como transmitido/não transmitido oferece uma formulação consistente com a teoria dos sistemas, ao permitir a continuidade da comunicação pedagógica apesar da incerteza estrutural dos seus efeitos.

No nível da organização escolar, as operações se orientam por decisões seletivas que comparam desempenhos e estruturam trajetórias educacionais. Ainda que a literatura não estabeleça de forma consensual um código unitário para o sistema educacional, a lógica decisória da organização escolar pode ser reconstruída a partir da distinção melhor/pior, que orienta comparações, avaliações e classificações, sendo operacionalizada por meio de programas como aprovação/reprovação, notas e certificações (Qvortrup, 2005).

3.3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO PROGRAMAS

A partir das distinções teóricas apresentadas anteriormente, torna-se possível observar a legislação educacional brasileira como um repertório normativo externo que, ao ser processado internamente, participa da formação de programas e premissas decisórias no interior do sistema educacional. Na perspectiva da teoria sistêmica, programas estabelecem condições de correção que permitem ao sistema observar e orientar o seu próprio proceder (Corsi, Esposito, Baraldi, 1996).

Nesse sentido, os marcos legais da educação formulam-se, originalmente, no âmbito dos sistemas político e jurídico. No entanto, ao incidir sobre a educação, essas comunicações passam a ser processadas internamente pelo sistema

educacional, que as reconstrói conforme suas próprias necessidades decisórias. Como enfatiza Luhmann, nenhum sistema funcional pode operar a partir de determinações externas, estímulos provenientes do ambiente apenas adquirem relevância quando convertidos em comunicações internamente significativas (Luhmann, 2006).

Assim, a legislação educacional pode ser entendida como um repertório programático heterogêneo, composto por normas formuladas em diferentes contextos históricos e sob distintos diagnósticos de problemas. Esses dispositivos não configuram um programa único e coerente, mas uma pluralidade de orientações normativas que coexistem e orientam decisões relativas a políticas públicas, currículos, organização escolar e avaliação. Tal coexistência amplia o horizonte de expectativas relevantes e exige do sistema educacional constantes operações de seleção, em consonância com os problemas de reflexão e de coordenação de expectativas descritos por Luhmann e Schorr (1993).

Tomada em conjunto, a legislação educacional brasileira se apresenta como um grupo heterogêneo de dispositivos normativos produzidos em diferentes momentos e sob diagnósticos distintos acerca dos problemas da educação. Esses marcos legais coexistem no ambiente do sistema educacional e operam como referências programáticas múltiplas, orientando decisões relativas à organização escolar, ao currículo, à avaliação e à gestão.

Assim, a relevância analítica dessa pluralidade reside na forma como o sistema educacional é continuamente instado a selecionar, interpretar e articular expectativas provenientes de programas parcialmente sobrepostos. É nessa conjuntura que se tornam visíveis tanto os esforços de estabilização quanto as tensões internas que atravessam as práticas educacionais.

3.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

À luz da distinção entre código e programa, a legislação educacional pode ser analisada como um conjunto de referências normativas que incidem sobre o sistema educacional, orientando a formação de seus programas internos, sem determinar diretamente suas operações. É nesse contexto que se insere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), compreendida aqui

como um programa de orientação ampla do sistema educacional brasileiro. Ao estabelecer princípios, finalidades e diretrizes gerais, a LDB organiza expectativas e fornece condições de correção que orientam decisões educacionais em diferentes níveis, funcionando como referência programática em um contexto marcado pela complexidade institucional e pela heterogeneidade federativa.

Ao definir, em seu artigo 2º, que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996), a LDB formula expectativas fundamentais que orientam a interpretação e a justificação das decisões educacionais. Essas expectativas operam como parâmetros gerais para atribuição de correção às escolhas realizadas por diferentes instâncias do sistema educacional, como redes de ensino, escolas e profissionais da educação, etc.

Nesse sentido, a LDB atua como um programa de alto grau de generalização, capaz de articular expectativas diversas em torno de um núcleo normativo relativamente estável. Princípios como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e a “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 3º), funcionam como critérios amplos que orientam decisões futuras, mas que exigem tradução programática em níveis mais específicos para se tornarem operáveis no cotidiano escolar.

Do ponto de vista sistêmico, a LDB contribui para a estabilização de expectativas ao oferecer um vocabulário normativo comum que permite reconhecer determinadas decisões como adequadas ou inadequadas à luz das finalidades educacionais institucionalizadas. Ao mesmo tempo, essa estabilização não implica homogeneização das práticas, pois a própria lei reconhece a diversidade regional e institucional ao prever a autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, arts. 15 e 16). Assim, a LDB opera como uma referência normativa que organiza expectativas sem suprimir a diversidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

Essa combinação entre generalidade normativa e abertura operativa explica, em parte, a durabilidade da LDB enquanto marco legal. Embora tenha sido alvo de inúmeras mudanças ao longo do tempo, sua estrutura básica permanece como referência central para a formação e a reorientação da programação interna do sistema educacional. Essa estabilidade relativa decorre de sua capacidade de

funcionar como referência normativa suficientemente abstrata para acomodar mudanças sociais, políticas e institucionais mais concretas sem perder sua função orientadora.

Entretanto, a mesma característica que confere estabilidade à LDB também impõe limites à sua capacidade de orientar decisões concretas. Por operar em um nível elevado de abstração, a lei depende de programas complementares para se tornar operável, abrindo espaço para interpretações divergentes e para a superposição de expectativas normativas. Esse aspecto será particularmente relevante nas subseções seguintes, ao analisarmos a BNCC e as Reformas do Ensino Médio, nas quais as tentativas de conferir densidade à programação educacional resulta tanto em diminuição quanto em aumento da complexidade do sistema.

Assim, a LDB pode ser compreendida como referência normativa geral que fornece condições de correção e expectativas fundamentais para a formação de programas internos no sistema educacional brasileiro, contribuindo para a coordenação de decisões e para a estabilidade sistêmica, sem eliminar a contingência nem a autonomia operativa das instâncias educacionais. Essa função orientadora constitui o ponto de partida para compreender a dinâmica subsequente de especialização, ampliação das condições programáticas e de conflito entre programas que marcam a evolução recente das políticas educacionais no país.

3.3.2. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser observada, de uma perspectiva sistêmica, como um dispositivo normativo que, ao ser processado internamente, passa a operar no nível da programação do sistema educacional. Ao definir aprendizagens consideradas essenciais, a BNCC estabelece critérios gerais de orientação que visam reduzir a incerteza decisória em um sistema caracterizado por elevada complexidade e contingência. Trata-se, portanto, de um instrumento que atua na organização de expectativas, oferecendo parâmetros para decisões curriculares, avaliativas e formativas, sem eliminar a autonomia operativa das unidades escolares.

Nesse sentido, a centralidade atribuída às competências constitui um elemento fundamental da programação introduzida pela BNCC. O documento “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 7), formulando expectativas normativas amplas que orientam a seleção de conteúdos, práticas pedagógicas e formas de avaliação. As competências funcionam, assim, como critérios gerais de correção, permitindo que decisões educacionais sejam justificadas como adequadas ou inadequadas em relação aos objetivos estabelecidos nacionalmente.

Sob uma perspectiva sistêmica, esse tipo de programação contribui para a redução da complexidade, ao estreitar o horizonte de possibilidades consideradas relevantes para a tomada de decisão. Ao estabelecer um repertório comum de habilidades e competências, a BNCC busca tornar comparáveis situações educacionais distintas, favorecendo a coordenação entre diferentes níveis do sistema educacional, como redes de ensino, escolas e processos avaliativos. Essa função programática implica a criação de referências compartilhadas que orientam expectativas quanto ao que deve ser ensinado e aprendido.

Contudo, apesar de introduzir competências como eixo estruturante da programação curricular, a BNCC depende de traduções locais para se tornar operável, abrindo espaço para interpretações divergentes e para conflitos entre expectativas normativas e condições concretas de implementação. Nesse ponto, a literatura crítica sobre a BNCC oferece subsídios para compreender os limites dessa programação.

Nesse sentido, Albino e Silva (2019), ao analisarem a centralidade da formação por competências da BNCC e na Base Nacional Comum para a formação de professores, destacam que esse modelo tende a reconfigurar o trabalho docente, impondo novas exigências de adaptação às escolas e aos profissionais da educação. Segundo as autoras, a BNCC promove uma reorganização curricular que nem sempre dialoga com as condições materiais e institucionais das redes de ensino, produzindo tensões entre a normatividade prescrita e as possibilidades reais de execução nas escolas.

Essas análises evidenciam que a função programática da BNCC não se traduz automaticamente em estabilidade operacional. A coexistência entre expectativas nacionais padronizadas e realidades escolares regionais e locais heterogêneas exige do sistema educacional constantes operações de seleções e

adaptação, o que pode resultar tanto na redução da incerteza decisória, quanto no aumento da complexidade estrutural. Assim, a programação orienta decisões possíveis, mas não resolve os conflitos inerentes à diversidade de contextos, recursos e trajetórias institucionais.

Dessa forma, a BNCC pode ser compreendida como um programa que reorganiza expectativas no interior do sistema educacional, oferecendo critérios gerais de correção e orientação, ao mesmo tempo em que expõe os limites da normalização frente à lógica decisória própria das organizações escolares. As tensões apontadas pela literatura crítica não indicam um fracasso da programação, mas revelam o modo como o sistema educacional processa normativas externas, convertendo-as em decisões contingentes, seletivas e historicamente situadas.

3.3.3. Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e seus efeitos sistêmicos

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, pode ser compreendida como uma reconfiguração programática relevante com a qual a política busca impulsionar uma reprogramação no interior do sistema educacional brasileiro. Ao alterar dispositivos centrais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a reforma redefine as condições sob as quais decisões educacionais passam a ser consideradas legítimas. Trata-se de uma perturbação jurídico-política que amplia o repertório de orientações normativas disponíveis, redistribuindo responsabilidades decisórias entre sistemas de ensino e organizações escolares, em um contexto marcado por forte heterogeneidade estrutural.

O elemento central dessa reprogramação encontra-se na redefinição do currículo do ensino médio como composição entre uma base comum e itinerários formativos. Conforme dispõe a legislação, “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”, organizados “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, Lei nº 13.415/2017, art. 36). A lei estabelece ainda que a organização das áreas do conhecimento e de suas respectivas competências e habilidades será realizada “de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, Lei nº

13.415/2017, art. 36, §1º). Assim, a reforma opera por ampliação das alternativas institucionalmente reconhecidas.

Do ponto de vista da Teoria dos Sistemas, o processamento da Reforma do Ensino Médio pelo sistema educacional não resulta em uma redução linear da complexidade. Pois, ao formalizar múltiplos arranjos curriculares possíveis, a lei amplia o horizonte de seleções que precisam ser realizadas para tornar o currículo operável em contextos concretos. A ampliação das alternativas reconhecidas como corretas muda o foco da estabilização normativa para níveis organizacionais, exigindo decisões constantes sobre quais itinerários ofertar, como distribuí-los no tempo escolar, quais recursos mobilizar e quais expectativas priorizar. Dessa forma, a reforma contribui simultaneamente para a ampliação das possibilidades de orientação e para o aumento da complexidade decisória no interior do sistema educacional.

Esse efeito torna-se mais evidente ao observar as implicações organizacionais da reforma. O texto legal estabelece que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino”, de modo que, ao final do ensino médio, o educando demonstre o desenvolvimento das competências e habilidades previstas (BRASIL, Lei nº 13.415/2017). Tal formulação demonstra que a reforma redistribui tarefas decisórias, afetando a elaboração de currículos locais, a organização do trabalho pedagógico e os processos avaliativos. As organizações escolares passam, assim, a operar sob um conjunto ampliado de expectativas programáticas, sem que isso implique controle pleno sobre as condições materiais necessárias à implementação dessas orientações.

Assim, a relação entre Reforma do Ensino Médio e as desigualdades regionais, é explicitada no próprio texto da lei ao condicionar a oferta de itinerários à “possibilidade dos sistemas de ensino” e à “relevância para o contexto local” (BRASIL, 13.425/2017). Essa condição reconhece, ainda que implicitamente, a heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. Em contextos nos quais a infraestrutura escolar, o quadro docente e a capacidade administrativa são limitados, a ampliação formal das alternativas não significa ampliação efetiva das opções disponíveis aos estudantes.

Nesse sentido, estudos críticos sobre a reforma apontam que a retórica da flexibilização curricular convive com restrições materiais significativas, de modo que

a promessa de escolha tende a ser distribuída de forma desigual entre regiões e redes de ensino. Nesse sentido, Blecher (2008, p. 139) observa que “a qualidade do ensino médio no Brasil varia entre o excelente e o péssimo”, evidenciando a heterogeneidade estrutural sobre a qual incidem as novas exigências programáticas.

