

Trabalho docente em cena: práticas (im)postas no novo ensino médio

Alicia Alves¹

Allan Henrique Gomes²

Universidade da Região de Joinville

Resumo: No ano de 2022, o ensino médio brasileiro sofreu alterações através da implementação da Lei 13.415/17. As mudanças resultaram na ampliação progressiva de 1.400 horas aula, no estabelecimento de itinerários formativos e na redução da carga horária das ciências sociais e humanas. As alterações intensificaram a precarização e descaracterização do trabalho docente, limitando as possibilidades de um ensino transformativo e gerando um cenário de intenso sofrimento psíquico. Este artigo tem como objetivo investigar a repercussão do Novo Ensino Médio no trabalho docente. A pesquisa foi realizada através de um Percurso de Formação Continuada para Professores, que ocorreu na região de Joinville (SC).

Palavras-chave: novo ensino médio; trabalho docente; política educacional.

ALVES, Alicia; GOMES, Allan Henrique. **Trabalho docente em cena: práticas (im)postas no novo ensino médio.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 12 (28): 219-232, janeiro a abril de 2025. ISSN: 2358-5587

¹ Psicóloga e mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

² Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor adjunto na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Teaching work in scene: (im)posed practices on the new high school

Abstract: In the year of 2022, the Brazilian high school suffered alterations with the implementation of Law 13415/2017. The changes resulted in the progressive increase of 1400 class hours, in the establishment of educational itineraries, and in the reduction of human and social sciences class hours. The changes intensified the precariousness and mischaracterization of teaching work, curtailing the possibility of transformative teaching, generating an imminent scenario of psychological suffering. This article aims to investigate the impact of the New High School on teaching work. The research was conducted through a Continuing Education Route for Teachers, which occurred in the city of Joinville (SC).

Keywords: new high school; teaching work; education policy.

El trabajo docente en escena: prácticas (im)puestas en la nueva escuela secundaria

Resumen: En 2022, la educación secundaria brasileña sufrió cambios a través de la implementación de la Ley 13.415/17. Los cambios se tradujeron en el aumento progresivo de 1.400 horas lectivas, el establecimiento de itinerarios formativos y la reducción de la carga horaria de ciencias sociales y humanidades. Los cambios intensificaron la precariedad y descalificación del trabajo docente, cercenando la posibilidad de una enseñanza transformadora, generando un escenario inminente de sufrimiento psicológico. Este artículo tiene como objetivo investigar el impacto de la Nueva Escuela Secundaria en el trabajo docente. La investigación se realizó a través de un Curso de Formación Continua para Profesores, que tuvo lugar en la región de Joinville (SC).

Palabras clave: nueva escuela secundaria; trabajo docente; política educativa.

O trabalho docente apreende um fazer de aguda responsabilidade que demanda uma prática dialógica frente ao real, buscando promover condições de verdadeira participação — aprende-se democracia pela própria existência desta (FREIRE, 2019). Essa concepção requer docências com acurado rigor aos processos de ensino-aprendizado que podem ir além da repetição e memorização dos conteúdos. É preciso reinventar, tensionar e potencializar junto com os/as estudantes conhecimentos que propiciem críticas-reflexivas sobre o que acontece ao seu redor, isto é, no seu país, no seu Estado, na sua cidade, no seu bairro e na sua casa (FREIRE, 2019).

Cada vez mais processos de ensino-aprendizagem, atentos às possibilidades de um aprendizado crítico, sofrem impactos constantes acerca da possibilidade de concretização na prática. No ano de 2016 o grupo responsável pelo Ministério da Educação, no mandato do ex-presidente Michel Temer (2016-2019), alegou que o ensino médio estava em crise, sendo necessária sua reformulação com a justificativa de alavancar o crescimento econômico (FRIGOTTO e RAMOS, 2023). Esse argumento passou a resumir todos os problemas do ensino sendo (im)posto como solução a Medida Provisória (MP) 746, aprovada no curso de cinco meses e transformada na Lei 13.415/17, dando início ao chamado Novo Ensino Médio (NEM). As mudanças assinalam novas (des)configurações no currículo, na formação e no trabalho docente, refletindo rigorosamente na experiência de aprendizagem de estudantes de todo o país.

