

O TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE VELHAS E NOVAS CONTRADIÇÕES¹

Carlos Augusto Lima Ferreira²
Erick Wesley Moraes dos Santos³

Resumo

Este trabalho busca apresentar, a partir do escrutínio da realidade material, as formas e relações a que o trabalho docente está submetido no contexto neoliberal, permeado por reformas e intensificação do seu labor impetradas pelo desenvolvimento do capital na atual quadra histórica, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). A investigação tem como objeto o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Feira de Santana, locus no qual a pesquisa se realizou, sobretudo, por meio da investigação da práxis docente, pedra angular da mirada deste texto e para o qual visa retornar.

Palavras-chave: Trabalho docente. Neoliberalismo. Novo Ensino Médio.

EL TRABAJO DOCENTE EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA: ENTRE VIEJAS Y NUEVAS CONTRADICCIONES

Resumen

Este trabajo busca presentar, a partir del escrutinio de la realidad material, las formas y relaciones a las que está sometido el trabajo docente en el contexto neoliberal, marcado por reformas y la intensificación de su labor impuestas por el desarrollo del capital en el período histórico actual, especialmente con la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES). La investigación tiene como objeto el Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Feira de Santana, locus donde se llevó a cabo la investigación, principalmente mediante la indagación de la praxis docente, piedra angular de este análisis y punto central al que busca retornar.

Palabras clave: Trabajo Docente. Neoliberalismo. Nueva Escuela Secundaria.

THE TEACHING WORK IN THE NEW HIGH SCHOOL: BETWEEN OLD AND NEW CONTRADICTIONS

Abstract

This study aims to present, through the scrutiny of material reality, the forms and relationships to which teaching work is subjected in the neoliberal context, shaped by reforms and the intensification of labor imposed by the development of capital in the current historical period, particularly with the implementation of the New High School (NEM). The investigation focuses on Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães in Feira de Santana, the locus where the research was conducted, primarily through the investigation of teaching praxis, the cornerstone of this analysis and the focal point to which it intends to return.

Keywords: Teaching Work. Neoliberalism. New High School.

¹Artigo recebido em 30/11/2024. Primeira Avaliação em 12/02/2025. Segunda Avaliação em 05/03/2025. Aprovado em 24/07/2025. Publicado em 06/08/2025.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i51.65554>.

²Doutor em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona - Espanha. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia - Brasil. Email: caugusto@uefs.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5080003389498032>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9177-9763>.

³Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia.

Email: erickwmoraes@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9073628052441122>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3497-3068>.

Introdução

As tentativas de adequar a educação à racionalidade neoliberal se desenvolvem no Brasil desde os anos 1990. Apesar das incursões não serem novas, ganharam um incremento bastante importante com a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM)⁴. Mais uma vez o trabalho docente e as práticas pedagógicas foram colocadas no centro da questão, como se todos os problemas educacionais se reportassem direta e exclusivamente ao que acontece no interior da sala de aula. Desconsiderando todas as questões estruturais que perpassam o campo educacional, instituiu-se a ideia de que se precisava reformar o ensino médio, a fim de adequá-lo à sociedade do conhecimento e ao mundo globalizado, cuja integração o currículo antigo não conseguia promover.

O novo ensino médio surgiu, então, como a solução mágica para a educação brasileira, já que carrega as concepções pedagógicas mais modernas e adequadas à aprendizagem dos jovens contemporâneos, segundo o discurso oficial. Marcada pela gramática neoliberal – liberdade, autonomia, escolha, flexibilidade, empoderamento, eficiência, qualidade, resiliência, meritocracia, empreendedorismo – a reforma recuperou os preceitos estabelecidos nas políticas educacionais dos anos 1990, atualizou-os e promoveu o acréscimo das demandas mais recentes do capital para a formação de consciências e subjetividades destinadas ao mundo do trabalho neoliberal, cada vez mais intermitente, virtual, flexível e fragmentado.

Para realizar o *“upgrade escolar”*, a reforma promoveu uma reestruturação profunda na organização curricular e, por consequência, no trabalho docente, que passou a representar, com a fragmentação do conhecimento por meio da inserção dos itinerários formativos, a nova razão do mundo que o NEM busca implementar. Para Dardot e Laval (2016, p. 134), a nova racionalidade é marcada pela inserção da empresa como forma universal que guia a conduta dos indivíduos, expressa sobretudo no empreendedorismo, “que é o princípio de conduta potencialmente universal mais essencial à ordem capitalista”, formando a “dimensão antropológica do homem-empresa” (Dardot; Laval, p. 135).

⁴ É importante ressaltar que a Lei Nº 14.945/24 alterou parcialmente a Lei 13.415/2017, que instituiu o NEM, recuperando, sobretudo, a carga horária da Formação Geral Básica (obrigatória) do Ensino Médio (de 1.800h máximas para 2.400h, no mínimo). Apesar de continuidades, a alteração amenizou alguns efeitos da reforma instituída em 2017, durante o governo Michel Temer.

Por trás do discurso mistificador do NEM, com suas promessas de resolução dos problemas educacionais e humanização dos sujeitos presentes na escola, pretende-se fabricar o homem eficaz, capaz de se adaptar às intempéries e volatilidades do mundo neoliberal, bem como empreender soluções de forma individual. Para tanto, restringe-se as possibilidades de se realizar uma educação dialógica. Priva-se o professor de sua intelectualidade, afasta-o da ciência de referência da disciplina para a qual teve formação, ao passo em que, ao som do “novo”, reiterado à exaustão, enche-se a escola de elementos, disciplinas, conteúdos, projetos, que isolados, cumprem papel ideológico de também isolar os professores e impedi-los de estabelecer uma educação integrada, omnilateral, distante da fragmentação que o mundo do trabalho procura replicar na escola.

Em prol de um humanismo mistificador, de uma aprendizagem isolada do ensino, da “autonomia” do aluno, a reforma promoveu “o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar” (Martins, 2010, p. 20). Substituído pelo aprender a aprender, da pedagogia das competências, pedra angular sob a qual se alicerça o discurso pedagógico neoliberal, o ensino foi secundarizado, assim como aqueles que o fazem, amplamente descartáveis e substituíveis, como deixa claro a reforma com a criação dos profissionais de notório saber e o protagonismo depositado nas tecnologias.

“Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se”, de acordo com Freitas (2019, p. 108-9), “um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho”. Vendido como a redenção da pátria educadora, o NEM intensificou a precarização a que o trabalho dos professores já vinha sendo submetido e a conformação da escola como espaço de difusão e construção da hegemonia. No contraponto da pretensa integração que a reforma promoveria, situa-se o isolamento e o vazio epistemológico do professor, que sentiu incidir maneiras ainda mais perversas e obscuras de expropriação sobre seu trabalho e controle sobre seus saberes e práticas.

