

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Sofhia Raupp Jorge Pereira

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO  
MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE (RS)**

Porto Alegre

2024

Sofhia Raupp Jorge Pereira

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO  
MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE (RS)**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Ciências Sociais - Licenciatura do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara.

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Sofia Raupp Jorge  
Racionalidade Neoliberal e Ciências Humanas no Novo  
Ensino Médio: estudo de caso em escola estadual de  
Porto Alegre (RS) / Sofia Raupp Jorge Pereira. --  
2024.

71 f.

Orientador: Bernardo Mattes Caprara.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em  
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Novo Ensino Médio. 2. Neoliberalismo. 3.  
Ciências Humanas. I. Caprara, Bernardo Mattes, orient.

II. Título.

Sofhia Raupp Jorge Pereira

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO  
MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE (RS)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Aprovado em: 22 de fevereiro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Mariângela Silveira Bairros - Faculdade de Educação da UFRGS

Ricardo Boklis Golbspan - Faculdade de Educação da UFRGS

Bernardo Mattes Caprara - Departamento de Sociologia da UFRGS (orientador)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo à minha família, por todo o cuidado e incentivo que me proporcionaram para chegar até aqui. Sou grata àqueles que já não estão mais comigo nessa vida, mas que de algum lugar me guardam e sabem que sempre vou dar o melhor de mim. Um agradecimento especial à minha mãe, que me apoia em todos os meus sonhos e que foi a primeira pessoa a me mostrar o poder transformador da Educação.

Agradeço muito ao meu querido orientador, que me acompanha desde que iniciei no Programa de Residência Pedagógica e que topou fazer parte da construção desse trabalho. Obrigada por todo o apoio, carinho, acolhimento, ensinamentos e por ser uma referência tão importante para a construção do meu *eu docente*. Obrigada por acreditar em mim.

Por fim e não menos importante, agradeço a todos os queridos amigos e amigas que fizeram parte da minha trajetória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dos que me acompanham desde o Ensino Médio aos que conheci na Universidade, obrigada por todas as trocas, risadas, bons momentos e por tornarem a minha trajetória tão mais leve e feliz.

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar as percepções de docentes de Ciências Humanas de uma escola estadual de Porto Alegre (RS) sobre o Novo Ensino Médio e suas relações com uma perspectiva crítica e cidadã. A pesquisa foi construída a partir do Programa de Residência Pedagógica, que me inseriu em uma escola da rede pública de Porto Alegre (RS). Localizada em um bairro central da cidade, a escola possui um corpo estudantil heterogêneo e é atravessada pelos percalços da educação pública e dos mecanismos de descaso do Estado, que afetam a qualidade do ensino-aprendizagem. Em 2022, foi iniciada a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), reforma que postulou uma série de alterações na LDBEN. A proposta reside em uma flexibilização do currículo e implementação de itinerários formativos que podem ser escolhidos pela escola e pelos estudantes. Um dos efeitos dessa nova legislação é a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Ciências Humanas do currículo, que possuem função fundamental para a formação de uma sociedade democrática. Para compreender o NEM no contexto das reformas escolares, parto de uma perspectiva crítica da racionalidade neoliberal, que passou a organizar a vida social e impregnar o campo escolar com a cultura empresarial e o culto à inovação, de modo que a formação integral e cidadã passou a ser substituída pela formação de sujeitos que se comportam como empresas. A partir desse substrato teórico, realizo uma pesquisa de caráter qualitativo, iniciada através da observação participante. De forma complementar, são realizadas entrevistas com os docentes de Ciências Humanas da escola em questão e um levantamento bibliográfico em torno das reformas do Ensino Médio, além de pareceres da área educacional acerca do NEM. A partir deste trabalho, percebe-se que o NEM se liga à lógica normativa de conjunto da racionalidade neoliberal, sendo um dispositivo de eficácia que age sobre docentes e discentes e leva à fabricação de *neo sujeitos*, além de nos conduzir a uma era pós-democrática. Leva também a um processo de *pedagogização* dos professores, a uma *pedagogia contra o outro* entre os estudantes e à perpetuação, sob nova roupagem, do dualismo educacional sob a égide da divisão social do trabalho.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Neoliberalismo; Ciências Humanas.

## ABSTRACT

The objective of this study is to examine how Humanities teachers from a public school in Porto Alegre (RS) perceive the New High School and its connections to critical thinking and civic engagement. The research was conducted as part of the Pedagogical Residency Program, through which I was assigned to a public school in Porto Alegre (RS). Situated in a central neighborhood of the city, the school has a heterogeneous student body and faces the challenges of public education and by the neglectful mechanisms of the State, which directly influence the quality of teaching and learning. In 2022, the implementation of the New High School (NHS) commenced, introducing a reform proposing numerous alterations to the LDBEN. This initiative entails curriculum flexibility and the establishment of formative pathways that schools and students can select. One significant consequence of this new legislation is the elimination of mandatory Humanities subjects from the curriculum, despite their crucial role in shaping a democratic society. To grasp the NHS within the realm of educational reforms, I adopted a critical perspective on neoliberal rationality, that illustrates how neoliberal ideals have structured social dynamics and infiltrated the educational sphere with a culture of entrepreneurship and innovation worship, ultimately prioritizing the creation of individuals who mimic enterprises over fostering comprehensive and civic education. Drawing upon this theoretical foundation, I undertake qualitative research, starting with participant observation. Furthermore, I conduct interviews with Humanities teachers from the school, alongside a bibliographic review on high school reforms and educational perspectives concerning the NHS. This work reveals that the NHS is tied to the normative logic of neoliberal rationality, functioning as an apparatus of efficacy, affecting both teachers and students, resulting in the emergence of *new subjects* and pushing us towards a post-democratic era. Moreover, it leads to a process of *pedagogization* of teachers, a *pedagogy against the other* among students and perpetuates educational dualism under the guise of the social division of labor.

Keywords: New High School; Neoliberalism; Humanities.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

EM - Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEM - Novo Ensino Médio

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PRP - Programa de Residência Pedagógica

RS - Rio Grande do Sul

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>9</b>  |
| <b>CAPÍTULO I: O Neoliberalismo invade o campo escolar</b>  | <b>14</b> |
| 1.1 Neoliberalismo: <i>Gênese</i>   | 14        |
| 1.2 Neoliberalismo: projeto político-pedagógico?  | 19        |
| <b>CAPÍTULO II: Novo Ensino Médio: perspectiva sócio-histórica e o <i>neo sujeito</i></b>   | <b>22</b> |
| 2.1 Ensino Médio: o histórico reformista brasileiro   | 22        |
| 2.2 Novo Ensino Médio: alterações e pareceres   | 25        |
| 2.3 Ciências Humanas no Ensino Médio  | 30        |
| 2.4 Novo Ensino Médio, Nova Escola, Novo Sujeito  | 33        |
| <b>CAPÍTULO III: Percepção dos docentes de Ciências Humanas em uma escola estadual de Porto Alegre (RS) sobre o Novo Ensino Médio</b> | <b>35</b> |
| 3.1 A escola analisada  | 35        |
| 3.2 O que dizem os docentes de Ciências Humanas?  | 40        |
| 3.2.1 A perspectiva do professor de Geografia   | 40        |
| 3.2.2 A perspectiva do professor de História e Filosofia  | 48        |
| 3.2.3 A perspectiva da professora de Sociologia   | 57        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>64</b> |
| <b>Referências</b>  | <b>67</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi edificado como um dos caminhos trilhados a partir do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia - fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) -, que me inseriu em uma escola da rede pública de Porto Alegre (RS) e me deu a oportunidade de vivenciar o campo escolar e a sala de aula. Participar do Programa não somente abriu os caminhos da minha jornada como docente, como também fez com que despertasse em mim o interesse pela educação e pela Sociologia Escolar, que me pareciam tão abstratos no início da graduação. Manter um diálogo com a professora preceptora e com outros professores da escola e, ao mesmo tempo, estar entre os estudantes nos momentos de observação, foi uma experiência que viabilizou o duplo papel de aluna - da Universidade e dos professores dessa escola - e de professora - tanto nos momentos em que dei aula quanto na convivência com outros docentes, quando com muita honra me senti como colega de trabalho deles. Através da vivência desse duplo papel em campo, pude alinhar novos conhecimentos a reflexões advindas de um ponto de vista epistemológico único proporcionado pela experiência como Residente.

A escola em questão é localizada em um bairro de classe média da região central de Porto Alegre e, por ofertar o nível de ensino médio, recebe financiamento da rede pública estadual de ensino. Possui um corpo de estudantes de raças variadas - boa parte preta ou parda - que anteriormente haviam frequentado tanto escolas da rede privada quanto da rede pública. Alguns deles são moradores do próprio bairro, mas muitos vêm de regiões próximas - principalmente de vilas e comunidades. Conforme os relatos que recebi ao longo da minha experiência em campo, a escola também recebe um grande número de jovens que residem em abrigos. Essa composição discente evidencia o caráter heterogêneo da escola, fator que considero positivo, afinal denota o oposto do que seria uma segregação por classe e raça, mas ao mesmo tempo evidencia a desigualdade acentuada que encontramos na educação pública e que se manifesta diariamente dentro da sala de aula. Soma-se a isso o sucateamento estrutural estatal, que tem se acentuado ao longo dos anos e incide diretamente sobre a estrutura da escola e a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Durante o ano letivo de 2023, por exemplo, os cabos de energia elétrica foram furtados e a comunidade escolar permaneceu por 42 dias tendo aula sem luz. Em resumo, pude ser testemunha dos percalços presentes na educação pública e dos mecanismos de descaso do Estado que afetam diretamente a qualidade do ensino-aprendizagem.

No mesmo ano em que iniciei a minha atuação nessa escola (2022), foi iniciada a implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), reforma que postulou uma série de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que não contaram com as considerações de especialistas da área da educação. A proposta reside em uma flexibilização do currículo, que deve fornecer ao estudante maior poder de escolha sobre a própria formação, de modo que ela atenda às demandas do mundo do trabalho e oriente o aluno no seu projeto de vida. Isso se dá através da implementação de itinerários formativos ao currículo, que são “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (BRASIL, 2018). Assim como os estudantes possuem a liberdade para escolher os itinerários que mais lhe interessem, as escolas têm também - supostamente - autonomia para escolher os itinerários que serão ofertados.

Ao mesmo tempo que cria novas disciplinas voltadas à formação para o mercado de trabalho, um dos efeitos da nova Legislação é a retirada da obrigatoriedade das Ciências Humanas do currículo (SIMÕES, 2017), de forma que, na prática, os professores de Ciências Humanas sejam realocados para as novas disciplinas para que cumpram a sua carga horária de trabalho. No entanto, é importante destacar a função social fundamental das Ciências Humanas para a formação de uma sociedade democrática. Conforme descrito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias (OCEM, 2006), a finalidade dessa área reside na formação ética do educando, do desenvolvimento de autonomia e do pensamento crítico. Ademais, como descrito na BNCC (2017), o objetivo essencial das Ciências Humanas no Ensino Médio é que o aluno aprenda a indagar, habilidade que é ponto de partida da reflexão e essencial ao desenvolvimento da autonomia de pensamento.

Apesar de que o presente trabalho problematizará a redução da carga horária de todas as disciplinas de Ciências Humanas, pontuo que as Ciências Sociais, nomeadas na escola como Sociologia, possuem uma estreita relação com a formação cidadã e um papel fundamental no ensejo à participação político-democrática dos sujeitos que estão se formando na escola. A Sociologia Escolar se caracteriza pelos princípios de desnaturalização – responsável pela historicização das relações sociais - e estranhamento - que problematiza as relações de caráter trivial - e constitui parte fundamental de uma formação que se volta para a construção dialógica de sujeitos com uma vida de participação crítica e ativa na sociedade (OCEM, 2006). As Ciências Sociais na escola (nomeadas na matriz curricular como

Sociologia) têm papel fundamental de promover a produção de leituras do mundo social e deliberar a formação de um espírito crítico nos jovens, de forma que os inspire à participação democrática através da formação dos mesmos como cidadãos (LAHIRE, 2014).

Para compreender o Novo Ensino Médio no contexto das reformas educacionais, parto de uma perspectiva teórica crítica que se desdobra sobre a racionalidade neoliberal que conduz não somente à corrosão institucional e dos direitos sociais, mas também à gênese de um novo tipo de sujeito, cujo comportamento passa a se assemelhar ao de uma empresa e é pautado pelo ideal da concorrência e da competitividade generalizada (DARDOT e LAVAL, 2016). O neoliberalismo surgiu como uma racionalidade organizadora da vida social que produz efeitos sobre a educação, colonizando as escolas. O culto à inovação, impregnado pela lógica neoliberal, propõe reformas que visam justamente o enquadramento formativo dos estudantes ao mundo da racionalidade liberal. Resultante dessa conjuntura é a perda significativa de um espaço destinado à formação integral e cidadã dos estudantes em prol de uma cultura empresarial, descurando totalmente a formação democrática.

Ademais, conforme Laval (2019), a educação perdeu, nos últimos anos, o respaldo do argumento progressista relativo à uma escola republicana: com a cultura de mercado, passa-se a ser considerada obsoleta a emancipação trazida pelo conhecimento. Esse questionamento leva a um discurso amplamente difundido que defende uma “reforma” do sistema escolar, que é pautado essencialmente pela importância do saber direcionado à atividade econômica e se volta a um modelo centrado na competitividade e em moldes empresariais de eficiência e produtividade. Portanto, na racionalidade neoliberal, o tipo de conhecimento que é produzido nas Ciências Humanas se torna dispensável e até mesmo ameaçador em função do seu potencial de questionamento das estruturas vigentes. Em suma, o vocábulo “reforma” enverniza o lento mas progressivo processo de troca de uma formação democrática por uma formação empresarial.

A partir desse esteio teórico em torno do *neoliberalismo escolar*, realizo uma breve análise da literatura publicada no Brasil acerca do histórico das reformas da última etapa do Ensino Básico. Parto do princípio de que a educação é um terreno de disputas (CAETANO, 2020) e de que o Ensino Médio é um dos seus principais alvos, de forma que, desde o seu período de expansão, passou por uma série de alterações de acordo com os interesses da classe dominante (KOSSAK e VIEIRA, 2022). O Novo Ensino Médio se insere nesse contexto de reformismo neoliberal e, para compreendê-lo sistematicamente, realizo um levantamento bibliográfico das produções que se deram a partir de 2017, ano da proposta.

Busco compreender não somente os pareceres da área educacional em torno da temática, mas também as experiências que o NEM proporcionou em outros lugares do Brasil no curto período desde a sua implementação.

Em decorrência da brevidade da sua implementação e, ao mesmo tempo, das transformações significativas que a Reforma acarreta no Ensino Básico, o objetivo do presente trabalho é analisar as percepções de docentes de Ciências Humanas de uma escola estadual de Porto Alegre (RS) sobre o Novo Ensino Médio e suas relações com uma perspectiva crítica e cidadã. Do objetivo principal, desdobram-se os objetivos específicos: analisar a proposta do Novo Ensino Médio; compreender as implicações práticas da redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas; e, por fim, investigar o perfil de cidadão que o Novo Ensino Médio estará formando.

Realizar um trabalho artesanal, que possibilitasse o aprofundamento analítico de um fenômeno que afeta drasticamente não somente o perfil de cidadão que a escola está formando, mas também o meu futuro e o futuro daqueles que comigo trilham a caminhada rumo ao futuro na docência em Sociologia e Ciências Humanas, foram fatores que deram ímpeto à realização dessa pesquisa, que demanda uma delimitação metodológica. Conforme Demo (1989), Metodologia significa o estudo dos caminhos e instrumentos utilizados para se fazer ciência. Trata-se de uma disciplina instrumental que se coloca à serviço da pesquisa ao mesmo tempo que indaga os limites da ciência, reconhecendo que, nela, nada é indiscutível ou uma teoria final. A realidade social não é algo evidente e por essa razão carece de métodos investigativos. Logo, para que se compreendesse a realidade social escolar em questão alinhavada ao contexto sociopolítico atual, optou-se pela utilização do método qualitativo que, conforme Martins (2004), privilegia a análise de microprocessos, dando-se através do estudo de ações individuais e grupais e exame intensivo de dados.

Através da minha experiência no Programa de Residência Pedagógica, pude realizar um ano de observação participante em campo escolar antes mesmo que essa pesquisa fosse inteiramente delineada, e foi a partir dessa vivência pessoal que emergiu o interesse pelo Novo Ensino Médio. Desse modo, tornei-me parte do universo observado e pude tecer percepções sobre as ações dos aspectos simbólicos do campo (PROENÇA, 2007). No processo de observação participante, testemunha-se uma racionalização reflexiva da conduta, que se refere à interpretação e a aplicação ininterrupta, nos ambientes sociais, de novos conhecimentos pelas pessoas (MAY, 2004). Foi através do PRP que viabilizou-se o

estabelecimento de vínculos e afinidades no corpo escolar, assim como o registro em diários de campo dos inúmeros acontecimentos e reflexões acerca dessas experiências.

A entrevista é elemento complementar indispensável à observação participante (BEAUD E WEBER, 2007), sendo capaz de gerar compreensões enriquecedoras da biografia, experiência, aspirações, opiniões e valores do entrevistado. Optei pela realização de entrevistas semi estruturadas com os professores da área de Ciências Humanas da escola, que contaram com questões pré-elaboradas que mantiveram a minha liberdade em buscar esclarecimentos acerca das respostas obtidas. Desse modo, tornou-se possível sondar com maior precisão os tópicos que surgiam e que poderiam ser mais aprofundados (MAY, 2004) e coletar dados subjetivos que não seriam viáveis apenas através da observação participante. Pude também limitar o volume de informações obtidas, direcionando-as para os objetivos da pesquisa (BONI e QUARESMA, 2005).

O texto do trabalho se divide em quatro partes: no Capítulo I, realizei um levantamento teórico substancial a todo o trabalho, tendo como base as obras de Dardot e Laval (2016) e Laval (2019). Os autores se desdobram diante do *neoliberalismo* e do *neoliberalismo* em campo escolar, conceitos elementares às análises que irão se desdobrar sobre a Reforma do EM. No Capítulo II, realizo uma breve retomada da história do reformismo educacional do Brasil, que demonstra que o NEM é a continuidade de uma tendência já estabelecida desde o período da redemocratização. Elaborei, além disso, uma revisão acerca das principais alterações presentes na Reforma e das opiniões de profissionais da educação e acadêmicos da área. Como o estudo tem um enfoque na área de Ciências Humanas, incluo as documentações orientadoras disponíveis no Brasil sobre as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, que balizam o ensino dessa área no país e acrescento uma projeção em torno do novo sujeito que o NEM estará formando. O Capítulo III contará com a parte empírica da pesquisa: nele, trago os dados produzidos durante o período de observação participante em campo escolar, assim como a descrição e análise das entrevistas realizadas com os professores de Ciências Humanas. Por fim, as considerações finais encerram o trabalho com as principais discussões e conclusões obtidas ao longo do percurso.