Entre as principais alterações é estabelecida a ampliação progressiva de 1.400 horas de carga horária mínima anual correspondente a oito horas de sala de aula, “devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (BRASIL, 2017). A proposta é que progressivamente todas as escolas de ensino médio passem a ter ensino integral, dessa forma surgem novas modalidades de ensino que buscam implementar um currículo “diversificado” e “flexível”, composto por itinerários formativos orientados para cinco áreas específicas de conhecimento. A organização de cada itinerário formativo é delegada à escola que os distribui a partir dos seus próprios critérios e possibilidades, incluindo, por exemplo, espaços adequados para laboratórios de ensino, salas de estudo ou na disponibilidade e contratação de professores/as para a demanda dos itinerários. Consequentemente algumas escolas podem ofertar dois itinerários enquanto outras apresentam cinco, oito ou dez modalidades. Dessa forma, nem todas as áreas de conhecimento estão disponíveis, revelando que o/a estudante pode ter sua escolha reduzida dentro de um currículo dado como diversificado.

Os itinerários foram citados anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases na Educação, pela Lei 11.714/08, como integração ao ensino geral, sem prejuízo deste. Entretanto, a Portaria 1.145/2016, no art. 7º inciso IV, amplia a carga horária semanal para 37,5 horas, em que cinco horas são destinadas a Língua Portuguesa, cinco horas destinadas a Matemática e oito horas voltadas para os itinerários formativos. Essa configuração resulta em apenas 19,5 horas para os demais

ensinos tornando-os negligenciáveis, uma vez que são distribuídos no restante da carga horária sem nenhum parâmetro de tempo específico.

Em 2022, no mandato do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), ocorreu a implementação do NEM. Desde então, professores/as, gestores/as e estudantes encontram-se no transcurso de mudanças relativas à legislação vigente. Atendo-se à prática docente o aumento da carga horária e desvalorização das ciências sociais e humanas intensificaram a precarização e descaracterização do seu trabalho, além de limitar as possibilidades de construção de um ensino transformativo.

É pensando na experiência docente a partir da nova legislação que surge a proposição deste trabalho. Com efeito, qual é a repercussão do Novo Ensino Médio no trabalho docente? Na busca de compreender tal implicação, “torna-se importante lançar um olhar sobre as experiências pelas quais os professores passam, com o intuito de conhecer sua história de vida pessoal e profissional” (COSTA e GONÇALVES, 2013: 125). Nesse sentido, torna-se imprescindível lançar o olhar e escutar quem vive cotidianamente a experiência de lecionar no Novo Ensino Médio.

Buscando alcançar tal objetivo a pesquisa foi realizada, no ano de 2023, através de um Percurso de Formação Continuada para Professores. Ao total foram realizados oito encontros *online* com uma professora que leciona no Novo Ensino Médio. Esses encontros foram gravados e transcritos, tornando-se documentos que foram analisados a partir do método da Pesquisa-Exposição (SALVATORI, 2023; SALVATORI, GOMES e CORDEIRO, 2023).

Procedimentos Metodológicos

Inicialmente o percurso foi divulgado nas redes sociais e também comunicado em uma escola de Ensino Médio. Após a divulgação, houve a inscrição de duas professoras através de formulário *online*, ambas foram selecionadas. Torna-se importante mencionar que as duas professoras lecionam no NEM, entretanto, uma das inscritas trabalha com enfoque vinculado à educação especial, tendo em vista o critério de discussão deste artigo, sua experiência não foi analisada. Por esse motivo será abordado apenas a experiência de uma professora, mesmo que ambas tenham realizado o percurso formativo. As duas inscritas consentiram participar voluntariamente, mediante a autorização via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, em consonância com Comitê de Ética na Pesquisa, com aprovação do projeto sob o parecer 6.440.023. Ao total foram realizados oito encontros através de cinco eixos temáticos: Biográfico, Trabalho, Conceito, Estético e Coletivo. Todo o percurso ocorreu de forma *online* via plataforma *Microsoft Teams*, com duração de uma hora à uma hora e meia. Destacamos que a mediação dos encontros ocorreu em parceria com outra pesquisadora.

O percurso formativo é fundamentado a partir das metodologias participativas (GAJARDO, 1986; BRANDÃO, 1984; ADAMS e STRECK, 2020) que buscam em suas ações uma relação dialógica que valoriza os saberes dos/as participantes. Dessa forma os encontros do percurso são fundamentados mediante aporte teórico e metodológico, mas isso não encerra a possibilidade de participação dos/as professores/as em que juntos construímos sensivelmente a trajetória do percurso. São encontros delineados que consideram seus saberes, o contexto de atuação, sua experiência no território da comunidade escolar e do seu próprio contexto de vida.