“No intuito de manter a hegemonia do capital, é preponderante preservar a exploração do outro, a alienação, e a formação do trabalhador submisso e, a esse modelo, corresponde uma educação, uma concepção de formação”, asseveram

Calazans e Nunes (2018, p. 50). Afinal, “Para se manter hegemônica, é preciso um modelo de escola que vai legitimar o sistema de dominação” (Calazans; Nunes, 2018, p. 50).

Esse modelo procura ser instaurado com a implementação do NEM, cuja panaceia do novo promete resolver tudo, não obstante, oculte-se dessa miragem as contradições nas quais os professores continuam submetidos, barreiras para a realização dos seus trabalhos de forma verdadeiramente autônoma, ao passo que fornecem subsídios para que o capital continue a exercer seus voos. Fruto do sistema de contradições que lhe gerou, o admirável mundo novo do NEM, observado de perto, parece não ter nada que se admirar.

Para desmistificar o mundo encantado que a reforma promete construir, a pesquisa se assentou no escrutínio da realidade material, buscando analisar como o trabalho docente tem sido praticado a partir da implementação do NEM. A investigação tem como objeto o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Feira de Santana, lócus no qual a pesquisa se realizou, sobretudo, por meio da investigação da práxis docente, pedra angular da mirada deste texto e para o qual visa retornar.

A ideia de práxis aqui tratada vincula-se ao pensamento de Paulo Freire (1980), para o qual a práxis, enquanto unidade indissolúvel entre ação e reflexão, seria condição fundamental para condução à conscientização, isto é, uma aproximação crítica da realidade, em que esta se apresenta como objeto cognoscível e o homem assume uma postura epistemológica, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

“A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1980, p. 26). As alterações promovidas no cotidiano escolar com o NEM incidem de modo intenso sobre o trabalho docente e, por consequência, na capacidade de aproximar-se criticamente da realidade e agir sobre ela. À medida que se torna mais distante de uma postura epistemológica, a prática docente revela dialeticamente as contradições do sistema que lhe imprime tal condição e sobre o qual buscamos repousar nossos olhares.

Asas para o capital, gaiolas para os professores

Segundo Gramsci (2007), o estabelecimento do controle e da direção pela qual a sociedade deve seguir dados pelos grupos dominantes, a hegemonia, firma-se por meio da ação correlata da coerção e do consenso, “que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria” (Gramsci, 2007, p. 95). Nesse sentido, enquanto a coerção vincula-se ao uso da força institucional, o consenso liga-se às práticas ideológicas que, por meio de mistificações, legitimam o uso da força e a disposição da sociedade de forma desigual a fim de que o status quo seja mantido.

O conjunto das superestruturas, do qual a escola faz parte, no sentido proposto por Gramsci (2011), ao mediar os interesses objetivos da realidade material para a subjetividade dos sujeitos, procura estabelecer o consenso que torna legítima a forma como a sociedade está organizada e disposta dentro da sociedade burguesa. Nesse sentido, as políticas educacionais, o currículo, as práticas e saberes docentes, as relações de ensino aprendizagem, a disposição do espaço escolar, os agentes que orbitam a escola fazem parte de uma construção ideológica, ainda que busquem revestir-se de caráter neutro e meramente técnico, como as atuais reformas educacionais.

Desde a década de 1990, a educação brasileira vem passando por uma série de transformações que visam a adequá-la à racionalidade neoliberal, a fim de que o consenso e a hegemonia possam ser estabelecidos na sociedade e o capital continue seu curso. O conjunto de políticas e reformas educacionais que guiou esse processo, designado por Freitas (2019, p. 54) de reformas empresariais da educação, ganhou novo turno em 2017 com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM).

Retomando as orientações que estruturam o campo educacional desde a sua submissão à égide neoliberal, as reformas buscaram acentuar as formas de controle e precarização sobre a educação, ao mesmo tempo em que reforçaram os mecanismos ideológicos que dificultam a compreensão de toda a maquinaria do capital sobre a escola. É preciso ressaltar que embora sejam fenômenos novos, a BNCC e o NEM vinculam-se às reformas educacionais dos anos 1990, constituindo-

se muito mais como atualizações necessárias ao sistema do que elementos propriamente inéditos.

A reforma que instituiu o NEM foi implementada pela lei n. 13.415/2017, sancionada pelo então Presidente da República, Michel Temer. A lei promoveu alterações na LDB/1996 e, articulada à BNCC, imprimiu nova organização curricular ao ensino médio, reduzindo a carga horária da parte comum, que passou da obrigatoriedade mínima de 75% para a máxima de 60%, e ampliando a da parte flexível. Implementou-se também os itinerários formativos, que segundo os defensores da reforma, ampliariam a margem de escolha dos alunos no seu percurso educativo, bem como o ensino em tempo integral mediante o aumento total da carga horária anual escolar, passando de no mínimo 800 horas para 1400 horas.

Os itinerários formativos podem se destinar a cinco áreas de aprofundamento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Segundo a lei, tanto as escolas quanto os alunos possuem autonomia sobre a oferta e a escolha dos itinerários formativos, respectivamente. No entanto, esse processo se apresenta de uma forma mais complexa. Na experiência do CMLEM, a autonomia foi restrita, já que foi necessário considerar a alocação da carga horária de todos os professores da instituição, a fim de que ninguém ficasse excedente e tivesse que se deslocar a outra escola para preencher sua carga horária, além das dificuldades de escolha dos próprios alunos, que foram submetidos a uma lógica totalmente diferente da que estavam habituados.

Uma docente sublinha as dificuldades de trabalho decorrentes da organização curricular com o NEM. Para acomodar todos os professores, a escola teve que deslocar uma professora para fazer a articulação das mudanças e prestar suporte à gestão e aos professores, de modo a dirimir os impactos do processo. Segundo ela, acomodar os docentes se constituiu como prioridade da instituição, impedindo a excedência e o comprometimento sobre suas rendas, já que como membros da classe trabalhadora, os professores precisam trabalhar para adquirir seu sustento.

Nós tivemos que nos desdobrar aqui dentro para não ter que devolver professor. Nós aumentamos o número de turmas, que a escola não tem capacidade de absorver. Pegamos dois prédios anexos do NTE para colocar essas turmas e não ter que devolver professor. Professor que já tá aqui há mais de 20 anos. A gente tenta acomodar o professor da melhor maneira possível. Distribuir a carga horária dele para que

ele não fique sem aula é a primeira lição de casa que a gente tem que fazer, porque ele é um pai de família, uma mãe de família que depende daquele salário para se sustentar. (Úrsula⁵, 2023).

Ademais, as questões de ordem estrutural e de recursos também influem diretamente na autonomia atribuída às escolas na escolha dos itinerários oferecidos, o que contrapõe a liberdade dada aos espaços escolares propagada pelo discurso oficial. Ferretti (2018, p. 29) pontua que em um contexto em que os mecanismos de avaliação e responsabilização são cada vez mais determinantes sobre a organização escolar, bem como a determinação e repasse de recursos vinculam-se aos rankings educacionais, as escolas podem ser pressionadas a oferecer itinerários formativos “mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática, Linguagens e Educação profissional”, buscando se alinhar “com a expectativa de melhorias nos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa”.