## 1 O NEOLIBERALISMO INVADE O CAMPO ESCOLAR

### 1.1 Neoliberalismo: *Gênese*

O esteio teórico substancial à análise que se desdobra fundamenta-se sobre o desenvolvimento e globalização da racionalidade neoliberal, que circunscribe a sociedade como um todo e, por conseguinte, a Educação. O Novo Ensino Médio se insere não somente no contexto das reformas, mas de “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 7). Conforme os autores, o sistema neoliberal nos conduz socialmente a uma era *pós-democrática*. É de suma importância ter em mente que, para além dos aspectos políticos e econômicos, o neoliberalismo incide diretamente sobre o processo de *subjetivação* dos indivíduos. O sujeito neoliberal é decepado da vida social e conduzido a um regime de concorrência que perpassa todas as esferas da vida, fator que acarreta na erosão da capacidade de ação coletiva.

Os anos 1980 foram marcados por tendências conservadoras e neoliberais. O rompimento com o *welfarismo* se deu a partir de Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Mas para além de uma restauração do capitalismo e do liberalismo tradicional, houve uma alteração radical das formas de exercício governamental, tratando-se de uma subordinação a uma nova racionalidade política e social ligada à financeirização e globalização do capitalismo. Ocorreu a gênese de uma nova lógica normativa, que reorienta políticas e comportamentos, não se tratando de uma retirada do Estado, mas de uma nova base estatal com um novo engajamento político. O Estado passou a se erigir sobre novas bases e possuir novos objetivos e métodos. Essa virada neoliberal se deu a partir da pressão de certas condições que não constituíram uma estratégia pré-estabelecida, mas cujo objetivo foi sendo delineado sem que houvesse consciência do efeito criador de um novo modo de regulação em escala mundial (DARDOT e LAVAL, 2016).

A grande virada - aquilo que foi produzido a partir das políticas neoliberais e transformações do capitalismo - foi precedida não somente pela crise do capitalismo, mas também em função de uma luta ideológica relativa às duras críticas ao estado de bem estar social. Para que uma nova norma fosse legitimada, utilizou-se de uma série de técnicas e dispositivos de disciplina para obrigar os indivíduos a atuarem como governantes de si

mesmos pela pressão da competição. A partir da ampliação dos sistemas disciplinares, instaurou-se uma racionalidade geral (DARDOT e LAVAL, 2016).

Uma das consequências do fortalecimento do capitalismo financeiro diz respeito a uma mudança da relação do sujeito consigo mesmo. Portanto, esse sujeito passou a ser concebido e se comportar como um capital a ser valorizado. O novo capitalismo emergente se liga diretamente à construção política de uma finança global que se conecta à concorrência generalizada (DARDOT e LAVAL, 2016).

Apesar da crise econômica de 2008, crise socioeconômica catastrófica que acarretou em uma descrença na autorregulação do mercado, as políticas neoliberais permanecem resistentes e não encontraram barreiras fortes o suficiente para derrubá-las. Apropriando-se dos conceitos de Foucault, Dardot e Laval (2016) destacam o caráter produtivo do poder do neoliberalismo:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, como o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo, por conseguinte, ultrapassa o caráter de ideologia ou política econômica e se torna uma racionalidade cuja característica precípua reside na consideração da empresa como modelo de subjetivação e da concorrência como norma de conduta. Trata-se de uma gama de práticas, discursos e dispositivos que dão luz a um novo governo dos homens pautado no princípio da concorrência. Ele age de modo que os indivíduos se conformem com essa norma e orienta novas condutas, práticas e escolhas dos indivíduos. Para além de uma dilatação mercantil espontânea e da acumulação do capital, mas de técnicas de poder inéditas que incidem diretamente sobre as condutas e normatividades (DARDOT e LAVAL, 2016).

É preciso compreender que o neoliberalismo não é uma continuidade orgânica do liberalismo que tomou forma no século XVIII e que tinha como base o princípio do *laissez-faire*, além da elaboração dos limites do governo. No neoliberalismo, não se retoma a problemática dos limites do governo, do mercado, do cálculo de utilidade ou dos direitos. O neoliberalismo “é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 34). Além disso, trata-se de um sistema profundamente presente nas práticas governamentais, estilos gerenciais e políticas institucionais, introduzindo uma subjetividade

contábil nos sujeitos. Cria-se uma “subjettivação contábil e financeira” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 31), a forma mais evoluída da subjettivação capitalista.

Ademais, o neoliberalismo possui como característica marcante uma valorização exacerbada da concorrência e da empresa como molde para a sociedade. Obviamente, um ponto comum entre liberalismo e neoliberalismo diz respeito à exigência de uma limitação da atuação do Estado em prol do mercado, com destaque à eficácia da economia e do processo do mercado. Há também uma absorção de uma perspectiva do anarcocapitalismo de Von Mises e Hayek: a dimensão antropológica do homem-empresa. O concorrencialismo neoliberal, oriunda das contribuições de Von Mises e Hayek, enxerga a concorrência no mercado como um “processo de descoberta da informação pertinente, como certo modo de conduta do sujeito que tenta superar e ultrapassar os outros na descoberta de novas oportunidades de lucro” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 135). A contribuição austríaca dá ênfase à competição e à rivalidade a partir de um tom agonístico. É a partir da luta entre os agentes que a vida econômica será desenhada, tendo como ator o empreendedor movido pelo espírito empresarial cujo único freio é o Estado. Essa concepção revolucionou a forma de se pensar em pesquisas posteriores, já que diz respeito à totalidade da ação humana.

Desse ponto de vista, o mercado é um processo auto gerador ao longo do tempo, que utiliza motivações psicológicas e determinadas competências. Agora, o homem neoliberal não é o homem da troca do liberalismo, que faz cálculos a partir de dados já disponíveis, mas sim um homem empresarial que delimita seus objetivos e busca alcançá-los. Na economia, o ator é o empreendedor, que aprende a se conduzir racionalmente conforme confrontado pelo mercado. Na governamentalidade neoliberal, o aprendizado constante e progressivo se dá através das situações impostas pelo mercado (DARDOT e LAVAL, 2016).

O mercado se define precisamente em função do seu caráter concorrencial, além de ser um processo de aprendizagem e adaptação infundável. Por essa razão, a individualidade é um componente fundamental. Se o mercado é um processo de aprendizagem constante, é fundamental que a autoformação do sujeito seja acelerada pela educação dos economistas:

A cultura da empresa e o espírito do empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT e LAVAL, 2016, p.140).

Essa concepção redesenha o *Homo economicus*, de modo que cada indivíduo se torne *enterprising*. O empreendedor é aquele capaz de equilibrar o conhecimento e a execução.

Joseph Schumpeter endossa esse discurso do homem empreendedor como um homem inovador que se opõe aos métodos tradicionais (DARDOT e LAVAL, 2016).

A partir da nova concepção social empresarial - da sociedade que é um empresa constituída por empresas - emerge a necessidade de gênese de uma “nova norma subjetiva” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 321). O sujeito neoliberal que se forma é análogo a um novo dispositivo de desempenho e gozo. Cruza-se a psicanálise com a sociologia para que se compreenda essa nova condição humana, cujas características giram em torno da flexibilidade, imprecisão, fluidez, precariedade. Houve uma redefinição da humanidade através de um novo discurso científico que crie esse homem-animal produtivo e consumidor.

Esse novo sujeito nasce a partir de práticas discursivas e institucionais do fim do século XX que acarretaram na construção do homem-empresa, que instaurou um novo funcionamento psíquico. O homem do neoliberalismo é intrinsecamente competitivo - não mais o homem *benthamiano* calculador e produtivo. A criação desse novo sujeito a partir da intensificação dos mecanismos, relações e comportamentos viabilizou uma reorganização completa da sociedade.

Os dispositivos de eficácia, como o “arranjo de processos de normatização e técnicas disciplinares” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 324), disponibilizaram à economia os recursos humanos essenciais a esse novo tipo social, de modo que os corpos e as mentes fossem capazes de funcionar em um circuito universal de produção-consumo. Não se trata tanto sobre um controle dos corpos, mas sim sobre uma gestão das mentes. Através de uma “homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 326), surge o *neo sujeito*. Os dispositivos de poder não giram mais em torno do controle da coerção e adestramento de corpos, mas sim da arte de governar um novo indivíduo cuja subjetividade se envolva inteiramente com a atividade que ele deve cumprir. Esse novo sujeito ativo deve estar inteiramente engajado na sua atividade profissional: “o sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 327).

A racionalidade neoliberal cria um sujeito a partir do ordenamento dos meios de governá-lo, de modo que ele se comporte como uma entidade de competição que maximize resultados, expondo-se a riscos e tomando inteira responsabilidade em caso de fracasso. O governo de si na nova racionalidade também é chamado de “empresa”. Há uma transferência dos riscos, através da redução da proteção e solidariedade coletiva, para os assalariados, de modo que se exija um comprometimento muito maior da parte deles. Irá ser criada uma

reação em cadeia na qual os sujeitos empreendedores irão reforçar a competição entre eles e fazer com que os mesmos precisem se adaptar às condições cada vez piores de competição que eles mesmos criaram (DARDOT e LAVAL, 2016).

Ambientado nesse local, o sujeito será direcionado a ser sempre o mais eficaz possível, envolver-se inteiramente com o trabalho, aperfeiçoar-se sem pausa, aceitar passivamente a plasticidade exigida pelo mercado.

Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 330-331).

A empresa de si mesmo demanda uma racionalização íntima e completa do sujeito em sua gênese, de modo que se desenvolva uma racionalização do desejo. O sujeito é impulsionado a aprimorar constantemente seus resultados e desempenhos. O trabalho se torna o veículo principal de realização pessoal, afinal, quando há sucesso no trabalho, há sucesso na vida. Nessa nova sociedade, em que a responsabilidade pelo seu próprio trabalho e próprio sucesso recai sobre o indivíduo, a palavra “empresa” passa a fazer referência a um processo de valorização do eu. As técnicas de *coaching*, análise transacional, programação neurolinguística e outros processos de aliciamento da subjetividade, composto por um saber psicológico e léxico especial que se apresentam como técnicas de transformação individual, que aprimoram o indivíduo nessa empresa. Esse domínio de si mesmo se apresenta como uma possibilidade alternativa ao domínio do mundo - que é impossível. O indivíduo não se empenha a aprimorar a si mesmo, mas a também aprimorar a empresa. Fabrica-se a si mesmo como um produto, que se decepciona com desempenhos passados e aumenta a autoestima no presente. A coerção econômica passa a ser, nesse contexto, auto coerção e auto culpabilização, já que o indivíduo é tido como único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. (DARDOT e LAVAL, 2016).

## 1.2 Neoliberalismo: projeto político-pedagógico?

A compreensão da racionalidade neoliberal que se desdobrou acima é fundamental para que se compreendam os processos sociopolíticos relacionados ao campo da educação nos últimos anos. Conforme Laval (2019), as transformações na escola das últimas décadas são chamadas de *neoliberalismo escolar* e estão profundamente ligadas à “lógica normativa de conjunto” (LAVAL, 2019, p. 9) da racionalidade do capital, que se estende para além do campo econômico e permeia os aspectos da própria vida. Através dela cria-se, na educação, uma mercantilização da escola pública, processo que fortalece as dinâmicas desiguais que destroem as bases da escola pública e possui profunda ligação com a formação de uma sociedade de *neo sujeitos*.

No neoliberalismo formula-se uma concepção empresarial da educação: assim como em quaisquer outras instituições, a escola passa a se aproximar do mercado concorrencial e ter como finalidade atender “aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias” (LAVAL, 2019, p. 109). A partir da empresarização de todos os âmbitos da vida, demanda-se que as instituições sejam balizadas por demandas individuais e não mais pela solidariedade distributiva e lógica política de igualdade. Nesse novo modelo de sociedade, a educação é considerada como “um bem de capitalização privado” (LAVAL, 2019, p. 109).

Na cultura do mercado, a emancipação pelo conhecimento passa a ser obsoleta, dando lugar a políticas neoliberais que afetam a escola de diversas maneiras. Há uma “monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia liberal” (LAVAL, 2019, p. 16) que, em geral, converge à defesa de uma “reforma” da escola - reforma que não busca acarretar na transformação social, mas que surge unicamente como uma preocupação administrativa ou como objeto do culto à inovação, sem que se discorra de forma clara acerca das implicações políticas dessas alterações. A demanda reformista se fundamenta sobre uma crise de legitimidade institucional que perpassa o campo da educação e que desenvolve novos questionamentos em torno das relações de transmissão de conhecimentos entre gerações.

A nova razão do mundo implica diretamente em uma nova razão escolar: a escola neoliberal designa “certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17). Ao contrário da tradicional garantia dos direitos à cultura pela sociedade, agora são os indivíduos os

responsáveis pela capitalização dos recursos privados que apenas futuramente serão garantidos pela sociedade. Esse processo de privatização atinge o saber e as suas instituições transmissoras, mas também os próprios vínculos sociais: devido à suposta autonomia plena dos indivíduos, as instituições passam a ter como única razão de existência servir aos interesses particulares.

Conforme Laval (2019), as reformas educacionais direcionadas à descentralização, padronização de métodos e conteúdos, nova gestão das escolas e profissionalização de docentes são fundamentadas na competitividade da economia globalizada. Nesse ínterim, há uma ruptura com o modelo de escola republicana que se destinava à formação cidadã: a mutação escolar que tem se ampliado contesta esse antigo modelo e é, acima de tudo, fruto de uma construção eficaz de difusão de um novo modelo homogêneo de ensino, de caráter global. Tais transformações nos direcionam a um processo de desescolarização e *pedagogização* de todas as relações sociais: com a convergência entre o universo de bens e serviços e de conhecimentos, a autonomia dos campos do saber passa a ser questionada, assim como os significados político-intelectuais da separação entre escolas e empresas. Em suma, a sociedade é testemunha de uma tendência à desinstitucionalização, desvalorização e desintegração, que criam um novo modelo de escola.

Esse novo modelo escolar e educacional é baseado incipientemente em uma sujeição direta da escola à razão econômica. A lógica prevalecente evidencia que a escola - e as instituições em geral - só passam a ter sentido a partir do momento em que prestam serviço à economia. O novo ideal pedagógico se referencia no trabalhador autônomo e ao homem flexível. Desse modo, a competitividade passa a ser a base dos sistemas educacionais contemporâneos e há uma perda progressiva da autonomia escolar. Logo, as reformas que se impõem à educação são orientadas para a competitividade, uma forma melhorar a qualidade do trabalho para aprimorar a produtividade. A referência para a escola passou a ser a do trabalhador flexível:

o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se autodisciplinar não acontece sem um certo saber (LAVAL, 2019, p. 40).

Desse modo, a escola deve fornecer ferramentas aos estudantes para que os mesmos tenham autonomia em sua permanente auto aprendizagem. A competência fundamental nesse novo modelo social é a de “aprender a aprender”, para que se possa lidar com a incerteza

constante relacionada à nova razão do mundo neoliberal. Advindo disso, emerge um processo de desvinculação entre “diploma e valor pessoal reconhecido socialmente” (LAVAL, 2019, p. 43), que faz com que os títulos acadêmicos percam o seu valor simbólico. Isso, juntamente com a influência das empresas na escolha dos conteúdos de formação acarretam no estabelecimento da insegurança dos trabalhadores: cada vez mais, o valor social dos indivíduos passa a depender do que o mercado de trabalho sanciona, da forma menos institucional possível, como valorável. A autodisciplina e a autoaprendizagem, constituintes do novo paradigma de *pedagogização* da vida, são elementos fundamentais para a garantia da empregabilidade e evidenciam que a nova razão de ser da escola se encontra na lógica de produção do mercado e não mais na distribuição igualitária de conhecimento.

A pedagogia das competências é um marcador fundamental de um processo que descarta o conhecimento e dá maior importância às necessidades do mercado. Há uma tendência intrínseca a considerar os saberes como meras ferramentas operatórias instrumentalizadas para resolver problemas ou desenvolver projetos, lógica que prioriza apenas as qualidades daquilo que poderá ser empregável no futuro. Consequentemente, o aproveitamento ou descarte de determinados conhecimentos passa a depender inteiramente da sua utilidade no mercado concorrencial, fator que encaminha a escola para um arriscado processo de desformalização e desintelectualização dos processos de aprendizagem, assim como a uma exclusão de conhecimentos marcados como desinteressantes à capitalização.

De forma concomitante à emergência dessa nova ordem escolar, fundamenta-se um processo de profissionalização da educação que, apesar de já ser uma tendência antiga, sofre uma radicalização com o desenvolvimento do neoliberalismo. Essa profissionalização se apresenta como uma etapa de modernização da escola, quando se trata, na realidade, de uma adaptação ao mercado e de formação de mão de obra para o novo sistema. Paradoxalmente, a reivindicação da profissionalização escolar encaminha os estudantes a uma formação profissional precoce ao mesmo tempo em que há um descompasso entre diploma e a garantia de empregabilidade. Desse modo, o preparo que irá ser fornecido tem caráter muito mais comportamental do que técnico - na escola, não serão ensinadas qualificações para a busca de empregos, mas haverá sim um preparo “para condições profissionais evolutivas” (LAVAL, 2019, p. 99). Em outras palavras, a formação que será fornecida remete a aprender a empresa e não a aprender uma profissão.

## **2 NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E O *NEO SUJEITO***

### **2.1 Ensino Médio: o histórico reformista brasileiro**

A educação é, historicamente, um alvo de disputas. No centro dela, em contexto brasileiro, encontra-se um dos seus maiores alvos: o Ensino Médio (CAETANO, 2020). Trata-se da última etapa do ensino básico que abarca uma série de desafios relativos à permanência, garantia de acesso e qualidade do ensino para os jovens (CORRÊA e GARCIA, 2018). Tais disputas sociopolíticas em torno do EM são refletidas em novas deliberações e reformas, que vêm alterando gradativamente as composições curriculares e fazem parte de uma tendência global de transformação das demandas de reestruturação produtiva (CAETANO, 2020).