Assim, a centralidade dessas tensões se intensifica quando se considera o lugar ocupado historicamente pelo Ensino Médio no interior do sistema educacional brasileiro. Conforme destacam Ortega e Hollerbach (2022, p. 11), “ainda hoje o Ensino Médio permanece como a etapa mais polêmica, problemática e desigual da Educação Básica no Brasil”, marcada por dificuldades persistentes de identidade institucional, definição de finalidade e articulação entre formação geral e preparação para o trabalho. A Reforma do Ensino Médio, nesse sentido, incide sobre um segmento estruturalmente tensionado, no qual expectativas normativas, demandas sociais e capacidades organizacionais já se encontravam em conflito antes da alteração legal. A nova programação introduzida pela Lei nº 13.415/2017, ao redefinir percursos formativos e ampliar o espaço decisório das redes, reconfigura essas tensões sem suprimi-las, deslocando-as para novas formas de diferenciação interna.

Além disso, a Reforma do Ensino Médio não substitui programas anteriores, mas se sobrepõe a eles. A convivência entre a LDB, a BNCC, os dispositivos específicos da reforma e as regulamentações estaduais e locais produz um cenário de pluralidade programática, no qual diferentes orientações normativas coexistem e disputam a definição do que deve ser considerado correto em termos curriculares e organizacionais. Diferentemente dos códigos, que permanecem invariáveis, os programas podem ser modificados e substituídos no interior do sistema, orientando decisões segundo critérios diversos. Essa variabilidade programática, discutida por Luhmann e Schorr (1993) no contexto do sistema educacional, permite a coexistência de múltiplas orientações decisórias sem a necessidade de uma unificação normativa. Nesse sentido, o processamento da reforma pelo sistema educacional intensifica a superposição de programas, ampliando tanto as possibilidades de orientação quanto os conflitos entre critérios normativos concorrentes.

Dessa forma, a Lei 13.415/2017 pode ser compreendida como um programa que reconfigurou as condições sob as quais decisões educacionais são tomadas no

Ensino Médio brasileiro. Seus efeitos sistêmicos se expressam pela reorganização das expectativas normativas e das seleções possíveis, produzindo simultaneamente redução de incertezas em certos níveis e aumento da complexidade estrutural em outros. Essa dinâmica é central para compreender as transformações recentes do ensino médio.

3.3.4 A Lei nº 14.945/2024 e a recomposição programática do Ensino Médio

A promulgação da Lei nº 14.945/2024 marca um ponto de inflexão relevante no processo recente de reformas do Ensino Médio no Brasil. Diferentemente da Lei nº 13.415/2017, elaborada e implementada de forma acelerada e com limitada participação social, a nova legislação emerge em um contexto de intenso debate público, mobilização estudantil, posicionamentos críticos de entidades educacionais e revisões institucionais promovidas pelo Ministério da Educação. Esse contexto é central para compreender a lei como um processo de reprogramação das expectativas que haviam sido estabilizadas pela reforma anterior.

Nesse sentido, documentos oficiais do Ministério da Educação indicam que a Lei nº 14.945/2024 resulta de uma avaliação crítica da implementação do Novo Ensino Médio, reconhecendo dificuldades operacionais, tensões curriculares e a necessidade de reordenar a relação entre formação geral básica e itinerários formativos (Ministério da Educação, 2024). Esse reconhecimento é significativo, pois sinaliza que a programação anterior produziu efeitos considerados problemáticos, inclusive pelo próprio sistema político-administrativo responsável por sua formulação.

Do ponto de vista sistêmico, a Lei nº 14.945/2024 pode ser compreendida como uma tentativa de orientar a reorganização de critérios de correção no interior do sistema educacional, após um período marcado por sobrecarga decisória e tensões na aplicação programática. A ampliação dos itinerários formativos, associada à redução da carga horária da formação geral básica na reforma de 2017, havia deslocado para as escolas e redes de ensino uma quantidade elevada de decisões contingentes, muitas vezes sem respaldo material ou organizacional suficiente. A nova lei, ao redefinir a carga horária mínima da formação geral e reordenar os itinerários, procura reduzir esse grau de indeterminação programática.

Dessa forma, o próprio texto legal redefine limites à diversificação curricular ao reforçar a centralidade da formação geral básica no ensino médio. A Lei nº 14.945/2024 estabelece que a formação geral básica deverá compreender a carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas ao longo da etapa (BRASIL, 14.945/2024), restringindo a fragmentação excessiva dos percursos formativos observada na implementação da reforma anterior. Trata-se, portanto, de uma tentativa de reestabilização programática, na qual a ampliação da formação comum opera como critério de correção destinado a conter assimetrias produzidas pela implementação desigual dos itinerários formativos entre redes e territórios.

Entretanto, o debate público que se intensificou em torno do Novo Ensino Médio evidencia que a reforma de 2017 produziu um quadro prolongado de contestação e instabilidade normativa. Segundo Fernando Cássio, professor e pesquisador da área educacional, o Projeto de Lei nº 5.230/2023[57] resultou de forte mobilização social. Para o professor, “o PL 5230 não é um presente do governo. Na verdade, o governo Lula foi praticamente obrigado a apresentá-lo devido à intensa pressão popular, algo que começou ainda durante a campanha eleitoral de 2022” (CÁSSIO, 2023). A própria necessidade de revisão da reforma anterior indica que as orientações programáticas então introduzidas não estabilizaram expectativas no interior do sistema educacional, exigindo nova reprogramação normativa. Desse modo, a Lei nº 14.945/2024 reinscreve o sistema em um novo ciclo de adaptação, no qual decisões escolares e administrativas passam novamente a operar sob critérios redefinidos, reforçando o caráter contingente e revisável das programações legais no campo educacional.

Assim, a recomposição normativa que culmina na Lei nº 14.945/2024 pode ser compreendida como resposta a pressões sociais persistentes que se tornaram comunicativamente relevantes. Reportagens sobre o período registram a intensificação de mobilizações contrárias ao Novo Ensino Médio, envolvendo estudantes, professores e movimentos sociais. Em matéria dedicada ao tema, destaca-se que “estudantes, professores, artistas e militantes se reuniram em atos contra o Novo Ensino Médio, rodas de debates, saraus e brigadas”, organizados em

[57] O Projeto de Lei nº 5.230/2023 é uma proposta do Poder Executivo que objetiva alterar a LDB, estabelecendo novas diretrizes para o Ensino Médio, como a definição de carga horária (em 1.000 horas anuais), a organização curricular com Itinerários Formativos e a articulação com o ensino técnico, e outras leis educacionais como a do Programa Pé-de-Meia e a Lei de Cotas. O projeto busca aprimorar o Novo Ensino Médio, regulamentando sua implementação e tentando sanar pontos críticos da reforma de 2017.

diferentes cidades e articulados nacionalmente (A Verdade, 2023). Essas mobilizações expressam conflitos em torno das expectativas geradas pela reforma de 2017 e funcionam como irritações provenientes do ambiente social, que, ao serem processadas no âmbito político, contribuíram para a revisão do arranjo legal. Assim, a nova lei pode ser interpretada como uma tentativa de reprogramação que responde à ressonância de dissensos sociais que expuseram limites operativos da programação anterior.

Do ponto de vista da teoria dos sistemas, esse processo pode ser compreendido como a conversão de conflitos e demandas sociais em comunicações juridicamente codificadas, que passam a incidir sobre o sistema educacional como irritações externas. Essas irritações são processadas internamente segundo os programas e estruturas próprias do sistema, que seleciona, traduz e estabiliza expectativas de acordo com seus próprios critérios operativos. Trata-se, portanto, de um caso típico de processamento sistêmico de perturbações provenientes do ambiente, mediado pelo acoplamento estrutural entre política, direito e educação, sem ruptura da autonomia operativa do sistema educacional enquanto sistema funcional.

Ao mesmo tempo, a articulação entre diferentes níveis de programação[58] contribui para a formação de um ambiente normativo denso no interior do sistema educacional. Ainda que a Lei nº 14.945/2024 substitua formalmente a reforma de 2017, seus efeitos incidem sobre estruturas já organizadas segundo programas anteriores, que não são imediatamente desativados nas práticas escolares. A BNCC, por sua vez, opera em outro plano, orientando competências e aprendizagens, mas passa a ser reinterpretada à luz das sucessivas reconfigurações da estrutura do Ensino Médio. Nesse contexto, as escolas são chamadas a processar simultaneamente expectativas provenientes de diferentes camadas normativas, selecionando e hierarquizando critérios em um cenário marcado pela ampliação da complexidade estrutural, sem que isso implique autonomia decisória plena, mas sim maior exigência de capacidade organizacional e reflexiva.

Desse modo, a Lei nº 14.945/2024 pode ser compreendida como uma resposta política à instabilidade gerada pela reforma anterior, mas também como um

[58] Como a Base Nacional Comum Curricular, as diretrizes estruturais do Ensino Médio e a nova orientação legal introduzida em 2024.

novo fator de reorganização contingente das expectativas educacionais. Longe de representar um fechamento do ciclo reformista, a nova legislação evidencia o caráter processual, revisável e historicamente situado da programação educacional no Brasil, reforçando a ideia de que o sistema educacional opera sob condições permanentes de ajuste, seleção e conflito normativo.

3.4. A AUSÊNCIA DE UNIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A teoria dos sistemas sociais permite compreender que a sociedade moderna não se organiza a partir de um centro unificador capaz de coordenar a totalidade das operações sociais. Como formula Luhmann, a modernidade se caracteriza por uma forma específica de diferenciação, na qual "a diferenciação funcional […] não se submete a uma forma social geral[59]", mas dá origem a sistemas que "distinguem-se a si mesmos de seu entorno social e extrasocial[60]" e operam de maneira autorreferencial (LUHMANN, 1998, p. 10). Essa configuração implica uma organização social policêntrica, na qual os sistemas funcionais coexistem de forma heterárquica, sem que um deles possa assumir a coordenação global da sociedade. No caso do sistema educacional, essa condição estrutural impede a constituição de uma unidade operacional plena, ainda que normas e dispositivos legais busquem produzir orientações comuns. A fragmentação observada no campo educacional brasileiro, portanto, não resulta de falhas pontuais de coordenação, mas sim da própria diferenciação funcional da sociedade moderna, que limita estruturalmente qualquer pretensão de unificação sistêmica.

Sendo assim, no caso do sistema educacional, essa limitação é tematizada explicitamente pela teoria dos sistemas a partir da noção de déficit tecnológico da ação educativa. Assim, Peña e Gaviria (2005, p. 42, tradução nossa) destacam que "a ação ou interação educativa é deficitária, pois não pode ser concebida nem como um processo tecnológico, nem como uma interação compreensiva[61]", o que gera "um déficit estrutural e inclusive constitutivo da educação[62]". Isso representa uma

[59] Texto original: "la diferenciación funcional […] no sujeta a una forma social general".
[60] Texto original: "se distinguen a sí mismos de su entorno social y extrasocial".
[61] Texto original: "la acción o interacción educativa es deficitaria ya que no puede concebirse ni como un proceso tecnológico ni como una interacción comprensiva".
[62] Texto original: "un déficit estructural e incluso constitutivo de la educación".

condição constitutiva da própria ação pedagógica, uma vez que os destinatários da intervenção educativa são sistemas autorreferenciais, incapazes de responder de forma previsível a estímulos externos. A educação, assim, não pode ser compreendida como um mecanismo homogêneo nem como um dispositivo capaz de produzir resultados uniformes, operando antes por meio da estabilização provisória de expectativas do que pela garantia de efeitos empíricos controláveis.

Dessa maneira, a fragmentação do sistema educacional brasileiro é intensificada pela própria forma de organização política do Estado. A Constituição Federal de 1988 distribui competências educacionais entre União, Estados e municípios, estabelecendo um arranjo no qual a normatização geral convive com múltiplos sistemas de ensino. A LDB nº 9.394/1996 reconhece essa pluralidade ao afirmar que a educação nacional será organizada “em regime de colaboração” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 8º), formulação que institucionaliza a coexistência de estruturas administrativas distintas.

Do ponto de vista sistêmico, essa configuração evidencia a separação entre a dimensão programática da legislação e as operações organizacionais efetivamente realizadas pelas instituições escolares. Ao interpretar a teoria de Luhmann, Izuzquiza afirma que “o programa do sistema educativo estrutura os conteúdos que devem ser aprendidos, as capacidades que devem ser adquiridas e as habilidades necessárias que devem ser possuídas[63]”, ao mesmo tempo em que, “no nível do programa, o sistema educativo se mostra aberto aos outros sistemas sociais e ao que a sociedade, em seu conjunto, pode exigir[64]” (Izuzquiza, 1990, p. 308, tradução nossa). A legislação educacional atua, assim, no plano da programação normativa, organizando expectativas e critérios de orientação, sem que isso implique a unificação das operações concretas nem o controle direto das práticas escolares.