O CMLEM de Feira de Santana oferece lócus privilegiado para a análise de como as transformações têm se materializado na prática, haja vista a escolha da instituição como escola pioneira na implementação do NEM, ratificando, em mais uma oportunidade, o papel de modelo que o discurso oficial vincula ao espaço escolar. O processo teve início em 2019, sendo interrompido pela pandemia e retomado em 2022. Entretanto, apesar de estar em curso, a implantação do NEM tem sido marcada por uma série de dificuldades e contradições, demonstrando, a partir de um olhar crítico, as formas de apropriação do capital sobre a educação pública, o que se reflete, de maneira bastante incisiva, no trabalho docente e nas formas de se organizar e gestar a escola.

Com a reforma, a escola passou de uma matriz curricular, que era comum a todas as séries em todos os turnos, para oito matrizes curriculares distintas. Além das turmas de tempo parcial, com um único turno, há também duas turmas de ensino integral em tempo integral, já que o ensino em tempo integral também está sendo implementado na instituição, e turmas de ensino técnico de nível médio, ofertadas no noturno. As variações são tão grandes que a própria gestão chegou a confundir-se para explicar-me.

⁵ Os nomes utilizados no texto são fictícios, oriundos dos personagens da obra “Cem Anos de Solidão” do escritor colombiano Gabriel García Márquez.

As mudanças curriculares se reverberaram principalmente na parte diversificada, com a instituição de distintos itinerários formativos. Apesar de todas as mudanças, não houve adequação da estrutura física da escola para suportá-las, o que tem gerado um grau de esforço e sobrecarga de trabalho muito grande da gestão, dos funcionários e de todo o corpo docente para mitigar os problemas e realizar as adequações necessárias, como pontua um professor.

A rede física precisa ser adequada, o espaço para alimentação, a cozinha. E outra situação de extrema importância, os laboratórios, desde o momento em que estávamos pensando no NEM, nós já pensávamos na estrutura de laboratório. E não é só o laboratório de ciências da natureza, aquele lá trancado com os aparelhos dentro... não é dessa forma. Nós já pensávamos em um laboratório de física, de química, de biologia, de matemática, um laboratório de robótica com todos seus suportes, porque o aluno precisa disso. O aluno de hoje não é mais aquele aluno de vinte anos atrás. A gente precisa desses insumos. É tanto que têm alguns componentes curriculares que já atentam para isso e as adequações ainda não foram feitas. O governo do Estado tem prometido essas adequações. A escola está aguardando de forma ansiosa por essas reformas. A reforma da quadra, construção dos laboratórios, ampliação de cozinha e refeitório. E isso é de extrema importância. E climatização da unidade escolar. A situação no verão é gritante. Precisa de um ambiente adequado para que o aluno se sinta bem e se preocupe apenas com a situação do aprender (Aureliano, 2023).

Além de não ter ocorrido a ampliação da cozinha e do refeitório, que têm sido improvisados na área do antigo recreio coberto, também não foram construídos espaços de convivência nem espaços de aprendizagem (laboratórios, quadra poliesportiva coberta, oficinas, clubes, incubadoras, núcleos de estudo, núcleos de criação artística) para o desenvolvimento das disciplinas da parte diversificada conforme determina a lei, o que amplia as dificuldades de realização do trabalho docente.

As lacunas infraestruturais da escola, ampliadas com as demandas do NEM, não são novas, remetendo a um problema histórico da instituição, que gestão após gestão, busca por suas próprias vias e, dentro das possibilidades dos seus poucos recursos, resolver. Vários professores destacam as incongruências entre a lei que institui o NEM, destacadamente o artigo 13, que dita a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral, e a inadequação infraestrutural da instituição.

A falta de recursos e estrutura que deveriam ser disponibilizados pelo Estado faz com que recaia sobre a própria escola as responsabilidades pela adequação do espaço às normativas do NEM, o que a um só tempo amplia a sobrecarga e expropriação do trabalho dos docentes e da gestão, que, além de todo o trabalho que já possuíam, precisam “driblar” lacunas e “superar” dificuldades; e abre espaços para que recursos privados adentrem a educação pública como formas de solução que gestões “eficazes” conseguem encontrar.

A realização das adequações sem estrutura estatal é extremamente onerosa para os profissionais da educação, que têm tido jornadas de trabalho cada vez mais árduas e cansativas. Mesmo com o comprometimento dos professores e da gestão, trabalhar para satisfazer novas demandas com insuficiência de recursos humanos e financeiros é extremamente extenuante, o que é ratificado pelos próprios docentes. Nessa esteira, enquanto uma professora destaca que todo o processo tem sido bastante exaustivo, outra diz que desde que o NEM começou a ser implementado, sua vida tornou-se um verdadeiro caos.

Só vem uma coisa na minha mente: exaustão. Este ano tá muito exaustivo. Eu sinto que não tenho como dar conta de tantos planejamentos. Pela primeira vez, eu não tenho todos os planos entregues numa altura dessa. Eu sempre tinha encadernado todos os planos a essa altura do ano. Este ano, não consegui, porque são tantos componentes que o professor tem que dar conta... então, eu estou com essa lacuna, exausta mentalmente. A gente tá tentando, mas ainda tá muito longe do que é para ser (Amaranta, 2023).

Então, eu tenho me sentido um verdadeiro caos desde o início da implementação da BNCC e da reformulação do Ensino Médio, me sinto um caos. Eu tenho buscado me equilibrar e fazer o melhor que eu consigo fazer dentro das condições que eu tenho. Mas é muito difícil. Porque eu acho tudo muito desorganizado (Rebeca, 2023).

A exaustão, o caos e a desorganização mencionados pelas docentes sintetizam o aumento na sobrecarga de trabalho promovido pelo NEM. Não só aumentaram e se acumularam demandas, atividades e responsabilidades, como estas se avolumaram de forma rápida e intensa, sem ofertar condições, adequações e formação para os professores trabalharem, que precisaram se adaptar à nova realidade sem que tivessem sequer sido consultados sobre mudanças que vêm alterando significativamente suas práticas de trabalho.

Não obstante, a desconsideração da participação dos professores na construção das reformas, os aparelhos privados de hegemonia⁶, em especial, as fundações que fazem sua agência política via filantropia, criaram todo um discurso, para a criação do consenso, de que houve ampla participação social, sobretudo dos educadores, na construção dos documentos que instituíram as transformações no campo educacional.