O Ensino Médio brasileiro se expandiu gradativamente a partir de 1996, através da Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996, que determinava a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, e do art.4º, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu a garantia da universalização dessa etapa de ensino através da obrigatoriedade do Estado em ofertá-lo e do nivelamento das famílias quanto à responsabilidade de permanência dos jovens na escola (KRAWCZYK, 2009). A premissa da obrigatoriedade do Ensino Médio, contudo, foi implementada pelo governo federal apenas em 2008. Apesar de serem recentes as leis de expansão dessa etapa de ensino, o número de matrículas no EM obteve um aumento exponencial nos últimos 30 anos - o que não pode ser traduzido efetivamente como uma universalização de acesso, já que as desigualdades regionais, de raça e de gênero permeiam o público escolar e causam grandes níveis de reprovação e evasão.

As transformações que ocorreram no Ensino Médio a partir do período da redemocratização - e processo de universalização do EM - tiveram íntima relação com organismos internacionais e multilaterais que tiveram grande influência nas alterações do EM, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Este último estabeleceu diretrizes que influenciaram muito as políticas educacionais brasileiras, desde o que tange à redução do financiamento estatal à educação quanto ao estabelecimento de um currículo com base em competências e habilidades (NASCIMENTO, 2007). Além deles, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tiveram uma grande contribuição no

desenvolvimento de um modelo hegemônico educacional e deram esteio aos sistemas de educação latino-americanos através de um discurso salvacionista. No caso do Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso colocou em curso reformas educacionais baseadas nos princípios da competitividade, qualidade, eficácia e eficiência - conceitos e normas importados de moldes empresariais. Resultado disso foram transformações educacionais que alteraram a lógica de financiamento, avaliação, gestão, currículo e trabalho na área educacional (PINTO e MELO, 2021).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 foi um grande marco dentre as reformas curriculares da educação brasileira. Incluiu a criação de um sistema de Avaliação Nacional em todos os níveis e etapas de ensino e forneceu as bases para a elaboração de um projeto nacional de currículo. O documento situou o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica e definiu a sua oferta como dever do Estado, apresentando também as suas orientações curriculares (PINTO e MELO, 2021).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, formuladas também na década de 1990, propunham “as bases filosóficas, pedagógicas e metodológicas a partir das quais deveriam desenvolver-se os currículos nos sistemas estaduais e nas escolas” (KRAWCZYK, 2009) e permitia que 25% da carga horária fosse definida pelas Secretarias de Educação ou escolas. Desse modo, a proposta permitia a contemplação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e viabilizava uma elaboração de currículos diversificados que contemplassem as três áreas do conhecimento - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Krawczyk (2009) evidencia que as DCNEM foram, portanto, coerentes com a LDBEN e preservaram o sentido descentralizador da proposta de organização do Ensino Médio ao deliberar a autonomia dos sistemas escolares na definição de conteúdos conforme as necessidades regionais e locais.

A divisão desigual entre um ensino preparatório para o ingresso no Ensino Superior e outro voltado à formação para o mercado de trabalho esteve evidente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, conforme salienta Caetano (2020). O Ensino Médio foi elaborado a partir dos anos 1990 não somente como um fim em si mesmo, mas como uma etapa para que um desses dois objetivos fosse alcançado. Desse modo, a legislação compreende que a Educação Básica deve oferecer meios para a formação de um cidadão e incorpora novas responsabilidades do Estado. Para Nascimento (2007), as políticas educacionais brasileiras evidenciam um dualismo educacional que se fundamenta sob a égide

da divisão social do trabalho, que distribui os indivíduos conforme a origem de classe - e acrescento aqui, de raça - em escolas com currículos diferentes e em funções manuais e intelectuais distintas.

Para Caetano (2020), as reformas educacionais que atravessam a história recente do EM introduzem as parcerias público-privadas, o voluntariado, a gestão de acordo com os resultados, a terceirização e diversas formas de privatização, elementos que alteram as formas de se compreender e gerir a escola. Lima (2018) esclarece que esses movimentos evidenciam uma decisão de privatização não somente *stricto sensu* - como a concessão de escolas da rede privada e aplicação de mecanismos e lógicas de mercado - mas sim *lato sensu*, que se refere a “processos de criação de estatutos organizacionais fluidos e de regimes jurídicos híbridos, combinando direito público e direito privado, administração pública e gestão empresarial, adotando formas complexas de [...] privatização” (LIMA, 2018, pág. 130). O público e o privado não são mais universos antagônicos, mas apresentam uma continuidade de articulações que propõe reinventar o setor público através da implementação da lógica de mercado.

De acordo com Lima (2018), sem a impregnação empresarial nas organizações escolares, as dinâmicas de privatização *lato sensu* seriam reduzidas e incapazes de engajar políticos e de despertar a adesão de reformas pedagógicas na agenda gerencialista, já que a educação passou a ser considerada como um instrumento de qualificação do capital humano a serviço do mercado e do mundo dos negócios. Conforme o autor,

a organização de tipo mecanicista e as novas hierarquias, o eficientismo e o produtivismo, as parcerias e os contratos, o vocacionalismo e o empreendedorismo pedagógico, os novos processos de seleção, avaliação e atribuição de prêmios, o elogio da meritocracia e da competitividade como princípios educativos, entre outros elementos, conhecem aplicações muito diferenciadas, mas generalizadas, sob os lemas da racionalização, modernização e qualidade da educação (LIMA, 2018, p. 2).

Apesar da continuidade das tendências neoliberais globais que incidem diretamente sobre a educação, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) proporcionaram programas e projetos voltados à defesa de uma educação democrática, almejando não somente uma educação de qualidade mas também a redução das desigualdades de acesso e permanência estudantil (CORRÊA e GARCIA, 2018). Contudo, a crise política que ocorreu a partir de 2016 alavancou retrocessos sociais, políticos e econômicos que afetaram de forma profunda o cenário da educação no país.

## 2.2 Novo Ensino Médio: alterações e pareceres

A partir da Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017, promulga-se uma alteração das Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 referente à LDB, além da Lei

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, p. 1).

Algumas das principais alterações na Legislação dizem respeito à carga horária mínima anual para ensino fundamental, que deve ser de 800 horas e, no EM, deve passar por uma ampliação progressiva para mil e quatrocentas horas (BRASIL, 2017). Conforme a Lei, os sistemas de ensino têm o prazo de até cinco anos para estabelecer carga anual mínima de mil horas. Ademais, se estabelece que o currículo do EM deverá abarcar a BNCC e um conjunto de itinerários formativos organizados através da oferta de arranjos curriculares diferentes, que variam conforme os contextos locais e a viabilidade para a instituição de ensino. Anteriormente, o currículo estava organizado por matérias ou disciplinas (SILVA; PASCOAL; BLASZKO; 2022). Já os novos itinerários formativos são compostos por

I - linguagens e suas tecnologias;  
II - matemática e suas tecnologias;  
III - ciências da natureza e suas tecnologias;  
IV - ciências humanas e sociais aplicadas;  
V - formação técnica e profissional.  
§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 3).

Mais adiante, a Lei expressa que, para que se cumpram as novas exigências curriculares do EM, “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017, p. 4). Outra alteração importante prevista na Lei se refere à alteração da carga horária do professor, que a partir de então pode lecionar na mesma escola por mais de um turno desde que a jornada de trabalho semanal não seja ultrapassada (BRASIL, 2017). Mas a alteração elementar sobre a qual o presente trabalho se desdobra diz respeito à obrigatoriedade apenas dos componentes curriculares de Matemática, Língua Inglesa e Língua Portuguesa (SIMÕES,

2017), que excluem, portanto, a obrigatoriedade dos componentes curriculares Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

O percurso de implantação do NEM representa o processo de um marco legal e normativo que tem gerado demandas desde 2022 (ano de sua implementação) relacionados à infraestrutura, formação de professores, planejamento didático etc (SILVA; PASCOAL e BLASZKO, 2022). Destaca-se que as alterações previstas na reforma levaram a uma série de reações - negativas, em grande parte - dos profissionais da área. Jacomini (2022) afirma que o NEM representou “uma ruptura com a oferta de uma formação científica e humanística comum e geral a todos/as os/as estudantes que concluem a educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/1996” (JACOMINI, 2022, p. 267). Juntamente às alterações da BNCC, o NEM abarca modificações de grande proporção que ignoram os debates em torno de políticas públicas para a educação brasileira, promovendo mudanças organizacionais e curriculares robustas (COSTA e SILVA, 2019) que, ainda por cima, descaram as opiniões das comunidades escolares, populacionais e acadêmicas especializadas em educação.

Como Ferreira e Ramos (2018) destacam ao analisar a Medida Provisória 746/2016 que precede a Lei 13.415/2016, as intenções do Novo Ensino Médio são bastante amplas e apontam para a necessidade candente de novos investimentos na rede escolar ao mesmo tempo que, paradoxalmente, as propagandas do governo apontam com frequência para a falta cada vez maior de recursos que serão destinados à educação. Em adição, no contexto da elaboração da nova legislação, recorria-se frequentemente ao argumento de que o Ensino Médio brasileiro não tem correspondido às expectativas e metas estipuladas, sem que em momento algum viesse à tona as condições em que o Ensino Médio é ofertado aos estudantes. Desde a sua redação inicial, fica evidente que a nova legislação deixa margem para muitas dúvidas acerca de sua aplicação prática. Contudo, levando em consideração as múltiplas moções de apoio do setor privado à sua aprovação, fica bastante claro que, ao reorganizar toda a estrutura do Ensino Médio, o que está em jogo são os interesses do capital.

De acordo com Ferretti (2018), a reforma do EM encontra esteio em duas justificativas principais: a qualidade precária do EM brasileiro e a necessidade de deixá-lo mais atrativo aos alunos, tendo em vista os altos índices de abandono e reprovação. A baixa qualidade do ensino pode ser comprovada através dos índices divulgados na grande mídia, mas a segunda justificativa é limitada à problemática do abandono e reprovação à estrutura curricular, sem considerar as problemáticas estruturais que envolvem o ensino básico, sendo elas a

- infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;
- ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETTI, 2018, p. 26-27).

Apesar disso, a nova legislação aparenta insistir na reforma curricular como solução para os problemas que perpassam o Ensino Médio e se apoia em uma concepção restrita do currículo, além de desconsiderar as experiências de governos anteriores - que já tentaram reformas curriculares como solução para as problemáticas do EM - e ignora a literatura acerca do currículo, que assume que as problemáticas acima afetam a formação dos estudantes (FERRETTI, 2018).

A comunidade educativa em geral classificou a reforma legislativa como antidemocrática e impositiva. Corrêa e Garcia (2018) destacam a manifestação negativa de várias entidades educacionais, como os Fóruns Estaduais do Rio Grande do Sul, da Bahia, Minas Gerais, Ceará, dentre outros estados. Também despertou indignação na sociedade e nos meios acadêmicos, estudantis e sindicais que historicamente organizaram a resistência e a luta pela defesa da escola pública com gestão pública, se opondo às diversas formas de mercantilização da educação (COSTA e SILVA, 2019).

A substituição da organização curricular por itinerários formativos específicos, que excluem a obrigatoriedade de Ciências Humanas, corresponde a funções utilitaristas e excluem a importância da formação para a cidadania (COSTA e SILVA, 2019). Kossak e Vieira (2022) destacam como o empresariado brasileiro foram atores fundamentais para a implementação do Novo Ensino Médio. Segundo os autores, o NEM é uma reforma arquitetada pelo capital privado, que pretende moldar a juventude para que ela se adapte ao mercado atual, caracterizado como enxuto e flexível. Através da atuação de organizações privadas, as reformas educacionais correspondem aos anseios da classe dominante.

“A reestruturação das relações de trabalho traz consigo a necessidade de reformulação da formação ofertada aos/às trabalhadores/as para atuar no novo contexto produtivo” (DRAGO e MOURA, 2022, p. 359). Conforme os autores, a reestruturação do Ensino Médio faz parte de um contexto político, econômico e social que se coaduna à agenda internacional no que tange à formação de jovens trabalhadores em países periféricos do sistema capitalista.

O alicerce da reforma do EM está no fortalecimento de uma concepção pragmatista que é endossada pela disputa da definição de políticas educacionais, cujos defensores visam uma educação direcionada à formação de mão de obra. O que acaba prevalecendo é uma formação precária e mínima, que prepare os jovens para a realização de trabalhos subalternos. Ao passo que estreita o currículo, o NEM acarreta no esvaziamento de sentido do Ensino Médio e reduz drasticamente o acesso a conhecimentos culturais e científicos construídos ao longo da história.

Conforme Silva, Pascoal e Blaszkó (2022), os itinerários formativos na nova legislação visam à consolidação e ampliação da formação dos estudantes, de modo que a sua implementação faz com que emerja a necessidade de alterações substantivas de planejamento e organização das aulas. O que evidenciam Ferreira e Cypriano (2022) a esse respeito é que, na realidade, o NEM tem uma grande tendência a desviar uma demanda do Ensino Superior ao estabelecer um currículo desmembrado e intermediado pelas competências e habilidades que se restringem a conhecimentos utilitaristas. Além disso, a ampliação de carga horária e alusão à criação de escolas de tempo integral aprofunda as desigualdades presentes na juventude brasileira, reforçando as possibilidades de evasão em função do descompasso entre o tempo integral escolar e a necessidade de trabalhar. Conforme Ferretti (2018), ainda há um descompasso com a infraestrutura que as escolas brasileiras apresentam, a oferta de alimentação adequada aos alunos e as condições de carreira e trabalho dos professores.

A reorganização curricular foi modificada através da justificativa de que torná-lo mais flexível o deixaria mais atrativo para os jovens e resolveria as problemáticas do Ensino Médio. As propagandas governamentais defendiam o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida que desenvolvessem competências e habilidades (DRAGO e MOURA, 2022). Uma das prerrogativas do Ensino Médio, conforme a propaganda do Governo Federal, é que o mesmo possibilitará que os jovens tenham maior liberdade para escolher os caminhos que irão trilhar: na prática, os estudantes podem, supostamente, optar pelos itinerários formativos de sua preferência. Contudo, o texto da nova legislação não prevê um número mínimo de itinerários para a realização dessa escolha. Logo o que ocorre, na prática, é que cada instituição e rede de ensino ou Estado definirá os itinerários formativos a serem ofertados e caso a escola não ofereça o itinerário que interessem ao aluno, essa possibilidade de escolha não existirá (SILVEIRA, RAMOS e VIANA, 2018). Ocorre então o que afirma Castilho (2017): a premissa da escolha é uma ficção quando se fala em escola pública.

Ao desbravar a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública do Rio de Janeiro, Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022) evidenciam que o NEM se trata de uma política neoliberal cujo corolário se encontra na alienação dos estudantes de uma formação integrada. O discurso propagado pela Secretaria de Educação do Estado reiterou o discurso governamental, pautando-se na necessidade de flexibilidade - que era supostamente demandado pelos jovens - e que o processo havia sido construído em parceria com a comunidade escolar. No entanto, tal fato era impossível tendo em vista que o ano de implementação foi em 2020, quando a pandemia do Covid-19 assolava o país e o mundo. O diálogo com a comunidade escolar quanto à reforma estrutural do EM foi algo que definitivamente não ocorreu.

Ferreira e Cypriano (2022), que analisaram a aplicação do NEM no Espírito Santo, afirmam que a reforma foca nos interesses de uma reestruturação ultra-racional-mercantil e se distancia fortemente de uma formação autônoma e cidadã dos jovens brasileiros. O NEM possui uma forte tendência de política educacional contenedora ao estabelecer um currículo fragmentado em competências e habilidades específicas que se restringem a saberes utilitários. Trata-se também de uma expressão do neotecnicismo digital, viabiliza novas privatizações da educação pública e reforça a exclusão dos jovens trabalhadores ao implementar a expansão da carga horária. Realizando entrevistas com algumas diretoras da rede pública os autores pontuam, entretanto, que as políticas podem adotar diversas performances quando em execução por entes da federação. Tanto os sistemas educativos quanto as escolas podem obter diferentes interpretações da legislação, de modo que o NEM possa ser implantado conforme os instrumentos normativos ou assumir novos contornos conforme a autonomia e os interesses dos seus agentes executores. Ademais, conforme Lima (2018), nem sempre docentes e gestores são apenas vítimas das práticas de endoprivatização: muitas vezes os mesmos são atores estratégicos em busca de um diferencial competitivo institucional e não atuam somente de forma subserviente, mas também aderem de forma ativa a processos não necessariamente externos. Por isso, para que se compreenda o NEM, faz-se necessário não somente investigar a legislação, mas entendê-lo de forma ampla através da inclusão dos relatos de docentes e discentes que vivem no contexto da Reforma.

### 2.3 Ciências Humanas no Ensino Médio

A partir do período da redemocratização, o Brasil desenvolveu uma série de documentos que norteiam a educação básica do país e que orientam a composição curricular das escolas, além de documentos orientadores específicos para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), descreve-se que a função do Ensino Médio deve ultrapassar o âmbito da formação profissional e atingir a construção da cidadania, oferecendo aos jovens perspectivas culturais e dotando-os de autonomia intelectual, assegurando o acesso a conhecimentos historicamente acumulados e viabilizando a produção coletivas de novos conhecimentos, tendo em mente que a educação é o primeiro passo para o exercício dos outros direitos sociais. Conforme o documento, os componentes curriculares se articulam com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essa última é composta por Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Nessa legislação, a LDBEN é citada como documentos que já organizam os componentes obrigatórios. Cada um deles foi resultado de um amplo movimento da história da ciência moderna e guarda em si um caminho teórico metodológico, assim como um aporte conceitual do seu tempo intelectual. No entanto, no campo escolar, nem sempre esses conhecimentos foram contemplados nas matrizes curriculares devido às disputas político-sociais e aos diferentes interesses de classes (SIMÕES, 2017).

Conforme estabelecido na LDBEN (2017), a finalidade do EM reside no desenvolvimento de autonomia intelectual e pensamento crítico, na formação ética, preparação para o mundo do trabalho e no desenvolvimento de competências para que o indivíduo continue o seu aprendizado após o fim do ensino básico. Estabelece também que a BNCC deve obrigatoriamente incluir no EM não disciplinas, mas estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia, Português e Matemática, assim como as línguas maternas nas comunidades indígenas. Ademais, conforme descrito no Art. 26 (LDBEN, 2017), os currículos da educação básica devem possuir uma base curricular comum a ser complementada conforme as especificidades regionais e locais.