Nesse sentido, a literatura luhmanniana enfatiza que a distância entre expectativa normativa e realização empírica não constitui uma falha, mas uma característica estrutural da educação enquanto sistema funcional. Como afirma Luhmann, “a educação se constitui como uma comunicação orientada por finalidades[65]” e, por isso, “depende de dispositivos sociais de apoio capazes de

---

[63] Texto original: “el programa del sistema educativo estructura los contenidos que deben aprenderse, las capacidades que deben adquirirse, las destrezas necesarias que han de poseerse”.
[64] Texto original: “en el nivel del programa, el sistema educativo se muestra abierto a los otros sistemas sociales y a lo que la sociedad, en su conjunto, puede exigir”.
[65] Texto original: “la educación se produce como comunicación finalista”.

neutralizar a plausibilidade do fracasso[66]" (LUHMANN, 1998, p. 182, tradução nossa). Essa improbabilidade decorre do fato de que a educação não pode controlar os processos autorreferenciais dos destinatários da comunicação educativa, uma vez que os sistemas psiquicos[67] são autorreferenciais. (LUHMANN, 1998).

Essa diferenciação assume contornos particularmente visíveis em contextos nacionais marcados por profundas desigualdades regionais e institucionais, como o brasileiro. Ao analisar a educação como sistema organizado, Emmerich demonstra que a produção de diferenças resulta dos próprios mecanismos organizacionais que sustentam a comunicação educativa. Nesse sentido, "a gestão organizacional do tempo, do espaço e das pessoas possibilita uma microeconomia interna à escola, que categoriza, agrupa, classifica e acompanha os alunos.[68]" (Emmerich, 2021, p. 768, tradução nossa), articulando continuamente processos de seleção necessários à reprodução do sistema. A unidade normativa do acesso educacional, assim, convive com padrões heterogêneos de inclusão, permanência e sucesso escolar, produzidos internamente pelos modos como a educação organizada opera em contextos sociais desiguais.

Sendo assim, as entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa ilustram empiricamente esse quadro. Gestores e docentes relatam dificuldades recorrentes relacionadas à insuficiência de recursos, à sobrecarga administrativa e à necessidade de responder simultaneamente a diferentes normativas nacionais e estaduais. Esses relatos corroboram a observação de Luhmann de que as organizações educacionais operam sob múltiplas expectativas, sendo obrigadas a selecionar prioridades em contextos de escassez estrutural, sem que isso implique desvio ou descumprimento normativo.

Dessa forma, a ausência de unidade do sistema educacional brasileiro não pode ser interpretada como simples desorganização administrativa, mas também não deve ser naturalizada como um dado neutro da diferenciação funcional. Do ponto de vista sistêmico, a legislação educacional não unifica operações nem garante resultados homogêneos, mas formula expectativas normativas que são

---

[66] Texto original: "depende de dispositivos sociales de apoyo, capaces de neutralizar la verosimilitud del fracaso".

[67] Sistemas psíquicos designam, em Luhmann, as consciências individuais, que operam de forma autorreferencial. Por isso, a comunicação educativa pode influenciar e orientar, mas não controlar diretamente os processos internos de compreensão e aprendizagem dos indivíduos.

[68] Texto original: "the organisation-based management of time, space, and persons enables a school-internal micro-economy that categorises, groups, sorts, and tracks pupils".

processadas de maneira contingente por organizações escolares situadas em contextos profundamente desiguais. Essa forma de operação explica por que reformas legais sucessivas produzem efeitos heterogêneos, mas não elimina o fato de que tais efeitos recaem de modo assimétrico sobre escolas e estudantes.

3.5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO DEBATE CRÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Reforma do Ensino Médio tem sido alvo de amplo debate no campo educacional brasileiro, tendo como resultado um conjunto consistente de leituras críticas que problematizam seus fundamentos políticos, sociais e formativos. Por isso, pretendemos aqui pontuar que tal programação se constitui em um ambiente marcado por controvérsias, disputas interpretativas e diagnósticos críticos recorrentes no âmbito acadêmico.

Assim, entre as principais contribuições neste debate, destacam-se as análises de Motta e Frigotto (2017), que interpretam a chamada “urgência” da reforma como elemento politicamente construído. Nesse sentido, os autores afirmam que a Medida Provisória nº 746/2016[69] deve ser compreendida à luz de um contexto mais amplo, no qual tal urgência tem como pano de fundo a administração da questão social, “negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana”. E complementam afirmando explicitamente que se trata de uma “reforma contra a maioria dos jovens — cerca de 85% dos que frequentam a escola pública —, cujo objetivo é administrar a ‘questão social’, condenando gerações ao trabalho simples”, ao mesmo tempo em que nega aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento. (2017, p. 357).

Em um segundo ponto, Motta e Frigotto (2017) também buscam evidenciar que a reforma não pode ser analisada de forma isolada, pois se articula a outras iniciativas normativas e políticas do período. Os autores destacam, nesse sentido, “a

[69] A MP nº 746/2016, editada pelo Poder Executivo Federal, foi o instrumento normativo inicial da reforma do Ensino Médio, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

estreita relação entre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55[70], o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015[71] e a MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)" (2017, p. 357), apontando que a reorganização do Ensino Médio deve ser compreendida no interior de um conjunto mais amplo de reordenamentos institucionais que incidem sobre a educação pública. Os autores ainda reiteram que "se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos" (Motta; Frigotto, 2017, p. 357).

Além dessa leitura crítica centrada no enquadramento político e social da reforma, parte do debate acadêmico também se volta para o modo como a Reforma do Ensino Médio foi apresentada e legitimada discursivamente no espaço público, sobretudo por meio da ênfase na ampliação da liberdade de escolha e na promessa de flexibilização curricular. Nessa direção, Ribeiro e Zanardi (2020, p. 4) observam que "a liberdade de escolha é o mote da campanha midiática promovida pelo MEC" e que a reforma se apresenta "vinculada umbilicalmente à possibilidade de escolha dos jovens e toca, de forma sensível, os anseios por liberdade e autonomia na opção pelos chamados itinerários".

Nesse sentido, os autores destacam ainda que essas campanhas publicitárias assumem uma estratégia de convencimento ao afirmar, diretamente, que "o Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!" (Ribeiro; Zanardi, 2020, p. 4), reforçando a ideia de que o novo arranjo curricular conseguiria responder aos desejos individuais e aos projetos futuros dos estudantes.

No plano das transformações normativas mais amplas associadas à reforma, também se observa que a linguagem política e jurídica da educação passa a operar com categorias que produzem novos enquadramentos sobre o que deve ser considerado essencial, mínimo ou esperado no processo escolar. Destro, Santos e Oliveira (2019, p. 81) apontam que "a expressão expectativas de aprendizagem, nessa época dava à ideia de uma proposta de base a significação de mínimo, algo que deslizou com o tempo para essencial, presentes nas últimas versões da BNCC",

[70] A PEC nº 55/2016 originou a Emenda Constitucional nº 95/2016, popularmente conhecida como "teto de gastos", que instituiu um regime fiscal de contenção das despesas públicas, com impactos sobre o financiamento de políticas sociais como a educação.

[71] O PL nº 867/2015, associado ao movimento "Escola sem Partido", propunha normas de "neutralidade" no ensino e limites à atuação docente, tornando-se marco de disputas sobre currículo e liberdade de cátedra, ainda que não convertido em lei federal.

indicando que tais mudanças terminológicas funcionam como mecanismos de redefinição de expectativas institucionalizadas sobre o currículo e sobre o desempenho escolar.

Em síntese, ao registrar a existência desse conjunto de leituras críticas, não se pretende substituir o foco analítico deste capítulo por uma avaliação normativa da Reforma do Ensino Médio. O objetivo é delimitar que a programação legal examinada aqui se constitui em um ambiente de forte controvérsia interpretativa e de disputas sobre seus sentidos sociais e formativos. Assim, para os fins desta pesquisa, o debate crítico é tomado como elemento relevante do contexto no qual a programação normativa é formulada e estabilizada, sem que isso implique abandonar o enfoque sistêmico que orienta a análise de como essas reconfigurações se tornam expectativas institucionalizadas e passam a demandar traduções subsequentes no interior do sistema educacional.

3.6 CONCLUSÃO PARCIAL: DA LEGISLAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL

No decorrer deste capítulo, buscou-se analisar os principais marcos legais da educação brasileira à luz da Teoria dos Sistemas Sociais, compreendendo a legislação educacional como irritação jurídico-política que, ao ser processada internamente, reorienta a programação do sistema educacional que, por sua vez, orienta expectativas e delimita horizontes de decisão no interior do sistema educacional, sem unificar suas operações concretas. Esse enquadramento permitiu analisar como as leis são processadas internamente, traduzidas e atualizadas por organizações educacionais.

A observação da LDB, da BNCC e das reformas do Ensino Médio (2017 e 2024) evidenciou que a legislação atua como comunicação proveniente dos sistemas político e jurídico, incidindo sobre a educação sob a forma de irritações externas por meio de acoplamento estrutural. Assim, ao serem processadas internamente, essas comunicações passam a funcionar como referências programáticas que organizam expectativas sobre finalidades, conteúdos e formas legítimas de organização escolar. Contudo, tais expectativas não se convertem automaticamente em resultados homogêneos nem em operações lineares, pois as

escolas e redes de ensino são obrigadas a selecionar e priorizar decisões conforme suas estruturas, recursos e capacidades organizacionais.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio de 2017 revelou como a ampliação formal das possibilidades curriculares redistribuiu para níveis organizacionais uma carga decisória significativa, intensificando a complexidade no interior do sistema educacional. A promulgação da Lei nº 14.945/2024, por sua vez, indicou uma tentativa de recomposição programática que apesar de não eliminar essa complexidade, a reorganiza, redefinindo expectativas e restabelecendo limites normativos após um período marcado por instabilidade e reabertura da decisão.

Esse percurso permite compreender que a ausência de unidade do sistema educacional brasileiro não se trata, necessariamente, de uma falha de coordenação normativa ou insuficiência das políticas públicas. Aqui, compreendemos tratar-se de uma consequência estrutural de uma sociedade funcionalmente diferenciada e de um Estado federativo profundamente desigual, no qual a legislação opera como orientação geral, mas sua realização depende de seleções contingentes feitas por organizações concretas. A coexistência de múltiplos marcos legais, combinada às tensões históricas do Ensino Médio e à heterogeneidade regional e institucional, evidencia a persistência da contingência na implementação de expectativas normativas.

Por fim, a inclusão do debate crítico sobre a Reforma do Ensino Médio permitiu delimitar que as orientações legais analisadas neste capítulo se constituem em meio a controvérsias interpretativas e disputas recorrentes no campo acadêmico e social. Embora este trabalho não adote uma leitura normativa da reforma como chave explicativa central, o registro dessas críticas reforça a compreensão de que sucessivas reprogramações legais reabrem e reorganizam conflitos de expectativas que atravessam o sistema educacional.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo analisar como as reconfigurações normativas do Ensino Médio, examinadas no capítulo anterior, são processadas no interior das organizações escolares, a partir das práticas, decisões e adaptações produzidas no cotidiano do trabalho docente e da gestão escolar, tomando como referência a

Teoria dos Sistemas Sociais. Parte-se da compreensão de que a legislação educacional, enquanto programação normativa, atua como irritação que exige traduções internas compatíveis com as estruturas e capacidades operacionais das escolas, de modo que seus efeitos devem ser compreendidos como resultados de seleções organizacionais contingentes. Nesse sentido, o capítulo foca em observar como as expectativas normativas são incorporadas, redefinidas ou limitadas no interior das unidades escolares, por meio de decisões concretas sobre oferta curricular, carga horária, organização do tempo escolar, itinerários formativos e condições institucionais de funcionamento. O material empírico mobilizado é composto por entrevistas com professores e gestores da rede estadual de ensino, realizadas no município de Cardoso Moreira (RJ), com recorte no Colégio Estadual Balthazar Carneiro. Tais materiais são tratados como descrições comunicativas que expressam formas recorrentes de observação do sistema educacional sobre suas próprias condições de operação diante das exigências da Reforma do Ensino Médio.

4.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS

Para atender aos objetivos desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, adequada à investigação de processos comunicativos, interpretações e formas de produção de sentido no interior do sistema educacional. Conforme afirma Minayo (2015, p. 21), a pesquisa qualitativa “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. No caso desta dissertação, tal abordagem se justifica porque o interesse analítico recai sobre a compreensão de como suas comunicações normativas são observadas, traduzidas e operacionalizadas pelas organizações escolares, produzindo expectativas e seleções próprias no cotidiano das práticas educativas.

Além disso, a investigação apresenta também caráter exploratório, uma vez que busca examinar um fenômeno ainda marcado por instabilidade e reconfigurações recentes. Segundo Gil (2008, p. 46), as pesquisas exploratórias “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses

pesquisáveis para estudos posteriores", sendo especialmente adequadas quando o tema investigado apresenta baixo grau de sistematização ou encontra-se em processo de redefinição. Nesse sentido, a análise concentra-se em observar como escolas da rede estadual, compreendidas como organizações do sistema educacional, transformam orientações jurídico-políticas em práticas, seleções e arranjos próprios, condicionados por estruturas administrativas, recursos disponíveis e rotinas institucionais.

