

ESCOLA DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VICTOR NEJELISCHI

**ADMIRÁVEL ENSINO MÉDIO NOVO? TENSÕES E DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA  
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

VICTOR NEJELISCHI

**ADMIRÁVEL ENSINO MÉDIO NOVO? TENSÕES E DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA  
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção de grau de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e  
Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Denardin de Oliveira

PORTO ALEGRE

2025

## Ficha Catalográfica

N417a Nejelischi, Victor

Admirável Ensino Médio Novo? : tensões e desafios na experiência de professores de ciências da natureza no rio grande do sul / Victor Nejelischi. – 2025.

181 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Denardin de Oliveira.

1. Novo Ensino Médio. 2. Ciências da Natureza. 3. Autonomia docente. 4. Precarização do trabalho docente. 5. Formação docente. I. Denardin de Oliveira, Luciano. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

VICTOR NEJELISCHI

**ADMIRÁVEL ENSINO MÉDIO NOVO?**

TENSÕES E DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA  
NATUREZA NO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção de grau de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e  
Matemática.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro - PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Oliveira Duarte Zimmer - PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Gall Centa - UFSM

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Vivian, por sempre incentivar meus estudos e me ajudar a voar.

À Laura, minha parceria mais que acadêmica, por comemorarmos juntos tantas conquistas.

À Daniele, por me entender tão bem e me convencer a dar um tempo.

Ao Julio, pelo acolhimento sincero e sensível.

À Alice e à família Brito, por me apoiarem e adotarem em Natais, Páscoas, aniversários, churrascos e o que mais for necessário.

Às amigas e aos amigos, que compreenderam as minhas ausências temporárias.

À minha psicóloga, Giovana, por abrir minha cabeça.

Ao meu orientador, professor Luciano, por me guiar na jornada acadêmica desde a graduação de uma forma atenciosa, compreensiva e dialógica.

Às professoras e aos professores que têm me acompanhado.

Às participantes e aos participantes que colaboraram com a pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## EPÍGRAFE

*Essa preocupação com a condição básica da liberdade – a ausência de restrição física – é inquestionavelmente necessária, mas não é tudo o que é necessário. É perfeitamente possível para um homem estar fora da prisão e ainda não ser livre – não estar sob nenhuma restrição física e ainda ser um prisioneiro psicológico, obrigado a pensar, sentir e agir como os representantes do Estado nacional, ou como algum interesse privado dentro da nação quer que ele pense, sinta e aja.*

*(Admirável Mundo Novo, Aldous Huxley)*

## RESUMO

O presente trabalho investiga os impactos da implementação do Novo Ensino Médio na prática docente, com foco nos professores da rede estadual gaúcha. A pesquisa parte do contexto da reforma educacional iniciada em 2017 e sua implementação a partir de 2022, destacando os desafios e contradições vivenciados pelos docentes de Ciências da Natureza nesse novo modelo. O objetivo geral da pesquisa é compreender, a partir das percepções de professores de Ciências da Natureza da rede estadual do RS, os impactos do NEM na experiência docente. Especificamente, busca-se investigar como a reforma afetou as condições de trabalho, os mecanismos institucionais de controle sobre a docência e as políticas de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, conduzida como um estudo de caso. A produção de informações foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de Física, Química e Biologia atuantes no Ensino Médio estadual. O *corpus* da pesquisa, representado pela transcrição das entrevistas, foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva, possibilitando a construção de categorias emergentes. Os principais resultados indicam que os docentes enfrentam sobrecarga e intensificação do trabalho, aliadas à crescente burocratização da prática pedagógica. A autonomia docente é refém de mecanismos de controle, evidenciando uma autonomia ilusória, na qual os professores aparentam ter liberdade metodológica, mas, na prática, devem se adequar a diretrizes pouco claras e frequentemente alteradas. Além disso, a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação se mostrou insuficiente e desarticulada, frequentemente baseada em materiais genéricos, sem suporte efetivo para a prática pedagógica, responsabilizando individualmente os docentes pela sua formação. As conclusões apontam que a implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul se deu de forma desorganizada e impositiva, precarizando ainda mais o trabalho docente e comprometendo a qualidade do ensino público. Diante desse cenário, torna-se necessário um debate mais amplo sobre as condições de trabalho dos docentes e a reformulação das políticas de formação continuada, garantindo um suporte mais estruturado para os professores. A pesquisa contribui para a compreensão crítica da reforma e sugere a necessidade de um modelo educacional que considere as demandas reais da escola pública e valorize o papel do professor na construção de políticas públicas.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Ciências da Natureza; Autonomia Docente; Precarização do Trabalho Docente; Formação Docente.

## ABSTRACT

This study investigates the impacts of the implementation of the Novo Ensino Médio (New High School Curriculum) on teaching practices, focusing on teachers in the state education network of Rio Grande do Sul. The research is based on the educational reform initiated in 2017 and its implementation from 2022 onwards, highlighting the challenges and contradictions faced by Natural Sciences teachers within this new model. The central objective of the research is to understand the perceptions of Natural Sciences teachers in the state education network of Rio Grande do Sul regarding the changes promoted by the Novo Ensino Médio, analyzing their impacts on the precarization of teaching work, pedagogical autonomy, and professional training. Specifically, it seeks to investigate how the reform has affected working conditions, the institutional mechanisms of control over teaching, and the continuing education policies provided by the State Department of Education of Rio Grande do Sul. Methodologically, this is a qualitative exploratory study, conducted as a case study. Data collection was carried out through semi-structured interviews with Physics, Chemistry, and Biology teachers working in the state high school system. The research corpus, represented by the transcriptions of the interviews, was analyzed using Discursive Textual Analysis, enabling the construction of emergent categories. The main findings indicate that teachers face an overload and intensification of work, coupled with the increasing bureaucratization of pedagogical practice. Teacher autonomy is constrained by control mechanisms, revealing an illusory autonomy, in which teachers appear to have methodological freedom, but in practice must comply with unclear and frequently changing guidelines. Furthermore, the continuing education offered by the State Department of Education has proven to be insufficient and unstructured, often based on generic materials, lacking effective support for pedagogical practice and placing the responsibility for professional development solely on the teachers themselves. The conclusions indicate that the implementation of the Novo Ensino Médio in Rio Grande do Sul has been disorganized and imposed hierarchically, further precarizing teaching work and compromising the quality of public education. Given this scenario, a broader debate on teachers' working conditions and a restructuring of continuing education policies are necessary to ensure better support for educators. This research contributes to a critical understanding of the reform and suggests the need for an educational model that considers the real demands of public schools and values teachers' roles in shaping public policies.