Na BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas compreende as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia e objetiva levar ao aprofundamento dos conhecimentos construídos no Ensino Fundamental através dos processos de simbolização e abstração. Através deles, os jovens são capazes de problematizar processos, objetos e

categorias, além de identificar contradições em condutas individuais e estruturas sociais (BNCC, 2017). Por meio do diálogo, os estudantes ampliam a sua percepção crítica e põem em prática as dúvidas sistemáticas. Além disso, é fundamental incentivar que os jovens utilizem as informações de forma crítica: aprender a indagar e promover o protagonismo juvenil são contribuições essenciais das Ciências Humanas.

Conforme as orientações da BNCC (2017), as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de seis competências específicas, que se relacionam a determinadas habilidades. Em resumo, a competência 1 se refere à análise e compreensão crítica de processos político-econômicos e sociais, assim como ambientais, e culturais em diferentes escalas e tempos. A competência 2 se desdobra sobre a análise de formação de territórios e fronteiras na diversidade tempo-espço, através da compreensão de processos sócio-político-econômicos e culturais geradores de conflitos e clivagens, igualdade e desigualdade, exclusão e inclusão que envolvem o uso do poder. A competência 3 visa à contextualizar, analisar e avaliar de forma crítica as relações entre natureza e sociedade e seus impactos econômicos e ambientais, promovendo a consciência ambiental e o consumo responsável. A competência 4 se desdobra sobre a análise das relações de produção capital e trabalho nos diversos territórios, culturas e contextos, assim como o seu papel na transformação da sociedade. A competência 5 visa reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, utilizando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos. Por último, a competência 6 se dedica à participar de forma pessoal e coletiva, de forma consciente e qualificada, do debate público, alinhando-se ao exercício da cidadania e dos projetos de vida com autonomia, liberdade, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) é um material elaborado através de uma ampla discussão envolvendo os Sistemas Estaduais de Educação, docentes e discentes da rede pública e a comunidade acadêmica, tendo como objetivo principal fornecer esteio para a viabilização do diálogo acerca da prática docente entre professor e escola. Conforme o documento, “a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos” (OCEM, 2006, p. 5). Nesse documento orientador, também há uma divisão entre os conhecimentos de filosofia, geografia, história e sociologia, cada qual com objetivos fundamentais para que se cumpra o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Básica (2013) no que diz respeito à formação cidadã dos jovens que frequentam o EM.

Cada uma das áreas dentro das Ciências Humanas possui uma determinada identidade e objetivos. Conforme as OCEM (2006), a Filosofia possui o objetivo de propor uma formação que não se baseia unicamente na oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo educando e em dominar certos conteúdos, mas sim ter acesso aos variados conhecimentos de forma significativa. Por isso, deve-se fornecer instrumentos e apresentar perspectivas sobre as quais o estudante possa se posicionar e utilizar para a vida, de modo que os conhecimentos da Filosofia sejam vivos e sirvam de apoio para a vida. A Geografia, por sua vez, objetiva organizar conteúdos que viabilizem aprendizagens significativas aos estudantes, considerando os conhecimentos prévios e o meio geográfico no qual está inserido. Isso inclui a compreensão e interpretação dos fenômenos em dimensão local, regional, nacional e mundial; domínio das linguagens gráfica, cartográfica, iconográfica e corporal e o reconhecimento de referências e conjuntos espaciais, compreendendo o mundo de forma articulada às suas vivências. A disciplina de História não apresenta um tópico exclusivo que delinea os seus objetivos, mas ao longo do texto fica explícito que considera-se fundamental “levar os alunos a identificarem elementos de compreensão de conteúdos históricos nas suas experiências sociais” (OCEM, 2006, p. 90) e que a apropriação de conceitos é fundamental para o desenvolvimento da compreensão e explicação histórica, assim como do aprimoramento da cognição histórica. Acerca da Sociologia, por fim, destaca-se que sua presença tem gerado discussão no Ensino Médio. Além do clichê de formar um cidadão crítico, a disciplina pode oferecer a aproximação do jovem à linguagem sociológica e sistematizar os debates sobre temáticas importantes tradicionais ou contemporâneas. Observando as teorias sociológicas, também é possível compreender os elementos argumentativos que justificam as constituições sociais, de classe, grupais ou de comunidades. Papel central da Sociologia reside nos processos de *desnaturalização* das concepções e fenômenos sociais, assim como de *estranhamento*, de forma que os fenômenos sejam problematizados e se tornem objeto da Sociologia. Na escola, a Sociologia científica se traduz como recortes, já que há uma adequação dos objetos, da linguagem, dos temas e da reconstrução da história das Ciências Sociais para os jovens. O documento esclarece que não há unanimidade acerca dos conteúdos a serem trabalhados, já que não há consenso sobre vários tópicos e perspectivas. No entanto, não possuir um *corpus* consagrado consensualmente pode trazer algumas vantagens, pois há um favorecimento da liberdade do professor em definir os conteúdos a serem trabalhados sem

que se prenda a determinados pré-requisitos. A desvantagem disso, no entanto, diz respeito ao questionamento que pode ser levantado acerca da legitimidade da disciplina por parte da comunidade escolar.

#### **2.4 Novo Ensino Médio, Nova Escola, Novo Sujeito**

Na nova razão do mundo neoliberal, a empresa não é somente um modelo geral, mas uma atitude e uma energia potencial que se espera de todos os indivíduos. A empresa de si estabelece uma correspondência íntima entre governo de si e governo das sociedades, criando um mecanismo de vigilância do indivíduo sobre ele próprio. “Ajuda-te a ti mesmo” é o mandamento central da época do empreendedor. Apesar de que foi endossada e aprimorada no neoliberalismo, ela já fazia parte do espírito do capitalismo original. A contribuição da tecnologia neoliberal constituiu em unir a maneira como o homem é governado à maneira como ele mesmo se governa (DARDOT e LAVAL, 2016).

A nova lógica normativa do neoliberalismo adentra a área da educação na forma do *neoliberalismo escolar*, com a implementação da conduta empresarial na escola e das normas da competitividade e concorrência. Ela age de modo com que os indivíduos se conformem com essa norma e orienta novas condutas, práticas e escolhas. Para além de uma dilatação mercantil espontânea e da acumulação do capital, tratam-se de técnicas de poder inéditas que incidem diretamente sobre as condutas e normatividades. No novo paradigma neoliberal, a pedagogização e a desescolarização são efeitos da capitalização do ensino e contribuem para a perda de legitimidade da instituição escolar. O *neo sujeito* que se forma a partir dessa nova razão do mundo neoliberal possui a escola como ambiente fundamental de desenvolvimento (DARDOT e LAVAL, 2016).

O Novo Ensino Médio é uma política que demonstra de forma candente o desenvolvimento do neoliberalismo e a sua entrada em todos os âmbitos da vida. Representa a incorporação, por parte da escola, de um projeto que disciplina condutas através do modelo concorrencial empresarial, em que o empreendedorismo e o voluntarismo se tornam inexoráveis à vida. O direito à aprendizagem é simplificado, afinal há um resgate dos princípios da pedagogia ativa, em que a tônica se encontra no que os discentes devem *fazer* em detrimento do que devem *saber* (FERREIRA e CYPRIANO, 2022).

A promoção das mentalidades empreendedoras, assim como de competências, qualificações e resultados de aprendizagem individuais engendrou em um enfraquecimento do

discurso educacional, que foi substituído pela primazia à aprendizagem individual de valor econômico elevado (LIMA, 2019). Aqui, o mundo empresarial aparece como a última esperança para o setor público e invade, também, o universo da pedagogia, as práticas organizacionais e a cultura escolar. A formação escolar se torna, então, o núcleo de estratégia para o mundo competitivo, de forma que a própria aprendizagem se volta à competição. Nesse universo competitivo, a escola busca fabricar vencedores, conjuntura que proporciona o aparecimento de indivíduos vencidos - subproduto do quadro de rivalidade amplamente instaurado. Os padrões de qualidade educativa são edificados, portanto, a partir da fabricação - ou não - de vencedores, de forma que a meritocracia seja amplamente instaurada e que todos os estudantes sejam inscritos em um grande mundo competitivo (LIMA, 2019).

A competitividade exacerbada reproduzida na escola enquanto princípio ético-político leva ao individualismo, na alienação e na instrumentalização da própria racionalidade formal. Essa pedagogia empreendedorista, a *pedagogia contra o outro*, impõe sérios riscos de desumanização e instrumentalização da educação (LIMA, 2019).

### **3 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE (RS) SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO**

Até agora, desdobrou-se uma análise teórico-conceitual acerca do Novo Ensino Médio e do neoliberalismo em campo escolar. Tendo como base esse esteio teórico, inicia-se a seguir uma exposição da fase empírica do trabalho, em que descrevo os dados produzidos a partir dos instrumentos metodológicos selecionados.

#### **3.1 A escola analisada**

Ao longo do período de observação participante, pude me inteirar, em profundidade, do contexto no qual a escola está inserida. As experiências adquiridas em campo, registradas nos diários, forneceram um rico material que se alinhava à literatura coletada na etapa teórica deste trabalho. Antes de partir para a descrição e análise das entrevistas com os professores de Ciências Humanas pretendo ilustrar, através de alguns relatos do campo, a escola sobre a qual se erige a presente pesquisa e as percepções que se desdobraram acerca do Novo Ensino Médio neste espaço específico.

A escola em questão pertence à rede pública estadual de ensino e se localiza em um bairro da região central de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, cuja população corresponde ao perfil socioeconômico de classe média. Oferece exclusivamente a última etapa do ensino básico (EM) e tem um corpo docente composto por professores altamente qualificados - que possuem mestrado e doutorado - e, em grande parte, com anos de experiência em sala de aula. No que diz respeito ao corpo discente, compõe-se de jovens de classe e raça variados, advindos tanto daquele mesmo bairro quanto de bairros vizinhos. Boa parte desse último grupo provém de favelas e muitos deles residem em abrigos para crianças e jovens. Importante destacar também que há uma divisão entre estudantes que já estiveram em escolas privadas e aqueles que tiveram acesso à rede pública desde o Ensino Fundamental. Ou seja, a escola apresenta um perfil discente extremamente heterogêneo em sua composição.

Importante salientar de imediato que, conforme os dados produzidos na entrevista, a escola não fez uma transição de currículo em todas as turmas de imediato no que diz respeito às mudanças do Novo Ensino Médio. No ano em que se realizou o presente trabalho, somente as turmas de Primeiro Ano iniciaram o ano já nos itinerários formativos. As demais turmas permaneceram com o andamento do currículo anterior. De acordo com os professores, várias

outras escolas da região foram obrigadas a realizar a conversão curricular em todas as turmas de imediato, mas a escola deste estudo teve essa possibilidade de aguardar para realizar uma transição gradual de áreas do conhecimento para itinerários formativos. Por isso, há turmas com diferentes matrizes curriculares.

Em várias aulas, tornava-se evidente a presença de elementos que reforçam os argumentos de Ferretti (2018), no que tange às problemáticas presentes no Ensino Médio e à inefetividade de uma reforma curricular como solução. Em uma turma de Primeiro Ano, um dos estudantes mais amistosos da escola, que adorava a professora e participava ativamente das aulas, disse logo no início do período letivo: “desculpa sora, eu to indo embora da escola, hoje é o meu último dia”. Esse estudante negro, um dos alunos mais participativos da sala, que reforçava com frequência que gostava da escola, foi levado ao abandono do ensino em função da necessidade de trabalhar. Elemento agravante à essa situação é que, conforme o relato dele e dos colegas - e também pela minha percepção da distorção idade-série - essa não era a primeira vez que o aluno abandonava a escola.

Nessa mesma turma, em outro dia, um dos temas abordados em Mundo do Trabalho foi o conceito de trabalho não remunerado. A partir dessa conceituação, uma das alunas relatou que é responsável pelo cuidado da casa e de seus quatro irmãos mais novos. Acrescentou, ainda, que o pai receberia 500 reais na quinta-feira, dinheiro que deveria durar até segunda, afirmando que “a situação em casa é bem complicada”. Ambos os casos demonstram como a necessidade de trabalho - remunerado ou não remunerado - afeta a dedicação do estudante à escola e são elementos que aprofundam as desigualdades existentes na sociedade, que atingem os jovens de formas interseccionais e que precisam ser observadas a partir de recortes de raça, classe e gênero. Questiona-se a partir disso se os problemas que incidem sobre o Ensino Médio são de fato solucionáveis a partir de uma reforma curricular que desconsidera os problemas estruturais que atingem as escolas.

Como já citado acima, muitos dos alunos são provenientes de favelas e convivem diariamente com a violência. Em uma das aulas de Mundo do Trabalho, recordo-me que um dos alunos afirmou que gostaria de ser perito criminal no futuro. Quando a professora destacou que esse é um trabalho difícil por ter de lidar com cenas bastante violentas - e que em função disso muitos acabavam abandonando o trabalho - uma aluna respondeu que na comunidade dela eles conviviam com aquilo diariamente e que vêem a cena do crime (a violência e os cadáveres) antes mesmo dos legistas.

Em outra aula, em uma conversa informal entre os colegas da sala, ouvi o seguinte diálogo: um dos alunos questionou de onde era um dos colegas, ao que ele respondeu com o nome de uma das vilas da região central de Porto Alegre. O outro afirmou que era de outra vila. Um terceiro aluno entrou na conversa e afirmou que era de uma vila e que a namorada residia em outra comunidade diferente da sua. Abismado, seu colega perguntou: “mas tu vai para lá?”, ao que o colega respondeu: “se eu entro na vila dela, eles me largam sem perna e sem braço!, é a minha namorada que vem me visitar”. A partir desse diálogo levantei algumas hipóteses: talvez haja uma rivalidade entre as duas comunidades em questão, ou talvez o aluno esteja envolvido com a criminalidade.

Em 2023, o Sul do país presenciou ataques violentos a escolas, fato que gerou preocupação em várias instituições educacionais. Conversando com uma das minhas colegas da Residência sobre isso, descobri que, em outro momento, alguns alunos afirmaram que duvidavam que alguém atacaria uma escola como aquela, que é cheio de filhos de "dono de boca". Esses relatos denotam situações de violência que perpassam a vivência desses estudantes e fazem parte da realidade escolar, afetando, invariavelmente, a qualidade do ensino. Ademais, reforçam que é, além de superficial, um movimento estratégico das elites considerar o currículo como único responsável pela formação desses jovens.

Logo após o início do ano letivo, a comunidade escolar passou por um evento que marcou a sua trajetória. Em uma determinada noite, os fios de luz foram furtados e a escola passou 42 dias sem energia elétrica. Durante alguns dias as aulas foram suspensas, mas dada a permanência da falta de reparos, a gestão da escola adotou estratégias para que as aulas se mantivessem: redução de períodos, replanejamento das aulas e adaptação dos programas de atividade. Ainda assim, estudantes, professores e residentes frequentavam uma escola que pairava na escuridão. Os corredores, salas de aula, banheiros, refeitório e sala dos professores eram tomados por vultos e sombras, não se lia o que estava escrito no quadro. Por dias a fio era essa a realidade dos estudantes. No primeiro mês de aulas após o restabelecimento da energia na escola, eu estava crente de que a retomada à normalidade seria algo automático e recebido com entusiasmo, mas não foi isso que senti por parte dos estudantes, professores e de mim mesma. A impressão que tive era de que todos estavam imensamente exaustos.

As aulas avançaram vagarosamente e com muita dificuldade. Os estudantes pareciam ter expandido a dificuldade de concentração nos conteúdos, o uso do celular se tornou um problema maior. Ao mesmo tempo, quando havia um mínimo avanço nos conteúdos da aula, os estudantes apresentavam imensa dificuldade em compreender o significado de

determinadas palavras. Apesar de que ocorreu um esvaziamento do período da tarde - afinal naquela época do ano anoitecia cedo e muitos estudantes passaram para a manhã tentando escapar da escuridão - não houve evasão durante esse período conturbado. Ademais, algumas semanas a seguir, a escola já se reergueu novamente.

No primeiro dia em que estive na escola após a falta de luz, senti um clima totalmente diferente. Passei a ir pela manhã em função dos meus novos horários e encontrei muito mais estudantes na escola. Não somente havia mais alunos, como também mais funcionários e um maior número de professores circulando. Tendo em vista que os últimos meses foram bastante melancólicos, foi revigorante encontrar a escola tão movimentada. A partir dessa situação, reitera-se o argumento de que as escolas públicas brasileiras possuem problemáticas muito mais complexas e estruturais, principalmente no que tange à orçamentos e investimento, do que uma reforma do currículo é capaz de solucionar.

No que diz respeito aos novos arranjos disciplinares decorrentes do Novo Ensino Médio, a professora de Sociologia - assim como os outros professores de Ciências Humanas - foi realocada nas novas disciplinas propostas pela legislação. Dessa forma, eu não somente acompanhei as aulas de Sociologia, mas também de Mundo do Trabalho e de Iniciação Científica, ambas ministradas pela professora de Sociologia. Também acabei transitando por diferentes turmas ao longo da minha atuação conforme a minha disponibilidade de horários. Logo no primeiro dia de observação, na disciplina de Mundo do Trabalho, presenciei uma fala da professora que captou a minha atenção: “antes a ideia era que vocês [estudantes] se formassem e entrassem no mundo do trabalho. Agora, a ideia do Novo Ensino Médio é formar empreendedores”. Fica bem evidente que há um posicionamento claro por parte da professora acerca do NEM. Ao longo das aulas, percebi que o corpo escolar enxergava as novas disciplinas do Ensino Médio com um olhar bastante crítico e que os estudantes, em sua maioria, não gostavam das novas disciplinas. Isso vai de encontro ao que foi descrito por Corrêa e Garcia (2018) sobre as reações extremamente negativas da comunidade acadêmica sobre a reforma, considerada como impositiva e antidemocrática.