O recorte empírico da pesquisa situa-se no município de Cardoso Moreira, no estado do Rio de Janeiro, definido a partir da possibilidade de acesso direto às organizações escolares. O material empírico analisado é composto por entrevistas realizadas com professores e gestores da rede estadual de ensino, tratadas como descrições que expressam formas recorrentes de auto-observação do sistema educacional acerca da implementação da reforma. Para o tratamento desse material, as entrevistas foram abordadas como descrições comunicativas por meio das quais o sistema educacional produz auto-observações acerca de suas próprias condições de operação.

No município de Cardoso Moreira, o Ensino Médio é ofertado por duas unidades da rede estadual: o Colégio Estadual Balthazar Carneiro e o CIEP Brizolão Admar Ferreira de Medeiros. Contudo, o material empírico analisado nesta pesquisa restringe-se ao Colégio Estadual Balthazar Carneiro, uma vez que, apesar de tentativas reiteradas de contato, não foi possível obter retorno institucional ou viabilizar entrevistas junto ao CIEP Brizolão Admar Ferreira de Medeiros. As tentativas de aproximação não resultaram em devolutivas por parte da referida unidade. Assim, o recorte empírico da pesquisa decorre das condições efetivas de acesso a essas instituições.

Do ponto de vista teórico, a análise é orientada pela distinção entre operação e observação, central na Teoria dos Sistemas Sociais. Conforme explicitam Corsi, Esposito e Baraldi (1996,p. 117-118, tradução nossa):

> Por operação entende-se a reprodução de um elemento de um sistema autopoiético com base nos elementos do próprio sistema, isto é, o pressuposto para a própria existência do sistema. Não existe, portanto, um sistema sem um modo específico de operação própria, mas, por outro lado, não existe nenhuma operação sem um sistema ao qual ela pertença[72].

[72] Texto original: "Por operação entende-se a reprodução de um elemento de um sistema autopoiético com base nos elementos do próprio sistema, isto é, o pressuposto para a própria existência do

A observação, por sua vez, é definida como: “um modo específico de operação, que utiliza uma distinção para indicar um lado ou o outro da própria distinção: há observação sempre que um sistema opera com base em distinções, e pode obter e transformar informações[73]” (p. 118, tradução nossa). Essa distinção permite compreender as práticas escolares como operações do sistema educacional, enquanto as entrevistas analisadas nesta pesquisa são tratadas como descrições comunicativas, por meio das quais organizações educacionais descrevem e interpretam suas próprias condições de funcionamento diante das exigências normativas da Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, o foco analítico recai sobre comunicações que expressam como essas operações são descritas, interpretadas e avaliadas por gestores e professores no interior das organizações escolares. A análise dialoga, assim, com a problemática da observação de segunda ordem, visto que observa comunicações que já operam como descrições do próprio sistema, sem, contudo, se constituir como uma observação de segunda ordem em sentido estrito. Como afirmam Corsi, Esposito e Baraldi (1996), “para ver aquilo que um observador não vê, é necessário um observador de segunda ordem que observe tal observação sem coincidir com ela[74]”, reconhecendo-se, entretanto, que toda observação permanece condicionada pela distinção que a torna possível e que, ao mesmo tempo, delimita aquilo que ela não pode ver, isto é: seu ponto cego.

Assim, a estratégia analítica adotada fundamenta-se, portanto, na triangulação entre teoria sistêmica, legislação educacional e material empírico. Conforme define Minayo (2005, p. 1), a triangulação consiste em “uma estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas”, permitindo apreender o objeto de estudo a partir de diferentes ângulos. No caso desta pesquisa, tal articulação possibilita compreender como a Reforma do Ensino Médio, enquanto irritação produzida nos sistemas político e jurídico, é processada no interior do sistema educacional por meio de seleções comunicativas e

---

sistema. Não existe, portanto, um sistema sem um modo específico de operação própria, mas, por outro lado, não existe nenhuma operação sem um sistema ao qual ela pertença.”

[73] Texto original: “A observação é um modo específico de operação, que utiliza uma distinção para indicar um lado ou o outro da própria distinção: há observação sempre que um sistema opera com base em distinções, e pode obter e transformar informações.”

[74] Texto original: “para ver lo que un observador no ve es necesario un observador de segundo orden que observe tal observación sin coincidir con ella”.

organizacionais, evidenciando limites operativos, adaptações locais e a produção de diferenças estruturais nas práticas escolares.

4.1.2 O Cenário da Operação: O Colégio Estadual Balthazar Carneiro

Para melhor compreensão de como a reforma acontece a nível local, faz-se necessário caracterizar o sistema organizacional que serve de campo para esse estudo. O colégio Estadual Balthazar Carneiro, localizado na zona urbana de Cardoso Moreira (RJ), atua como o principal instituição de Ensino Médio do município.

A inserção no campo foi viabilizada pela trajetória da pesquisadora, que reside no município e atua há cinco anos como docente concursada na rede pública municipal. Embora não pertença ao quadro interno da unidade estadual, a vivência na educação básica do município facilitou o acesso institucional e a interlocução com os sujeitos, cujas entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2026.

Assim, no que se refere à sua estrutura e capacidade operacional, a escola apresenta as seguintes características:

O Colégio Estadual Balthazar Carneiro, situa-se no centro de Cardoso Moreira, ao lado da principal praça da cidade. A unidade oferece Ensino Médio em três modalidades distintas: Regular, Magistério (curso normal) e Técnico Integrado. Somando as matrículas nas referidas modalidades, a escola conta com 334[75] matrículas e um corpo docente composto por 25 professores.

Tratando-se de dependências físicas, a instituição conta com sala dos professores, sala da direção e sala de atendimento especial. Além disso, dispõe também de biblioteca, quadra de esportes, laboratório de ciências, laboratório de informática, cozinha e refeitório, onde é oferecida alimentação escolar aos alunos.

No que tange ao suporte tecnológico, a escola é equipada com internet banda larga e dispõe de 12 computadores para uso dos discentes, além de um computador para uso administrativo e equipamentos de suporte como impressora e copiadora. No âmbito da acessibilidade, o prédio possui dependências e sanitários adequados para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

---

[75] Os dados estatísticos, de infraestrutura e de desempenho escolar apresentados nesta subseção foram obtidos por meio da plataforma QEdu (baseada no Censo Escolar/INEP 2025 e Saeb 2019), consultada em abril de 2026: https://qedu.org.br/escola/33012121-ce-baltazar-carneiro.

Em relação a dados de desempenho, de acordo com os registros do Censo Escolar 2025, a unidade apresenta taxas de 0% de abandono e 0% de reprovação no período consultado. Em termos de desempenho em exames nacionais, a nota média da escola no ENEM é de 489,11 pontos.

Ademais, é importante dizer que a instituição também funciona como um polo do CEDERJ[76], oferecendo o curso de Licenciatura em Pedagogia em parceria com a UENF.

4.2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO FILTRO DECISÓRIO

Para evitar uma leitura linear da implementação da Reforma do Ensino Médio, é necessário distinguir níveis analíticos distintos de operação no sistema educacional. No plano macro, a legislação educacional pode ser compreendida como programação normativa, isto é, como um conjunto de condições gerais que orienta seleções no interior do sistema. No entanto, essa programação não se converte automaticamente em prática escolar, pois o processamento das expectativas normativas ocorre no interior de organizações concretas. Nesse ponto, é a organização escolar que transforma orientações legais em decisões operacionais, reordenando prioridades, definindo limites de oferta e estruturando condições internas de funcionamento.

No vocabulário sistêmico, a organização constitui um tipo específico de sistema social, marcado por regras internas de reconhecimento e pertença, que tornam o sistema identificável, permitem delimitar sua estrutura e viabilizam a estabilização de decisões. Como indicam Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 121).

> A organização é um tipo de sistema social que se constitui com base em regras de reconhecimento que o tornam identificável e que lhe permitem especificar suas próprias estruturas", sendo tais regras "sobretudo regras de pertencimento, que podem ser fixadas por meio da seleção de pessoal e da definição dos papéis internos[77].

Partindo disso, entende-se que a organização se reproduz por meio de comunicações específicas que assumem a forma de decisões, cuja seletividade

---

[76] O Cederj (Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é um sistema de ensino público que oferece cursos de graduação gratuita na modalidade semipresencial.

[77] Texto original: "la organización es un tipo de sistema social que se constituye con base en reglas de reconocimiento que lo vuelven identificable y que le permiten especificar las propias estructuras", sendo tais regras "sobre todo reglas de pertenencias, que pueden ser fijadas mediante la selección de personal y la definición de los roles internos".

precisa ser atribuída a membros reconhecidos como participantes do sistema organizacional. Assim, quando uma reforma curricular incide sobre o sistema educacional, ela opera como um conjunto de irritações normativas que apenas se tornam efetivas quando passam pelo filtro da organização escolar, sendo reprocessadas e traduzidas em decisões internas.

Isso permite compreender por que os efeitos da legislação são heterogêneos e seletivos: trata-se do modo como as organizações escolares reconstroem expectativas normativas por meio de decisões internas. Nesse sentido, Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 121-122) esclarecem que:

> A pertença à organização não é, por si só, um critério de decisão: ela não especifica quem pode decidir, o que e como se pode decidir, quando a decisão tiver de ser tomada. A especificação das possibilidades de decisão ocorre por meio das premissas decisórias (*Entscheidungsprämissen*), as quais limitam, de maneira diferenciada, o âmbito a partir do qual, de tempos em tempos, se pode escolher[78].

Assim, é possível compreender a implementação da Reforma do Ensino Médio, ao evidenciar que a escola, enquanto organização, atua como instância que produz seletividade ao estruturar internamente as condições sob as quais decisões podem ser tomadas. Dessa forma, ainda que a legislação funcione como programação normativa e como irritação proveniente dos sistemas político e jurídico, sua efetivação depende de como cada organização escolar reconstrói essas expectativas sob a forma de premissas decisórias, delimitando quais escolhas são possíveis em termos de oferta curricular, distribuição de tempos escolares e organização do trabalho pedagógico.

Em síntese, o ponto central é reconhecer que sua incidência depende das seleções realizadas no interior das organizações. Ao operar por decisões e por premissas decisórias, a escola delimita o campo do possível e reintroduz a programação normativa sob condições locais específicas. É a partir desse nível que se torna possível observar, empiricamente, como expectativas normativas são reconstruídas em alternativas efetivamente praticáveis no cotidiano escolar.

---

[78] Texto original: “La pertenencia a la organización no es, por sí misma, un criterio de decisión: no especifica quién puede decidir, qué ni cómo se puede decidir, cuando la decisión deba tomarse. La especificación de las posibilidades de decisión se realiza mediante las premisas decisionales (*Entscheidungsprämissen*), las cuales limitan, de manera diferenciada, el ámbito a partir del cual, de vez en cuando, se puede escoger”.

4.2.1 Do Ensino Médio “Tradicional” ao Novo Ensino Médio: mudanças estruturais em 2017 e recomposição em 2024

Para compreender o impacto da Reforma do Ensino Médio no cotidiano escolar, é necessário esclarecer como era a organização do Ensino Médio antes da mudança e como ela passou a funcionar após a reestruturação iniciada em 2017 e revista em 2024. Antes da reforma, o Ensino Médio tendia a operar com uma matriz curricular mais estável, na qual a maior parte da carga horária era direcionada ao conjunto das disciplinas comuns, garantindo um núcleo formativo relativamente uniforme entre escolas e redes. A partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, esse desenho é alterado, com uma redução da carga destinada à formação geral básica e a ampliação do espaço destinado a componentes diversificados. Assim, a Lei 13.415/17 reduziu a formação geral básica que era de 2.400 horas para no máximo 1.800 horas, transformando o restante do tempo escolar em Itinerários Formativos (Silva; Fávero; Silveira, 2024).

Nesse sentido, essa reorganização altera toda a configuração do Ensino Médio. Dessa forma, em vez de uma educação centrada principalmente no conjunto das disciplinas comuns, consolida-se um modelo em que parte relevante da formação passa a ser organizada por escolhas, percursos e ofertas possíveis dentro de cada escola. A retórica oficial do Ministério da Educação acerca da reforma era de que se tratava de uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio e que, ao propor a flexibilização da grade curricular, permitiria que o estudante escolhesse a área de conhecimento para aprofundar seus estudos, conectando tal escolha à preparação para a universidade e para o mundo do trabalho (Nogueira Júnior et al., 2018). Entretanto, na prática, a implementação dessa arquitetura depende de condições muito concretas de oferta, como disponibilidade de professores, estrutura da escola e organização da rede.