**Keywords:** Novo Ensino Médio; Natural Sciences; Teacher Autonomy; Precarization of Teaching Work; Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Matriz curricular do ensino médio diurno e noturno de 2022 e 2023	27
Figura 2. Trilhas de aprofundamento curricular da rede estadual em 2023	28
Figura 3. Eletivas que podem ser ofertadas na rede estadual do RS.	29
Figura 4. Trilhas de aprofundamento curricular da rede estadual em 2024	30
Figura 5. Etapas de uma RSL	37
Figura 6. Relação das IES em que as pesquisas foram desenvolvidas	43
Figura 7. Distribuição das pesquisas nos diferentes PPGs	43
Figura 8. Anos de publicação das pesquisas	44
Figura 9. Representação esquemática da ATD	60
Figura 10. Ilustração da planilha virtual utilizada no processo de ATD	63
Figura 11. Categorias e subcategorias emergentes do processo de ATD	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Resumo da subseção 2.1	17
Quadro 2. Resumo da subseção 2.2	21
Quadro 3. Resumo da subseção 2.3	25
Quadro 4. Matriz curricular do ensino médio diurno e noturno em 2023 e 2024	31
Quadro 5. Lista das eletivas de base ofertadas no NEM do RS	33
Quadro 6. Resumo da subseção 2.4	36
Quadro 7. Resultados das bases de dados	39
Quadro 8. Banco de dados geral das produções escolhidas	40
Quadro 9. Resumo das etapas da RSL	42
Quadro 10. Categorias de análise das produções inventariadas	44
Quadro 11. Sistematização da pesquisa	51
Quadro 12. Perfil dos participantes da pesquisa	56
Quadro 13. Componentes curriculares dos IFs ministrados pelos participantes	81

## LISTA DE SIGLAS

AFD	Adequação da Formação Docente
ATD	Análise Textual Discursiva
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTD	Cultura e Tecnologias Digitais
CTDCAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
EAC	Estudos de Aprendizagem Contínua
EAD	Educação a Distância
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGB	Formação Geral Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PPG	Programa de Pós-Graduação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEDUCRS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
RSL	Revisão Sistemática de Literatura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1. Motivações	13
1.2. Questão de pesquisa	14
1.3. Objetivos de pesquisa	14
1.4. Visão geral da dissertação	14
<b>2. UM HISTÓRICO DO NOVO ENSINO MÉDIO</b>	<b>16</b>
2.1. O Ensino Médio no Brasil: desafios e potencialidades (pré-2016)	16
2.2. O cenário político da Reforma do Ensino Médio (2016-2017)	19
2.3. A implementação do Novo Ensino Médio e seus desdobramentos (2018-2023)	22
2.4. As Ciências da Natureza e o Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul	27
<b>3. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b>	<b>38</b>
3.1. Categoria 1: Análise de propostas pedagógicas	46
3.2. Categoria 2: Interesses estudantis	48
3.3. Categoria 3: Percepções sobre a experiência com o NEM	48
3.4. Delineamentos gerais dos estudos analisados pela RSL	50
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>52</b>
4.1. Fundamentos metodológicos	53
4.2. Procedimentos e instrumentos de produção de informações	54
4.3. Participantes da pesquisa e considerações éticas	55
4.4. Procedimentos para análise de informações: Análise Textual Discursiva	60
<b>5. A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO</b>	<b>64</b>
5.1. Categoria 1: Precarização do trabalho docente	67
5.1.1. <i>Subcategoria 1.1: Sobrecarga e intensificação de trabalho</i>	68
5.1.2. <i>Subcategoria 1.2: Desvalorização da carreira docente</i>	93
5.2. Categoria 2: Autonomia docente refém de mecanismos de controle	99
5.2.1. <i>Subcategoria 2.1: (Des)orientações reformando a reforma</i>	100
5.2.2. <i>Subcategoria 2.2: Aprovação sob coerção (nem tão) velada</i>	112
5.2.3. <i>Subcategoria 2.3: Autonomia ilusória e improviso institucionalizado</i>	129
5.3. Categoria 3: Desafios na formação e no desenvolvimento profissional docentes	139
5.3.1. <i>Subcategoria 3.1: (In/de/con)formações institucionais</i>	140
5.3.2. <i>Subcategoria 3.2: Responsabilização individual pela formação</i>	144
5.4. Síntese das categorias	147
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>175</b>
Apêndice A – Questionário pré-entrevista	175
Apêndice B – Roteiro de entrevista	177
Apêndice C – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores	179

## 1. INTRODUÇÃO

Nesta seção, são inicialmente apresentadas minhas motivações como pesquisador-autor deste trabalho. A seguir, explicitam-se os objetivos e as questões de pesquisa. A seção é finalizada com um breve panorama geral da estrutura da dissertação.

### 1.1. Motivações

Como professor da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) desde o final de 2021, na minha primeira experiência como regente, acompanhei a concretização da Reforma do Ensino Médio, intitulada Novo Ensino Médio (NEM). Ao longo do referencial teórico, a contextualização histórica dessa nova política educacional será aprofundada.

Efetivamente, o NEM foi concretizado em nível federal em todas as escolas a partir de 2022. Nesse processo, observei reações das mais variadas de estudantes, de docentes e da gestão da escola em que atuei. Na maior parte do tempo, na minha percepção, o sentimento geral foi de confusão e falta de orientação eficiente, principalmente por parte da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUCRS), responsável, idealmente, por guiar as escolas neste momento de transição. No entanto, apesar de tal mudança representar uma grande transformação para a realidade educacional brasileira, percebi as reações por parte da sociedade civil como muito escassas.

Ao longo dos últimos anos, experienciei esse cenário e seus efeitos no *chão da escola*. Assumo, desde já, minha posição crítica à reforma, principalmente nas condições em que ela ocorreu na sua concepção e segue ocorrendo na sua implementação, a partir da minha perspectiva e das pessoas ao meu redor, envolvidas com a educação brasileira, particularmente na rede pública de ensino. Reconheço a importância e a necessidade de mudanças no Ensino Médio (EM) brasileiro. Defendo que ela ocorra de forma que respeite principalmente os anseios de professores e professoras e de estudantes e que seja concebida e executada de forma organizada e comprometida com uma educação que promova a transformação social e a formação cidadã, sem sucumbir aos interesses mercadológicos de uma educação bancária. Principalmente, que se preocupe em

buscar resolver problemas estruturais da carreira docente já conhecidos, que estão sendo ignorados

## **1.2. Questão de pesquisa**

Diante deste cenário, juntamente com a minha motivação pessoal apresentada, o presente trabalho se justifica a partir da necessidade de se avaliar uma política pública educacional para que ela possa ser adequada à realidade em que se propôs executá-la. Assim, a questão de pesquisa que direciona esta investigação é: como tem sido a experiência dos docentes de ciências da natureza da rede estadual do RS ao longo do NEM?

## **1.3. Objetivos de pesquisa**

O objetivo geral consiste em compreender, a partir das percepções de professores de Ciências da Natureza da rede estadual do RS, os impactos do NEM na experiência docente. Com o intuito de abordar as indagações provenientes dessa política educacional para o Ensino Médio, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- compreender como a precarização do trabalho docente se manifesta na experiência dos professores de Ciências da Natureza ao longo da implementação do NEM;
- identificar os mecanismos de controle institucional que afetam a autonomia docente e a prática pedagógica dos professores de Ciências da Natureza no NEM;
- problematizar o impacto das políticas de formação e do suporte institucional fornecidos pela SEDUCRS na adaptação e no desenvolvimento profissional dos professores de Ciências da Natureza no contexto do NEM.

## **1.4. Visão geral da dissertação**

Considerando a presente seção introdutória, na qual se apresentaram a contextualização do tema, a justificativa, o problema e os objetivos de pesquisa, organizou-se esta dissertação em sete seções.

Na segunda seção, UM HISTÓRICO DO NOVO ENSINO MÉDIO, é apresentado um panorama recente do EM no Brasil, contextualizando o cenário pré-Reforma e aspectos legais que nortearam sua proposição. Além disso, examina-se a aplicação dessa política educacional nos âmbitos federal e, sobretudo, estadual, com ênfase nos impactos nas Ciências da Natureza no Ensino Médio do Rio Grande do Sul.