Os encontros realizados foram gravados e posteriormente transcritos, tornando-se documentos que compreendem o vínculo e afeto que criamos. Para além de ser uma produção sensível, expressam a realidade complexa da experiência docente, resultado em uma obra que condensa as diversas narrativas do que é ser professora/a no Novo Ensino Médio. Apreendendo a complexidade que envolve a documentação, escolhemos utilizar como método de análise a Pesquisa-Exposição (SALVATORI, 2023; SALVATORI, GOMES e CORDEIRO, 2023).

Esse método é resultado de uma investigação em um acervo documental de pesquisa que trabalhou com documentos resultantes de uma formação continuada de professores/as que ocorreu através de metodologias participativas. Sua proposição procura compreender os documentos para além de conteúdos a serem analisados, essa afirmação toma forma através da forte interlocução que a pesquisa-exposição tem com o conceito de cena proposto pelo filósofo franco-argelino Jacques Rancière (2021). A cena “supõe um trabalho de reconstrução da paisagem do pensável” (RANCIÈRE e JDAY, 2021: 27), neste caso trata-se da exposição de uma trama de experiências que proporcionam olhar para os registros documentais por outros ângulos, deslocando noções pré-concebidas evidenciando singularidades que ainda não foram computadas.

A montagem da cena a partir dos registros documentais recorre ao trabalho do “pesquisador-curador que encontra no documento aquilo que o afeta, de modo a trazê-lo à exposição” (SALVATORI, 2023: 33). É um encontro fundamentado “por uma lente teórico-conceitual e também afetiva, de sentidos e significados, que constituem as escolhas dos elementos” (SALVATORI, 2023: 42). O pesquisador-curador flagra aquilo que o afeta e traz a exposição para que “os visitantes-leitores também construam compreensões a partir de seus próprios enlaces com aquilo exposto” (SALVATORI, 2023: 33).

Discussão preliminar: um percurso com ênfase na experiência docente

A respeito da participante, Conceição (nome fictício) é natural de São Paulo - SP, atualmente reside em Araquari (SC). É professora de Língua Portuguesa há 22 anos e leciona no ensino médio há três anos.

Nos encontros do eixo biográfico nossa pergunta mobilizadora foi “Como você se tornou professora?”. A intencionalidade foi compreender como Conceição tornou-se professora, desde sua formação inicial até suas referências pessoais para a escolha da docência. Esse processo de revisitar as próprias vivências oportunizou o estreitamento de vínculo e interlocução entre nós, na medida em que fomos permitidas a conhecê-la.

Nos encontros do eixo trabalho visamos conhecer as condições de trabalho no Novo Ensino Médio. Propusemos que a professora produzisse fotografias que expusessem o lado invisibilizado da sua atividade laboral, a partir disso discutimos as situações vivenciadas. Torna-se relevante pontuar que a fotografia neste cenário tem relação com o que Paulo Freire nomeou de Palavras Geradoras. Segundo o autor, “a palavra jamais pode ser vista como um dado [...] é sempre, e essencialmente, um tema de debate” (FREIRE, 2019: 10). Com efeito, a fotografia tornou-se tema de debate, promovendo narrativas do cotidiano e gerando autor-reflexão e reflexão “sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2019: 52). A partir dos encontros do eixo Trabalho nos aproximamos cada vez mais da experiência profissional de Conceição, assim propusemos a leitura de cinco capítulos do livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2009) para o próximo eixo.

No eixo Conceito a professora foi convidada a realizar a leitura proposta, assim como trazer se preferir leituras articuladas com os diálogos anteriores. Na discussão conceitual realizamos a interlocução entre a teoria e a prática, gerando reflexões sobre os saberes do trabalho docente no Novo Ensino Médio, sempre valorizando Conceição como intelectual transformadora (GIROUX, 1968).