Além disso, a reforma de 2017 também redefiniu o núcleo obrigatório do currículo, alterando a estabilidade das disciplinas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Conforme destaca Silva, a lei passou a estabelecer que “apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio”, ao mesmo tempo em que “retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia” e introduziu novas possibilidades de organização, como a oferta de parte da carga horária à distância, parcerias com instituições privadas e

uso do “notório saber” (Silva; Fávero; Silveira, 2024, p. 98). Essa mudança tem consequências práticas, como, por exemplo: se antes a previsibilidade curricular tendia a ser maior, após a reforma crescem as variações entre escolas, já que o que é ofertado passa a depender do que é possível garantir localmente.

No entanto, com a revisão normativa realizada em 2024 ocorre uma recomposição do modelo, que pode ser compreendida como uma tentativa de reorganizar limites e reduzir instabilidades produzidas. Nesse sentido, em documento oficial, o Ministério da Educação informa que a Política Nacional de Ensino Médio foi instituída por nova legislação em 2024, revogando parcialmente a reforma anterior. Além disso, esclarece que a implementação das mudanças deve ocorrer de forma escalonada: “a lei determina que os sistemas de ensino devem começar a implementação do ensino médio a partir de 2025, para os estudantes da primeira série do ensino médio”, com extensão progressiva às demais séries nos anos seguintes (BRASIL, 2024).

No mesmo material, afirma-se que a nova regulamentação amplia novamente o espaço da formação comum, prevendo que, do total mínimo de 3.000 horas ao longo dos três anos, “2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB)”, representando um aumento em relação ao patamar mínimo anterior de 1.800 horas (BRASIL, 2024). Assim, se a reforma de 2017 instituiu uma reconfiguração centrada na redução da formação geral e na ampliação dos itinerários, a revisão de 2024 pode ser descrita como um movimento de recomposição da formação comum dentro do próprio marco do Novo Ensino Médio.

A implementação do Novo Ensino Médio envolve redefinições normativas que reestruturam expectativas sobre formação, tempo escolar e prioridades pedagógicas. Nesse cenário, diferentes observações sobre o sentido da reforma coexistem no debate público e compõem o ambiente comunicativo que irrita continuamente o sistema educacional. Saviani afirma que “educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade cindida entre interesses antagônicos” (SAVIANI, 2008, p. 68-69). Para fins de sistematização analítica, o quadro a seguir compara a estrutura curricular antes do Novo Ensino Médio, o modelo de 2017 e os ajustes de 2024.

Quadro I - Mudanças implementadas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024

Aspecto	Antes	Reforma 2017 (Lei 13.415/2017)	Revisão 2024 (Lei 14.945/2024)
Estrutura do currículo	Currículo mais uniforme e previsível entre escolas	Divide o currículo em Formação Geral Básica + Itinerários Formativos	Mantém essa estrutura, mas reorganiza o equilíbrio entre as partes
Carga horária	Modelo com maior peso de disciplinas comuns	Ampliação da carga horária total e reorganização do tempo escolar	Mantém ampliação, com regras mais orientadas sobre a distribuição
Parte comum (FGB)	Foco maior na base comum tradicional	Reduz espaço da formação geral básica e abre espaço para itinerários	Recompõe o espaço da formação geral e limita distorções da implementação
Itinerários formativos	Não eram eixo central da matriz	Tornam-se eixo forte do currículo (dependem da oferta da rede/escola)	Permanecem, mas com tentativa de tornar a oferta mais viável e menos desigual
Previsibilidade da grade	Mais estabilidade ao longo dos 3 anos	A grade fica mais variável (depende do que a escola consegue ofertar)	Busca reduzir instabilidade, ajustando o modelo após críticas e implementação
Disciplinas e obrigatoriedade	Maior previsibilidade do conjunto de disciplinas ao longo da etapa	Português e Matemática reforçadas como centrais em todos os anos	Mantém centralidade, mas com esforço de reordenar a base comum
Como chega na escola	Rotina curricular mais consolidada	Chega como reorganização rápida, exigindo adaptações locais	Chega como recomposição, ajustando o que não funcionou bem
Efeito típico no cotidiano	Organização mais “linear” do trabalho pedagógico	Maior carga decisória para escola/professores (ajustes, cortes, improvisos)	Mantém o NEM, mas com recalibração para diminuir efeitos extremos

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4.3 A CHEGADA DA REFORMA ÀS ESCOLAS: CHOQUE INICIAL, AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO E SOBRECARGA DECISÓRIA

Nas entrevistas, a Reforma do Ensino Médio aparece como uma ruptura que incide sobre rotinas organizacionais já tensionadas. Ou seja, ela é narrada como uma exigência que amplia a complexidade decisória no interior das unidades escolares, deslocando responsabilidades para gestores e professores sem que se consolidem estruturas institucionais suficientes para a absorção das novas incertezas.

Do ponto de vista da Teoria dos Sistemas, reformas educacionais são como comunicações que apenas se tornam operativas no cotidiano educacional quando conseguem ser incorporadas como premissas de decisão nas organizações escolares. Nesse sentido, Luhmann e Schorr (2000, p. 140) enfatizam que a organização não executa normas, mas decide sobre as condições que tornam decisões possíveis, uma vez que “organizar, por outro lado, diz respeito a decidir sobre premissas de decisão.[79]”. Quando essas premissas não estão estabilizadas, a norma permanece como exigência comunicada, mas não se converte em orientação durável da prática.

Esse caráter de ruptura aparece recorrentemente na fala de Tatiane, diretora do Colégio Estadual Balthazar Carneiro, ao descrever o momento inicial da implementação da reforma. Ao narrar a chegada do Novo Ensino Médio à escola, ela enfatiza o impacto imediato e a ausência de condições para responder às novas exigências:

> *(...) Aí foi um choque, porque primeiro que a escola não estava preparada para isso. A gente não tinha professores disponíveis para dar esse tipo de matéria que foi proposta. Então foi tudo muito difícil no início, porque você tem uma coisa nova chegando e não tem estrutura para fazer funcionar.*

A fala da diretora é relevante porque permite sair do plano moral e interpretar a partir do plano organizacional. O “choque” decorre da inexistência de estruturas capazes de processar a exigência normativa no tempo e na forma demandados. A reforma incide como irritação jurídico-política sobre o sistema educacional, mas não se converte automaticamente em orientação operacional, exigindo respostas improvisadas em um contexto de restrições já conhecidas.

---

[79] Texto original: “organizing, on the other hand, has to do with deciding about decision premises”.

Essa dificuldade de estabilização se aprofunda quando se observa como a reforma chega às escolas: pela circulação massiva de materiais que precisam ser traduzidos localmente em prática pedagógica. A ausência de formação aparece reiteradamente nas entrevistas, sendo descrita como um elemento central da experiência docente. Danila, professora de matemática do Colégio Estadual Balthazar Carneiro, relata de forma contínua como esse processo foi vivenciado no cotidiano escolar:

> *(...) Formação nenhuma. Só mandava material, apostilas para a gente estudar e ali dentro se virar. Foi bem difícil, porque era muito material e o professor tem essa realidade de trabalhar muito, muitas turmas, fazer extra. Então a gente tem pouco tempo para ler tudo aquilo. E ao mesmo tempo surgiram disciplinas novas, mas não tinha professores específicos para dar essas matérias.*

A mesma percepção reaparece na entrevista com o professor de história Carlos Alberto Cabral, quando, ao comentar a implementação dos itinerários e as orientações recebidas pela escola, sintetiza de maneira direta: *"Não formação, não".* Além disso, ao descrever o modo como as normativas políticas chegam ao cotidiano escolar, afirma que *"é tudo muito jogado"*, indicando que a ausência de mediação formativa e organizacional produz um cenário em que os materiais circulam sem que haja orientações institucionais claras para sua apropriação pedagógica.

Essas falas articulam diferentes dimensões do processo: a ausência de formação, o excesso de material, sobrecarga de trabalho e a emergência de novas disciplinas sem pessoal disponível. Assim, a reforma se materializa como uma exigência difusa de adaptação individual. Do ponto de vista da Teoria dos Sistemas, isso decorre do fato de que comunicações produzidas no entorno político não podem determinar diretamente as operações do sistema educativo. Como formula Luhmann e Schorr (1993, p. 61, tradução nossa):

> A mediação entre função, prestação e reflexão só pode ser realizada nos próprios sistemas funcionais. A sociedade nem pode impô-las aos sistemas parciais nem realizá-las ela mesma. A forma de diferenciação da sociedade apenas estabelece que as diferenças entre função, prestação e reflexão se determinam mutuamente. A solução desse problema permanece variável de sistema para sistema, isto é, de situação para situação. Para isso, os sistemas funcionais requerem autonomia[80].

[80] Texto original: "La mediación de función, prestación y reflexión sólo puede realizarse en los sistemas funcionales mismos. La sociedad ni puede imponérselos a los sistemas parciales ni puede realizarlos ella misma. La forma de diferenciación de la sociedad sólo establece que la diferencia de

Nessas condições, a tradução da norma em prática pedagógica depende de decisões internas das organizações escolares, contribuindo para a ampliação da carga decisória e para a fragmentação das respostas locais.

Nesse contexto, a seleção do que será efetivamente realizado torna-se inevitável e profundamente condicionada pelas rotinas organizacionais já estabelecidas. A reforma não é simplesmente “aplicada”, mas filtrada por tempos, capacidades e limites institucionais preexistentes. Esse processo intensifica a sobrecarga decisória sobre professores e gestores, transferindo para a ponta do sistema o risco do fracasso. A diretora Tatiane sintetiza essa questão ao afirmar que passa a caber ao professor *“ter que estudar para poder dar aula”*, indicando que o esforço de adaptação, que poderia ser institucionalmente organizado, é individualizado e absorvido como custo do trabalho docente.

Dessa forma, a chegada da Reforma do Ensino Médio às escolas, tal como observada nas entrevistas, não se descreve adequadamente como uma falha de implementação, necessariamente. O que se evidencia é um circuito comunicativo no qual expectativas normativas amplas incidem sobre organizações que não dispõem de condições estruturais para estabilizá-las como prática. A ausência de formação, o excesso de materiais e a escassez de tempo produzem um cenário no qual a reforma é incorporada como processo em contínuo ajuste, marcado pela ampliação da carga decisória e pela responsabilização individual dos agentes escolares. Em vez de orientar de forma duradoura, a comunicação normativa passa a operar como exigência permanente de adaptação.

4.4 TRADUÇÕES ORGANIZACIONAIS DA REFORMA: FLEXIBILIZAÇÃO, REDUÇÃO CURRICULAR E PRIORIZAÇÃO PRAGMÁTICA

Diante do cenário descrito na seção anterior, a Reforma do Ensino Médio passa a incidir sobre as escolas como um conjunto de exigências que precisa ser reorganizado em decisões operacionais. Assim, a questão central é como a reforma torna-se viável no interior das unidades escolares, mediante adaptações, cortes, rearranjos de horários e definição de prioridades. É nesse nível organizacional que

---

función, prestación y reflexión se determinan mutuamente. La solución de este problema permanece variable de sistema a sistema, es decir, de situación a situación. Para ello, los sistemas funcionales requieren autonomía”.

se observam traduções recorrentes da reforma, como flexibilização curricular, redução de conteúdos e priorização pragmática, realizadas sob restrições concretas de tempo, recursos e disponibilidade de professores.

Do ponto de vista da teoria dos sistemas, esse processo decorre dos limites estruturais da planificação racional em sistemas complexos. Como observa Luhmann (1996, p. 152, tradução nossa) ao discutir a intenção educativa, a ampliação excessiva do horizonte de consequências fragiliza qualquer tentativa de controle antecipado:

> Quanto mais se estende, do ponto de vista material e temporal, o horizonte das consequências que se pretende levar em conta na educação, tanto mais difícil se torna o planejamento, e tanto mais prováveis se tornam os efeitos não intencionados. Em contextos complexos, o planejamento não desaparece, mas perde sua capacidade de assegurar resultados[81].

Nessas condições, a reforma se materializa como uma pressão normativa difusa, cuja tradução depende de escolhas organizacionais. As escolas passam a operar por critérios pragmáticos de seleção, definindo o que é possível manter, reduzir ou suprimir, frequentemente ancoradas em referências externas que oferecem alguma estabilização mínima, como o ENEM[82]. Trata-se menos de implementar um modelo e mais de decidir sob incerteza, produzindo soluções locais e provisórias.

Essa dinâmica aparece de forma explícita na fala do professor Carlos Alberto Cabral, ao descrever a instabilidade como experiência normalizada da escola diante de reformas sucessivas:

> *Cada reforma chega dizendo que agora vai, mas não dá tempo de consolidar nada. Quando a gente começa a entender, já muda de novo. Então a escola vai fazendo o que dá: corta conteúdo, prioriza o que cai no ENEM, ajusta horário conforme quem tem professor. Não é projeto de longo prazo, é sobrevivência.*

---

[81] Texto original: “Cuanto más se extiende, desde un punto de vista material y temporal, el horizonte de las consecuencias que se quieren tener en cuenta en la educación, tanto más difícil se vuelve la planificación, y tanto más probables se hacen los efectos no intencionados. En contextos complejos, la planificación no desaparece, pero pierde su capacidad de asegurar resultados”.