Na terceira seção, REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA, apresenta-se uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada a partir de Pickering e Byrne (2014), que buscou caracterizar o que já foi investigado na área e quais resultados têm sido alcançados por teses e dissertações a respeito das Ciências da Natureza no NEM do RS.

Na quarta seção, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, são explicitadas as informações a respeito da abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os instrumentos para produção de informações, o método de análise de informações e a caracterização dos participantes da pesquisa. A investigação se caracterizou como qualitativa (Creswell, 2010; Denzin; Lincoln, 1994; Flick, 2009), sendo um estudo de caso (Yin, 2001). As informações foram produzidas a partir das transcrição de entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 1986) com professores e professoras de Ciências da Natureza atuantes no EM da rede estadual do RS, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Na quinta seção, A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO, são apresentadas as categorias e discutidos os metatextos que resultaram da ATD. Ela está estruturada a partir das categorias definidas: Precarização do trabalho docente, Autonomia docente sob ataque, Desafios na formação e no desenvolvimento profissional docentes e Tensões contemporâneas na experiência estudantil.

Finalmente, na sexta seção, CONSIDERAÇÕES FINAIS, retoma-se a discussão dos objetivos da pesquisa à luz dos principais resultados obtidos, destacando suas problematizações, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

## 2. UM HISTÓRICO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, é apresentado um panorama do NEM relevante para a pesquisa. Inicia-se com a apresentação de um breve histórico recente do EM brasileiro até 2016. Em seguida, retrata-se o contexto da Reforma do EM iniciada em 2017 com a Lei 13.415/17. A seguir, descreve-se o processo de implementação do NEM a níveis federal e estadual, com as repercussões iniciais divulgadas por trabalhos acadêmicos nacionais. Por fim, apresentam-se alguns aspectos mais específicos das Ciências da Natureza no Ensino Médio Gaúcho (EMG), caracterizando produções acadêmicas sobre o tema.

Antecedendo cada subseção, é apresentado um quadro com questões direcionadoras a serem respondidas ao longo da leitura. No fim de cada subseção, as respostas para estas perguntas são resumidas.

### 2.1. O Ensino Médio no Brasil: desafios e potencialidades (pré-2016)

Qual o cenário do Ensino Médio no Brasil pré-Reforma?	Quais as fragilidades enfrentadas na história recente do Ensino Médio?
---	--

O sistema educacional brasileiro apresenta diversos aspectos controversos e que provocam grandes debates, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Entre esses extremos, encontra-se o Ensino Médio, constantemente alvo de discussões. De acordo com Krawczyk (2011), as políticas de expansão e de obrigatoriedade do EM que se iniciaram nos anos 90 se justificam para suprir a profunda desigualdade educacional que prevalece no cenário nacional e tornar o país mais competitivo no cenário econômico global. No contexto de crescimento de oferta do Ensino Médio, surgem novos obstáculos e os debates mais controversos acontecem, motivados por três fatores: os desafios constantes de acesso e permanência, a qualidade da educação ofertada e as divergências sobre sua identidade (trampolim para o ensino superior ou para o mundo do trabalho). A autora também esclarece que estas lacunas são explicadas por um projeto de democratização da educação pública brasileira ainda incompleto e vítima das transformações que surgiram na segunda metade do século XX.

Assim, o processo de democratização e universalização do EM não acompanha o de expansão, porque este reproduz desigualdades das mais variadas

(regional, de gênero, étnico-raciais e de modalidade de oferta), além de não conseguir solucionar problemas já conhecidos envolvendo formação e valorização docentes e circunstâncias precárias de infraestrutura, gestão escolar e investimentos públicos substanciais.

Para aprofundar o entendimento do cenário do EM brasileiro, duas funções contraditórias que predominam nessa etapa de ensino nos anos recentes e que podem explicar as controvérsias direcionadas a ela são discutidas por Cunha (2017). Uma corresponde à função propedêutica, que é aquela que prepara o estudante para o Ensino Superior, fornecendo uma formação geral e ampla que permita o acesso a diferentes áreas do conhecimento e à consequente ascensão social. Essa função foi predominante nas políticas educacionais dos governos de Lula e de Dilma, entre 2002 e 2016. Paradoxalmente, o EM também apresenta uma função contenedora, que corresponde a uma estratégia de política educacional que busca desviar a demanda do Ensino Superior, ou seja, limitar o número de estudantes que buscam ingressar em universidades públicas ou privadas.

Essa lógica dual é uma tradição histórica presente no Ensino Médio: “a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior” (Moll, 2017, p. 63). Aos jovens das camadas populares, resta a introdução precária e precoce ao mundo do trabalho, que resulta na exclusão escolar dessa população. Também é destacado pela autora que as práticas escolares do EM são centradas em um “intelectualismo estéril” (p. 63) caracterizado pela falta de diálogo entre as áreas do conhecimento e delas com o mundo. Além disso, elas priorizam exames externos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos vestibulares para o ingresso no ensino superior. De acordo com a autora, essas práticas reforçam “modelos pedagógicos anacrônicos e, efetivamente, legitimam a seleção social determinada historicamente por uma estrutura de matriz escravocrata” (p. 63).

Outro aspecto preocupante – e que está diretamente relacionado com os já mencionados – diz respeito à evasão. Conforme Silva (2017), 40% de jovens em faixa etária relativa ao EM não ingressam ou não estudam nessa modalidade após a conclusão do ensino fundamental, e os que ingressam enfrentam diversas

dificuldades. Ainda assim, são poucas as pesquisas relacionadas à evasão no EM brasileiro.

Como política pública federal a fim de combater a evasão, destaca-se o caso do Programa Bolsa Família, um programa de transferência de renda que busca combater a fome, a pobreza e a desigualdade social, sendo seu pagamento condicionado à presença das crianças e dos jovens da família na escola. O trabalho de Santos *et al.* (2019) concluiu que o programa é capaz de contribuir para a frequência escolar e diminuir as taxas de abandono. Ainda assim, as principais causas para o abandono escolar consistem na necessidade de trabalhar, falta de motivação para estudar e gravidez precoce em mulheres. Esses aspectos, mesmo não causando desistência efetiva, podem ocasionar em frequência irregular e atraso escolar<sup>1</sup>. No contexto do RS, a SEDUCRS oferece a bolsa intitulada Todo Jovem na Escola<sup>2</sup>, que busca minimizar os efeitos da pandemia na rede estadual, além de prevenir o abandono e a evasão escolar<sup>3</sup>, e motivar os alunos a concluírem o Ensino Médio. Até o momento, não há trabalhos acadêmicos que avaliem essa política pública estadual.

No Quadro 1 são resumidos os principais pontos desta subseção.

Quadro 1. Resumo da subseção 2.1.

Qual o cenário do Ensino Médio no Brasil pré-Reforma?	Quais as fragilidades enfrentadas na história recente do Ensino Médio?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas de expansão e obrigatoriedade a fim de reduzir a desigualdade educacional e promover a competitividade global (Krawczyk, 2011);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desafios constantes de acesso e permanência; qualidade da educação ofertada e divergências sobre sua identidade (Krawczyk, 2011);</li> <li>Processo de expansão reproduz desigualdades e não supera desafios já</li> </ul>

<sup>1</sup> O atraso escolar é definido como a diferença entre a série que a criança está cursando ou concluiu e a série em que deveria estar, considerando um percurso sem reprovações (Honda, 2006).