Aparelhos privados de hegemonia

Pereira e Evangelista (2019, p. 71) ressaltam o papel dos aparelhos privados de hegemonia, em especial a Fundação Lemann, na disseminação da ideia da consulta e participação massiva dos professores, em especial os da rede pública, na elaboração da BNCC, resultando em um documento que possuiu “13 milhões de autores”, como vinculou uma matéria da Associação Nova Escola⁷, instituição mantida pela Fundação Lemann, e um dos principais polos difusores de ideias que visam estabelecer o consenso sobre a constituição da BNCC e das transformações curriculares por ela desenvolvidas.

De acordo com as autoras, “A ANE foi o único veículo de imprensa presente nas cinco audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação para discussão da BNCC, cobrindo sua construção desde o início” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 68). Embora a atuação tenha se acentuada em 2017, ano em que também se instituiu o NEM, a organização dos grupos burgueses, de forma estruturada, desenvolve-se desde 2013, no Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB).

A atuação do MPB buscou “Ocultar a lógica burguesa que subjaz à BNCC, despolitizá-la” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 73). A mistificação da realidade promovida por esses grupos, no entanto, não é nova. Martins (2009, p. 22-3), ao tratar do Todos Pela Educação, criado em 2005 e vinculado ao MPB, aduz que o grupo, constituído e financiado por líderes empresariais, procurou estabelecer um projeto educacional para o país atrelado às necessidades de reorganização do capital. Embora financiada e organizada por entidades privadas, o grupo buscou instituir um

⁶ Grupos que, segundo Gramsci (2007), estabelecem mediações ideológicas entre a estrutura e a superestrutura dentro da sociedade civil para o estabelecimento da hegemonia.

⁷ MAGALHÃES, Lucas; CAMILO, Camila Camilo; SIMÃO, Renan Borges. Milhões dizem o que o Brasil deve ensinar. **Nova Escola**, São Paulo, 2017.

horizonte político de neutralidade e harmonia social, no qual interesses particulares e de classe não concorreriam para as ideias difundidas, que visavam apenas à melhoria da qualidade da educação por meio da colaboração social. Reforçando discursos de organismos internacionais, reproduzidos por outras entidades, o TPE procurou imprimir a ideia de que os problemas educacionais se deviam à inoperância de gestão e falta de eficiência, e não, à falta de investimentos e recursos.

A despeito das mistificações propostas pelos aparelhos privados de hegemonia, os grupos são comprometidos com “as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação”, afirma Martins (2009, p. 26), que acrescenta, “lutando para afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo”. Ao mesmo tempo em que alteram a forma e o conteúdo da escolarização, imprimindo a formação de novos tipos de subjetividade e sociabilidade, adequadas à racionalidade neoliberal, preparam a mão de obra para a expropriação máxima da sua força de trabalho, que tem na própria escola uma experiência concreta de realização através da precarização de todas as condições que envolvem o exercício do trabalho docente.

Ademais, a instituição da gestão empresarial na escola, com formas de controle, mecanismos de avaliação e responsabilização (*accountability*), instituição de parcerias e financiamento privado, maneiras intermitentes e flexíveis de trabalho, abrem espaço para que formas de privatização ocupem todos os espaços educacionais. A ação, portanto, dos grupos que se firmam como aparelhos privados de hegemonia, mesmo com todo o discurso que busca eclipsar a realidade, possui interesses bastante objetivos, econômicos e ideológicos sobre a educação pública.

A instauração do NEM ocorreu de maneira muito parecida e articulada à da BNCC. Com “intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional” (Ferretti, 2018, p. 26), a implantação da reforma aconteceu de forma autoritária, sendo originária de uma medida provisória (MP 746/2016), que “retomou a derrotada PL n. 6.840/2013, rechaçada pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, e pouco alterou suas proposições” (Toledo, 2017, p. 191). Apesar de não contar com a participação de amplos setores da sociedade, especialmente a classe docente, a reforma foi apresentada como um processo democrático e inclusivo que solucionaria os problemas educacionais do país.

Ferretti (2018, p. 26) aduz que, segundo os reformadores, ao tornar o currículo mais flexível, deixaria o ensino médio mais atrativo aos alunos, resolvendo os problemas relacionados à baixa qualidade do ensino ofertado, como também diminuindo os índices de abandono e reprovação. O autor acrescenta que, mesmo com lacunas em toda a educação básica, reduzir as soluções à organização curricular sem considerar aspectos de ordem estrutural, como “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais), carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação destes a uma única escola” (Ferretti, 2018, p. 26), além da desigualdade social que obriga muitos jovens a abandonar a escola para poder ajudar no orçamento doméstico, significa “apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular” (Ferretti, 2018, p. 27).

Em outras palavras, a escola apresentada pelo NEM é totalmente apartada do contexto social na qual está inserida, como se nada que a circunda interferisse na sua organização e funcionamento, tampouco a resolução de problemas sociais fizesse parte da sua melhora efetiva. A desconSIDERAÇÃO dos efeitos da realidade material no ambiente escolar faz-se presente na implementação do ensino em tempo integral sem medidas e aportes estatais que alterem a condição socioeconômica dos estudantes da escola pública, na grande maioria, filhos da classe trabalhadora, que precisam pela vulnerabilidade social que lhes afeta, muitas vezes, trabalhar para complementar a renda familiar.

Enquanto tratava sobre esse assunto com uma docente, um aluno se apresentou para solicitar dispensa das aulas do contraturno porque precisava ir para seu trabalho. A professora me disse haver vários casos semelhantes, o que não só dificultava o manejo da situação e o trabalho com os alunos, como a própria continuidade deles na escola, já que sem frequentar parte considerável das aulas o ano letivo fica comprometido.

Outra coisa, a proposta do ensino integral. Ela poderia ser uma proposta boa? Sim, se atendesse a necessidade do aluno. Mas a gente tá em uma escola pública e a maioria dos alunos precisa trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. O aluno tá entrando às 7 horas e saindo às 16 horas, que possibilidade esse aluno tem de trabalhar? E uma bolsa presença de 150 reais não vai suprir um salário de 900/1000 reais, que é um valor muito mais representativo para quem tá ajudando no orçamento doméstico (Úrsula, 2023).

Embora não seja contrária ao ensino em tempo integral, o que parece ser a posição de todos os profissionais da instituição, a professora destaca que não há como implementá-lo sem realizar as adequações necessárias, tanto na ampliação de recursos financeiros e humanos, na melhoria das condições de trabalho dos professores, quanto no aporte socioeconômico aos alunos, dentro e fora do ambiente escolar, para que eles tenham a possibilidade real de permanecer na escola e não evadir. A proposição da docente permite desmistificar a resolução da evasão escolar contida no NEM, em que a mera transformação curricular iria suprir problemas e lacunas muito mais profundos, que dizem respeito às necessidades mais básicas dos alunos, como ter acesso à moradia e alimentação.