[82] O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação aplicada em âmbito nacional que, desde 2009, passou a desempenhar papel central como mecanismo de acesso ao ensino superior, especialmente por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), além de ser utilizado em programas como ProUni e Fies. Embora seja apresentado oficialmente como instrumento de avaliação do desempenho escolar ao final da Educação Básica, sua função seletiva como via de ingresso universitário tende a produzir efeitos indiretos sobre a organização curricular do Ensino Médio, uma vez que escolas e professores passam a orientar conteúdos, práticas pedagógicas e prioridades de ensino a partir do que é cobrado no exame, reforçando processos de seleção pragmática e focalização curricular.

Isso evidencia como a ausência de continuidade histórica impede a sedimentação de expectativas estáveis, transferindo a racionalidade da ação pedagógica para um registro operacional e defensivo. Nesse sentido, a seletividade observada é uma condição de funcionamento. Assim, em Luhmann (1996), a intenção educativa se apresenta como uma construção simbólica que permite atribuir sentido às operações do sistema educativo. Sua efetivação depende de decisões internas sempre situadas, contingentes e incapazes de assegurar resultados, dadas as limitações estruturais da planificação em contextos complexos.

Desse modo, a flexibilização curricular, a redução de conteúdos e a priorização pragmática devem ser interpretadas como mecanismos de tradução organizacional necessário diante de um ambiente normativo instável. O que se observa é o fechamento operacional das escolas, que respondem às irritações externas produzindo soluções viáveis, ainda que fragmentadas, reafirmando a centralidade da decisão organizacional como mecanismo de continuidade do sistema educativo.

4.5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ELETIVAS: ENTRE A PROMESSA NORMATIVA E OS LIMITES ESTRUTURAIS

A introdução dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas[83] é apresentada, no plano normativo da Reforma do Ensino Médio, como um dos principais mecanismos de ampliação da autonomia discente e de diversificação dos percursos escolares. Contudo, a materialização dessa proposta revela um descompasso estrutural entre a expectativa normativa de escolha e as capacidades operativas reais das organizações escolares. Tal descompasso deve ser compreendido como efeito da contingência que atravessa o funcionamento do sistema educativo.

[83] No contexto da Reforma do Ensino Médio, as disciplinas eletivas correspondem a componentes curriculares escolhidos pelos estudantes dentro da parte flexível do currículo, vinculada sobretudo à organização dos itinerários formativos. A proposta da reforma é ampliar a possibilidade de escolha e diversificação do percurso escolar, permitindo que as redes e escolas ofertem unidades curriculares variadas (como projetos, oficinas, aprofundamentos temáticos e disciplinas específicas), desde que compatíveis com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as condições de oferta de cada sistema de ensino. Na prática, isso significa que a “escolha” do estudante ocorre dentro do conjunto de opções que a escola consegue disponibilizar, o que reforça a importância do nível organizacional na tradução local da reforma.

Nesse sentido, Luhmann e Schorr observam que, no interior do sistema educacional, os planos de estudo não determinam suficientemente os processos de ensino e aprendizagem, que permanecem estruturalmente abertos e dependentes de decisões situadas, assim: “dentro do sistema, a contingência refere-se, no plano objetivo, aos planos de estudos, e, no plano temporal, à trajetória sequencial do ensino e da aprendizagem, que não está suficientemente determinada por tais planos[84]” (Luhmann; Schorr, 1993, p. 132).

Isso nos ajuda a compreender por que os itinerários formativos, embora comunicados como dispositivos de escolha, são operacionalizados a partir de seleções organizacionais prévias. Como relata a professora Danila, a definição das eletivas decorreu da disponibilidade concreta de professores e de tempo escolar: “*As eletivas que a gente conseguiu ofertar foram muito mais as que tinham professor disponível. Não foi uma escolha dos alunos no sentido pleno, porque eles escolheram entre o que a escola conseguiu montar”.*

Dessa forma, a organização escolar atua como filtro central da política, convertendo a expectativa normativa de escolha em um conjunto restrito de possibilidades. Do ponto de vista sistêmico, isso representa uma forma típica de redução de complexidade: a escola seleciona para poder operar.

Isso torna ainda mais visível na instabilidade das disciplinas eletivas. A professora Danila relata a criação e posterior extinção de determinadas ofertas, como a eletiva de matemática lúdica e o encerramento da chamada “eletiva 3”, em função de rearranjos internos: *“A gente criou uma eletiva de matemática lúdica, mas não conseguiu manter. A eletiva 3 acabou também, porque não tinha mais como encaixar professor e horário”.* Assim, demonstra-se o caráter contingente das traduções organizacionais da reforma. Como aponta Luhmann (1993, p. 132), as orientações do sistema não eliminam a contingência, mas apenas lhe conferem forma provisória: “uma orientação desse tipo não preenche por si mesma o espaço mencionado anteriormente; ela dá forma à contingência, mas não a elimina. Apenas estrutura a experiência de que tudo poderia ser diferente[85]”.

---

[84] Texto original: “dentro del sistema, la contingencia se refiere objetivamente a los planes de estudios, temporalmente a la trayectoria secuencial de la enseñanza y el aprendizaje que no está suficientemente determinada por tales planes”.

[85] Texto original: “Una orientación de este tipo no llena por sí misma el espacio mencionado anteriormente; da forma a la contingencia, pero no la elimina. Solo estructura la experiencia de que todo podría ser diferente”.

Assim, a promessa de itinerários contínuos e progressivos entra em tensão com a racionalidade limitada[86] das organizações escolares, que operam sob restrições materiais, temporais e funcionais. A consequência é uma oferta curricular marcada pela descontinuidade e pela adaptação pragmática, na qual disciplinas surgem e desaparecem rapidamente, dificultando a estabilização de expectativas tanto para alunos quanto para professores.

Outro ponto de tensão aparece na introdução de formas avaliativas sem nota, mencionadas pela professora Danila como fonte recorrente de estranhamento e resistência: *"Essa avaliação sem nota causou muita confusão. Os alunos não entendiam, os pais questionavam, e até entre os professores tinha muita dúvida sobre como isso funcionava"*. Nesse sentido, a avaliação, mesmo quando reformulada discursivamente, permanece vinculada a expectativas seletivas mais amplas. A tentativa de suspender a nota como forma tradicional de classificação transmite seus efeitos para outras dimensões, frequentemente produzindo insegurança e conflitos culturais. Ou seja, trata-se de uma irritação que evidencia os limites da mudança pedagógica quando não acompanhada de transformações estruturais mais amplas.

Nesse contexto, a ampliação da complexidade decisória não é acompanhada por uma ampliação proporcional de recursos, formação ou estabilidade organizacional. Como resultado, professores e gestores assumem uma carga decisória crescente, sendo chamados a resolver, no cotidiano escolar, problemas que a norma apenas enuncia de forma abstrata.

Dessa forma, os itinerários formativos e as eletivas se configuram menos como instrumentos efetivos de autonomia discente e mais como traduções organizacionais contingentes, moldadas pela capacidade seletiva da escola. A distância entre promessa normativa e prática concreta constitui uma expressão coerente dos limites estruturais do sistema educativo em uma sociedade funcionalmente diferenciada.

4.5.1 A escolha discente sob escassez organizacional: decisões, Limites e descontinuidade das eletivas

[86] O conceito de "racionalidade limitada" foi formulado por Herbert A. Simon no campo da teoria da decisão e posteriormente incorporado por Niklas Luhmann em sua teoria das organizações.

A análise das entrevistas evidencia que a promessa normativa de ampliação da autonomia discente por meio dos itinerários formativos e das eletivas é traduzida, no plano organizacional, por decisões fortemente condicionadas por restrições estruturais. Embora a legislação atribua centralidade à escolha dos estudantes, as falas dos gestores e professores revelam que tais escolhas são mediadas por critérios organizacionais ligados à disponibilidade de pessoal, carga horária e compatibilidade com a rotina escolar[87].

Isso aparece de forma explícita na fala de Danila, ao relatar o processo de definição das eletivas: *"esse cardápio de eletivas deveria ser decidido assim entre alunos. Só que vai muito pela demanda de professor"*. Nesse caso, a organização não se orienta primariamente pelo interesse discente, mas pela capacidade da escola de operar com os recursos disponíveis. Essa dinâmica confirma a observação de Luhmann segundo a qual as organizações decidem sob condições de escassez e contingência, sendo obrigadas a selecionar possibilidades excludentes entre si. Como formula o autor, a organização transforma a contingência em decisão: "A distinção das dimensões do sentido apenas formula dimensões de sensibilidade para problemas afetados pela diferenciação de um determinado sistema educativo e, com isso, tornam-se relevantes para a reflexão[88]" (Luhmann; Schorr, 1993, p. 36, tradução nossa).

No contexto empírico analisado, essa orientação se materializa em ofertas curriculares marcadas pela provisoriedade e pela ausência de continuidade institucional. As entrevistas indicam que as iniciativas criadas no âmbito da reforma tendem a surgir como respostas circunstanciais, sendo frequentemente reconfiguradas ou interrompidas ao longo do tempo. Essa instabilidade aparece de forma explícita na fala do professor Carlos Alberto, ao afirmar que *"não tem continuidade no projeto. É tudo muito distante. É o oito ou oitenta, sabe? Não tem equilíbrio".*

O caráter provisório dessas iniciativas indica que elas não se estabilizam como estruturas duráveis, operando como respostas contingentes a problemas

[87] A centralidade da liberdade de escolha como promessa normativa do Novo Ensino Médio é amplamente reiterada tanto no texto legal quanto na propaganda institucional da reforma. Como analisam Ribeiro e Zanardi (2020), a "liberdade de escolher o que estudar" constitui o principal mote discursivo do Novo Ensino Médio, ainda que não haja obrigatoriedade de oferta efetiva dos itinerários pelas escolas, o que tensiona a distância entre promessa formal e condições materiais de realização.

[88] Texto original: "La distinción de las dimensiones de sentido sólo formula dimensiones de la sensibilidad para problemas que se ven afectados por la diferenciación de un sistema educativo determinado y con ello se vuelven relevantes para la reflexión".

organizacionais imediatos. Tal dinâmica pode ser compreendida a partir da concepção luhmanniana segundo a qual os sistemas sociais se estruturam a partir de suas próprias operações comunicativas. Como observam Mello e Vitorino (2020), não se trata de uma mera aplicação de programas, mas de diferenças estruturais produzidas internamente pelo sistema, o que faz com que determinadas soluções emerjam de forma localizada, sem garantia de continuidade ou sedimentação.

Além disso, esse modo de funcionamento transforma o sentido da autonomia proposta pela reforma. Embora a escolha discente permaneça como referência normativa, ela deixa de operar como critério decisório efetivo e passa a funcionar como expectativa simbólica que legitima decisões tomadas no plano organizacional. Nesse contexto, a autonomia se realiza como margem de manobra das escolas para administrar restrições estruturais. Assim, a decisão organizacional reconfigura a linguagem da escolha, convertendo-a em um recurso discursivo compatível com as condições materiais disponíveis.

Essa reconfiguração da escolha como recurso discursivo deve ser compreendida como efeito da diferenciação funcional pela qual o sistema educativo opera. Como indicam Luhmann e Schorr, a autonomia se apresenta, nesse contexto, como uma exigência estrutural imposta ao próprio sistema diante da complexidade crescente do ambiente. Nesse sentido, “não consideraremos a autonomia como um direito representado de forma defensiva ou agressiva, mas a veremos como uma necessidade imposta, quase uma situação de emergência[89]” (Luhmann; Schorr, 1993, p. 37, tradução nossa).

Sob essa perspectiva, a ampliação formal das possibilidades de escolha reorganiza internamente a contingência. Ao serem convocadas a oferecer múltiplas alternativas formativas, as escolas passam a lidar com um conjunto ampliado de possibilidades que precisam ser continuamente selecionadas, ajustadas ou interrompidas, sem que essas decisões se convertam em estruturas estáveis. Portanto, a contingência se transforma em um problema permanente de decisão organizacional. Nesse contexto, a escolha deixa de operar como critério de orientação das práticas pedagógicas e passa a integrar o repertório comunicativo

[89] Texto original: “no consideraremos la autonomía como un derecho representado defensiva o agresivamente, sino que veremos en ella una necesidad impuesta, casi una situación de emergencia”.

por meio do qual a escola administra incertezas, compatibilizando exigências normativas com limites operacionais concretos.

Essa dinâmica se torna particularmente visível no âmbito das ofertas curriculares flexíveis, como as eletivas, cuja existência depende de condições operacionais que não se mantêm estáveis ao longo do tempo. A ausência de continuidade relatada pelos entrevistados decorre da lógica de funcionamento das organizações educacionais, que produzem soluções provisórias em resposta a problemas imediatos. Como observa Luhmann (1993, p. 53, tradução nossa), “os sistemas parciais tornam-se contingentes ao fazerem referência a uma função do sistema social ao qual pertencem[90]”, implicando na impossibilidade de garantir permanência estrutural às decisões tomadas.