No entanto, o que a literatura acaba por descurar é a reação negativa em torno da Reforma que vem da parte dos próprios estudantes: mais de uma vez, ouvi dos próprios estudantes que eles preferiam muito mais as disciplinas do “antigo” EM e que não gostavam das novas disciplinas criadas. Na aula de Iniciação Científica, no início do ano, os estudantes afirmaram que iriam sentir muita saudade das aulas de Filosofia - dadas pela professora formada em Sociologia -, ao mesmo tempo que criticavam as disciplinas do NEM. Ademais,

em uma das aulas de outra turma, os estudantes relataram que em “Projeto de vida” - ministrada por uma professora de outra área que não Ciências Humanas - a única atividade realizada era a escrita de textos, tanto que, entre eles, a mesma foi apelidada como “Projeto de Texto”. Os estudantes não conseguiam atribuir sentido algum à existência dessa disciplina. Em outra oportunidade, conversei com a professora que ministrava essa disciplina e, segundo ela, o Estado não havia passado nenhuma orientação sobre a condução das aulas e que ela precisou praticamente inventar o que passar. Os assuntos trabalhados giravam em torno de valores e da parte mais emocional da formação dos alunos. Percebe-se que há um esvaziamento teórico e científico da formação desses jovens a partir do momento que uma nova disciplina que não existe na literatura orientadora da educação básica (BNCC, OCEM, LDB) passa a ocupar espaço das disciplinas já existentes e pré-estabelecida de forma científica e democrática.

A partir do período de observação também ficou bastante evidente a perda significativa de espaços voltados à formação cidadã para a entrada da cultura empresarial no ambiente escolar. Em determinada aula, a professora perguntou aos alunos se eles se recordavam da visita de uma determinada organização internacional privada na escola. Ela acrescenta que essa organização, que incentiva os jovens a desenvolverem startups, foi uma grande responsável pela criação da disciplina de Mundo do Trabalho nas escolas. A professora não deu explicitamente a opinião dela acerca disso, mas deixou claro que os estudantes deveriam refletir sobre essa situação e se a consideravam positiva ou negativa. E foi um momento bastante significativo de trazer esse assunto à tona já que, daquele momento em diante, a aula girou em torno da elaboração de uma carta de apresentação/currículo. Inicialmente, a professora leu, juntamente com a turma, um modelo de currículo e, em seguida, os alunos tiveram o restante da aula para elaborar a sua carta de apresentação/currículo, a ser entregue na próxima semana. Tais acontecimentos reforçam a entrada do neoliberalismo no campo escolar através da inserção de moldes empresariais nas escolas. Ademais, comprova-se a existência das dinâmicas de privatização *lato sensu* (LIMA, 2018) na escola, que borra as fronteiras entre o público e o privado e adere essa reforma pedagógica à agenda gerencialista. A entrada de uma disciplina que demanda o preparo dos estudantes para o envio de currículo somada à visita de uma empresa à escola reforça que, com o Novo Ensino Médio, o público e o privado não são mais universos antagônicos, mas sim complementares.

### **3.2 O que dizem os docentes de Ciências Humanas?**

A partir de agora, com base nas teorias apresentadas e tendo conhecimento do contexto no qual a escola está inserida, inicia-se uma análise das entrevistas coletadas com os professores de Ciências Humanas.

#### **3.2.1 A perspectiva do professor de Geografia**

O professor de Geografia da escola atua também como docente em Direitos Humanos, disciplina inserida no currículo a partir da reforma do Ensino Médio. Está na área da educação há mais de 15 anos, tendo experiência tanto na rede pública quanto privada. Transitou entre o ensino técnico e superior, assim como entre a formação continuada de professores e a área administrativa educacional, na qual produzia materiais didáticos. Quanto a experiência com o Ensino Médio na rede estadual, possui um total de oito anos de atuação, sendo os dois últimos na escola deste estudo de caso.

Ao ser questionado acerca do Novo Ensino Médio, o professor reitera várias das críticas relatadas em vários dos estudos já realizados no país. Relata que as novas disciplinas possuem uma carga horária muito extensa, ocupando o espaço das disciplinas tradicionalmente estabelecidas. Geografia, por exemplo, possui apenas um período no Segundo Ano do EM e, para o Terceiro Ano, a disciplina tem caráter facultativo - logo, a escola tem a liberdade de incluir ou não no currículo. Felizmente, a direção escolar irá incluir esse período no próximo ano letivo. No entanto, a grade conta com três períodos de Direitos Humanos e, no Estado do Rio Grande do Sul, não há uma orientação adequada sobre como ministrar a disciplina. A SEDUC do Estado desenvolveu um *e-Book* com temas a serem abordados, que não seriam capazes de contemplar sequer o planejamento de duas aulas. Os professores recém formados, segundo ele, necessitam ainda mais dessas orientações sobre o conteúdo a ser trabalhado. Percebe-se que há, portanto, um descompasso entre a formação que se fornece nos cursos de licenciatura e os conhecimentos conteudísticos e didáticos que o docente precisa em sala de aula. Conforme o relato do entrevistado, alguns anos de traquejo de sala de aula podem auxiliar nesse processo de adaptação, mas ainda assim fica evidente que se demanda uma dedicação que extrapola ainda mais a carga horária de dedicação desses profissionais.

Além disso, o entrevistado evidencia que a nova grade curricular isola em “caixas” conteúdos transversais que eram, anteriormente, trabalhados em várias disciplinas. Dessa forma, muitas vezes o professor de uma das novas disciplinas precisa carregar consigo vários livros didáticos que apoiem a realização da aula. No entanto, ele afirma que os estudantes não querem buscar um conteúdo em livros diferentes quando há uma “educação Reels” ou “Educação TikTok”, com uma duração de 30 segundos, fato que conduz a um esvaziamento teórico e a uma superficialização dos conhecimentos. Esse relato ecoa os estudos de Drago e Moura (2022), que destacam que a reforma faz parte de um movimento global de reestruturação das relações de trabalho, que desencadeia em uma educação precária voltada à formação de mão de obra subalterna.

O entrevistado também relata a experiência que teve no ano letivo anterior, quando ministrou a disciplina de Cultura Digital para o Primeiro Ano do EM. Ele tece uma crítica que traz uma nova perspectiva não abarcada pela literatura aqui descrita, que toca no descompasso existente entre a inovação tecnológica impulsionada pelo NEM, que desconsidera, no entanto, a infraestrutura precária que faz parte da realidade da maioria das escolas públicas:

Como é que tu ensina a cultura digital sem a digitalidade, sem a conectividade? Como se ensina cultura digital de forma analógica para o aluno com quadro e giz? Porque tu não tem os laboratórios que o NEM previu. Eles previram que as escolas que aderissem ao instrumento teriam um laboratórios, que teriam um kit de robótica, teria toda uma tecnologia à disposição. O papel é lindo, ele aceita tudo, mas a prática é completamente diferente. Essa estrutura não chegou nas escolas. [...] Imagina, as escolas não tem nem banheiro que funcione! (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023).

Ferreira e Ramos (2018) apontam em direção ao paradoxo existente entre a demanda por inovação que advém do NEM e às propagandas do governo que apontam para a necessidade de novos investimentos na educação. Ademais, ao mesmo tempo que demanda pela inovação e tecnologização da escola, o texto da nova legislação também deixa claro que os sistemas de ensino podem recorrer a instituições privadas para que os objetivos do NEM sejam alcançados. O relato que o professor dá sobre a disciplina de Cultura Digital ilustra o movimento estratégico dos redatores da reforma curricular para que a carência estrutural das escolas públicas sejam vistas como oportunidades para uma dinâmica de privatização *lato sensu* (LIMA, 2018), com a entrada de instituições privadas para solucionar essas carências. Por outro lado, esse fator também pode acarretar em um aprofundamento da desigualdade entre escolas economicamente privilegiadas - majoritariamente privadas - que consigam

fornecer a estrutura necessária para o desenvolvimento de uma disciplina como cultura digital, enquanto as escolas menos favorecidas ficam à margem desse processo de inclusão tecnológica no currículo.

Além de atuar nessa escola, o professor atua também na formação de docentes em uma universidade da rede privada e afirma que, ao preparar uma disciplina sobre os marcos regulatórios do NEM, organizou uma fala que abarcasse os pareceres de autores da área, assim como a sua própria vivência como professor. Tanto ele como o seu orientador buscaram por autores que dessem bons pareceres sobre o NEM e não encontraram um sequer. No entanto, ele afirma, o meio acadêmico fala apenas com “a própria bolha”, sem dialogar com os profissionais que estão na ponta: “os professores estão num limbo, porque se criou uma discrepância ainda maior deles com os alunos que também não entendem a configuração do Novo Ensino Médio” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023). Essa fala comprova na prática os efeitos de uma Reforma que teve caráter impositivo e antidemocrático (CORRÊA e GARCIA, 2018) e que desconsiderou não somente pareceres anteriores de acadêmicos e profissionais da educação, mas toda a formação histórica de professores no Brasil, desvalorizando o trabalho docente e exigindo dos professores uma aderência à plasticidade exigida pelo mercado na nova razão neoliberal.

No que tange à organização curricular, fica evidente que há um descompasso entre o número de períodos ocupados pela nova disciplina e a quantidade de conteúdos que ela possui:

Eu montei as minhas aulas e a minha ementa de Direitos Humanos com aquilo que eu vejo pela Geografia. Mas esse conteúdo se esvai em pouco tempo porque tu não dá conta de 3 períodos. Eu fiz um estudo na época, ali por abril ou maio, para olhar as grades curriculares de cursos superiores que têm ementas de Direitos Humanos. Nenhum deles tem uma carga horária tão grande como no Ensino Médio. E aí tu tem conteúdos da Geografia que precisaria dar conta e que tu simplesmente não tem como. Porque tem um período no Segundo Ano, um período no Terceiro Ano e dois períodos no Primeiro Ano. Mas eles mexeram na estrutura dos conteúdos (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023).

Conforme o professor, conteúdos da Geografia Física como relevo, vegetação e hidrografia, que são elementares à disciplina, passaram a ser trabalhadas de forma muito mais superficial, sem o aprofundamento que se espera para o Ensino Médio, ao passo que, nos novos livros didáticos fornecidos à escola, encontram-se autores utilizados em pesquisas de doutorado, que possuem uma complexidade desproporcional ao Ensino Básico. E a partir desse material fornecido pelas editoras, as escolas precisaram adaptar as suas técnicas para dar conta dessa nova grade curricular. Ao mesmo tempo, cada Secretaria de Educação dos

diferentes estados montaram a sua própria base de acordo com os livros que receberam. No entanto, reitera ele, há uma lacuna abissal entre a formação tradicional dos professores e o que se demanda pelo Novo Ensino Médio.

A partir do relato do professor, fica evidente que a Reforma desconsidera a formação tradicional de professores no Brasil e demanda uma dedicação que extrapola a carga horária de trabalho desses profissionais. Sem uma orientação sobre disciplinas totalmente novas, o professor precisa se desdobrar na produção de materiais e planos de aula por conta própria, fator que acentua a sobrecarga de trabalho do magistério. Em adição, a fala do professor está de acordo com o que demonstram os artigos produzidos acerca da temática, que evidenciam que as políticas podem adotar faces diversas quando colocadas em execução por diferentes atores (FERREIRA e CYPRIANO, 2022). O que a literatura não evidencia, no entanto, é que a falta de uma orientação nacional unificada adequada para as novas disciplinas possivelmente levará a um aprofundamento das desigualdades regionais, já que há uma responsabilização das Secretarias Estaduais, Coordenadorias Regionais e dos próprios professores pela condução dos conteúdos a serem trabalhados.

Conforme o professor, os estudantes deixam muito claro que não gostam das novas disciplinas do EM e que as mesmas desencadeiam um aumento da evasão escolar:

Ela [a evasão] se torna maior porque eles [os estudantes] pensam que “nossa eu não tenho mais as matérias que são ditas importantes, aí colocam mais carga horária dessas novas e tem menos Matemática, menos Português, Física e Química”, então eles evadem. Conforme as orientações da CRE, eles precisam fazer muitas recuperações para aumentar os indicadores da escola e do Estado do RS, que são muito baixos (um dos piores do Brasil e da região Sul). Então a SEDUC quer números. E quando eu questioneei a carga horária de Direitos Humanos no EM, a resposta foi que na verdade o que eles [a SEDUC e a CRE] queriam era que tivessem quatro períodos ao invés de três (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023).

Ou seja, o Novo Ensino Médio, cuja proposta é tornar o ensino mais atrativo para os jovens, possui efeito totalmente contrário e acarreta em um aprofundamento dos problemas já existentes na última etapa do Ensino Básico. Ao mesmo tempo, a valorização dos indicadores pelas instituições educacionais escancara o jogo de interesses que leva em conta os ideais neoliberais da concorrência e competitividade que adentraram o campo escolar. Da mesma forma, percebe-se que a política do NEM não pode ser pensada exclusivamente como uma política que vem “de cima”, mas que possui múltiplos atores estratégicos em escala regional e local que atuam ativamente em busca de um diferencial competitivo (LIMA, 2018).

No que diz respeito à liberdade de escolha que o NEM supostamente oferece, o relato do professor traz uma perspectiva adicional ao que descreve a literatura. Para além da

limitação do que a instituição, Estado ou Rede de Ensino ofertam como itinerários (DRAGO e MOURA, 2022; CASTILHO, 2017), adiciona-se que o estudante não escolhe o itinerário de seu interesse, mas sim o itinerário que seus colegas de maior afinidade escolhem:

Então acontece que o “aluno A” vai para a trilha de Humanas e toda a turma dele vai junto. Dá um efeito manada. Só que nem todo mundo gosta da área de Humanas. Tem uns ali que tem aptidões maiores com Exatas. Era para o Novo Ensino Médio dar conta disso e ele não dá, porque [...] tem o fator humano. Tem a questão da escolha humana e o ser humano escolhe por afinidade. Na disciplina de Direitos Humanos (que tem a maior carga horária da trilha de Humanas, e tem Empreendedorismo e Ações Sustentáveis na trilha de Humanas para termos a liberdade de um conteúdo maior) [...] tem cinco ou seis alunos ali que não gostam da área. Se eu perguntar o que eles entendem por Direitos Humanos... eles conseguiram fazer um trabalho onde defendem a pena de morte (PROFESSOR DE GEOGRAFIA 2023).

Acrescenta ainda que, como esses estudantes não gostam da disciplina e não concordam com o professor, a frequência deles em sala de aula cai drasticamente. Existe a possibilidade da troca de trilhas no meio do ano letivo e os professores deixam isso muito claro, mas os estudantes não querem trocar em função dos amigos que estão nessa disciplina. Esse caso elucidava o aprofundamento da problemática da evasão e do desinteresse dos jovens pela escola causado pela nova organização curricular.

Mais um motivo para a escolha das trilhas conforme as afinidades com determinados colegas é a dificuldade que os estudantes têm em compreender o NEM e o seu “protagonismo de escolha”. Os estudantes que fizeram o Primeiro Ano no antigo EM não conseguem compreender o funcionamento do NEM, as trilhas, a falta de continuidade entre uma turma 111 e uma turma que não tem um número, mas sim o nome de uma trilha. Na realidade, a própria gestão da escola parece ter dificuldade de compreender o funcionamento das trilhas. Com tantas dúvidas, há mais um motivo para que os estudantes escolham as trilhas conforme a afinidade com os colegas. O professor esclarece, no entanto, que não é um defensor da antiga organização curricular: o currículo anterior também tinha diversas falhas. Mas o Novo Ensino Médio foi uma imposição que não contou com uma formação continuada que preparasse os professores, não houve tempo algum de assimilação por parte dos profissionais da educação.

O professor também dá destaque às desigualdades presentes dentro da escola e da própria sala de aula. Segundo ele, “há duas escolas funcionando dentro do mesmo prédio” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023). À tarde, há uma comunidade muito carente e com problemas econômicos. Na parte da manhã, há muitos estudantes que vieram da rede privada

para finalizar o EM na rede pública e ter acesso às vagas do Ensino Superior para estudantes que finalizam o EM nessa modalidade. Muitas vezes, na mesma sala, há metade da classe “pública” e a outra metade “privada”. Isso cria muros dentro das próprias turmas. Há turmas que entendem o que o professor fala, outras não. O entrevistado destaca que considera uma educação heterogênea algo fantástico e fundamental para que não haja uma turma com um único modo de pensar, mas há turmas em que não se consegue desenvolver um pensamento crítico e compreensão de mundo em função dessas dificuldades. O pós-pandemia também é um agravante, já que esses jovens passaram muito tempo na bolha familiar, muitas vezes com pouca estrutura, e os professores precisam lidar com isso. A partir disso, torna-se evidente que o NEM conduz as escolas à perpetuação do dualismo educacional histórico das políticas educacionais brasileiras (NASCIMENTO, 2007) e configura uma política contenedora (FERREIRA e CYPRIANO, 2022), que distribui esses estudantes conforme a sua origem de classe e raça. No entanto, ao invés de ver essa diferença entre diferentes escolas, como descreve a literatura, aqui essa divisão existe dentro de uma única escola.

Ao ser questionado sobre o que considera como uma formação crítica, o entrevistado responde que é a partir dela que o professor consegue mostrar ao estudante as conexões com a realidade e com o mundo em que ele vive. Mostrar ao estudante que não é por ele morar na periferia que ele não pode fazer algo, seja para sair da periferia, seja para permanecer nela. Ele precisa ter consciência das escolhas dele. Em adição, afirma que não ensina na escola para que os estudantes se tornem médicos, advogados, ou quaisquer das profissões de maior renome. Ele ensina na escola para que os estudantes façam as escolhas que lhes irão trazer felicidade. Com o NEM, entretanto, ele destaca que haverá uma perda significativa dessa formação cidadã:

No EM anterior, os alunos conseguiram trabalhar mais em cima de seus conteúdos. Os professores levavam mais isso para a sala de aula (daí vai também dependendo da prática de cada professor). Mas eu, por exemplo, teria levado maiores relações com a realidade dos alunos. Eu faço isso dentro do NEM, mas numa carga horária pequena, isso dificulta muito, porque eu preciso desenvolver esse pensamento crítico reflexivo do meu aluno. E com um período na semana de Geografia, eu não consigo. Com três períodos de Direitos Humanos, que é o outro extremo com uma carga horária bem grande também não consigo, porque a disciplina é muito extensa para o conteúdo que ela tem. E como a gente vive uma sociedade que é muito polarizada hoje em dia, os alunos, eles se expressam e vêm de famílias que são declaradamente de extrema direita. Tem uma aluna na turma da tarde que eles chamam de dona Florinda, porque ela mora numa invasão, mas ela é uma aluna bolsonarista. [...] Na época da eleição, por exemplo, alguns alunos questionaram ela: como é que tu mora na invasão e é contra a invasão? Alguns alunos têm um pensamento crítico muito bem desenvolvido. No turno da manhã, não tem tanto assim (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023).