As inadequações em relação à implementação do NEM presentes no CMLEM impelem à própria escola a responsabilidade por ajustar as novas demandas à realidade da instituição, o que implicou aumento acentuado na sobrecarga de trabalho dos professores e gestores. Ao aumento de disciplinas, matrizes curriculares, itinerários formativos, tempo do aluno na escola, e toda a mixórdia advinda da flexibilização curricular, não correspondeu melhores condições para que professores, gestores e todos os profissionais envolvidos no âmbito escolar pudessem, mesmo que com ressalvas, operacionalizar as mudanças sem tantos sobressaltos e expropriação laboral. A fala de um docente revela as dificuldades do processo, que tem sido vivido como um choque pela instituição, sobretudo pela ausência de estrutura estatal à escola.

O ensino em tempo integral é um desafio para qualquer gestor. Consome tempo, consome pensamento, consome logística, principalmente porque a escola em termos de estrutura não está preparada para isso. Quando a escola foi convidada para fazer a implantação, começamos com seis turmas de primeiro ano. Foi um choque? Foi, porque tínhamos que organizar a estrutura para que o aluno ficasse aqui na escola mais tempo. A questão de banheiros, materiais, pessoal de apoio, tudo. A parte da alimentação a SEC vem correspondendo. Mas as outras necessidades, como pessoal de apoio, cozinheiras, recursos para cobrir outras despesas, porque com o aluno mais tempo na escola, aumentam os gastos também, há mais dificuldade. (Aureliano, 2023).

Imersas em tantas contradições, as reformas buscam legitimar suas ações por meio do convencimento dos profissionais da educação, agindo sobre suas intelectualidades e levando-os a introjetar o ideário neoliberal que subjaz às mudanças educacionais. Autores, como Pereira e Evangelista (2019) e Peroni e Oliveira (2019),

ressaltam o papel dos aparelhos privados de hegemonia na construção e oferecimento de programas, recursos e formações para professores e gestores poderem se adequar às transformações promovidas pelo NEM e pela BNCC.

Com a participação de vários sujeitos que participaram das políticas educacionais dos anos 1990, os programas instituídos ao mesmo tempo em que visam adequar os saberes e práticas docentes à racionalidade neoliberal, por meio do controle sobre sua intelectualidade e autonomia, reduzindo o papel dos educadores a meros técnicos executores, sintetizados na ideia de “professor gerenciado”, como salientam Pereira e Evangelista (2019); buscam inserir a lógica empresarial na escola, tanto pela veiculação de suas ideias, quanto pela venda dos seus produtos (cursos, formações, materiais, recursos didáticos, consultorias) como elementos imprescindíveis à resolução dos problemas educacionais e capazes de promover a qualidade e eficiência no ensino.

Precarização do trabalho docente e proletarianização ideológica

O processo de proletarianização ideológica é parte fundamental do projeto neoliberal para a educação pública, haja vista o estabelecimento do controle sobre a intelectualidade do professor, bem como de sua autonomia e capacidade de inserção crítica na realidade escolar. Mais uma vez, as políticas educacionais neoliberais colocaram sua mira sobre o trabalho docente, cercando-o de todas as formas, para adequá-lo, quer pela convicção quer pela inibição, a ser porta-voz de uma formação tecnocrática e alienadora, alinhada aos interesses de classe recônditos em todo o palavrorio mistificador presente nas reformas.

“O saldo para os professores é seu empobrecimento teórico e a centralidade da prática pedagógica orientada para os resultados, verificáveis por avaliações em larga escala, um dos pilares da accountability” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 78). A formação crítica é substituída pela educação para o capital, na qual o trabalho do professor é peça fundamental para manter a máquina bem azeitada.

Um dos principais pontos de ação sobre a intelectualidade do professor determinado pelo NEM consiste na fragmentação do conhecimento promovida com o estabelecimento das áreas de conhecimento e dos itinerários formativos. Embora possuisse problemas, a redação do artigo 36 da antiga LBD/1996 instituíva especificamente os objetivos e finalidades que as disciplinas presentes no ensino

médio precisavam cumprir. Com a reforma, as disciplinas com suas orientações foram simplesmente substituídas por áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas).

Além disso, houve a substituição da obrigatoriedade do ensino de disciplinas da área de humanas, especialmente filosofia e sociologia, por “estudos e práticas” das antigas disciplinas. Na realidade, apenas língua portuguesa, matemática e língua inglesa foram incluídas como disciplinas obrigatórias no NEM. Todas as demais disciplinas foram reduzidas a formas genéricas, como estudos e práticas, diluídas dentro das áreas de conhecimento. Como se não bastasse o silenciamento da lei, a ampliação da parte flexível e a instauração dos itinerários formativos reduziram drasticamente a carga horária da parte comum, levando a uma maior fragmentação das disciplinas, quando não, ao desaparecimento destas, sobretudo às da área de humanas, que sofreram o impacto da reforma de maneira mais contundente.

A fragmentação do conhecimento e a perda epistemológica das disciplinas contribuem para o processo de alienação e expropriação do trabalho do professor, que cada vez mais distante daquilo que produz, sente sua intelectualidade e autonomia restringidas, bem como pesar sobre seus ombros demandas e responsabilidades, que se avolumaram com a ampliação da quantidade de disciplinas, ementas, turmas, alunos e atividades instaurados com o NEM. A esse respeito, uma professora salienta o desgaste que tem sofrido e o sentimento de exclusão e desilusão com todo o processo.

Eu não acho a mudança do Novo Ensino Médio ruim. O ensino médio precisa mudar mesmo. Ah, porque houve consulta, houve isso, houve aquilo. As mudanças vieram de cima pra baixo. De uma hora pra outra. Eu sonhava há anos com uma mudança assim. Mais aulas de geografia, mais aulas de química, mais aulas de filosofia, mais aulas de física, mais aulas. Eu sonhava com esse modelo. Mas eles fragmentaram terrivelmente. Eu dou aula no primeiro ano de “território, identidade e pertencimento”, super legal a proposta. E de “relações étnico-raciais”, melhor ainda. Mas eu tenho que montar os materiais, porque o suporte é mínimo. “Território, identidade e pertencimento”, eles exigem o estudo das 27 unidades de território da Bahia. Só acha material acadêmico. Não acha material no nível dos meninos. E eu tô fazendo o que eu posso. Mas desestrutura, porque dobra seu trabalho em relação à planejamento e outras coisas. Quem gosta de fazer um trabalho bem feito, vai se esforçar muito. Isso é um desgaste enorme. Mas eu acho que eles poderiam ter reestruturado o ensino médio de uma outra forma. A gente precisa de intervenções, de mudanças. Mas

tem que pensar no conjunto, como os professores vão trabalhar. Por exemplo, a gente não teve formação nenhuma. Isso foi jogado. A gente não foi preparado. Então, eu acho um absurdo nesse sentido, de não investir na formação dos professores. E jogar a coisa pra gente arrumar. Quando você joga uma coisa e ela cai no chão, ela vai quebrar toda, se despedaçar, e a gente vai ficar catando os cacos (Rebeca, 2023).