<sup>2</sup> <https://educacao.rs.gov.br/todo-jovem-na-escola>. Acesso em: 8 abr. 2025. .

<sup>3</sup> Na divulgação do programa Todo Jovem na Escola o governo do RS não diferencia evasão de abandono escolar. De acordo com Filho e Araújo (2017), há uma diversidade na definição desses dois termos, e isso dificulta que esses casos sejam quantificados. Conforme define o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), o abandono ocorre quando o estudante deixa a escola em um ano, mas retorna no seguinte; enquanto que a evasão se caracteriza pelo não retorno do estudante.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções propedêutica, contenedora (Cunha, 2017) e profissionalizante (Moll, 2017);</li> <li>• Práticas escolares centradas em um “intelectualismo estéril”, focadas em exames externos e reforçadoras de modelo pedagógicos anacrônicos (Moll, 2017);</li> <li>• Políticas públicas para a mitigação da evasão escolar (Santos <i>et al.</i>, 2019).</li> </ul>	<p>conhecidos, e, assim, o sonho da universalização e da democratização do EM não é atingido (Krawczyk, 2011);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção precoce e precária de estudantes no mercado de trabalho (Moll, 2017);</li> <li>• Evasão escolar (Silva, 2017).</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

## 2.2. O cenário político da Reforma do Ensino Médio (2016-2017)

Quais os objetivos da Reforma?	Quais os problemas na concepção da Reforma?
--------------------------------	---

A controvérsia inerente ao NEM não é surpreendente. Inicialmente proposta como uma infame medida provisória após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, comandado por Michel Temer (Bastos, 2017), a proposta de reformulação foi estabelecida na Medida Provisória nº 746/2016. Embora a discussão sobre uma transformação significativa no EM já estivesse em curso há anos, conforme mencionado na subseção anterior, a aprovação apressada não considerou a necessidade de uma implementação gradual e mais cuidadosamente planejada. Segundo Cássio e Goulart (2022a), a campanha publicitária associada à Reforma atribuiu exclusivamente aos professores e às escolas a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas por muitos estudantes ao buscarem o ensino superior ou garantirem empregos após a conclusão do Ensino Médio. Essas dificuldades, entretanto, estão profundamente enraizadas em fatores sociais complexos e multifacetados. Como resultado, as escolas e os educadores foram convenientemente transformados em bodes expiatórios pela falta de interesse dos jovens da rede pública.

Cássio e Goulart (2022a) evidenciam três aspectos que o Ministério da Educação (MEC) divulgou como "inovadores" na época: a) um currículo flexível, que permitia aos alunos escolherem caminhos educacionais de acordo com seus

interesses individuais e projetos de vida; b) um aumento na carga horária total e a ampliação da oferta de escolas em período integral; e c) qualificação profissional acessível para estudantes cujo objetivo imediato após o fim do EM não seja ingressar na Educação Superior. Krawczyk e Ferretti (2017) identificam que a flexibilização do currículo pode afetar negativamente a qualidade da educação em diversas maneiras. Uma delas corresponde à possibilidade de os estados escolherem opções formativas mais alinhadas com uma perspectiva economicista, em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica. Além disso, a abordagem reducionista que caracteriza a Reforma do Ensino Médio, evidenciada pela redução dos conteúdos obrigatórios e pela alteração da estrutura curricular, pode comprometer a formação dos estudantes. Por fim, a desregulamentação e precarização do Ensino Médio, inerentes ao processo de flexibilização, apresentam riscos de redução na qualidade e autonomia docente, além de favorecer a apropriação de recursos públicos por grandes corporações.

Assim, os principais fatores motivadores para realizar alterações no EM foram suas baixas qualidade e atratividade para os estudantes. Conforme destacado por Ferretti (2018), a baixa qualidade não é restrita apenas a essa etapa do ensino básico, além de não ser um problema recente. O autor ressalta que, nessa concepção equivocada, a falta da atratividade é a principal responsável pela evasão, e os maus índices podem ser resolvidos exclusivamente com uma mudança na matriz curricular. No entanto, isso ignora dois pontos importantes. O primeiro corresponde à infraestrutura inadequada das escolas, incluindo a falta de laboratórios, bibliotecas e espaços para Educação Física e atividades culturais, além de questões relacionadas à carreira dos professores, como salários, formas de contratação e a falta de vínculo exclusivo com uma única escola. O abandono da escola, especialmente no Ensino Médio, ocorre devido à necessidade de o estudante contribuir para a renda familiar. De acordo com Volpi (2014), além de questões curriculares, os adolescentes apontam violência familiar, gravidez na adolescência, falta de diálogo entre docentes, discentes e gestores, e violência na escola como motivos para a evasão escolar.

Além disso, outros aspectos problemáticos da concepção dessa política educacional são destacados por Ferretti (2018). Há uma preocupação de que ela, ao não estender de forma equitativa o acesso à educação de tempo integral a todos os

filhos de trabalhadores, possa aprofundar as desigualdades já existentes, conforme também reforçado por Sússekind (2019). Além disso, ela não aponta na direção da mudança social, focando apenas na permanência, instrumentalização dos trabalhadores e fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas. Dessa forma, o autor enfatiza que a Reforma atende e mobiliza interesses variados, não obrigatoriamente alinhados, no contexto da educação voltada para os jovens, suscitando dúvidas acerca dos seus objetivos reais. Setores da sociedade civil alinhados com o empresariado nacional desempenham um papel significativo na promoção do NEM, exercendo considerável influência sobre o Ministério da Educação para alinhar a educação brasileira aos seus interesses, incluindo aspectos de natureza financeira.

A respeito das políticas neoliberais e sua influência negativa na educação, Branco *et al.* (2018) evidenciam que essas medidas têm como objetivo atender aos interesses mercadológicos e favorecer a hegemonia capitalista, em detrimento da qualidade e equidade da educação pública. Dentre os principais impactos dessas políticas, são citados o esvaziamento do currículo, que prioriza as demandas urgentes da classe trabalhadora em detrimento de conteúdos tradicionalmente trabalhados; a reconfiguração do EM de forma excludente; a mercantilização da educação, abrindo espaço para novos mercados disputados pelo Sistema S<sup>4</sup> e pelo empresariado, além da possível precarização e esvaziamento do ensino, resultando na supressão de conhecimentos historicamente consolidados e, conseqüentemente, na perda de qualidade da Educação.

A promessa era de revolucionar o EM no Brasil, e o adjetivo escolhido para a Reforma - "novo" - foi interpretado por parte da sociedade como simbólico, já que não apresentava inovações reais. Esse grupo, composto por especialistas da comunidade acadêmica e estudantes secundaristas, não ficou satisfeito com a maneira pela qual essas mudanças foram impostas e protestou. Os primeiros organizaram manifestos na forma de documentos, enquanto os últimos ocuparam

---

<sup>4</sup> O Sistema S é composto por diversas instituições voltadas à formação profissional, assistência social e apoio ao setor produtivo, incluindo o SESC (Serviço Social do Comércio), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), SEST (Serviço Social do Transporte), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

escolas em todo o país (Corrêa; Garcia, 2018; Boutin; Flach, 2017). Corrêa e Garcia (2018) também ressaltam que o governo, motivado a responder às dúvidas da sociedade sobre as mudanças na educação, investiu massivamente em publicidade descontextualizada e em um tom defensivo, adotando o slogan "Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova", difundindo que esse modelo era aceito por pais e estudantes. Sem resistência eficiente, a medida provisória evoluiu rapidamente em 2017 para a Lei Nº 13.415/2017, que estabeleceu o cenário atualmente em curso.