A partir dessa fala, o que se evidencia é que, com o NEM, todas as orientações construídas e publicadas através dos documentos orientadores do Ensino Médio são majoritariamente descartadas. Uma formação profissional que também vá almejar a construção da cidadania e assegure os conhecimentos historicamente acumulados, assim como o desenvolvimento do pensamento autônomo e da problematização de processos e estruturas são ceifados pelas limitações curriculares e drástica redução dos conteúdos de Ciências Humanas em prol de uma nova razão que conduz à um processo de desescolarização e se baseia na sujeição da escola à razão econômica (LAVAL, 2019).

O professor afirma, no entanto, que faz o possível para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica do mundo que os cerca:

No início a direção estranhava um pouco, mas hoje em dia eles entendem. A coordenação não entende. Quando tu chega na escola, às vezes tu me vê no pátio jogando vôlei com eles [os estudantes]. Eles falam então que a Geografia está acontecendo no pátio, e realmente. Agora os conflitos entre Israel e Palestina... a gente viu isso na quadra!, mudando inclusive a rede de posição para eles irem entendendo mais ou menos na lógica, tentando de forma prática mostrar como é que isso se articulou ao longo de cinquenta anos (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023).

Também relata o conteúdo trabalhado sobre as cheias do Rio Guaíba, abordado na mesma época em que ocorreram as inundações em Porto Alegre (RS). O professor afirma que com um período a mais de Geografia ele conseguiria fazer isso muito melhor mas que, de todo modo, se esforça da melhor forma possível para que os estudantes saiam da sala de aula com uma formação crítica, que se volte para questões do dia a dia.

Ao mesmo tempo, ele entende que precisa lidar com as frustrações que vêm dos próprios estudantes em sala de aula. À tarde, afirma ele, esse tipo de atividade não é possível de ser realizada. Muitos estudantes provêm de abrigos, muitos estão na FASE, outros vêm de outras cidades e até de outros Estados. Por problemas financeiros, com os cortes no Passe Livre, muitos dos estudantes abandonaram o EM. Todas essas questões atravessam a sala de aula: “como é que eu vou falar pra eles de metaversos se eu tenho que falar sobre ele ter ou não comida em casa, ele ter ou não condições para estudar, para ir para escola? Como é que eu vou mostrar para eles essa leitura de mundo? Isso é bastante complexo”(PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023).

Conforme relata o professor, no ano anterior (2022) havia guetos nas turmas. Os estudantes que vinham da educação privada sentavam em um lado e os da rede pública em outro. No ano da entrevista, esses “muros” haviam se atenuado. Acerca desse contexto, o

professor destaca que “quem está lá em cima montando as leis, não sabe o que que é uma sala de aula, não sabe o que é uma escola. Não tem noção da dimensão continental que o Brasil tem”.

Ao ser questionado sobre quais são os objetivos do Novo Ensino Médio do seu ponto de vista, o professor imediatamente responde que o objetivo principal é formar uma massa de trabalho que não almeja a chegada no Ensino Superior. Os exemplos dados em sala de aula devem ser voltados para uma educação técnica profissionalizante, para que os estudantes saiam da escola e busquem emprego nas áreas profissionais básicas da sociedade. Não se pergunta mais se o estudante quer ser médico, engenheiro, advogado, professor ou cientista. A partir do NEM,

Eu tenho que mostrar pra ele [o aluno] que ele pode ser empreendedor, que ele tem que empreender, que ele tem que inovar, ele pode aprender com a Maria Braga na TV [...] a fazer salgados e que ele pode vender. Ele pode gastar R\$1,50 fazendo os salgados e vender aquele salgado por R\$5,00, e que ele vai ter o lucro de tantos reais na semana ou no dia [...]. Pela visão do empreendedorismo “Deus ajuda quem cedo madruga”, então tem que acordar cedo e trabalhar. Mas ele é o patrão dele, olha que legal. Eu acabo formando alunos para trabalhar no Zaffari, no Nacional, no shopping... preferencialmente em comércio e serviços. (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2023).

Essa fala denota o efeito da entrada do Neoliberalismo no campo escolar, em que há um regime de concorrência que perpassa todas as esferas da vida e faz com que se desenvolva uma subjetivação financeira individual e uma valorização da empresa como molde da sociedade, que adentra em campo escolar e impregna a educação com a sua lógica de funcionamento (DARDOT e LAVAL, 2016). A escola se torna o campo de criação de uma nova racionalidade e de *neo sujeitos*, enquanto a emancipação a partir do conhecimento é considerada, a partir de então, como um ideal ultrapassado. Ao mesmo tempo, demonstra de forma clara a continuidade de uma tendência histórica de desvio da demanda do Ensino Superior, fazendo com que às escolas públicas se destine uma educação de baixa qualidade, voltada para uma formação destinada à formação de mão de obra, que não encaminhe os jovens para cursos superiores ou para uma vida de participação democrática. Quanto a isso, o professor destaca que o número de vagas ociosas nos cursos do Ensino Superior tendem a aumentar drasticamente. Na rede privada, conforme o entrevistado, ocorrerá totalmente o oposto: uma educação cada vez mais tradicional e tecnicista, com muitas disciplinas e provas, e os estudantes são educados para o Ensino Superior da própria rede dessa escola privada.

Ao ser questionado sobre o futuro da escola e da sociedade a partir do NEM, o professor afirma que haverá, possivelmente, uma grande massa de pessoas excluídas. Haverá um ensino superior majoritariamente formado por egressos da rede privada, tanto na universidade pública quanto privada. Ao mesmo tempo, a defasagem entre Ensino Fundamental e Ensino Médio aumentará ainda mais em função da falta de continuidade entre ambos. A tendência é que haja uma massa de trabalhadores no mercado de trabalho informal, com baixos salários e poucos direitos. Essa fala entra em consonância com toda a literatura abarcada pelo presente trabalho.

### **3.2.2 A perspectiva do professor de História e Filosofia**

A entrevista com o professor de História e Filosofia foi a única realizada de forma presencial. A mesma ocorreu ainda em horário de aula, no último período da tarde. Fomos para uma sala de aula ao lado da que o professor estava dando aula, enquanto os estudantes realizavam uma atividade para entrega. Dessa forma, em vários momentos ao longo da nossa conversa, tivemos a presença de alguns estudantes que vinham até o professor para tirar dúvidas acerca da atividade.

O Professor de História e Filosofia atua na área da educação há vinte e três anos, tendo iniciado a sua carreira como docente ainda enquanto cursava a graduação. Naquela época, dava aulas apenas de História, já que a disciplina de Filosofia entrou no currículo do Ensino Médio apenas em 2003 ou 2004, conforme seu relato. Como também teve uma aproximação com a área da Filosofia durante o curso, passou a dar aulas em ambas as disciplinas. Esse professor possui uma longa experiência na escola sobre a qual se desenvolve esse trabalho: além de ter nascido e crescido no bairro da escola, frequentou-a durante o Ensino Básico, realizou os estágios obrigatórios da faculdade nela e também construiu boa parte da sua carreira como docente, além de ter atuado como vice-diretor há poucos anos atrás.

Quando questionado acerca do Novo Ensino Médio, o entrevistado ecoa a opinião levantada pelos autores da literatura abordada na revisão bibliográfica deste trabalho, afirmando que o mesmo “não é interessante nem para os professores nem para os alunos” (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023). Para os professores, porque os mesmos possuem formação em disciplinas específicas e não há pessoas formadas, por exemplo, em Educação Financeira. Ademais, reitera os argumentos de Ferretti (2018) ao afirmar que há problemas referentes à infraestrutura das escolas e aos próprios interesses dos estudantes,

problemas estruturais que vão muito além do currículo e não são passíveis de resolução através de decretos. Quanto à diminuição da carga horária de Ciências Humanas, o entrevistado evidencia que se trata de

um problema grave, porque o que acontece é que [o NEM] está criando disciplinas que não existem, que ninguém tem formação. E tu tá tirando, digamos, carga horária de uma disciplina que eu considero muito importante, que é também o trabalho que ele [o professor] escolhe (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

O professor acrescenta, ainda, que não há motivos para criar uma disciplina isolada de com carga horária elevada, sendo que os temas abordados nela já são temas abordados pelas disciplinas já existentes. Exemplificando com Direitos Humanos, afirma que se trata de um conteúdo importante que já está incluído na disciplina de História quando se fala, por exemplo, de Idade Média, Ditadura Militar etc. Em todos os conteúdos abordados, na realidade, questiona-se como eram os Direitos Humanos desse determinado período. Mas o NEM a postulou como uma disciplina específica que ocupa boa parte do currículo. Afirma ainda que, na escola, quem dá a disciplina é o professor de Geografia, quando, na realidade, o mais adequado seria que a disciplina fosse ministrada por Sociologia. Traz ainda uma nova perspectiva que não foi abarcada pela literatura coletada ao longo deste trabalho: os professores de Ciências Humanas que passarem a dar aula nas novas disciplinas - como Direitos Humanos - tiveram a formação na sua disciplina, prestaram concurso para a sua disciplina e podem não ter nenhum tipo de especialização na área das disciplinas incluídas com o NEM. Afirma: “é a mesma coisa que eu, por exemplo, criar uma disciplina de história econômica do Brasil. Não são todos os supervisores que vão ter formação específica para isso, que é uma coisa extremamente específica” (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023). Ele adiciona que uma das alterações mais significativas do NEM diz respeito à diminuição da carga horária das disciplinas tradicionais:

Eu, por exemplo, estou com carga horária do ensino do Primeiro Ano. No segundo ano, agora, eu vou ter um período e o Terceiro Ano eu não sei nem como é que vai ser no ano que vem. No terceiro ano ainda tenho dois períodos porque eles não entraram no sistema novo, mas no momento que eles entrarem, vai reduzir também. Então vai ser muito complicado para o Terceiro Ano (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

Através do relato do professor, percebe-se que há um descompasso entre as exigências que a Reforma cobra dos professores e os modelos de formação que os docentes adquirem no Ensino Superior. Dessa forma, esses profissionais que já possuem a formação na sua área de

conhecimento além de especializações em mestrado e doutorado terão que buscar, por conta própria, um arcabouço de conteúdos específicos relativos às novas disciplinas criadas, fato que denota a necessidade de auto atualização constante dos professores. Ao mesmo tempo, a retirada de disciplinas essenciais à formação cidadã e inclusão de novas disciplinas que poderiam ser tratadas dentro das já existentes acarreta em um esvaziamento curricular e reduz o acesso a conhecimentos científicos e culturais (DRAGO e MOURA, 2022). O professor pontua que a perda desses conhecimentos científicos correspondem, ao mesmo tempo, a uma perda do desenvolvimento do senso crítico:

Isso é uma coisa bem da Academia, né? De dizer que uma coisa é a formação crítica e outra coisa é o conhecimento. Quem não tem conhecimento de História nunca vai ter visão crítica. Ele até pode criticar, mas ele não vai saber do que está falando. E vai criticar sem ter o embasamento necessário, né? Então eu acho que as duas coisas caminham juntas, não adianta. Se dizer que tem que ter uma visão crítica, então [para isso] tu vai estudar Direitos Humanos e não vai estudar História. [Então assim] tu não vai saber que o grande problema dos Direitos Humanos começa num determinado período da história, não é? Então tu perde o embasamento necessário, que é o conhecimento da História. Sem o conhecimento da História tu não vai ter uma visão crítica. Pelo menos é o que eu vejo, né? Pelo menos dentro da minha área, sei que na Sociologia podem pensar diferente. Como é que tu vai criticar algo que tu não conhece? Por exemplo, como é que tu vai dizer “ah, na Ditadura Militar havia violação dos Direitos Humanos”. Como é que tu vai saber isso se não sabe a História? Como é que vai saber disso se tu não sabe o que que foi o AI 5, por exemplo. Então, se tu não sabe a História [...] tu não vai ter uma visão crítica. Até pode criticar em cima da crítica, mas tu não vai ter um embasamento necessário, né? (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

Torna-se evidente na fala do professor que uma formação crítica está intimamente atrelada ao conhecimento. Para ele, nas áreas de Ciências Humanas, sem o conhecimento não é viável desenvolver o senso crítico. Cita que por isso a saída de Filosofia e Sociologia do currículo é um grande problema. Destaca que isso se deu em decorrência da falta de profissionais formados nessa área, fator que levou o Estado do Rio Grande do Sul a inserir professores de outras disciplinas para ministrarem aulas de Sociologia e Filosofia - algo que ele considera bastante problemático, também.

Essa resposta me fez contemplar uma nova perspectiva que não havia sido abrangida pela literatura levantada até então: para o professor, não há uma fronteira que divida o conhecimento do senso crítico: sem um, não há o outro. E para que seja possível instigar o desenvolvimento do senso crítico, faz-se necessário um número de períodos que viabilizem o desenvolvimento do conhecimento. No Novo Ensino Médio, complementa o entrevistado, a carga horária reduzida faz com que não seja possível que os conhecimentos históricos sejam trabalhados em sala de aula, afinal, com ele “será preciso modificar um currículo que já era

apertado” (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023). Uma estratégia que o professor consegue adotar com o Primeiro Ano do Ensino Médio é utilizar o período de Filosofia, que não é mais obrigatório, para trabalhar conteúdos da História e da Filosofia que são complementares. No entanto, afirma ele, isso já não é mais possível no Segundo Ano, já que eles já transacionaram para a matriz curricular do NEM, que inclui as trilhas (itinerários formativos).

Em comparação ao antigo EM, o professor ecoa a fala de Jacomini (2022) ao afirmar que, com o NEM, a formação crítica e cidadã se tornará cada vez mais fragmentada, com uma perda da visão crítica das áreas específicas. Ele destaca que há trinta anos atrás, quando estudou nessa mesma escola, os estudantes tinham uma visão muito mais crítica do que hoje em dia. Nos anos 80, na época da redemocratização, as escolas não tinham Filosofia e Sociologia. Mas quando se estudava História, eles conseguiam criar uma perspectiva bastante crítica e uma noção apurada dos acontecimentos. Nisso o professor afirma que, na realidade, não é a implementação de determinadas disciplinas que irão criar uma visão crítica. A visão crítica se constrói, segundo ele, a partir do conjunto de conhecimentos que se constrói sobre determinadas coisas. Afinal, na sua época, essas disciplinas não eram estabelecidas e havia uma visão crítica por parte dos estudantes. Isso se deu, segundo ele, porque há trinta anos atrás os jovens liam muito mais e, na atualidade, existem outros meios de informação bem menos críticos. Os jovens contemporâneos não têm mais tanto interesse pela leitura e pela construção desse senso crítico. Logo, ele completa, o Novo Ensino Médio não vai ser o fator primordial para a criação - ou não criação - dessa visão crítica. Essa última parte do relato denota uma perspectiva bastante diferente da que a Literatura abordada até agora trás à tona. O professor parece expandir bastante a concepção acerca do papel fundamental da escola e das disciplinas de Ciências Humanas na construção do senso crítico e formação cidadã, afirmando que a Reforma irá sim fragmentar a capacidade de construção de conhecimentos - e, conseqüentemente, de senso crítico - mas que, ao mesmo tempo, há outros fatores mais amplos relativos ao contexto social e histórico dos jovens atuais que também acarretam em uma perda dessa formação crítico-cidadã.

Sobre a nova estrutura curricular, o professor afirma que os itinerários formativos não foram elaborados por quem está dentro de uma sala de aula. Complementa que, no entanto, esse não é um problema apenas do governo e ecoa os argumentos desenvolvidos por Ferreira e Cypriano (2022), ao afirmarem que as políticas adquirem diferentes contornos ao serem executadas pelos diversos atores:

Às vezes a estruturação [...] e o funcionamento de uma escola é pensado por pessoas que estão ali dentro do setor pedagógico da escola, que não sabem como é que funciona dentro da sala de aula, né? São pessoas às vezes que tem a formação, por exemplo, [...] na minha área. E aí, o que essas pessoas fazem? As pessoas fazem uma especialização pra fugir da sala de aula. Porque [...] não tem a capacidade ou não querem [estar em sala de aula]. E aí fazem um curso lá... agora existem os cursos EADs especializado em gestão [...] para fugir da sala de aula. Aí criam-se esses problemas, né? Daquela pessoa que está muito longe da realidade. Isso é bem complicado e sempre aconteceu (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

Indo além dos argumentos de Lima (2018), que indica que docentes e gestores não são apenas vítimas dos profissos da endoprivatização, mas também atores estratégicos dentro desse processo, o professor aponta para uma baixa capacidade de gestão e distanciamento da realidade de sala de aula como problemas que afetam a nova matriz curricular. Ele destaca que as escolas recebem uma orientação das esferas superiores e possuem uma grande autonomia sobre a organização das disciplinas mas que, muitas vezes, não sabem fazer uso dessa autonomia. Apesar da falta de orientação do governo sobre como aplicar o NEM, o entrevistado destaca que é possível fazer algo “interessante” em decorrência dessa autonomia que as escolas têm: “sabendo usar a autonomia, o que é prejudicial pode acabar sendo não tão prejudicial... e pode até ser benéfico, algumas vezes” (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023). Através do relato da sua experiência como diretor, exemplifica como a autonomia da gestão pode ser favorável à adequação escolar conforme as necessidades dos estudantes:

Eu, por exemplo, na época que [...] era vice-diretor, tinha um problema grave aqui de horário. Porque o que acontece nesse bairro é que ele é relativamente tranquilo durante o dia, mas de noite não. E essas ruas aqui são escuras. E aí me diziam assim: “ah, eles têm que ter uma carga horária x de aula”. Tá, mas eles têm que ter uma carga horária x como? [Disseram que] durante o trimestre. Então tu pode colocar uma atividade em um dia lá que vai complementar essa carga horária, não é? [Mas] todas as turmas têm que ter a mesma carga horária no mesmo dia? Aí diziam, “não, não necessariamente”. Eu, por exemplo, tinha três turnos [de aulas na escola], então eu tinha três professores. Chegava para os três professores e dizia “olha, vocês podem juntar as três turmas, cada um dá uma hora de aula e terminou, das 7h às 10h”. Não deu muito certo a minha ideia porque sempre tinha alguém que queria levar alguma vantagem. [...] E aí eu fiz uma escala, mas não funcionou. Mas essa autonomia existe, né? [...] Ela existe, não é problema nenhum, às vezes fazer algo assim, adaptar a realidade é um problema que existe para tornar as coisas melhores (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

Conforme o relato do professor, é a escola que escolhe as trilhas (itinerários formativos) que serão oferecidas, conforme o que considerem mais adequado para o seu contexto. E as disciplinas inseridas no currículo irão depender da escolha dessas trilhas. No

entanto, o professor atribui um problema à autonomia de escolha das trilhas pelos estudantes, afinal, muitas vezes eles não escolhem pelo interesse pela área, mas sim em função das amizades, para que se mantenham na turma que eles gostam ou saiam da turma que eles não gostam. Nisso, muitas vezes acabam em itinerários formativos que não tem nenhuma relação com os seus interesses pessoais. Com esse relato, o entrevistado demonstra como ocorre, na prática, a autonomia de escolha dos itinerários por parte dos estudantes propagandeada pelo governo federal (SILVEIRA, RAMOS e VIANA, 2018). Como afirma Castilho (2017), a realidade é que a premissa de escolha é uma ficção, ao menos no que diz respeito à escolha balizada pelos interesses profissionais e de formação desses jovens.