O discurso da professora demonstra como a implantação do NEM aumentou substancialmente a precarização do trabalho docente. A docente deixa claro que o processo aconteceu de forma impositiva, sem consultas e participação dos professores, como ideologicamente os aparelhos privados de hegemonia buscaram difundir. Além da exclusão sofrida na construção da reforma, houve uma intensificação enorme das atividades do professor, que com os itinerários formativos, passou a se ocupar de mais disciplinas, turmas e alunos, sem que lhe fosse fornecido apoio, suporte e formação.

Orientados por ementas rasas e genéricas, os professores precisam construir todo o planejamento de disciplinas novas, para as quais não foram preparados nem estão habituados a trabalhar, dobrando o trabalho e aumentando o desgaste laboral, como a docente deixa claro. Ao contrário do que o discurso oficial procura difundir, a instauração do NEM desconsidera as condições de trabalho dos professores, reproduzindo a tônica da educação neoliberal. Mesmo excluídos, com suas ideias para o ensino médio totalmente desconsideradas, a responsabilidade pelo bom funcionamento das transformações impostas recai no colo dos professores, que precisam, ainda que se cortem, catar os cacos da educação despedaçada com a reforma.

Embora a docente aponte pontos positivos nas disciplinas novas, é preciso destacar que, além de toda sobrecarga de trabalho que geram, também ampliaram a desintelectualização e isolamento do professor por meio da fragmentação do conhecimento. Ao reduzir a carga horária das disciplinas da base comum para expandir a parte flexível, estabeleceu-se a ideia de que o campo epistemológico de certas disciplinas, principalmente às de humanas, é extremamente restrito, não comportando as discussões realizadas nas novas disciplinas.

No entanto, no caso do CMLEM, boa parte das disciplinas que foram criadas possuem lugar de referência nas da base comum. A fragmentação curricular não cumpre, assim, função epistêmica, mas antes, ideológica, haja vista que quanto maior a desvinculação entre o conhecimento produzido e o professor e sua ciência de

referência, maior o grau de alienação do seu trabalho e, por consequência, maior acriticidade na formação dos alunos. Ao tratar a problemática, duas professoras são bem incisivas e questionam a fragmentação do conhecimento em curso com o NEM.

Nós tínhamos, por exemplo, a carga horária de geografia, com 20 horas. Hoje você tem 20 horas, mas é dividido. Tem aula de geografia e depois “descubra o seu território”, como se a geografia não trabalhasse com isso (Úrsula, 2023).

Precisava uma fragmentação dessa? Parece que o menino tá estudando outra coisa. O menino tá estudando geografia em “território e identidade”. Em “relações étnico-raciais”, ele tá estudando história, geografia, filosofia, sociologia, tudo ao mesmo tempo. Precisava ter feito isso? Não seria mais simples ter ampliado a carga horária das disciplinas? Quer fazer o ensino integral, então, disponibiliza outras coisas pros meninos, porque ninguém aguenta ficar o tempo todo em aula expositiva. Ah, tem tecnologia. Mas os meninos cansam de tecnologia também. Então, a escola tem pecados, que eu não sei se serão perdoados. Se eu vou conseguir perdoar (Rebeca, 2023).

Não obstante pareça óbvia a resposta à pergunta da professora, é preciso respondê-la, porque ao mistificar a realidade, a educação neoliberal oculta a substância que lhe reveste. Ao estudar território, identidade e pertencimento se está estudando geografia, bem como discussões que envolvem relações étnico-raciais cruzam todo o campo de humanas. A fragmentação, portanto, não era necessária aos alunos, tampouco aos professores, mas sim, ao capital, que a um só tempo despersonalizou o professor e ampliou a precarização do seu trabalho, tornando a própria construção do conhecimento acidentada, segmentada e flexível, e formou subjetividades adequadas à racionalidade neoliberal e ao mundo do trabalho também marcado pela flexibilidade e fragmentação.

A flexibilização e fragmentação curricular, produto da exclusão real ou simbólica de várias disciplinas da base comum da escola, abre espaço, segundo Ferretti (2018, p. 37), para o aumento da restrição do mercado de trabalho para professores, ampliando o exército de reserva e as disputas por postos de trabalho. Ademais, a abertura instituída com a reforma para que “profissionais detentores de notório saber” possam ocupar a escola “representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados”, bem como “significa um problema para a valorização da carreira profissional” (Ferretti, 2018, p. 37). Esse processo não só intensifica a precarização do trabalho docente, em constante tensão sobre a realização e a manutenção do seu trabalho, como amplia o isolamento e a

desarticulação da classe docente, cada vez mais ocupada, dissociada e em disputa entre si pela sobrevivência na escola.

O relato de uma professora é bastante salutar, nesse sentido. Trabalhando com várias disciplinas diferentes, a maior parte delas novas, a docente tem se sentido extremamente desgastada, uma vez que precisa dar conta de um conjunto variado de componentes, que lhe exigem tempo e dedicação para realizar os planejamentos, sem possuir nenhum tipo de suporte. Para dar conta das demandas do trabalho, tem usado todo o seu tempo livre, que apropriado pelo capital, amplia a mais-valia e a expropriação que se abate sobre a professora. À precarização soma-se o sentimento de angústia, cansaço e mal-estar que as novas obrigações ampliaram, sobretudo pelo medo e insegurança em relação à produção de materiais e realização de um trabalho sem precedentes, que, além de tudo, é feito sozinho, pois as disciplinas além de novas, são exclusivas dos espaços educacionais.

Agora essa questão de Novo Ensino Médio, que a gente nem entendeu direito o que é. Você trabalhar com menino de um ensino médio que não tá conseguindo, que não tá querendo nada, “Histórias que eu esqueci de lembrar”. Só lhe entregam uma ementa, sem material nenhum. Eu tô trabalhando com Jacques Le Goff. Pegando o texto dele e vindo lendo, destrinchando, para trabalhar um pouquinho de memória com esse menino. Memória coletiva, memória individual e a gente vir com essa memória individual, memória coletiva, pegando esses textozinhos, trabalhando, né, e criando algumas coisas. Eu também dei isso há 30 anos atrás e não tem um material para você trabalhar. E joga nos seus peitos. E eu que tive que criar tudo sozinha. Só eu aqui na escola para dar essa disciplina. Não tem material e nem outras escolas porque a escola que escolheu, né, são os itinerários formativos (Santa Sofia, 2023).

Ao ter que criar tudo sozinha, inclusive no tempo livre, sem nenhum suporte, a docente sente os efeitos do aumento da expropriação do seu trabalho, como também do isolamento que sofre. A ausência de pares, dentro ou fora da escola, para conversar sobre a experiência com a disciplina, torna o trabalho ainda mais difícil e desgastante. Esteve (1999, p. 141) apresenta o isolamento como um dos principais fatores do mal-estar docente, ao passo que indica a comunicação como veículo de realização do professor, sendo fundamental trocar ideias com seus colegas e outros agentes escolares sobre problemas, dificuldades, limitações, experiências, ideias e conselhos sobre a prática docente.