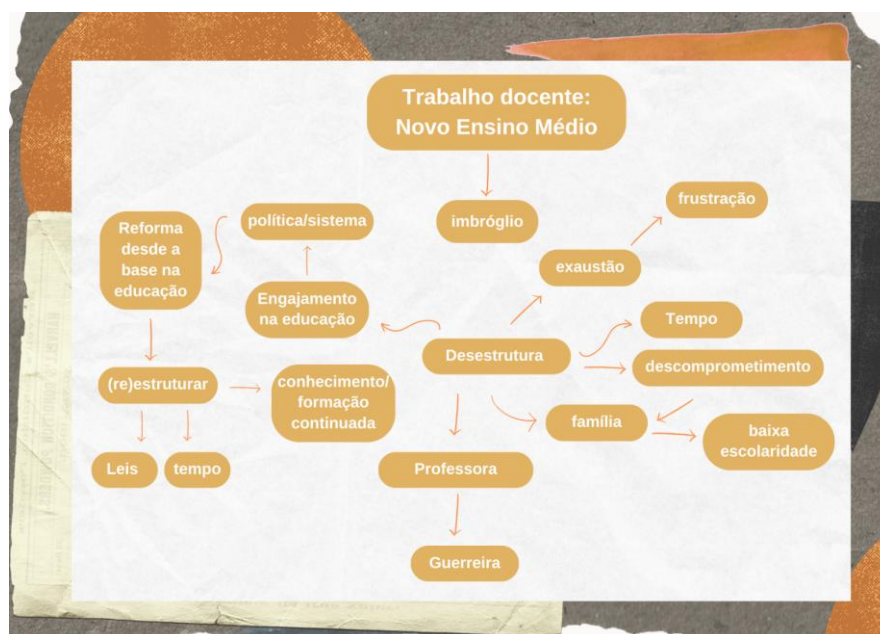
O quarto eixo nomeado como estético tem o delineamento similar ao eixo anterior, porém ao invés de mediar o encontro via leitura utilizamos audiovisuais para nossas discussões. Recorrer ao audiovisual na formação continuada é uma “alternativa para a ativação de dinâmicas de formação outras, uma vez que, a partir dessas experiências, sentidos são ampliados e outros sentidos são construídos” (PEREIRA e ZANELLA, 2021: 418). Posterior às discussões propomos a elaboração de um mapa conceitual com ênfase na experiência docente no Novo Ensino Médio, essa iniciativa fomentou questionamentos e possibilitou o surgimento de saberes fundantes do trabalho docente.

O encontro do eixo Coletivo, último momento do percurso, foi voltado para que a professora trouxesse suas percepções acerca dos encontros. Expôs como foi sua experiência com o percurso e trouxe reflexões a partir dos diálogos promovidos pelas mediações realizadas e pela relação que criamos. Ao final, Conceição se emocionou argumentando o quanto este percurso foi valioso neste momento de sua vida e nós pesquisadoras também nos emocionamos vislumbrando a relação genuína e sensível que construímos.

Exposição: O trabalho docente no Novo Ensino Médio

Nessa seção ocorre a exposição da cena desta pesquisa, a figura em seguida refere-se ao mapa conceitual construído pela professora no eixo estético, sobre suas principais vivências no Novo Ensino Médio. Essa construção foi realizada com forte sensibilidade, em que todos os termos são carregados de significações que impactam com aspereza o trabalho de Conceição.

Figura 1 – Desestrutura. Fonte: Produção de Pesquisa (2023)



Quando pensamos no trabalho docente refletimos que sua ação não gera um produto, como em comparação ao trabalho industrial que constrói um objeto. Sua substância é mediada de maneira relacional e se apresenta como uma experiência de vida em processo, reconhecendo afetações e ações compartilhadas (BARROS, BRITO e CLEMENTE, 2018). Nesse sentido, o processo de ensino deve prezar a construção de relações, contrariando a esfera dos contatos em que ocorre a transposição de saberes de quem sabe para quem não sabe. Para Paulo Freire a palavra relação “tem conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade” (FREIRE, 2019: 55) é estar aberto à realidade reconhecendo os estudantes “não mais como espectadores, mas como figurantes e atores” (FREIRE, 2019: 52).

Este processo propicia a criação de vínculos afetivos entre professor/a e estudante, tendo como efeito o fomento de aprendizados significativos em que o diálogo é ato de criação, não de dominação (FREIRE, 2013). Nos atentemos à potência de quem sabe como é a experiência de relações e não de contatos no processo de ensino-aprendizado, Conceição nos diz:

Quando a gente consegue criar um laço, um vínculo de respeito, não só respeito, mas quando eles confiam na gente, o aprendizado flui. (...) Quando meus alunos querem falar eu abro, é assim que a gente constrói relações (...) Porque aprender, ter um olhar diferente não é aquela coisa técnica, matéria e pronto, não é assim, os alunos não são uma tábua rasa, eles têm bagagem de vida e às vezes muito mais pesada do que a nossa.