Quando questionado acerca dos objetivos do Novo Ensino Médio, o professor apresenta uma percepção crítica da nova ordem neoliberal escolar e sobre a adaptação da formação dos jovens para o mercado de trabalho (LAVAL, 2019) ao afirmar que, em termos governamentais, o objetivo é criar uma educação que desenvolva uma mão de obra voltada para tarefas específicas, além de simplificar o Ensino Médio. Também evidencia que o governo busca criar uma manobra que leve ao desinteresse pelas escolas, gerando uma redução de custos do Estado e uma redução de custos com Ensino Técnico. Acima de tudo, afirma o professor, trata-se de uma questão orçamentária e de mostrar para a população que o governo está fazendo alguma coisa - com a justificativa de que o currículo é ultrapassado. No entanto,

Vai acabar que não vai ser nenhuma coisa nem outra. Eles não vão conseguir atender a demanda ou criar um aluno de Ensino Médio mais qualificado para o mercado, ou mais direcionado para o estudo dentro de uma universidade. Não vão conseguir fazer isso porque o que está acontecendo é criar, digamos, um currículo que não serve. A ideia deles, talvez a intenção deles não seja tão terrível assim, mas eles vão criar uma diferença, um abismo entre o ensino privado e o ensino público (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

Aqui, a fala do professor entra em acordo com o que a literatura em torno do NEM destaca acerca de um possível aprofundamento das desigualdades já existentes na juventude brasileira. Ao mesmo tempo, denota a caracterização de uma política contenedora, que irá perpetuar uma desigualdade ainda maior entre os jovens que irão atuar como mão de obra no mercado de trabalho e aqueles que irão para o Ensino Superior (Caetano, 2020).

O entrevistado destaca, ainda, que foi uma Reforma muito pouco pensada por pessoas que não são da área da educação. Complementa, ainda, que o objetivo de algumas pessoas bem intencionadas da Secretaria de Educação é viabilizar a entrada dos jovens no mercado de trabalho. No entanto, além disso, acredita que o objetivo das pessoas mal intencionadas seja

de concentrar os estudantes em determinadas escolas através da criação de trilhas (itinerários formativos) mais interessantes em algumas escolas. Completa:

Jogar aqueles alunos lá para aquela trilha interessante, que eles acham legal naquela escola. Escolas que tenham bastante alunos, que é o que eles gostam, não é? Eles chegam aqui [na escola deste estudo] tem, sei lá, 10 alunos numa sala de aula, eles não gostam. A gente gosta, os professores gostam, mas os alunos não. Eles querem vinte, trinta, quarenta. Então, o que que acontece? A ideia deles é criar uma algumas trilhas em algumas escolas que sejam interessantes para os alunos [...], eles vão para lá, aqui tem pouco... então o que nós vamos fazer? Ah, junta esses poucos com outra escola e fecha essa escola aqui. [...] Aí entra a questão que eu te falei... orçamentário (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

Essa perspectiva agrega um novo dado à presente pesquisa, que não havia sido previsto na literatura: para além de um aprofundamento das desigualdades entre estudantes de escolas públicas e de escolas privadas, o entrevistado acredita que a política pública do NEM se trata também de uma estratégia que acarrete, no médio prazo, ao fechamento de escolas com públicos menores, baixos rendimentos etc. Tal fato reforça a tendência neoliberal e mercantil descaso com a produção de conhecimentos e valorização das necessidades do mercado (LAVAL, 2019). Ao mesmo tempo, gera um incentivo à competição entre as escolas pela escolha dos melhores itinerários e possibilidade de sobrevivência em meio ao contexto de sua extinção. Trata-se também, possivelmente, de mais uma das faces da privatização *lato sensu* (LIMA, 2018), já que as parcerias público-privadas passam a ser apresentadas como mais uma possibilidade de melhora do ensino público em resposta às expectativas e exigências governamentais.

O professor conta que, na sua época como estudante, chegava a haver quarenta estudantes dentro de uma sala de aula e cerca de oitocentos estudantes na escola, tendo os três turnos em pleno funcionamento. Com o passar do tempo, no entanto, as condições financeiras dos moradores aumentaram e muitos deles passaram a colocar seus filhos em escolas da rede privada. Somado a isso, a queda da natalidade e a diminuição do interesse de alguns grupos sociais pela escola levaram a uma redução das vagas ocupadas - não somente nessa escola, mas em várias.

Em 2006, quando ele começou a dar aula, a escola contava com aproximadamente 600 estudantes matriculados. Havia uma demanda muito grande por vagas, assim como uma disputa por determinadas escolas e determinados turnos. E naquela época, todas as pessoas do bairro estudavam nas escolas públicas daquele mesmo bairro. Ele relata ainda que

A escola funcionava de outra maneira, era matrícula por disciplina. Então [...] se o aluno rodava numa matéria era como na universidade: rodava, por exemplo, em Português, e passava para o Segundo Ano e fazia português de tarde. [...] Às vezes o cara rodava numa outra escola, no Ensino Médio, lá no primeiro ano, em Matemática. Aí ele se matriculava no Segundo Ano aqui de tarde e fazia a matéria que ele tinha repetido de ano [pela] manhã. Então foi trazendo uma quantidade enorme de alunos para cá, ainda manteve os 600 ou 700 alunos, porque tinha essa vantagem. [Era] um ponto de atração de alunos (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

Atualmente, afirma ele, a escola conta com no máximo 200 estudantes. E a Secretaria de Educação tem controle sobre os números de estudantes em cada turma e em cada turno, já que o interesse deles é fechar as escolas. Várias já foram fechadas. Com essa fala, percebe-se que esse movimento de esvaziamento e marginalização de escolas menos favorecidas é um fenômeno complexo que depende de um grande número de variáveis que contam, em grande medida, com as formas de gestão que a escola adota e com os interesses da classe dominante. É inegável que está imbuído a esse fenômeno um processo de segregação por raça e classe, conforme demonstra o acontecimento que o professor relata em seguida.

Segundo ele, em 2022, apenas o turno da manhã estava funcionando em decorrência da falta de estudantes. Por muito tempo, a gestão da escola fez o que foi possível para que o turno da tarde voltasse a funcionar, mas nada tinha resultado. Um dia, a escola recebeu um comunicado da Secretaria de Educação, que dizia que o turno da tarde seria aberto. A direção afirmou que a escola não tinha estudantes para o turno da tarde, ao que a SEDUC respondeu que não se preocupassem, já que havia sim estudantes para serem mandados para a escola.

E aí mandaram, parece uma coisa de filme [...], mandaram os alunos que as outras escolas não queriam! E foi legal!, porque essas pessoas chegaram aqui, eles mesmos diziam “nos rejeitaram, não nos quiseram”. Eu não sei se eles olhavam a ficha, se tinha algum problema, alguma coisa. [...] Eles davam alguma desculpa e esses alunos vieram parar aqui. Que são os alunos que nós temos aí. E eles adoraram o colégio. [...] A gente fez um trabalho diferente com eles que sabiam, né? Tinha algumas coisas ali que a gente tinha que trabalhar de uma outra maneira. Funcionou, deu certo, poderia não ter dado certo, [...] parecia coisa de comédia. [...] No começo foi assustador, mas depois eles se ajeitaram, foram se adaptando, não tiveram problemas e tal, mas tinha umas figuras bem complicadas (PROFESSOR DE HISTÓRIA, 2023).

O acontecimento, relatado de forma tragicômica, demonstra um mecanismo de manutenção das desigualdades entre estudantes e escolas que são perpetuadas pelas próprias instituições educacionais do Estado. É uma coincidência no mínimo curiosa que a transferência dos estudantes “rejeitados” para a escola deste estudo de caso tenha ocorrido no mesmo ano de implementação do NEM. Não é possível afirmar que tenha sido um

movimento calculado de forma estratégica, mas a soma dos fatores indica que há uma condução proposital desses estudantes à uma escola com risco iminente de fechamento - não como uma forma de contornar essa questão, mas sim de colocar estudantes indesejados em uma escola também indesejada.

Quando questionado acerca das perspectivas para o futuro com o NEM, o professor afirma que ele possivelmente não irá funcionar. Dentro dos seus vinte anos atuando como professor do Estado, o entrevistado já vivenciou várias dessas reformas que, segundo ele, são projetos políticos para quatro anos, que mudam assim que entra um novo governo - exceto com o governo atual, que teve uma reeleição. Trata-se de um projeto que irá durar até o fim de um mandato. Tal fato retoma a afirmação de que a educação é um campo de disputas (CAETANO, 2020) e que o movimento reformista não é algo inédito. As deliberações e reformas são reflexo de disputas sociopolíticas em torno do EM e são parte de uma tendência global das transformações das relações de produção.

Conforme o professor, tanto no governo de Yeda Crusius quanto de Tarso Genro havia promessas absurdas, que nunca aconteceram. Por isso, acredita e espera que a atual Reforma seja revista e repensada, de forma que as cargas horárias não sejam alteradas. Ele novamente fala sobre a problemática existente na autonomia da gestão escolar, afirmando que

Nós tínhamos uma vez uma direção que tinha duas professoras de matemática. E aí as duas professoras de matemática que davam aula no turno oposto foram lá, fizeram uma reunião e disseram “olha, agora a matemática ao invés de ter três períodos, vai ter cinco porque é tão importante, porque eles estão indo mal”, sempre tem uma argumentação, né? “Ah, eles estão indo mal no vestibular em matemática, eles precisam então de cinco ou seis períodos”, sei lá quantos períodos colocaram para matemática. Porque era a disciplina delas e aí elas tinham uma quantidade menor de turmas e tiraram a carga horária de outras disciplinas (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023).

No que diz respeito à formação desses estudantes, o professor destaca que será cada vez mais difícil ofertar uma formação crítica: “talvez eles ainda sejam capazes de desenvolver um olhar crítico sobre alguns aspectos, mas não por muito tempo. Caso o NEM permaneça as perspectivas são, na verdade, bastante assustadoras” (PROFESSOR DE HISTÓRIA E FILOSOFIA, 2023). Tal fala reflete os pareceres preocupantes de autores da área da educação acerca das consequências possivelmente catastróficas, em termos sociais, do NEM.

### 3.2.3. A perspectiva da professora de Sociologia

A professora de Sociologia atua na Educação Básica desde 2021, tendo experiência em outras disciplinas da área de Ciências Humanas além de Sociologia: a partir do Novo Ensino Médio, ocorreu a incorporação de três novas disciplinas ao currículo da escola e destas, a entrevistada assumiu a disciplina de Mundo do Trabalho. Em 2022, assumiu a regência da disciplina de Filosofia, cuja professora anterior teve o contrato cortado pelo Estado por já estar aposentada. Ademais, em 2023, através do concurso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, assumiu a disciplina de História em outra escola.

Ao ser questionada sobre o Novo Ensino Médio, a professora afirma ser totalmente contra a Reforma e retoma os argumentos de Ferretti (2018) ao afirmar que não é possível reverter os péssimos indicadores educacionais através de uma reforma curricular. Para ela, o problema da educação não residia no currículo antigo. No entanto, ela se posiciona de forma

completamente favorável a ideias inovadoras na educação, a abordagens não conteudistas das disciplinas da ciência [...] na Escola Básica. Acho que a gente tem acúmulo de experiências [...] em todas as áreas para fazer um ensino mais próximo da realidade do jovem, da linguagem do jovem. Mas acho que mudar o currículo não é o caminho. Porque exigiria uma estrutura que as redes de ensino não têm, ou da contratação de professores adequados a um novo currículo ou a retirada ou afastamento dos professores atuais para estudo exclusivo, para depois retornar a implementar um currículo novo. [...] Isso poderia ser feito se tivéssemos recursos para isso, mas acho que não é necessário. Eu acho que [...] a gente pode ficar com as disciplinas tradicionais da ciência como era antes, né? E dentro dessas disciplinas, implementar novidades, inovações, novos formatos de abordagem da realidade sem mexer no currículo (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2023).

A partir desse relato e da conversa ao longo da entrevista, fica claro que a professora tem um olhar bastante crítico sobre a Reforma e sobre os seus objetivos mas que, ao mesmo tempo, acredita na possibilidade de alterações curriculares. No entanto, não da forma como fez a Lei 13.415/2017. A entrevistada reitera os pareceres da comunidade escolar e acadêmica geral (CORRÊA e GARCIA, 2018) ao afirmar que a reforma foi muito pouco debatida e que, no estado do Rio Grande do Sul, ocorreu uma implementação em poucos meses, sem que houvesse tempo de adaptação.

Assevera que a Reforma gerou uma limitação de abordagem dos conteúdos: as Ciências Humanas tem uma abrangência enorme da realidade do ponto de vista histórico, sociológico, geográfico e filosófico e, ao reduzir a carga horária de Geografia ou Sociologia para incluir Mundo do Trabalho, Tecnologia Digital e Projeto de Vida, que são temas das Ciências Humanas, há uma restrição conteudística considerável. Nas disciplinas tradicionais,

conforme a professora, havia muito mais possibilidades de se trabalhar com a diversidade de conteúdos. Nesse sentido, há também uma problemática referente à formação dos professores:

A gente bem sabe da nossa formação acadêmica. Pelo menos a gente que vem das [Universidades] Federais, que é a minha experiência como estudante, a nossa formação é bastante especializada. Então [se] põe o Mundo do Trabalho lá... [...] A minha área de concentração é na Ciência Política. Reconheço a importância do trabalho [para as] pessoas. Posso ministrar [Mundo do Trabalho] [...] Mas por que não abrir espaço para tratar de Ciência Política? Esse currículo limitou o que cada um de nós tem, como se a gente que tivesse na ativa fôssemos tábula rasa e que precisássemos de um currículo para nos direcionar o tempo inteiro. E é o contrário, né? Muitos de nós viemos de uma formação sólida, de qualidade, que está sendo tolhida por essa estrutura curricular. Isso eu estou falando do Primeiro Ano, no Segundo Ano a coisa piora porque com as trilhas o nome das disciplinas também te limita, né? Então não que não sejam discussões importantes, é claro que são. Eu acho que são, então, lá nas Ciências Humanas, na trilha do Segundo Ano, está Direitos Humanos, Cidadania, Sustentabilidade, tudo muito importante. Mas as Ciências Humanas não são só sobre isso. [...] E sem referencial curricular nacional para isso! (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2023).

A professora salienta, aqui, uma inadequação entre o que as disciplinas do NEM exigem e o preparo e conhecimento dos professores da rede, que é especializado e de alta qualidade. Tal afirmação está em acordo com o que descrevem Dardot e Laval (2019) sobre a necessidade de autoformação infundável exigida pelo mercado de trabalho. Na nova razão do mundo neoliberal, os sujeitos são impulsionados a aprimorar constantemente os seus resultados e o seu desempenho. A nova concepção empresarial da sociedade impõe uma nova condição humana, cujas características residem na flexibilidade, imprecisão, fluidez e precariedade. A partir do relato da entrevistada, torna-se perceptível que essa nova razão propagada pelo NEM incide não somente sobre os estudantes, mas sobre os próprios professores, que precisam se adaptar constantemente.

Além disso, a professora também pontua a limitação de conteúdos trabalhados nas novas disciplinas, que se relaciona com o que os autores da área da Educação denominam como “estreitamento curricular”, fator que acarreta em uma formação precária e a um esvaziamento do sentido do Ensino Médio e se conecta diretamente com o interesse de uma educação voltada para a formação de mão de obra (DRAGO e MOURA, 2022). Importante salientar que se relaciona, além disso, a uma desvalorização do magistério e aumento da carga horária de dedicação que extrapola o tempo previsto nos concursos e contratos de professores, já que as novas disciplinas exigem um tempo de preparo maior por estarem deslocadas do que os cursos de graduação e pós-graduação abarcam.

Ademais, conforme a entrevistada, no EM anterior havia uma possibilidade maior de contribuição com a sociedade através de uma educação de qualidade e produção de recursos e

de aprendizagem, já que o ensino nas escolas se dava a partir da área de concentração do professor e de acordo com sua especialidade. Nesse sentido, o NEM é limitante, ainda mais quando cria disciplinas que não existem na BNCC, fator que gera uma deficiência não somente de referenciais, mas também de formação: “nenhuma instituição como a FAGED da UFRGS me preparou para ser professora de Mundo do Trabalho” (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2023). A entrevistada acrescenta, ainda, que é sim preparada para trabalhar cultura digital, sustentabilidade, e direitos humanos, mas dentro do escopo da Sociologia. No entanto, aponta que o descompasso entre o que a rede necessita e a formação acadêmica e especializada dos professores foi um problema que sempre existiu. Tanto que, por exemplo, presenciam-se professores com formação em Sociologia (Ciências Sociais) dando aula de Ciências Humanas em geral. E isso configura um problema porque, como afirma a professora, não é possível ser especialista em tudo e uma boa aula é dada por um especialista que saiba se comunicar bem. A professora pontua que o NEM trata os professores como operadores de temáticas, em um currículo tão aleatório quanto uma rede social e que os profissionais da educação não devem ser reprodutores do tipo de informação que se consome hoje em dia, mas sim se referenciar a partir de áreas do conhecimento científico. Esse parecer entra em conformidade com o que descreve Laval (2019) acerca da desvinculação entre o diploma e o valor pessoal reconhecido socialmente. Como parte do processo de pedagogização da vida, os títulos acadêmicos conquistados pelos professores acabam perdendo o seu valor simbólico e é preciso aprender a aprender, de forma contínua.

No que tange à concepção de educação crítico-democrática da entrevistada, ela afirma que o conhecimento que foi construído em torno da realidade é muito extenso e não cabe dentro do currículo, portanto os saberes são selecionados e muitos deles acabam não tendo espaço dentro da matriz curricular. Mas o conhecimento disciplinar de todas as áreas é elementar à formação do pensamento crítico, para que o estudante seja capaz de enxergar a realidade a partir da ótica da ciência e não através do fundamentalismo e do preconceito. O estudante precisa entender, por exemplo, que não chove há três meses porque deus assim deseja, mas sim por causa da poluição do meio ambiente. A visão crítica é, portanto, o desenvolvimento de uma visão científica sobre a realidade.