Não só a falta de suporte e o isolamento amplificaram a angústia da docente, que conta sofrer com problemas de ansiedade, como também a fragmentação da sua

área de atuação, que ao ser segmentada, despersonaliza a professora. É preciso lembrar que a memória é parte substancial da história, de tal modo que o seu labor se realiza dentro da história, ainda que sob outra nomenclatura, que cumpre papel de ocultar o valor epistemológico da própria disciplina e, por consequência, da docente.

Ataque às humanas: criticar não, reproduzir sim

Diante de um cenário tão arrasador, o sonho acalentado por Rebeca, com um novo ensino médio com mais tempo e melhores condições para os professores trabalharem, vai se transformando em um pesadelo. O impacto sobretudo sobre as disciplinas de humanas é sentido com mais pesar. A redução de uma carga horária, que já era curta, de 2 horas/aula para 1 hora/aula deixa os professores perdidos e extremamente angustiados, sem saber como dar conta de todas as demandas e conteúdos que lhes são exigidos com apenas 1 hora/aula por semana.

O ataque preferencial a uma área do conhecimento com mais firmeza, ainda que a escola como um todo seja atingida, não é à toa, afinal, disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia possuem um “papel mais questionador que adaptador” (FERRETTI, 2018, p. 33), sendo contraproducente para a formação para o capital. Segundo uma docente, a experiência tão reduzida e segmentada das aulas tem sido terrível e desesperadora.

Têm turmas que não têm aula de filosofia. E têm turmas que não têm aula de sociologia. A carga horária de geografia foi reduzida pra 1 hora/aula. Você não sabe o que fazer. Você faz, mas assim, a coisa é tão terrível, que você fica meu Deus, e agora, o que eu faço. Você dava aula com 2 horas/aula. Agora é 1 hora/aula. É desesperador. Eu tinha pensado o contrário. Que ao invés de ter 2 horas/aula, teria 3. E aconteceu justamente o oposto do que eu tinha sonhado. Então, a gente se surpreende com as coisas. Se surpreende de forma negativa (Rebeca, 2023).

Os impactos sobre a identidade profissional e a relação com seu labor são latentes na fala da professora, que mostra-se decepcionada com os rumos que a educação ganhou com o NEM. A exclusão do processo de construção das transformações que agora lhe abatem desestimula a docente a manter-se engajada com a práxis da realidade escolar. A redução da carga horária e a instituição de um ensino completamente acelerado, vinculado ao tempo de produção neoliberal,

cumprem papel determinante na morte epistemológica e profissional do professor, que não se sente em condições de fazer nada além do que lhe é determinado.

Restrição que aparece também no escalonamento das disciplinas em diferentes séries, quebrando a possibilidade da realização de um trabalho processual, no qual o aluno possa ir se aprimorando no conhecimento da disciplina ao longo dos três anos do ensino médio. A fragmentação reduz a disciplina e o trabalho do professor a abordagem de tópicos, que desvinculados de uma abordagem processual, têm muito pouco a oferecer à formação dos alunos. Por trás de uma educação aligeirada e tecnocrática, pronunciada com palavras de veludo, esconde-se um projeto societário voltado e subordinado ao capital, que pretende extirpar a capacidade analítica e crítica da escola, como bem asseveram duas professoras.

Como isso vai acabar sendo prejudicial pros meninos, vai interferir na questão da formação. Formação humanística principalmente. E assim, eu sei que tô repetindo o discurso, mas a formação que é dada para os meninos é uma formação pra que eles vão para um curso técnico, que eles sejam mão de obra do mercado... você sabe de toda a estrutura que tá por trás de tudo isso, né. Então, eu acho que a ligação é direta. Eles precisam formar uma mão de obra técnica. Não precisam estudar muito filosofia, sociologia, história e geografia. Nós sabemos muito bem que nós somos os encenqueiros. Somos os que abordam temas polêmicos, os que muitos gostariam de ver com a boca fechada. A gente é conhecido como o grupo encenqueiro da escola, dentro da própria instituição. Então, eu acho que a ideia é bem essa mesmo. Tirar essa formação mais humana, crítica, que faz a gente ser mais gente, faz a gente pensar mais como seres humanos, a gente talvez ter mais empatia, mais sensibilidade, ter um olhar crítico sobre várias coisas. Parece um ataque à questão da criticidade. Então, é muito triste (Rebeca, 2023).

O acréscimo dessas novas disciplinas criou também um esvaziamento de outras disciplinas na carga horária. Por exemplo, filosofia não existe no primeiro ano. E no segundo é sociologia, é a mesma coisa. Então, isso além de gerar problemas de discussões, porque a lógica é o menino do primeiro ano discutir filosofia e sociologia, o básico, para depois ele chegar no terceiro ano e ficar mais complexa essa discussão. Se ele não tem o básico, ele chegar e só ter filosofia no terceiro ano... como é que você tem 3 anos, vai ficar um ano só? Você vai perder todo um processo de amadurecimento, de uma aprendizagem. Então, é isso também... enxuga, enxuga cada vez mais e a disciplina de humanas é para não discutir, é para robotizar mesmo os alunos. Vamos falar de empreendedorismo, porque empreendedorismo é neoliberal, empreendedorismo é para todo mundo agora trabalhar por si mesmo, você pode, se você não conseguir, a culpa é sua, né? Então, assim, a gente tem visto que essa educação tá cada vez mais neoliberal, tecnológica e é danoso uma sociedade nessa perspectiva de ideologia (Pilar, 2023).

O discurso das docentes evidencia a orientação neoliberal que a redução das disciplinas de humanas impostas pelo NEM possui. Reduz-se o tempo de trabalho das disciplinas, a fim de tornar o trabalho docente mais condensado e acelerado, de maneira a suprimir as condições objetivas para o aprofundamento epistemológico das ciências de referência. Perde-se todo o processo de construção do conhecimento, que, como bem pontua Pilar, necessita de tempo para ser maturado. Não há como trabalhar os mesmos conteúdos de forma qualitativa referentes à 2 horas em 1, tampouco de 3 anos em 1. É, de fato, como pontua Rebeca, um ataque à criticidade que as disciplinas de humanas podem propiciar, não obstante outras também possam.

Os ataques públicos destinados à escola nos últimos anos, como os do Escola Sem Partido, em geral se direcionam aos professores de humanas, considerados “doutrinadores”, “encenqueiros”, que muitos gostariam, realmente, de ver de boca fechada, tendo toda a sua liberdade e autonomia catedrática cerceada. De forma bastante acertada, as professoras evidenciam o caráter ideológico do NEM, que pretende instalar uma formação tecnocrática, com verniz de um humanismo mistificador enunciado pela vulgata neoliberal, preparando subjetividades ajustadas ao mundo do trabalho marcado pela flexibilidade, intermitência e alienação.