Todavia para criação de vínculo e relações significativas exige-se tempo, um tempo minucioso em que professores/as e estudantes possam doar-se genuinamente ao processo de ensino-aprendizado proporcionando a construção mútua de saberes. Ao tempo no Novo Ensino Médio, a professora reflete

Antes nós tínhamos três aulas com ensino médio normal, agora, por exemplo, o pessoal da manhã tem duas aulas e o pessoal do noturno tem uma aula só (...) ficava pensando, meu deus, como é que eu vou conseguir passar todo o conteúdo no quadro, explicar, dar exercício, com uma única aula por semana? Não tem como.

Relembrando que Conceição é professora de Língua Portuguesa, a narrativa expõe o mundo real em que o Novo Ensino Médio materializa seu objetivo, onde uma única aula de Língua Portuguesa é oferecida aos estudantes do ensino médio no período noturno. Vale salientar que neste caso o NEM vai contra sua própria regulamentação em que impõe a obrigatoriedade de cinco horas semanais de aulas direcionadas a Língua Portuguesa. Neste tempo de contatos “o professor é um passador de conhecimento”, desaponta-se a professora.

A narrativa nos permite compreender as impossibilidades que o tempo no Novo Ensino Médio cria, atendendo a lógica do capital com o propósito de acomodar os estudantes em normas prescritivas, tornando-os meros espectadores e reprodutores desta. Para alcançar seu objetivo é preciso limitar o trabalho docente, acelerando o tempo de suas práticas e retirando a possibilidade de discussões e tensionamentos, dificultando o processo de ensino-aprendizado. Segundo nossa interlocutora:

Ano passado não respirava, respirava caderno, dormia caderno, acordava caderno, sonhava caderno, era assim em 2022 (...) Eu sei quais as habilidades e competências que eu preciso atingir com os meus alunos e, dessa forma, mesmo eu tentando fazer o melhor, eu não estou atingindo as habilidades e competências necessárias.

O trabalho docente passa a ser direcionado impositivamente ao que Giroux (1968) nomeou como “pedagogia do gerenciamento”, em que as práticas do/a

professor/a resumem-se a execução de procedimentos, “o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos” (GIROUX, 1968: 4). No caso do NEM além da padronização e instrumentalização (im)posta, são práticas elaboradas para o tempo que é oferecido “*O horário de aula no noturno é de 40 minutos*”, relata Conceição.

Essa redução da carga horária das ciências sociais e humanas encaminha o ensino para uma educação cada vez mais tecnicista e mercantilizada que rouba a qualidade formativa científica e ético-política, revogando a possibilidade de um ensino-aprendizado transformativo. Com isso, os/as estudantes são reduzidos à lógica econômica capitalista, tornando a sala de aula um local de repetição e circularidade, contendo e regulando a prática pedagógica em modulações normativas (AQUINO e RIBEIRO, 2009) ditadas para um currículo diversificado (BRASIL, 2017).

Neste cenário a participação do/a estudante é anulada, sendo excluídos/as das decisões do seu próprio processo de aprendizado, “quanto mais procede deste modo [excluído], tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia [do mercado]” (FREIRE, 2019: 61). É uma educação que atende às vontades do capital, negando uma formação voltada para a cidadania. A professora reflete “*querem fazer dos nossos alunos bonecos de marionete, eu não concordo com isso, você tem que ensinar o aluno a pensar*”.

Torna-se importante refletir a forma como o NEM foi comercializado pelos meios de comunicação. Segundo Pierre Bourdieu (1997) em seu ensaio Sobre a Televisão, os meios de comunicação sejam quais forem exercem grande influência na população em que “intelectuais que não são plenamente reconhecidos no seu campo utilizam os espaços da televisão para obterem o reconhecimento da população abordando questões complexas de forma simplória e em linguagem coloquial” (FRIGOTTO e RAMOS, 2023: 222). Foi por meio de propagandas televisivas e hipermídias que o governo federal disseminou a proposta de uma “formação profissional e tecnológica”, “inovadora” e “eficiente”, proporcionando ao estudante “escrever sua história” e para complementar a garantia de que a “qualidade da educação vai dar um salto” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