No Quadro 2, são resumidos os principais pontos desta subseção.

Quadro 2. Resumo da subseção 2.2.

Quais os objetivos da Reforma?	Quais os problemas na concepção da Reforma?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilizar o currículo; aumentar a carga horária total e a oferta de escolas e período integral; oferecer qualificação profissional acessível (Cássio e Goulart, 2022a; Krawczyk e Ferretti, 2017);</li> <li>• Melhorar a qualidade do EM e torná-lo mais atrativo para os estudantes (Ferretti, 2018).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco na matriz curricular e na atratividade, ignorando questões mais complexas relacionadas à infraestrutura escolar e a aspectos da vida adolescente (Ferretti, 2018);</li> <li>• Ineficiência na sua incapacidade de combater desigualdades e promover mudança social (Süssekind, 2019);</li> <li>• Interesses neoliberais e influência do setor empresarial na educação (Branco <i>et al.</i>, 2018).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### 2.3. A implementação do Novo Ensino Médio e seus desdobramentos (2018-2023)

Quais os maiores desafios enfrentados até agora?	Quais as perspectivas para o futuro?

Nos anos subsequentes, de 2018 a 2022, em meio a tumultos políticos e uma pandemia, a implementação dessa mudança foi planejada durante o governo de Bolsonaro, visando a ser introduzida no início de 2022, seu último ano de mandato. Conseqüentemente, até 2022, essas mudanças foram implementadas em todas as turmas do primeiro ano do EM no Brasil, tanto em instituições públicas quanto privadas. Assim, em 2024, foi fechado o primeiro ciclo com as terceiras séries do EM

se formando nesse novo formato. A produção acadêmica a respeito do tema ainda é incipiente, o que é explicado pela ausência de mecanismos regulatórios que orientem e avaliem sua implementação, visto que o processo ainda é recente. Uma análise mais profunda foi realizada a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura, que será apresentada na seção a seguir.

Para o currículo do NEM, vinculado à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), estabeleceu-se a divisão da carga horária entre Formação Geral Básica (FGB) (os componentes curriculares já tradicionalmente ministradas), com 1800 horas, e os Itinerários Formativos (IF), com 1200 horas, concentrados nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Além disso, os itinerários também contemplam a Formação Técnica e Profissional dentro da carga horária do ensino médio regular (Brasil, 2018b).

O aspecto da oferta de um currículo flexível mencionado anteriormente foi colocado à prova em 2023, quando estudantes do segundo ano do EM tiveram que escolher seus IF. Silva, Krawczyk e Calçada (2023) abordam a heterogeneidade na oferta deles em 16 estados, existindo uma grande variedade de nomenclaturas nos documentos curriculares de cada rede de ensino público.

A efetivação da Reforma se deu em um caráter experimental, devido à ambiguidade de regras, conforme apontado por Bonamino, Ferreira e Muylaert (2022). Tal ambiguidade é reforçada por Lotta *et al.* (2021), que salientam que a ela impactou os estados de maneiras distintas. A ausência de regulamentação completa dessa nova política e a introdução de mudanças não consensuais criaram um ambiente de incerteza, deslocando a implementação para um contexto simbólico, o que gerou paralisia e baixa capacidade de ação. Cássio e Goulart (2022b) descreveram o processo caótico que ocorreu nas escolas públicas em São Paulo. No trabalho, também é apontado que São Paulo foi a primeira rede a demonstrar a falácia da liberdade de escolha prometida pela transformação do Ensino Médio. Ainda em São Paulo, Jacomini (2022) destaca alguns desafios enfrentados nas escolas:

- a) dificuldade de estudantes na escolha dos itinerários, muitas vezes optando por itinerários devido à familiaridade com os professores, em vez de uma escolha fundamentada;
- b) imaturidade para escolher itinerários: alguns professores acreditam que os alunos não tenham maturidade para escolher exatamente o que desejam para a vida, e que acabam escolhendo com base na familiaridade com os professores, apesar das orientações;
- c) falta de preparação para a vida: há preocupação de que os esforços feitos na implementação da Reforma não estejam contribuindo para uma maior preparação dos alunos para a vida e para o mundo;
- d) aumento da carga horária dos estudantes, afetando especialmente turmas noturnas.

Analisando percepções docentes no RS, Habowski e Leite (2021a) e Silva, Pasqualli e Spessatto (2023) destacam que há contradições entre o que ocorre na prática e o que é proposto pelas orientações, além de muita incerteza sobre o processo de efetivação em si, o que se justifica pela falta de formação adequada. Esse aspecto é corroborado por Santos, Silva e Milan (2022), que, investigando a efetivação do NEM em três estados, destacam que ela acontece de forma incoerente e complexa. Os autores salientam que lacunas na formação e informação sobre o NEM foram amplamente mencionadas por docentes quando questionados sobre os desafios enfrentados. A falta de diálogo e de participação de estudantes e da comunidade escolar no processo de construção e concretização das mudanças curriculares também é destacada por Costa e Nogueira (2023) como uma adversidade no contexto amazonense. Assim, a execução do NEM foi caracterizada por ações unilaterais, hierárquicas, impositivas e tecnocráticas.

Após quase dois anos desde sua implementação, há um movimento crescente de entidades representativas, grupos de pesquisa, associações científicas, grêmios estudantis e movimentos sociais com atuação destacada na educação que defendem a revogação do NEM. Revogar, ajustar e corrigir são ações frequentemente cogitadas. No entanto, Silva *et al.* (2023) defendem a revogação total, devido a fatores como seu desrespeito aos princípios democráticos, a desorganização causada nas escolas, os gastos públicos desnecessários e a ampliação das desigualdades. Em uma carta aberta a favor da anulação do NEM, a

Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (Campanha, 2022) divulgou um texto, em 8 de junho de 2022, assinado por várias entidades e movimentos ligados à educação, que apresenta dez aspectos que evidenciam os problemas do NEM:

1. Fragilização do EM como parte da educação básica, comprometendo a democratização ainda não consolidada.
2. Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sem investimentos suficientes, excluindo estudantes e estimulando o fechamento de turmas noturnas.
3. Indução de jovens de escolas públicas a itinerários de qualificação profissional precários.
4. Risco ao modelo de EM Integrado praticado pelos Institutos Federais.
5. Aumento significativo de componentes curriculares e consequente fragmentação, contrariando a proposta original.
6. Desregulamentação da profissão docente, desarticulando a formação dos professores.
7. Ampliação da desescolarização, terceirizando parte da formação para agentes externos.
8. Comprometimento da qualidade do ensino público pela massiva oferta de Educação a Distância (EaD).
9. Segmentação e aprofundamento das desigualdades educacionais por itinerários formativos.
10. Delegação aos sistemas de ensino, dificultando a consolidação de um Sistema Nacional de Educação mais unificado.

Analisando o cenário do RS, Saraiva, Chagas e Luce (2023) destacam três grandes problemas evidenciados na oferta dos IF:

- 1) esvaziamento da formação geral básica e fragmentação curricular por meio da oferta de mais unidades curriculares nos itinerários formativos;
- 2) limitada liberdade de escolha aos estudantes;
- 3) aprofundamento e legitimação das desigualdades educacionais. (Saraiva; Chagas; Luce, 2023, p.28)

No entanto, Cássio (2023) destaca que existe um movimento de “reforma da reforma” (p. 154) com o objetivo de corrigir essa política educacional sem necessariamente anulá-la. Assim, o objetivo do governo Lula recém-eleito é retomar

a democratização do acesso ao ensino superior, com o NEM sendo visto por ele como um aliado nesse sentido.