Além disso, a tradução organizacional da escolha discente evidencia a separação entre função, prestação e reflexão no interior do sistema educativo. A função da educação não se confunde com as prestações concretas oferecidas pelas organizações, tampouco com as expectativas normativas que as acompanham. Como destaca o autor, “a função não se converte em um fundamento ontológico único nem em um princípio para deduzir condutas[91]” (Luhmann, 1993, p. 25, tradução nossa). Desse modo, a oferta de escolhas apenas redefine os termos nos quais as finalidades atribuídas à educação são comunicadas.

Dessa forma, a escolha discente, tal como observada empiricamente, opera como componente de uma semântica normativa que acompanha decisões organizacionais já condicionadas por restrições estruturais. Assim, a autonomia prometida pela reforma reaparece modificada, ou seja, como exigência sistêmica dirigida às escolas para que administrem a contingência produzida pela diferenciação funcional. Essa mudança reinscreve a problemática da escolha como questão estrutural do funcionamento do sistema educacional, marcada pela provisoriedade das soluções e pela ausência de estabilização durável.

4.6 APRENDIZAGEM SISTÊMICA OU REPRODUÇÃO DA CONTINGÊNCIA SELVAGEM?

---

[90] Texto original: “los sistemas parciales se vuelven contingentes al hacer referencia a una función del sistema social al que pertenecen”.

[91] Texto original: “la función no se convierte en fundamento ontológico único ni en principio para deducir conductas”.

A análise do material empírico indica que a implementação da Reforma do Ensino Médio produziu aprendizagens localizadas e provisórias no interior das organizações escolares, sem que tais variações tenham se convertido em estabilizações estruturais duradouras no sistema educativo. As experiências relatadas pelos entrevistados revelam adaptações, experimentações e rearranjos cotidianos que respondem a demandas imediatas, mas permanecem dependentes de decisões organizacionais reiteradas, não se sedimentando como programas capazes de reduzir de forma durável a contingência futura. A reprogramação normativa observada em 2024 reforça esse diagnóstico, ao indicar que as variações introduzidas anteriormente não se estabilizaram como aprendizagem sistêmica.

Desse modo, conforme a teoria dos sistemas sociais, a aprendizagem sistêmica pressupõe a capacidade de o sistema incorporar variações como estruturas estáveis, modificando seus programas ou suas formas de operação de modo relativamente durável. No caso analisado, entretanto, as variações observadas permanecem circunscritas ao nível organizacional, sendo continuamente reabsorvidas pela contingência decisória das escolas. Como observa Luhmann (1993), orientações programáticas configuram a contingência, estruturando a experiência de que tudo poderia ser diferente.

As entrevistas evidenciam esse padrão recorrentemente. A experiência da eletiva de matemática lúdica, descrita como “interessante” e pedagógica, não se manteve ao longo do tempo, sendo interrompida por restrições organizacionais, como a falta de professores e a impossibilidade de compatibilização de horários. Como relata a professora Danila, *“não adianta a gente colocar essa eletiva, por exemplo, um projeto de física, se a gente não tem professor de física disponível”*, o que evidencia que a continuidade da experiência depende menos de seus resultados pedagógicos e mais das condições decisórias da organização escolar.

Nesse mesmo sentido, a diretora Tatiane relata a necessidade constante de “flexibilizar” conteúdos e práticas diante da ausência de professores, da reorganização curricular e da pressão por atender simultaneamente às exigências do Enem. Tais ajustes configuram respostas contingentes a irritações normativas, que precisam ser continuamente refeitas à medida que as condições mudam.

A partir de Luhmann, esse movimento pode ser compreendido como expressão do caráter seletivo e não teleológico do sistema educativo. Como discutem Runge Peña e Muñoz Gaviria (2005), a educação opera sob aquilo que

Luhmann denomina “o déficit tecnológico e compreensivo da educação[92]”, o que impede que a ação pedagógica funcione como uma tecnologia capaz de assegurar resultados previsíveis. Nessas condições, os programas educativos reorganizam seletivamente a contingência, tornando improvável a estabilização duradoura de inovações pedagógicas introduzidas por reformas normativas.

Portanto, o que se observa é que a Reforma do Ensino Médio intensifica a irritabilidade organizacional das escolas, ampliando o volume de decisões a serem tomadas localmente, sem produzir mecanismos eficazes de memória organizacional capazes de sustentar essas decisões ao longo do tempo. As experiências se acumulam, mas não se convertem em aprendizagem sistêmica, ao contrário, são frequentemente interrompidas, reformuladas ou abandonadas, como as eletivas que “acabam” a cada novo rearranjo curricular.

Assim, os dados empíricos sustentam a hipótese de que, no contexto analisado, predomina a reprodução da contingência normativa selvagem, e não a aprendizagem sistêmica com redução significativa da contingência e da incerteza. A distância entre promessa normativa e prática concreta constitui uma manifestação coerente dos limites estruturais do sistema educativo em uma sociedade funcionalmente diferenciada, na qual as organizações escolares operam sob condições de escassez, seleção e decisão permanente.

4.6.1 A reprogramação de 2024 como indicador de instabilidade programática

As mudanças do Novo Ensino Médio em 2024 podem ser compreendidas como um novo ciclo de irritações normativas que incidem sobre um sistema educacional já operando sob alta instabilidade programática. Em termos luhmannianos, trata-se da reintrodução de dose adicional de contingência em um sistema que ainda não havia estabilizado expectativas em torno da programação anterior. Nesse sentido, a norma reabre o processo decisório, exigindo novas seleções organizacionais em curto espaço de tempo.

Essa instabilidade aparece de forma particularmente clara quando observada a partir da reorganização dos conteúdos e da carga horária das disciplinas da área

[92] Texto original: “el déficit tecnológico y comprensivo de la educación”

de Ciências Humanas. Na entrevista com o professor Carlos Alberto, a reprogramação curricular é descrita como uma sequência de adequações forçadas diante de restrições temporais e institucionais. Ao relatar a necessidade de concentrar conteúdos tradicionalmente distribuídos ao longo de três anos em um único ano letivo, o entrevistado afirma:

> *A gente começa com conteúdo de primeiro ano. Depois, trabalhamos um conteúdo que deveria ser trabalhado no segundo ano e trabalhamos e depois, trabalhamos um conteúdo que seria do terceiro ano. Então a gente enxuga conteúdo, traz conteúdos que seriam de todo ensino médio.*

Assim, evidenciando que a reprogramação opera como compressão curricular orientada pela escassez de tempo e pela redução da carga horária. O efeito sistêmico dessa dinâmica é a produção de sequências pedagógicas fragmentadas, nas quais a continuidade deixa de ser um critério estruturante. A decisão organizacional passa a responder menos à lógica interna do conhecimento e mais à necessidade de “fazer caber” conteúdos em uma moldura temporal reduzida.

Do ponto de vista da teoria dos sistemas, a função não pode ser tratada como fundamento ontológico nem como princípio dedutivo da prática social ou pedagógica. Luhmann (2016, p. 29) é explícito ao advertir que “não se deve confundir enunciados com seus próprios objetos; deve-se estar consciente de que enunciados são apenas enunciados e enunciados científicos apenas enunciados científicos”. Essa observação delimita o alcance do conceito de função, de modo que ela não descreve causalmente o que ocorre nem prescreve condutas, mas opera como uma forma de observação comparativa, voltada a tornar inteligíveis diferenças possíveis entre sistemas e alternativas de organização. No campo educacional, isso implica reconhecer que a definição funcional da educação não garante coerência interna nem orienta diretamente os processos de ensino e aprendizagem. A função apenas estabelece um horizonte mínimo de expectativas, enquanto a efetivação das práticas permanece dependente de decisões situadas, estruturalmente contingentes e condicionadas pelas possibilidades operativas do sistema escolar em contextos específicos.

É importante lembrar a definição funcional da educação como preparação de pessoas para a participação futura em outros sistemas sociais. Isso permite esclarecer a tensão central introduzida pela Reforma do Ensino Médio. Embora

essa função permaneça como referência estrutural do sistema educacional, as transformações normativas recentes ampliam as exigências programáticas dirigidas às organizações escolares, multiplicando objetivos, metas e critérios de desempenho que não se orientam prioritariamente pela formação de capacidades gerais para a vida social futura. Nesse contexto, as escolas passam a operar sob pressões decisórias crescentes relacionadas à gestão curricular, à adequação a avaliações externas e à administração de recursos escassos, o que tende a transferir a atenção organizacional da função pedagógica para a satisfação de demandas externas imediatas. Assim, a reforma contribui para aprofundar a dissociação entre a referência funcional da educação e as prioridades efetivamente operacionalizadas no cotidiano organizacional das escolas.

Nesse sentido, a instabilidade programática manifesta-se também na dissociação entre o currículo efetivamente praticado nas escolas e as exigências externas de avaliação. Embora o currículo seja reorganizado sob restrições de carga horária e oferta docente, as avaliações externas mantêm lógicas próprias, produzindo um descompasso estrutural. Essa tensão aparece de forma explícita na fala da professora Danila, ao afirmar que *“o currículo do Enem […] vem fora do currículo dado na escola”*, acrescentando que apenas professores mais experientes conseguem *“dar uma equilibrada nisso aí”*, enquanto os vestibulares operam segundo critérios ainda mais heterogêneos, tornando o cenário *“muito desequilibrado”*. O que se observa, portanto, é a coexistência de programas incongruentes que orientam simultaneamente a prática escolar e os mecanismos de seleção externa, ampliando a contingência decisória no interior do sistema educacional.

Aqui, a reprogramação aparece como uma decisão que reconfigura o currículo interno da escola sem alterar, na mesma medida, as expectativas externas que incidem sobre os estudantes. O resultado é um descompasso estrutural entre o que pode ser ensinado e o que continua sendo exigido como desempenho legítimo. Em termos sistêmicos, trata-se de uma situação em que diferentes sistemas parciais operam com programações que não se ajustam reciprocamente, aumentando a pressão decisória sobre as organizações escolares.

Assim, a reprogramação normativa reinscreve a contingência própria do sistema educacional sob novas formas de seleção e indeterminação. Como observam Luhmann e Schorr, no interior do sistema educativo, “tudo isso se põe em

movimento sem que, a partir de algum ponto — o plano de estudos ou a relação pedagógica —, fosse possível determinar todo o restante[93]", de modo que "a contingência se converte na modalidade do sistema[94]" (Luhmann; Schorr, 1993, p. 132, tradução nossa).

Isso significa que a programação curricular mantém os processos educativos estruturalmente abertos, exigindo decisões contínuas diante de expectativas instáveis. Quando sucessivas reformas normativas incidem sobre estruturas organizacionais que ainda não se sedimentaram, a norma deixa de operar como mecanismo de estabilização e passa a "reirritar" o sistema, produzindo ajustes provisórios, sobreposição de orientações e intensificação da incerteza decisória.

Em síntese, a reprogramação de 2024 pode ser compreendida como um novo episódio de intensificação da instabilidade programática já instalada. Ao incidir sobre organizações escolares que ainda operavam sob a lógica de adaptação provisória à reforma anterior, a norma reforça a centralidade de decisões contingentes, transferindo para a escola e para os docentes a tarefa de administrar incompatibilidades entre tempo, conteúdo, avaliação e expectativas externas. O que se observa, portanto, é a produção reiterada de ajustes emergenciais que mantêm abertas as indeterminações estruturais da educação escolar. Nesse contexto, a reprogramação funciona menos como orientação durável e mais como fonte contínua de irritações, evidenciando os limites da regulação normativa diante de um sistema que só pode operar por meio de seleções situadas, instáveis e sempre expostas à possibilidade de serem novamente reprogramadas.

4.7 CONCLUSÃO PARCIAL: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA EDUCACIONAL

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste capítulo permitiu observar a Reforma do Ensino Médio como uma irritação normativa persistente que incide sobre o sistema educacional sem se converter automaticamente em estruturas estáveis de orientação das práticas escolares. A articulação entre a fundamentação teórica luhmanniana, a análise dos marcos legais e o material empírico evidencia que a distância entre formulação normativa e operação cotidiana decorre de limites

[93] Texto original: "todo esto se pone en movimiento sin que desde algún punto —el plan de estudios o la relación pedagógica— se pudiera determinar todo lo demás".
[94] Texto original: "la contingencia se convierte en la modalidad del sistema".

estruturais próprios da educação enquanto sistema funcional diferenciado e não de falha das políticas públicas necessariamente.

Do ponto de vista teórico, a análise reiterou que o sistema educacional opera sob condições de fechamento operacional e abertura cognitiva, processando perturbações externas exclusivamente segundo suas próprias estruturas comunicativas. A noção de programa, relevante na teoria dos sistemas, mostrou-se particularmente adequada para compreender o papel da legislação educacional: leis e diretrizes formulam expectativas normativas amplas, cuja tradução depende de seleções internas realizadas pelo sistema educacional e pelas organizações escolares. Desse modo, a legislação atua como referência para decisões, sem garantir unidade, continuidade ou homogeneidade nas respostas produzidas pelo sistema.