A mobilização televisiva e das hipermídias promoveram um falso retrato de que o/a estudante teria autonomia através da escolha dos itinerários, rumo a uma educação inovadora. Essa ideia de autonomia comercializada é manipulatória uma vez que o NEM captura as possibilidades de uma formação “para entender e atuar nas relações sociais” (FRIGOTTO e OLIVEIRA, 2023: 373). Podemos emprestar, com cuidado para não descaracterizar, a concepção de Inclusão Perversa (SAWAIA, 2014) em que a autora salienta a dialética entre incluir para excluir mantendo “os homens na dependência de um estado de coisas que não diz respeito à sua própria liberdade e potência” (BERTINI, 2014: 61). Trazendo essa concepção para nossa discussão, os/as estudantes são “incluídos” no processo de ensino e podem “escolher” o que querem aprender por meio dos itinerários formativos, rumo a uma educação “inovadora”. Entretanto, essa inovação se resume à compartimentalização de conhecimentos ocultos, executados de forma instrumentalizada. É uma inovação que nega a participação dos/as estudantes, não é democrática uma vez que democracia implica em participação e sem participação ninguém está incluso, “as pessoas ficam privadas de seu direito à melhor educação e, na sequência, participam menos das decisões que definem suas próprias vidas” (VASCONCELOS, 2020: 2).

O Novo Ensino Médio anuncia a inclusão para posteriormente excluir. Segundo Bertini “a maneira de o sistema capitalista incluir faz parte dos mesmos

mecanismos de reproduzir e sustentar a servidão, a passividade, a miséria e, principalmente, a alienação do trabalhador” (BERTINI, 2014: 61). Nossa interlocutora reflete sobre essa densa trama:

A impressão que a gente tem é que o sistema quer que os nossos alunos fiquem mais burros, menos pensantes, para que as coisas funcionem para eles (...) Deixar os cidadãos não pensantes, não operantes (...) eles não sabem pensar sozinhos, esse é o nosso ensino médio (...) Qual é a perspectiva que esses nossos alunos têm hoje? nenhuma.

A experiência de vivenciar esse cenário repercute significativamente no trabalho docente gerando intensa frustração. Conceição nos diz:

O meu desespero como professora é não saber como é que eles vão sair, se eles não têm preparo (...) ano passado entrei em crise por causa disso, saber que não ia dar conta fez com que eu entrasse em choque.

O/a professor/a é imputado a realizar uma prática tecnicista em que sua autonomia é reduzida tanto através do tempo quanto pela ordem conteudal, criando uma atmosfera que ameaça a esperança (FREIRE, 2022) por uma educação melhor:

Quando a gente trabalha mesmo sabendo que tem vários problemas, mas você sabe ainda que você consegue ministrar o teu tempo, você consegue. É cansativo, é exaustivo, mas você sabe que você vai colher o fruto, você vai pra frente, você consegue fazer. Mas quando você sabe que a exaustão existe, que a frustração está junta e que você não tem retorno, que você não vai colher fruto, isso te deixa muito mal.

O relato expõe a insatisfação e exaustão que atravessa o trabalho docente no NEM em que a prática do/a professor/a descaracterizada, inferindo e (im)pondo um contexto de trabalho sem tempo, sem apoio, sem perspectiva, proletarizando, enfraquecendo e precarizando as condições dos/as professores/as. Além da exaustão, ser privada das possibilidades do seu trabalho tem desencadeado um agudo sofrimento psíquico, “ano passado cheguei a ficar doente (...) eu não dei conta, fiquei desesperada, falhei meu deus do céu, eu me senti incompetente”, lamenta a professora.

Esse efeito colateral do que seria uma educação *inovadora* é consequência do projeto do NEM que sabota a possibilidade do/a professor/a realizar seu trabalho, *roubando sua matéria prima: Ensinar*. Nesse contexto, a docência “passa a ser reduzida à produção de conteúdos e à tutoria, funções acionadas quando necessário” (KUENZER, 2021: 246). São práticas que tendem à automaticidade sustentadas por ações prescritivas e pendulares que resultam em um “movimento binário, repetitivo e sem progressão” (GONÇALVES, 1998: 10). Ao invés de existir discussões e tensionamentos persiste a memorização e fixação da palavra, mediante o ônus de apostilas estabelecidas por cronogramas que respeitam uma única lógica: o tempo do capital, esterilizado, que padroniza ações cotidianas e afasta o sujeito de potências afetivas autoras de experiências transformadoras.