Assim, o futuro do NEM segue incerto, mas com propostas, promessas e ajustes, mas sem perspectivas de revogação total. Nos últimos meses de 2023, em resposta às pressões, o MEC apresentou à sociedade brasileira o Projeto de Lei 5230/2023, que propõe uma redefinição na política do EM no país. Nele, propõem-se alterações na proporção entre a carga horária da FGB e dos IF. Anteriormente estabelecida em 60% para a FGB e 40% para os itinerários, indica-se uma nova proporção de 80% para a FGB e 20% para os itinerários, refletindo uma ampliação da FGB, composta pelos componentes curriculares tradicionais, conforme a nova estrutura curricular (BRASIL, 2023).

No Quadro 3, são resumidos os principais pontos desta subseção.

Quadro 3. Resumo da subseção 2.3.

Quais os maiores desafios enfrentados até agora?	Quais as perspectivas para o futuro?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caráter experimental com ambiguidade de regras (Bonamino, Ferreira e Muylaert, 2022; Lotta <i>et al.</i>, 2021);</li> <li>• Dificuldade para escolha de itinerários e aumento de carga horária (Jacomini, 2022; Saraiva, Chagas e Luce, 2023);</li> <li>• Contradições entre prática e teoria, falta de formação docente adequada (Habowski e Leite, 2021a; Silva, Pasqualli e Spessatto, 2023; Santos, Silva e Milan, 2022);</li> <li>• Desrespeito aos princípios democráticos, a desorganização causada nas escolas, os gastos públicos desnecessários e a ampliação das desigualdades (Silva <i>et al.</i>, 2023).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Reforma da reforma” (Cássio, 2023, p. 154);</li> <li>• Baixas perspectivas de revogação total, apenas ajustes e correções (Brasil, 2023)</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

## 2.4. As Ciências da Natureza e o Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul

Como a área de Ciências da Natureza foi reorganizada no NEM gaúcho?

Nesta subseção, será apresentado um breve histórico de como o currículo foi estruturado desde o ano de 2022. Para fins de comparação, serão apresentadas as matrizes curriculares dos ensinos médios diurno e noturno, desconsiderando o ensino médio em tempo integral, que tem suas particularidades que não fazem parte dos objetos de estudo desta investigação.

Os estudantes que ingressaram na 1ª série do EM no ano de 2022 iniciaram o ano letivo no NEM<sup>5</sup>, seguindo a matriz curricular do EM diurno e noturno apresentada na Figura 1. Em relação ao EM ofertado até 2021, a principal mudança foi a introdução de novos componentes curriculares obrigatórios, intitulados Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais (CTD) e Projeto de Vida.

---

<sup>5</sup> A implementação do NEM no RS iniciou em 2020 em 263 escolas-piloto, conforme descrito por Saraiva, Chagas e Luce (2022).

Figura 1. Matriz curricular do ensino médio diurno e noturno de 2022 e 2023.

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1ª série	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	1	-
		Educação Física	1	1	1
		Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	2
		Literatura	2	1	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-
		Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	1	1
		Física	2	1	1
		Química	2	1	1
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais	24	18	12
		Carga Horária (Anual)	800	600	400
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas	***	***	***
	Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais	6	12	18
Carga Horária (Anual)		200	400	600	
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais	30	30	30	
	Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000	

\*Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.  
\*\* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.  
\*\*\* Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos pela escola.

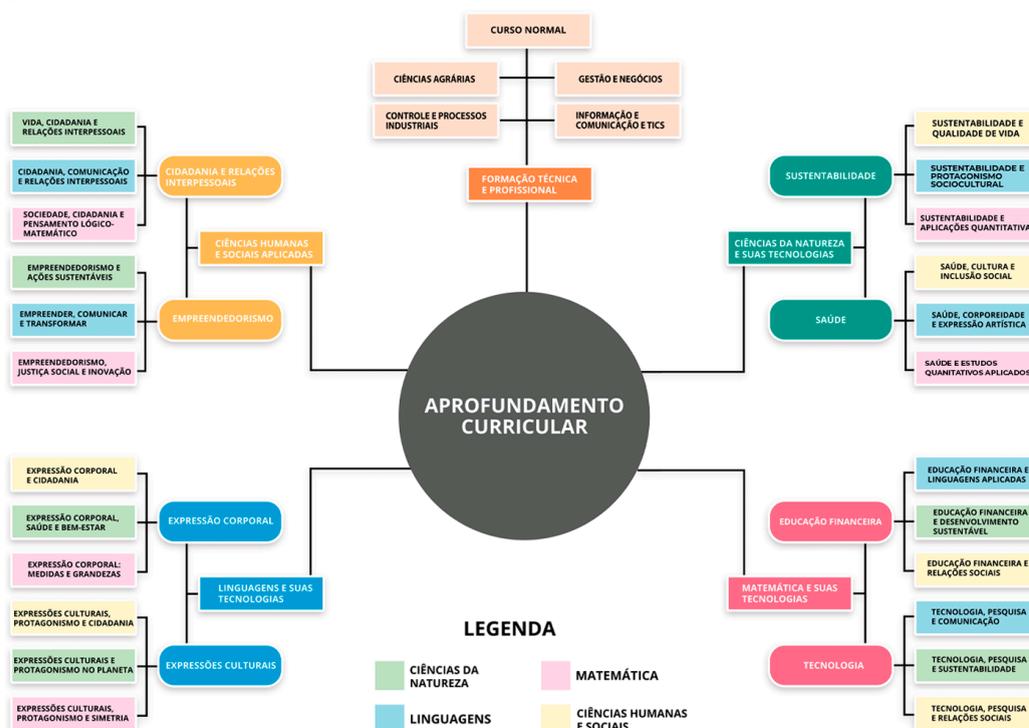
Fonte: SEDUC (2022).

Na Figura 1, é apresentada a organização curricular planejada para o NEM no RS que foi executada nos anos de 2022 e 2023. Ela é constituída por componentes curriculares filiados às áreas de conhecimento na Formação Geral Básica (componentes já existentes no antigo currículo) e por componentes curriculares dos

Itinerários Formativos. A Figura 1 ainda apresenta as respectivas distribuições de períodos semanais das componentes curriculares. Nesse aspecto, destaca-se a redução da carga horária da FGB e conseqüente aumento dos períodos de IF ao longo dos três anos. Ao longo da subseção os aspectos relativos aos IF serão esclarecidos.

Outra mudança substancial foi a redução da carga horária de componentes curriculares da FGB. Para o caso específico da área de Ciências da Natureza, houve redução de 6 períodos para 4 ao longo do EM (SEDUC, 2021; SEDUC, 2022). Em 2023, a matriz curricular se manteve como a mostrada na Figura 1. A diferença foi que para as turmas de 2ª série, foram ofertadas as Componentes Curriculares de Aprofundamento. Em 2022, os estudantes da 1ª série escolheram, a partir de uma oferta de 24 possibilidades, as suas trilhas de aprofundamento curricular a serem cursadas, em 2023, na 2ª série. As trilhas de aprofundamento curricular disponíveis estão apresentadas na Figura 2. Apesar da redução da carga horária dos componentes curriculares de Ciências da Natureza na FGB, os conhecimentos dessa área não são contemplados apenas na FGB, mas também nos IF.