Assim, a análise dos dispositivos legais (especialmente da LDB, da BNCC e das reformas de 2017 e 2024) evidenciou esse caráter programático e abstrato das normas educacionais. Embora tais documentos ampliem o repertório de possibilidades formais da escola, eles não eliminam a contingência decisória nem fornecem critérios suficientemente estáveis para orientar, de modo duradouro, a organização curricular e pedagógica. A coexistência de prescrições, sucessivas alterações normativas e redefinições frequentes de prioridades contribui para um cenário no qual as expectativas se acumulam sem se sedimentarem como estruturas.

Nesse contexto, o material empírico analisado é mobilizado como uma observação ilustrativa de como essas irritações normativas são reconstruídas no interior de uma organização escolar concreta. As entrevistas apresentam respostas marcadas por improvisação, rearranjos locais, soluções provisórias e descontinuidade de projetos, expressando a seletividade organizacional diante de um ambiente normativo instável. Tais respostas indicam a necessidade permanente de decidir sob condições de incerteza estrutural.

Dessa forma, o capítulo sustenta que a Reforma do Ensino Médio opera menos como condutor de aprendizagem sistêmica duradoura e mais como fator de reprodução da contingência, ao intensificar demandas decisórias sem produzir estabilizações estruturais correspondentes. As organizações escolares respondem dentro de seus limites materiais, administrativos e simbólicos, produzindo

adaptações localizadas que não se consolidam como memória organizacional durável nem como orientação sistêmica estável.

Assim, ao reunir teoria, legislação e prática, este capítulo buscou demonstrar que a racionalidade da reforma não pode ser avaliada exclusivamente em termos de êxito ou fracasso normativo. O que se observa é um descompasso estrutural entre expectativas políticas de transformação e como o sistema educacional, por meio de suas organizações, pode efetivamente processar tais expectativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender a implementação do Novo Ensino Médio a partir de uma perspectiva sistêmica, evitando tratá-la como simples execução normativa e buscando reconstruir o modo como orientações legais se tornam decisões concretas no cotidiano escolar. Para tanto, mobilizou-se a Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, tomando o sistema educacional como um sistema autopoiético de comunicações, que processa irritações provenientes do sistema político e jurídico segundo suas próprias operações. Nessa perspectiva, normas educacionais desencadeiam processos de tradução organizacional que dependem de condições internas de decisão, rotinas instituídas e estruturas concretas disponíveis.

Nesse sentido, a análise desenvolvida permitiu sustentar um resultado central: a implementação do Novo Ensino Médio não se expressa como uma passagem direta da regra para a prática, e sim como processo marcado pela ampliação da carga decisória no nível organizacional. Em outras palavras, é no interior da escola — entendida aqui como uma organização do sistema educacional — que a reforma se torna praticável (ou não), por meio de seleções que reorganizam conteúdos, carga horária, rotinas pedagógicas e distribuição de responsabilidades. Assim, o nível organizacional aparece como decisivo, pois redefine prioridades e transforma exigências externas em alternativas operacionais compatíveis com suas limitações estruturais.

Desse modo, as entrevistas analisadas indicaram que a reforma tem sido vivida como experiência de instabilidade e sobrecarga, especialmente porque sua implementação se associa, recorrentemente, à circulação de materiais e orientações institucionais, sem formação proporcional para docentes e gestores. A ausência de

tempo institucional e a intensificação do trabalho aparecem como elementos centrais dessa experiência, produzindo um cenário em que componentes curriculares novos ou reorganizados são incorporados em condições precárias de suporte, exigindo improviso e ajustes contínuos. Desse modo, a reforma tende a produzir menos estabilização programática e mais reabertura decisória, pois reorganiza o cotidiano escolar sem oferecer estruturas suficientemente consolidadas para absorver o impacto das mudanças.

Assim, as modificações feitas em 2024 podem ser interpretadas como reforço dessa instabilidade: a redefinição normativa reintroduz contingência em um sistema que ainda não havia estabilizado plenamente o arranjo anterior. Dessa forma, o Novo Ensino Médio passa a operar como sucessão de adequações, que exigem das escolas uma capacidade constante de reorganização.

Isso posto, consideramos necessário explicitar uma posição que não deve ser desconsiderada. Compreender a diferenciação funcional e o fechamento operacional do sistema educacional não significa relativizar decisões políticas mal formuladas, nem naturalizar os efeitos concretos de políticas públicas produzidas sem participação efetiva das comunidades escolares. A teoria sistêmica ajuda a explicar por que uma norma não se realiza automaticamente como prática, mas não desejamos mobilizá-la como justificativa para encobrir improviso institucional, má administração pública e reformas desenhadas de maneira distante da escola e dos profissionais que nela atuam. Ao contrário disso, reconhecer que a implementação depende de tradução organizacional torna ainda mais evidente que políticas públicas precisam considerar condições concretas de operação, tempo de adaptação, sustentação material e formação docente consistente.

Nesse ponto, desejamos reforçar que parte das tensões vividas nas escolas são resultados, também, da forma como políticas educacionais são pensadas e implementadas no Brasil. Ou seja, as reformas chegam às escolas como um conjunto de exigências e metas, mas sem o suporte necessário para que elas se tornem viáveis, na prática. Assim, a responsabilidade de transformar a política em rotina pedagógica recai sobre gestores e professores, que precisam decidir “como fazer” mesmo quando faltam tempo, formação e estrutura. Quando isso ocorre, a escola passa a absorver também o custo simbólico e prático da instabilidade, operando sob pressão permanente e reorganizações sucessivas.

Com isso, conseguimos demonstrar que a implementação do Novo Ensino Médio depende decisivamente das seleções realizadas no interior das organizações escolares, e que é nesse nível que se concentra a tradução prática da política educacional. A escola opera como instância que transforma diretrizes em decisões, mas também como espaço em que a instabilidade normativa se converte em instabilidade pedagógica.

Portanto, o que esta pesquisa mostrou é que a reforma se realiza quando passa a ser decidida, repetida e sustentada no cotidiano escolar. E é justamente nesse ínterim que surgem seus resultados. Assim, cada material enviado sem formação correspondente, cada nova disciplina atribuída sem estrutura adequada, cada reorganização feita às pressas para “dar conta” do que foi exigido, cada ajuste improvisado para manter o funcionamento mínimo da escola constituem expressões recorrentes de como a reforma é processada sob condições de escassez, incerteza e pressão decisória. Trata-se de uma reforma que, ao atravessar organizações concretas, redefine a experiência do trabalho docente e as condições reais de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf. Acesso em: 25 dez. 2025

BECHMANN, Gotthard; STEHR, Nico. Niklas Luhmann. **Tempo social**, v. 13, p. 185-200, 2001.

BLECHER, Carlos Henrique de Oliveira. **Inclusão e exclusão na sociedade moderna: uma visão sistêmica sobre o acesso à educação média no Brasil**. 2008. Disponível em:https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/8401/1/Carlos%20Henrique%20de%20Oliveira%20Blecher.pdf. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer diretrizes para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 29 dez. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29 dez. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. Gov.br, 15 ago. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025. Acesso em: 29 dez. 2025

COUTINHO, George Gomes. A política como subsistema: a sociologia política de Niklas Luhmann. **SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**, v. 4, p. 177-197, 2010.

CORSI, Giancarlo et al. **Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann**. Universidad Iberoamericana, 1996.

DE MORAIS KUNZLER, Caroline. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de sociologia**, v. 9, n. 16, 2004.

DE SOUZA DESTRO, Denise; DOS SANTOS, Geniana; DE OLIVEIRA, Ozerina Victor. Das expectativas aos direitos de aprendizagem: flutuações de sentidos nas políticas curriculares contemporâneas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 73-84, 2019.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DE ASSIS, Simone Gonçalves; DE SOUZA, Edinilsa Ramos (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2015.

DE OLIVEIRA BARBOSA, Maria Ligia; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 91, p. 1-38, 2020.

DOMINGUES, Lidiane. MODERNIDADE E DIFERENCIAÇÃO FUNCIONAL: OBSERVAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CONTINGENTE. **Pensata**, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/10157/7328>. Acesso em: 9 Dez. 2025.

DUTRA, Roberto. Diferenciação funcional e a sociologia da modernidade brasileira. **Política & Sociedade**, v. 15, n. 34, p. 77–109-77–109, 2016.

DUTRA, Roberto. **La construcción sistémica de las estructuras de desigualdad social**. Wayra, La Plata, v. 1, e003, 2024. ISSN 2008-8798. Disponível em: https://doi.org/10.24215/30088798e003. Acesso em: 27 out. 2025.

EMMERICH, Marcus. Inclusion/exclusion: Educational closure and social differentiation in world society. **European Educational Research Journal**, v. 20, n. 6, p. 758-772, 2021.

IZUZQUIZA, Ignacio. **La sociedad sin hombres: Niklas Luhmann o la teoría como escándalo**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1990.

JÚNIOR, Denis Piton Nogueira et al. A reforma do ensino médio: histórico, desdobramentos e reflexões. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, v. 1, n. 21, p. 81-96, 2018.

LENZEN, Dieter; LUHMANN, Niklas. **Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form**. In: LUHMANN, Niklas. *Schriften zur Pädagogik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.

LUHMANN, Niklas. **Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

LUHMANN, Niklas. **La sociedad de la sociedad**. Traducción de Javier Torres Nafarrate; bajo el cuidado conceptual de Darío Rodríguez Mansilla; revisión estilística de Marco Ornelas Esquinca y Rafael Mesa Iturbide. 1. ed. en español. México: Editorial Herder, S. de R.L. de C.V., 2006.

LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo:** problemas de reflexión. México DF: Universidad Iberoamericana, Instituto de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

MEC. **O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ. (00:30). Acesso em 13 jan. 2026.

MELO, Marina Félix. Talcott Parsons na teoria sociológica contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, p. 130-140, 2012.

MELLO, Juliano Pereira de. **Sistemas sociais e os efeitos da Pandemia COVID-19: o Sistema Municipal de Ensino de Campinas (SP)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12491529. Acesso em 16 jan. 2026.

MELLO, Juliano Pereira de; VITORINO, Artur José Renda. A teoria luhmanniana eo sistema de ensino. **Educar em Revista**, v. 41, p. e91764, 2025. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/91764/75204. Acesso em: 10 jan 2026.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

OLIVEIRA, Antonio dos Santos. **A organização dos sistemas de ensino para a inclusão de jovens com deficiência no Ensino Médio: um estudo comparado no Distrito Federal e Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10963186. Acesso em: 16 jan. 2026.

ORTEGA, ANDRÉ RANDAZZO; HOLLERBACH, JOANA D.'ARC GERMANO. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 38, p. e37849, 2022.

PEÑA, Andrés Klaus Runge; GAVIRIA, Diego Alejandro Muñoz. Luhmann y el déficit tecnológico en educ ción:¿ es posible la autorreferencia en el sistema educativo?. **Uni-pluriversidad**, v. 5, n. 3, p. 31-45, 2005.

QEDU. **CE Baltazar Carneiro**: infraestrutura, matrículas e desempenho. São Paulo: Iede; Rio de Janeiro: Fundação Lemann, 2026. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/33012121-ce-baltazar-carneiro. Acesso em: 20 abr. 2026.

QVORTRUP, Lars. Society's educational system: an introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory. **Seminar.net – International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning**, v. 1, n. 1, p. 1–21, 2005.

REIS, Liliane Rodrigues. O componente curricular Projeto de Vida no contexto neoliberal da reforma do Ensino Médio: entrevista com Osmar Fávero e Zuleide Simas da Silveira. In: REIS, Liliane Rodrigues (org.). **Currículo escolar**: pesquisas, temas e debates contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 95-120.

RIBEIRO, Márden Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 45, p. 1-20, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SIMON, Herbert A. **Reason in human affairs**. Stanford: Stanford University Press, 1983.

SOUSA, Guilherme Castro. **Entre pressões e propostas: o intenso debate sobre o ensino médio no Brasil**. Jornal da USP, São Paulo, 18 dez. 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/entre-pressoes-e-propostas-o-intenso-debate-sobre-o-ensino-medio-no-brasil/. Acesso em: 29 dez. 2025.

SOARES, Sophia; GONDIM, Raul. **Jundiaí e região se unem na luta pela revogação do Novo Ensino Médio**. A Verdade, 4 jul. 2023. Disponível em: https://averdade.org.br/2023/07/jundiai-e-regiao-se-unem-na-luta-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/. Acesso em: 28 dez. 2025.

VIEIRA, Lucas Terto Ferreira. **O sentido constitucional de educação: uma observação da decisão do Supremo Tribunal Federal sobre homeschooling à luz de Niklas Luhmann**. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13725472. Acesso em: 16 jan. 2026.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República. Brasília**: Liber Livro, 2008.