Apesar da precarização e descrédito e/ou culpabilização, como Conceição nos traz, “Se o aluno não aprende, a culpa é de quem? do professor, independente do tempo, do que o mundo esteja passando, a culpa é sempre do professor”, ela anuncia:

Não gostaria de trabalhar em outra coisa, não consigo me ver fora da escola (...) Me viro no mil com as aulas, eu não vou desistir da educação (...) Sobre expectativas para o futuro, difícil né? Talvez fazer um curso de biblioteconomia quando não conseguir mais dar aula, para não sair de dentro da escola, fico na biblioteca, na escola.

O enunciado pode ser compreendido como manifestação da paixão e/ou amor pela docência, entendida pela via da afetividade. Segundo Sawaia (2014), a afetividade não deve ser vista como obscurecedora, causadora de desordem ou empecilho para a aprendizagem, ao contrário, a afetividade é fundamento uma vez que nega a neutralidade e mantém viva a esperança que é verbo, geradora da ação (FREIRE, 2022).

Nesse sentido, reconhecer a afetividade na suas escolhas e ações pode ser considerado como ato de resistência contra as adversidades no trabalho docente com potencial para materializar criativamente práticas outras que geram brechas nas tramas da dominação, “eu tenho ideias, mas essas ideias não vão estar de acordo com o sistema porque eu vou burlar o sistema deles, eu vou ir contra os pensamentos deles”, nos relata a professora, evidenciando seu compromisso com a educação. A isso Sawaia (1995) chama de “tempo de viver”

“Tempo de viver” é o tempo de agir com mais coragem e audácia, é tempo em que se despertam as emoções, quer sejam elas positivas ou negativas. O “tempo de viver” não se confunde com o viver bem, ele é um tempo de convite à vida, mesmo sendo uma vida sofrida. E o momento da transformação das relações objetivas que aprisionam as emoções, a aprendizagem, a humanidade e a sensação de impotência se transforma em energia e força para lutar. Tempo de viver não é o tempo do desaparecimento da angústia, aliás nunca se chega a isto. Trata-se de tornar possível a luta contra ela, para resolvê-la, e ir em direção a outra angústia. (SAWAIA, 1995: 159)

Ao tempo de viver nos conta a professora “*eu tento de verdade porque eu não concordo com esse sistema, a gente tem tanta coisa bonita pra se viver, pra se fazer*”, as tentativas que Conceição se refere tensiona as adversidades que o Novo Ensino Médio produz e permite novas (re)configurações. A intenção com essa discussão não é responsabilizar os/as professores/as pela subversão do NEM, mas colocar em cena que mesmo com todos os obstáculos a docência é também um campo de realizações, como relata a professora “quem coloca o pé na educação, não quer mais sair”.

Considerações finais

Decorre três anos desde a implementação do Novo Ensino Médio. Esse tempo de funcionamento já foi suficiente para repercutir de maneira violenta no trabalho docente, roubando sua matéria prima: o ensino. Esse tem sido o resultado de ações orquestradas contra uma educação básica voltada para a cidadania, atingindo estudantes e professores/as, gerando intenso sofrimento psíquico. Essa realidade exposta surge através da montagem da cena desta pesquisa em que a narrativa docente é a voz que comunica genuinamente a experiência de ser professor/a no Novo Ensino Médio.

Sendo a pesquisa um processo de criação e não de verificação (ZANELLA, 2013), a montagem desta cena transfigurou o que se propaga sobre o novo sistema de ensino oportunizando olhar para além da opinião pública, propagandas e até mesmo a própria regulamentação, problematizando reflexivamente as condições de trabalho dos/as professores/as que lecionam no Novo Ensino Médio. Dessa forma, é importante destacar o método de análise atravessador de tais perspectivas, a pesquisa-exposição tem a potência de romper com a lógica de tratar como um mero dado de análise os registros documentais, envolvendo o leitor-espectador em uma trama que oportuniza vislumbrar aspectos além dos esperados e/ou que tencionam certezas.