Figura 2. Trilhas de aprofundamento curricular da rede estadual do RS ofertadas em 2023.

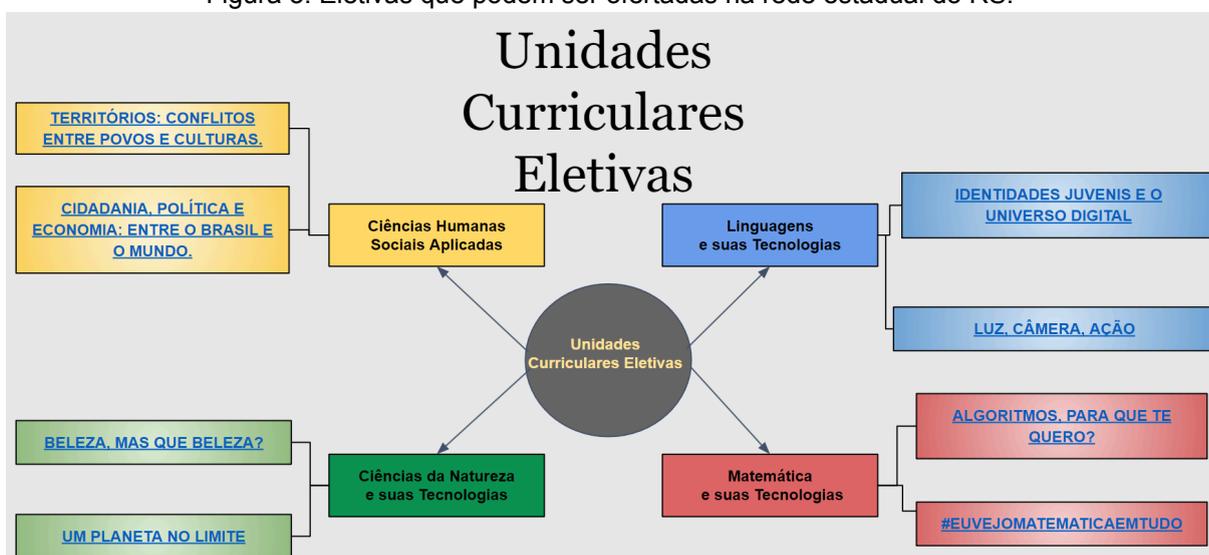


Fonte: SEDUC (2023b).

Conforme estabelecidos pelas diretrizes da SEDUC (2023a), as trilhas de aprofundamento são parte integrante do NEM no RS e consistem em IF que os estudantes podem escolher para complementar sua formação, de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida. Cada trilha de aprofundamento está associada a uma área principal, uma área secundária e uma área temática, proporcionando uma abordagem multidisciplinar e integrada. Por exemplo, a trilha Expressão Corporal e Cidadania tem Linguagens como área principal, Ciências Humanas e Sociais como Secundária, e faz parte da área temática Expressão Corporal (ver Figura 2 para relação completa), e isso determina a distribuição de componentes curriculares que os estudantes cursarão. Seu objetivo é ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, permitindo que explorem temas específicos dentro das áreas do conhecimento, desenvolvam habilidades e competências diferenciadas e construam um percurso educativo mais alinhado com suas aspirações e necessidades. Elas são uma das formas de flexibilização curricular propostas pelo NEM, buscando promover uma educação mais personalizada e significativa para os estudantes. Assim, essa reforma curricular teve como objetivo a redução da carga horária da formação geral para a oferta dos IF, bem como a ampliação do número de unidades curriculares, buscando uma maior diversificação e personalização do percurso educativo dos alunos.

Além disso, também constituem a matriz curricular as unidades curriculares eletivas (Figura 3).

Figura 3. Eletivas que podem ser ofertadas na rede estadual do RS.

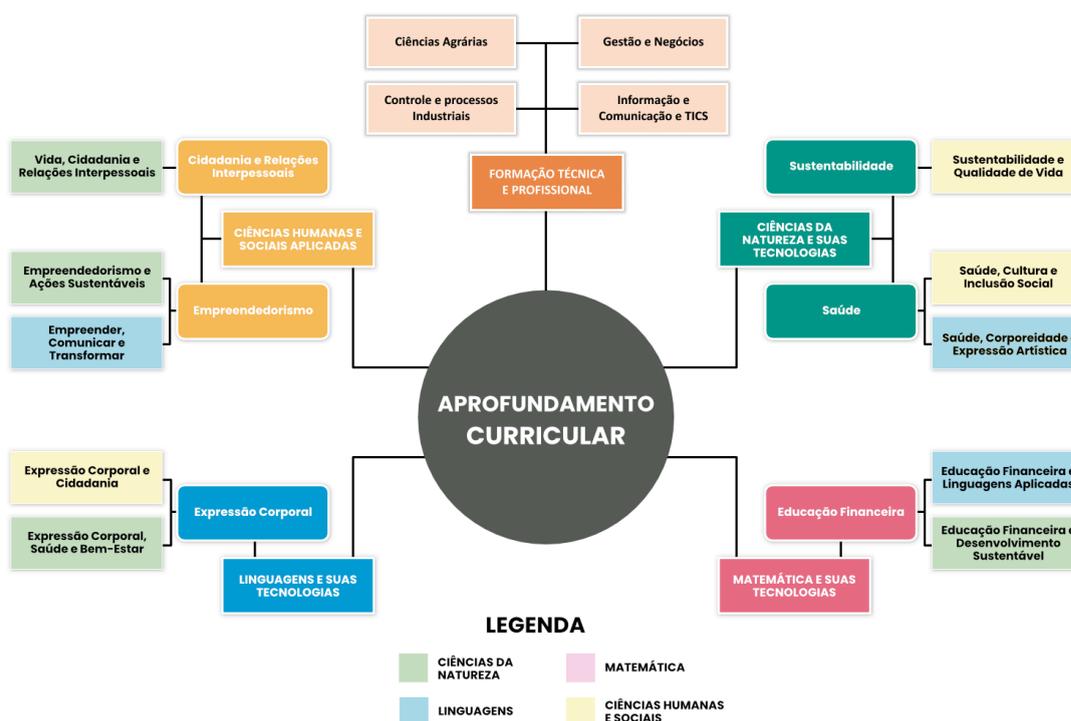


Fonte: SEDUC (2023a)

As Unidades Curriculares Eletivas são partes flexíveis do currículo do EMG, oferecidas trimestralmente a partir do 2º ano. Os alunos escolhem eletivas relacionadas à área de conhecimento em que estão se aprofundando ou diversificam sua formação com temas de interesse de outras áreas. Essas unidades buscam ampliar e aprofundar o conhecimento, complementando o currículo obrigatório da BNCC e dos IF, e são oferecidas por meio de diversas estratégias pedagógicas, como clubes, projetos de ensino e grupos de estudos (SEDUC, 2023a).

Em 2024, foram feitas novas mudanças e a oferta de trilhas de aprofundamento curricular foi reduzida para 10. Essa diminuição ocorreu a partir de uma pesquisa promovida pela SEDUCRS com estudantes e professores (Rio Grande do Sul, 2023). A Figura 4 apresenta as trilhas de aprofundamento curricular ofertadas no ano de 2024.

Figura 4. Trilhas de aprofundamento curricular da rede estadual do RS ofertadas em 2024.