No entanto, ela destaca, o professor não lida apenas com o conhecimento. Os profissionais da educação precisam lidar com um grande número de estudantes, com uma carga horária muito extensa de trabalho, com registros e trabalhos administrativos, com situações particulares dos estudantes, de colegas e da gestão da escola. Por isso, faz-se

fundamental a vinda de “pessoas de fora” que tragam novas discussões. Afinal, a sociedade é muito dinâmica e não é possível acompanhar tudo quando se está na rotina do magistério. Ela exemplifica com a experiência de um colega:

Esses dias o colega da Geografia [...] passou um documentário sobre a população carcerária em Porto Alegre e trouxe o diretor do filme para fazer uma fala para os alunos. Então, até onde eu sei, nenhum de nós tem o aprofundamento nessa temática. Que é uma temática fundamental. Parte da violência que a gente vive hoje tem a ver com o sistema carcerário, com as facções, e por aí vai. Mas nenhum de nós é especialista nisso, nenhum de nós trouxe isso para a sala de aula, veio alguém de fora para fazer isso por intermédio de um colega professor. Pessoas de fora agregam muito nessa formação crítica, porque trazem assuntos que às vezes a gente não consegue acompanhar (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2023).

Cita, ainda, a experiência que teve na rede Municipal através do programa “Adote um escritor”, no qual a comunidade seleciona um escritor que vai até a escola e utiliza a sua obra para trabalhar determinados conteúdos. Segundo a entrevistada, essas discussões que “vêm de fora” ampliam muito a possibilidade de formação cidadã.

No que tange à formação crítica e democrática que tem se dado com o NEM, a professora afirma que o currículo não gera nenhuma alteração significativa:

As iniciativas que [...] criam situações para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico, estimulem um exercício da cidadania... isso vem da atitude dos gestores, da Secretaria. Vem da gestão da escola e dos professores. É uma questão de atitude mesmo. Não do currículo. [É uma questão de] estimular certos eventos, de ter um discurso diante dos alunos e uma atitude que permita que eles falem, que eles proponham. E a gente levar as pessoas para a sala de aula, que estimulem eles a se desenvolverem, né? Eu não vejo isso vindo do currículo, eu vejo isso vindo [...] realmente da atitude de cada parte da educação (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2023).

A professora destaca, no entanto, que a sua entrada na rede de ensino se deu durante a pandemia e que seria adequado escutar a opinião de um professor que dá aula há mais tempo. Mas que, conforme a sua experiência, a formação democrático-cidadã vai para muito além do currículo, sendo responsabilidade, por exemplo, da direção da escola em trazer debates que chamem os estudantes para a responsabilidade e atuação, de um grupo de estudantes se reunirem para propor uma gincana, dos professores abordarem temáticas não somente das Ciências Humanas etc. A professora caracteriza essa formação para a cidadania como algo que depende do engajamento da comunidade escolar como um todo e que, portanto, não se altera somente através de uma mudança no currículo.

Quando questionada acerca dos objetivos do NEM, a professora afirma que há uma intersecção com os modelos educacionais de instituições internacionais privadas mas que ela

não chegou a se apropriar dessa discussão. Mas que, conforme a sua impressão, nenhum dos cursos que foram disponibilizados para os professores foram ministrados por grandes faculdades de educação brasileira. E afirma:

Eu sou uma pessoa que valoriza as instituições. [...] Então, assim eu quero ser formada pela UFRGS, pela USP, pela Unisinos, pelas [...] grandes instituições. E aí, no estado do Rio Grande do Sul isso não aconteceu. [...] Mas o que eu observei nesses anos foi uma questão da opinião pública. Falar muito que a escola é chata, que não fala com a realidade dos jovens, que não sei o que... esses discursos já vêm de décadas. E eu acho que o NEM foi uma resposta a isso. Uma resposta mal dada, uma resposta mal pensada, mal maturada, mal discutida. Foi [...] uma coisa muito espontaneísta, né? Foi a resposta, dada a essa opinião pública que diz que o ensino não serve para nada. Que é um pouco opinião pública e que é um pouco ideológico também. Porque se a gente vai para os dados a gente vê que quem estuda mais tem uma vida melhor. Isso em todos os lugares do mundo. Então eu acho que esse novo currículo tem mais a ver com isso. Com essa ideia que se formou de que a escola é chata e que não serve pra nada. Ah, então tá, então vamos, de repente abordar os conteúdos desta maneira. Agora a gente está vendo que a escola era chata e que não dialogava com aluno porque a escola não tem estrutura, porque querem fazer tudo na conta de um profissional mal remunerado, com uma carreira ruim. Sem uma formação, então [...] eles querem que a gente faça milagre (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2023).

A professora afirma que com o NEM, será formado um sujeito que valoriza e conhece menos o vocabulário da Ciência e que, portanto, irá valorizar bem menos o conhecimento científico, ao mesmo tempo que serão valorizadas narrativas religiosas e de informações de menor rigor. Afirma que nos encaminhamos, portanto, para o fundamentalismo e negacionismo. Ao mesmo tempo, acredita que haverá uma geração com muito mais dificuldade de lidar com as burocracias da vida, que quando aparecerem - ela exemplifica com preencher imposto de renda, comprar um carro - deixarão esses sujeitos dependentes de quem detém esses conhecimentos, gerando uma exclusão social ainda maior. A professora complementa que, no entanto, ela percebe que os seus estudantes vivenciam o mundo do trabalho doméstico e produtivo cada vez mais cedo, mas que não deixam se dominar pelo trabalho da mesma forma que as gerações passadas. Esse comentário parece ir contra a literatura até agora abarcada acerca da formação de *neo sujeitos* e da empresarização de si, que é a tendência das reformas. No entanto, ela traz uma nova perspectiva à fala dos autores que descrevem o NEM como parte de uma política contenedora ao destacar que, no currículo antigo, acreditava-se que o estudante egresso do EM possuía os conhecimentos básicos para seguir em direção ao Ensino Superior ou Técnico, ocupando um local mais especializado no mercado de trabalho. Mesmo que o estudante fosse para a área da Engenharia, por exemplo, ele saberia escrever uma redação seguindo a norma culta. Por mais que ele vá para as Ciências

Humanas, ele teria propriedade sobre conhecimentos básicos das Ciências Exatas. No entanto, parece que agora essa noção foi abandonada.

Agora talvez sejam ciclos [...] quase que independentes e que se repetem. Então, até lá, no Ensino Fundamental tu vai ter certos conteúdos e no Ensino Médio, tu vai retornar a esses conteúdos que não necessariamente são base para o Ensino Médio. Mas tu vai reforçar no EM conteúdos do Fundamental... tu está sempre reforçando e nisso alguns estão aprendendo pela primeira vez enquanto outros já sabem. [...] Parece que não está mais em etapas. Que tu não vai se formar porque tu tem uma base para ir, [...] quando for lá para o Ensino Superior vai ter uns recém aprendendo a escrever redação. [...] Antes tu tinha uma carga horária para todas as disciplinas e agora tu vai ter uma baita carga horária de uma disciplina com conteúdos que o professor que assumir vai ter que dar conta de oferecer [...]. Agora, como a gente está abandonando essa coisa da sequência da formação, o próprio aluno já não sabe mais o que ele gosta e o que ele não gosta. E muitos não gostam de nada. Não gostam de estudar (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2023).

Conforme a professora, sem que o estudante sequer saiba do que gosta, ele não será capaz de escolher no que irá atuar. A entrevistada destaca, ainda, que se questiona sobre como vai se dar a entrada dos jovens formados no NEM na Universidade e sobre como os professores do Ensino Superior, que têm um perfil muito diferente dos professores da rede de Ensino Básico, irão lidar com os egressos do NEM e com as deficiências da Escola Básica. Ela acredita que muitos desses estudantes terão que fazer muitos anos de cursinho para ingressar no Ensino Superior. Dessa forma, ela percebe que até mesmo os estudantes que conseguirem ingressar no Ensino Superior encontrarão dificuldades que poderão acarretar na evasão desses estudantes.

A professora afirma que os altos níveis de evasão no Ensino Superior se dão, muitas vezes, pelos mesmos motivos que se dão no Ensino Médio, como a falta de estrutura das instituições de ensino. Exemplifica com a situação do Campus do Vale da UFRGS:

Assim como no Ensino Médio, boa parte das nossas aulas depende do professor e dos alunos.[...] Quando a gente vira professor que a gente vê que, às vezes, pra se usar um dado tão show é um inferno. Tu passa quatro vezes mais trabalho porque a caixa de som não funciona, [porque] não tem internet, na época que eu estudei lá no Vale faltava luz toda hora. Daí chega o verão, tem mosquito, não tem ar-condicionado. Aí assim, vai fazer grandes elaborações sociológicas com os mosquitos te pegando e abelha e não sei o quê. [...] Tem certos perfis de pessoas (que é a maioria) que vão desistir mesmo, né? Ainda mais, se tá numa situação de precisar trabalhar, de não ter uma família que dê um suporte, as instituições também não vão dar e a pessoa não vai resistir.

Finalizando a sua fala, traz o relato de uma experiência que teve com uma das turmas de Primeiro Ano, que deveriam escolher uma das trilhas a seguir: todos queriam se matricular na mesma trilha. Segundo a professora, eles não tinham compreendido o funcionamento das

trilhas e por essa razão gostariam de continuar juntos. Isso retoma a ideia de que a escolha dos itinerários formativos através do livre-arbítrio dos estudantes é, na verdade, uma falácia (CASTILHO, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa me conduziu desde uma investigação profundamente teórica em torno do *neoliberalismo* e do *neoliberalismo escolar* até o estudo do reformismo educacional brasileiro da última etapa do Ensino Básico e a compreensão do Novo Ensino Médio nesse contexto, com base nos relatos de docentes de uma escola pública em Porto Alegre (RS). É importante destacar que a ideia do trabalho emergiu a partir do Programa de Residência Pedagógica e foi somente a partir da observação participante e da imersão no campo escolar que surgiu o interesse pela realização desta pesquisa. Sem essa vivência, o ímpeto em tentar compreender o novo projeto político social advindo da Reforma e o novo sujeito que será formado a partir da nova legislação não seria possível. As entrevistas foram elementos essenciais para que se compreendesse o ponto de vista dos profissionais de ponta, que convivem diariamente com as incumbências impostas pelo Novo Ensino Médio.

A partir do estudo detalhado em torno do *neoliberalismo*, fundamento teórico indispensável à compreensão dos processos de reformas educacionais que se dão globalmente, percebe-se que o Novo Ensino Médio se insere no contexto de um sistema normativo global emergente, que nos conduz à uma era pós-democrática e impõe a todas as relações sociais a lógica do capital. A partir do neoliberalismo, a empresa é considerada como modelo de subjetivação e a concorrência se torna a nova norma de conduta, ao mesmo tempo em que o *neo sujeito* não demanda de dispositivos disciplinares de conduta, mas sim de uma racionalização íntima e completa do sujeito, que o impulsiona à auto atualização constante e aprimoramento de resultados e desempenhos. Nesse sentido, o Novo Ensino Médio se liga à lógica normativa de conjunto e pode ser considerado como um dispositivo de eficácia que gerencia as mentes de docentes e discentes e faz da escola um protótipo da sociedade neoliberal de indivíduos-empresa, cuja nova estrutura se liga à fabricação de *neo sujeitos* que têm por base a competitividade e a concorrência.

As reformas educacionais - incluindo o Novo Ensino Médio - que se impõem à educação são orientadas para a competitividade, assim como para a aprimoração da qualidade do trabalho e aumento da produtividade. As alterações curriculares que contam com a redução da carga horária das disciplinas tradicionais de Ciências Humanas - Geografia, História, Sociologia e Filosofia - e inclusão de disciplinas vazias em conteúdo e, ao mesmo tempo, tecnicistas, deixam bastante claro que a referência de sujeito a ser formado para a sociedade é a do trabalhador flexível, que obedece cegamente às ordens superiores e impõe a si próprio

uma conduta eficiente. Ao mesmo tempo, a formação voltada à emancipação e à produção do pensamento crítico e participação cidadã é considerada ultrapassada e, portanto, deixada de lado.

Ao iniciar esse trabalho, eu acreditava que a nova racionalidade neoliberal incidia apenas sobre o corpo estudantil. No entanto, todos os entrevistados tecem comentários sobre a falta de documentos orientadores nas novas disciplinas e a desconsideração que a nova legislação tem em relação à sua sólida formação acadêmica, fato que leva à necessidade de atualização ininterrupta e de responsabilização totalmente individual de cada professor pela qualidade das aulas. Isso demonstra o processo infundável de *pedagogização*, que tem base na autodisciplina e auto aprendizagem, que é parte da tendência à desinstitucionalização, desvalorização e desintegração do novo modelo escolar. A ausência de formação pedagógica para a aplicação do NEM não diz respeito apenas ao descaso com a profissão docente, mas de uma nova lógica que exige do trabalhador uma inovação de responsabilidade individual, ligada à plasticidade exigida pelo mercado. O fracasso ou sucesso depende unicamente do sujeito, autor da empresarização de si. Logo, fica evidente que a lógica neoliberal incide sobre o corpo escolar como um todo.

A inclusão dos itinerários formativos que substituem a antiga organização curricular por áreas do conhecimento, somada à inclusão de novas disciplinas não relacionadas à formação dos docentes e a redução da carga horária de Ciências Humanas demonstram a perda da importância da formação crítica nas escolas. Os entrevistados responsáveis pela regência de Geografia e História/Filosofia reiteram o que é descrito na literatura ao afirmarem que a redução da carga horária das suas disciplinas inviabiliza a formação para a cidadania, já que não há tempo, em sala de aula, para a abordagem de conteúdos da forma como seria necessário. Ao mesmo tempo, pontuam que Direitos Humanos, disciplina incluída no na nova matriz curricular, possui uma carga horária desproporcional à quantidade de conteúdos, fator que também torna inexecutável a produção de uma educação emancipadora. A professora de Sociologia, por outro lado, traz uma perspectiva que destoa do que foi descrito na literatura ao destacar que a formação democrático cidadã vai para muito além do currículo e que, por isso, não haverá uma alteração significativa em relação ao EM anterior.

A partir da sessão empírica do presente trabalho fica evidente também que o Novo Ensino Médio foi, de fato, uma reforma imposta de forma antidemocrática. No entanto, comprova-se através do relativo grau de autonomia escolar que os gestores também são atores com interesses e que reproduzem as práticas de endoprivatização: muitas vezes os mesmos

são atores estratégicos em busca de um diferencial competitivo institucional que aderem de forma deliberada ao neoliberalismo escolar.

Por fim, destaco que se tornou perceptível que o Novo Ensino Médio representa a perpetuação, sob nova roupagem, do dualismo educacional sob a égide da divisão social do trabalho. Em grande escala, o neoliberalismo escolar pretende criar uma conjuntura competitiva que irá produzir vencedores ou perdedores responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso. No entanto, ao passo que promove a inovação e o desenvolvimento de mentalidades empreendedoras que dão ênfase à aprendizagem que gere valor econômico ao invés de social, fica evidente que a manutenção das desigualdades e da criação de um abismo ainda maior entre as escolas públicas e privadas são objetivos essenciais do Novo Ensino Médio. A queda da qualidade das aulas e da formação dos estudantes, como demonstrado pelos professores entrevistados, corresponde aos interesses das elites na formação de jovens que se tornarão mão de obra pouco qualificada e sem o horizonte de entrada no Ensino Superior. Essa competitividade produzida na escola acarreta em uma alienação dos estudantes e no desenvolvimento de uma *pedagogia contra o outro*, que desumaniza a educação e coloca em risco a existência de uma sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

- BEAUD, B. ; WEBER, F. Preparar e negociar uma entrevista etnográfica. In: BEAUD, B. ; WEBER, F. Guia para a pesquisa de campo; Produzir e Analisar Dados Etnográficos. Petrópolis, Vozes. 2007, p. 118-150. Disponível em: <https://favaretoufabr.files.wordpress.com/2019/07/weber-f.-beaud-s.-guia-para-pesquisa-de-campo..pdf>
- BONI, V. ; QUARESMA, J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 16 jan 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, 2006.
- BRASIL. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- CAETANO, M. R., e MARTINI ALVES, A. A. (2020). Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais. um campo de disputas? Interfaces Científicas - Educação, v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736>. Acesso em 15 nov. 2023.
- CASSIANO DRAGO, C.; MOURA, D. H. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 357–376, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1472. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1472>. Acesso em: 9 dez. 2023.

CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Pragmatismo político, 2017. Disponível em:

<<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>> Acesso em: 12 nov. 2019.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de O. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova?. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 604–622, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>. Acesso em: 9 dez. 2023.

COSTA, M. DE O.; SILVA, L. A. DA .. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1-23, 2019. Acesso em: 12 nov. 2019;

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

PROENÇA, L. W. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. Dossiê Religião, v. 4, p. 1–24, 2007.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L.. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, n. 101, p. 1176–1196, out. 2018.

FERRETTI, C. J.. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018.

FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 443–461, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1471. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471>. Acesso em: 9 dez. 2023.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1569. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 9 dez. 2023.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. Atuação do empresariado no Novo Ensino Médio. Revista Trabalho Necessário, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022.

KRAWCZYK, N. O Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais, Fortaleza*, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

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

LIMA, L. C. Privatização Lato Sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LIMA, L. C. V. DA S.. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. 1-18, 2019.

MARTINS, H. H.. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2):287-298, 2004. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 jan. 2023.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NASCIMENTO, M.N.M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa*, v. 15 n. 1, p. 77-87, jun. 2007

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 16, n. 35, p. 463–481, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1398. Disponível em:  
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398>. Acesso em: 9 dez. 2023.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G.. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. *Educação em Revista*, v. 37, p. 1-17, 2021.

SILVA, D. A. C.; PASQUAL, F. M.; BLASZKO, C. E. Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura. *Ensino & Pesquisa, [S.L.]*, v. 20, n. 3, p. 211-225, 23 nov. 2022. Universidade Estadual do Paraná - Unespar.  
<http://dx.doi.org/10.33871/23594381.2022.20.3.7205>.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. *Revista Pedagógica, Chapecó*, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 19 jan. 2024.