Ter realizado a pesquisa através de um Percurso de Formação Continuada para Professores/as que reconhece a experiência docente como fundante no delineamento de um percurso formativo, oportunizou que a professora dialogicamente compartilhasse sua experiência no Novo Ensino Médio. Com efeito, apostar nas metodologias participativas na formação continuada de professores/as pode ser via para pesquisas relacionadas ao trabalho docente, em que podemos nos aproximar da realidade para além das aparências e superficialidades que se apresentam nos discursos ordinários, ofuscando e silenciando a voz precisamente de quem vive a docência: os/as professores/as.

Recebido em 30 de maio de 2024.

Aprovado em 30 de novembro de 2024.

Referências

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. *Educação e realidade*, 34 (2), 2009.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonidade*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BRITO, Janaina Madeira; CLEMENTE, Ozilene Pereira. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. *Revista de Psicologia*, 30 (1), 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei 11.741, de junho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília: 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Medida provisória 746, de 22 de setembro de 2016a. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a 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, e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, 22 set. 2016a.

BERTINI, Fatima Maria Araujo. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. *Psicologia & Sociedade*, 26 (spe2), 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

COSTA, Roseli Araújo Barros; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas: a vez e a voz dos professores. *Revista Margens Interdisciplinar*, 7 (8): 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. “As bases da educação profissional e tecnológica em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *O novo ensino médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica*. São Paulo: UERJ/LPP, 2023. pp. 373-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. “A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *O novo ensino médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica*. São Paulo: UERJ/LPP, 2023. pp. 209-251.

GAJARDO, Marcela. *A pesquisa participante na América Latina*. Editora Brasiliense, 1986.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social-um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, 9 (2): 1998.

KUENZER, Acacia Zaneida. “A Precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo”. In: AFONSO, Cláudia *et al.* (org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. pp. 235 - 250.

LEI 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Novo Ensino Médio*. Youtube, 14 de julho de 2021.

PEREIRA, Ana Paula; ZANELLA, Andrea Vieira. “Abrir Janelas na Escrita”: oficina estética como estratégia para a formação sensível de docentes. *Debates em Educação*, 13 (32): 2021.

RANCIÈRE, Jacques; JDEY, Adnen. *O método da cena*. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.

SALVATORI, Ana Paula. *Docência em Cena: Pesquisa-Exposição de um Percorso Formativo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, 2023.

SALVATORI, Ana Paula; GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. The Research-Exhibition Method: Collection, Curatorship and Setting Up of Scenes. *Paidéia*, 33 (1): 2023.

SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SAWAIA, Bader Burihan. “Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora”. In: LANE, Silvia T. M.; SAWAIA, Bader B. (org.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 157-168.

VASCONCELOS, I. Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. *Educação*, 45 (1): 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE
ISSN: 2358-5587

CHAMADA DE ARTIGOS PRÓXIMOS DOSSIÊS TEMÁTICOS

Volume 12, Número 30 (setembro-dezembro de 2025)
Enfoques Contemporâneos sobre os Estudos do Cuidado

Dr. Fabio de Medina da Silva Gomes (Unemat)

Dra. Ludmila Rodrigues Antunes (UFF)

SUBMISSÕES ATÉ 30 DE AGOSTO DE 2025

Volume 13, Número 31 (janeiro-abril de 2026)
Epistemologias étnica e racialmente diferenciadas: diálogos possíveis

Dra. Jane Felipe Beltrão (UFPA)

Dra. Talytta Suenny Araújo (Museu Paraense Emílio Goeldi)

Dr. Rhuan Carlos dos Santos Lopes (UFC e UNILAB)

Dr. Almiros Martins Machado (PPGA)

SUBMISSÕES ATÉ 30 DE NOVEMBRO DE 2025

Volume 13, Número 32 (maio-agosto de 2026)
Masculinidades, curso de vida e cuidado

Dr. Esmael Alves de Oliveira (UFGD)

Dr. Marcos Nascimento (IFF/Fiocruz/RJ)

Dr. Camilo Braz (UFG)

SUBMISSÕES ATÉ 30 DE MARÇO DE 2026

Volume 13, Número 33 (setembro-dezembro de 2026)
Etnografia, escrita de si e escrita entre os seus: experimentações, desafios e potencialidades

Dr. Leandro de Oliveira (UFMG)

Dr. Felipe Tuxá Sotto Maior Cruz (UFBA)

SUBMISSÕES ATÉ 30 DE JULHO DE 2026

Esperamos também artigos livres, em fluxo contínuo.

As submissões devem ser feitas no site:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/>

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de Mato Grosso