Ao empreender, as responsabilidades sociais deslocam-se do Estado e migram para o próprio indivíduo, responsável único pelo seu sucesso, mas também pelo seu fracasso. Nada mais conveniente e útil a uma educação marcada pela desoneração estatal e formas de empresariamento sobre a escola. Para um trabalho docente precarizado e uma educação alienante, a única saída possível é fixar o empreendedorismo como palavra de ordem.

A educação ideologizada, assim, serve para estabelecer o consenso e forjar consciências adeptas ao *modus operandi* neoliberal. Tira-se do aluno a possibilidade de aprender para questionar, que passa a aprender para se acomodar. Isto é, retiram-se componentes que podem estimular a reflexão e permitir uma inserção crítica e transformadora da realidade, para falar sobre empreendedorismo, ações, mercado financeiro, *day trading*, a fim de que o aluno possa se acomodar ao sistema e transformar-se em um homem de negócios, que por seus próprios méritos é capaz de vencer. Por trás do discurso meritocrático, escondem-se as responsabilidades do

Estado e convertem-se direitos em serviços, como a própria educação, que para ser adquiridos, precisam ser comprados.

A inserção da empresa como forma absoluta de construção social também é veiculada pelo ensino técnico profissional. Mendonça e Fialho (2020, p. 8) afirmam que a abertura dada pela lei para o estabelecimento de parcerias para a realização do ensino técnico ampliou os espaços para a penetração da iniciativa privada na educação pública, definindo as formas e as orientações que as formações devem ter. A instituição desse tipo de parceria, entre a escola e a empresa, não é algo novo, sendo recomendado desde os anos 1990 pelos organismos internacionais como um excelente caminho para formar os sujeitos e inseri-los no mercado de trabalho, como propaga o Relatório Jacques Delors (1998, p. 114).

No entanto, ao abrir espaços para parcerias intersetoriais, cria-se as condições para a inserção de outras lógicas de produção do conhecimento e temporalidade, vinculados ao mundo empresarial, na escola, reduzida a uma fábrica de ensino. Os autores (Mendonça; Fialho, 2020, p. 8) sublinham também as diferenças do ensino técnico inserido com a reforma em relação ao antigo, que era oferecido concomitante com uma carga-horária mínima comum ao ensino regular, enquanto “no ‘novo’ ensino os cursos profissionalizantes entram como itinerários formativos e não têm a concomitância que existia anteriormente com o Ensino Médio propedêutico”.

A separação total do ensino técnico dos outros itinerários e a desobrigação do cumprimento de uma carga horária comum, coloca-o como arcabouço final do histórico projeto nacional de segregação social por meio da escolarização. Como lembra Magalhães (2006, p. 56-7), a dualidade entre um ensino propedêutico voltado para as elites, e um profissionalizante direcionado à classe trabalhadora, faz parte do projeto republicano desde o seu início. Com o NEM, o antigo projeto foi retomado e refinado, acentuando as diferenças sociais e segmentando ainda mais, de acordo com a origem dos alunos, o processo de aquisição do conhecimento.

Projeta-se, portanto, uma reforma para a escola dos pobres e essa escola – esquecidos todos os outros problemas que a assolam – resolve-se estabelecendo-se o currículo do ler-escrever-contar-trabalhar. O velho modelo da dualidade do ensino brasileiro – uma escola para ricos e outra para pobres – é mais uma vez o cerne do projeto (Toledo, 2017, p. 193).

A escola dos pobres, como pontua a autora, marcada por um tecnicismo alienante, não deve fornecer aos alunos, nem aos agentes que os formam,

ferramentas para que possam encarar o mundo como um objeto cognoscível, que precisa ser enfrentado, analisado e transformado. Deve-se tão somente aprender a aprender, com vazio epistemológico e ausência de dialética na relação ensino-aprendizagem-conhecimento. Quer-se mão de obra precarizada e alienada, que só deve ter autonomia real para resolver problemas que embora não tenha criado, acredita ser responsabilidade sua resolver. Como dizia o lema do governo que instituiu a reforma, de modo autoritário, é bom lembrar, “Não pense em crise, trabalhe!”. Afinal, sem pensamento não há questionamento, e a escola pode ser campo ideológico onde o sistema cultiva as sementes de exploração e autoexploração da classe trabalhadora.

Considerações Finais

Se outrora havia escolas que eram asas e outras que eram gaiolas, retomando a metáfora de Rubem Alves⁸, nesta quadra da história, parece que as asas ficaram restritas ao capital, que intensificou a sua investida sobre a educação pública brasileira iniciada na década de 1990, com a implantação do NEM e da BNCC. Reduzido a uma forma extremamente acelerada de tempo, o trabalho docente sentiu ampliar as formas de precarização que lhe afetam. Imerso em um quebra-cabeça que parece nunca estar arrumado, o professor está ainda mais perdido e sozinho, isolado em uma espiral de obrigações que superam em muito, suas capacidades, especialmente sob condições cada vez mais precárias de trabalho.

Mesmo permeadas por inúmeras incongruências e contradições, as reformas se apresentam como a saída mágica que irá salvar a escola da obsolescência. O admirável mundo novo imposto pela racionalidade neoliberal, entretanto, parece não ser tão admirável assim, sobretudo para os que estão diariamente no chão da escola. Por baixo dos adornos, esconde-se a penumbra que a violência do capital tem perpetrado aos professores e à classe trabalhadora. A escola, sequestrada pelas classes hegemônicas, aumenta seus pecados. Pecados difíceis de perdoar, adverte Rebeca. Pecados que, antes de tudo, precisam ser enfrentados. A panaceia do novo se abre, mas o olhar deve estar direcionado à essência, que a aparência, com toda sua mistificação, busca ocultar.

⁸ ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. **Folha de S. Paulo**, 2001.

Referências

ALVES, R. Gaiolas e Asas. **Folha de S. Paulo**, 2001.

CALAZANS, P. P; NUNES, C. P. Reflexos sobre a formação docente no contexto atual: entre a subserviência e a crítica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 41-52, set./dez., 2018.

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

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. José M. Esteve; tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 2**: Os intelectuais, O princípio educativo, Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 3**: Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, 32 (93), 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MAGALHÃES, L; CAMILO, C.; SIMÃO, R. B. Milhões dizem o que o Brasil deve ensinar. **Nova Escola**, São Paulo, 2017.

MAGALHÃES, M de S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 49-64, jun. 2006.

MARTINS, A. S. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). São Paulo: UNESP, 2010.

MENDONÇA, S; FIALHO, W. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Rev. educ.** PUC, Campinas, 25: e204626, 2020.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jan./jun., 2019.

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, C. M. B. de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019.

TOLEDO, M. R. de A. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO Maria Rita de A. (Orgs.). **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez; ANPUH, 2017. p. 178-198.