Fonte: SEDUC (2023a)

Adicionalmente, houve uma reformulação da matriz curricular que alterou a distribuição dos períodos semanais dos IF (Quadro 4).

Quadro 4. Matriz curricular do ensino médio diurno e noturno em 2023 e 2024.

<b>Matriz Curricular</b>						
<b>Ensino Médio - Diurno e Noturno</b>						
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais			
			1ª	2ª	3ª	
<b>FGB</b>	<b>Linguagens e suas Tecnologias</b>	2020 Arte	-	1	-	
		2038 Educação Física	1	1	1	
		15060 Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	-	1	
		10282 Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1	
		3034 Língua Portuguesa	4	3	2	
		8923 Literatura	1	1	1	
	<b>Matemática e suas Tecnologias</b>	3204 Matemática	4	3	3	
	<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	2186 Ensino Religioso**	1	-	-	
		4693 Filosofia	1	-	-	
		2577 Geografia	2	1	1	
		2704 História	2	1	1	
		4332 Sociologia	-	-	1	
	<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	1368 Biologia	2	1	1	
		2410 Física	2	1	1	
		4090 Química	2	1	1	
	<b>Carga Horária da FGB</b>	<b>Total de Períodos Semanais</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	
		<b>Carga Horária (Anual)</b>	<b>800</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	
<b>IF</b>	<b>Componentes Obrigatórios</b>	9235 Projeto de Vida	1	1	1	
	<b>Aprofundamento Curricular</b>	Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento: Trilhas	-	8	8	
		Eletiva Pré-Itinerário***	2			
		Eletiva de Base****	2	2	2	
		Aprofundamento ENEM*****	11525 Redação (LGG/CHS)	-	2	2
			17027 Resolução de Problemas (MAT/CNT)	-	2	2
	Eletivas: CTD / MT / IC*****	1	-	-		
	<b>Carga Horária dos IF</b>	<b>Total de Períodos Semanais</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	
<b>Carga Horária (Anual)</b>		<b>200</b>	<b>500</b>	<b>500</b>		
<b>Total de Carga Horária</b>	<b>Total de Períodos Semanais</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>		
	<b>Carga Horária (Anual)</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>		

\* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Portuguesa da Área de Linguagens e suas Tecnologias

\*\* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.

\*\*\* Unidades Curriculares Eletivas Pré-Itinerário: Estas Eletivas irão proporcionar aos estudantes o conhecimento das Trilhas de Aprofundamento que serão ofertadas a partir da 2ª série.

\*\*\*\* Unidades Curriculares Eletivas da Base: Estas Eletivas irão contemplar as Áreas da Formação Geral Básica (FGB).

\*\*\*\*\* Aprofundamento ENEM: aprofundamento das quatro Áreas de Conhecimento da Formação Geral Básica, com ênfase na matriz de referência do ENEM para Redação e na Resolução de Problemas, alinhada à metodologia adotada pelo ENEM.

\*\*\*\*\* Unidades Curriculares Eletivas (Cultura e Tecnologias Digitais, Mundo do Trabalho e Iniciação Científica): Estas Eletivas são de livre escolha dos estudantes, mas de matrícula obrigatória em um dos três componentes ofertados.

Fonte: Adaptado de SEDUC (2023b).

Envolvendo aspectos de Ciências da Natureza na FGB, não houve mudança entre os anos de 2022 e 2023. Já nos IF, houve o surgimento dos componentes curriculares Resolução de Problemas, Eletiva da Base e Eletiva Pré-Itinerário, além da redução da carga horária de Iniciação Científica e das trilhas de aprofundamento<sup>6</sup>.

Sobre as Eletivas de Base e Pré-Itinerário, a SEDUCRS define que elas sejam ofertadas trimestralmente a partir da escolha dos estudantes. Sobre as Eletivas de Base, é definido que elas

são uma oportunidade de aperfeiçoamento dos Componentes da Formação Geral Básica, pois visam aprofundar, diversificar e enriquecer conteúdos e habilidades. Exploram temas e conteúdos, presentes nas ciências, nas artes, nas linguagens e na cultura corporal, por meio de metodologias dinâmicas e atividades diversificadas (Rio Grande do Sul, 2024, p. 28).

A lista das Eletivas de Base ofertadas é apresentada no Quadro 5.

<sup>6</sup> Para o ano de 2025, a matriz curricular da rede estadual do RS sofreu novas mudanças em todas as séries do EM. O destaque se deu para o aumento da carga horária na FGB. No entanto, no momento da realização das entrevistas com os professores, essa alteração ainda não havia sido divulgada. Assim, ela não será apresentada no trabalho, mas pode ser acessada em <https://drive.google.com/file/d/1LoyNUvWffjDhq6MpPrx92jTp27xdNcaJ/view>.

Quadro 5. Lista das eletivas de base ofertadas no NEM do RS.

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Eletiva de Base</b>
Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias	Eu, Tu e os Outros!
	Que País é esse?
	Vento, Sol e Mar... Paisagem e Energia
	Histórias Incríveis, Cidades Possíveis
	Bandeiras e Fronteiras – O Que é um País?
	O Brasil antes de ser Brasil.
Ciências da Natureza e suas tecnologias	O Preço da beleza.
	Um Planeta no Limite
	Moléculas ao Creme
	Cores, Sensações, Sabores e Transformações
	Yes, nós temos genomas!
	Entrando em órbita: O Alien Sou Eu!
Linguagens e suas tecnologias	Descomplica Língua Portuguesa
	Caiu na REDE! É peixe?
	Quem é esse tal Dionísio?
	Do Barro ao Jarro
	Imagens e Notícias: deu no New York Times!
	Quem Escreve, Quem Lê: Viver com palavras
Matemática e suas tecnologias	Descomplica Matemática
	Deu Mach: Algoritmos!
	#Euvejomatemáticaemtudo
	O Tonto e o Acaso
	Flor, Cidade e Poesia

Fonte: Rio Grande do Sul (2024a).

As Eletivas Pré-Itinerário servem para os estudantes conhecerem as Trilhas de Aprofundamento Curricular, para que assim tomem decisões mais assertivas do que cursarão no resto do Ensino Médio, e é ofertada uma eletiva por área do conhecimento.

Em resumo, a matriz curricular do EM na rede estadual do RS passou a ter essa nova organização, incluindo as trilhas e unidades curriculares obrigatórias e eletivas. No entanto, de acordo com Saraiva, Chagas e Luce (2023), a implementação do NEM no RS também gerou impactos e desafios, como o esvaziamento da FGB, a fragmentação curricular, a limitada liberdade de escolha

dos estudantes e a ampliação das desigualdades educacionais, conforme apontado em análises realizadas sobre a reforma.

No entanto, conforme apontado por Saraiva, Chagas e Luce (2023) e reforçado por Silveira, Silva e Oliveira (2021), a distribuição das trilhas de aprofundamento foi desigual em diferentes regiões do Estado, visto que a disponibilidade dos itinerários dependeu do interesse da comunidade escolar, sendo que cada escola ofereceu o que foi possível de acordo com as particularidades locais e o quadro de professores disponível. De acordo com o levantamento dos autores, em 2023, 84% das escolas ofereceram no máximo duas trilhas, e as trilhas envolvendo Ciências da Natureza tiveram o maior índice de oferta como área principal e o terceiro como área secundária.

Desde o início do NEM, a formação continuada proporcionada pela SEDUCRS ocorre semestralmente de forma online com a realização de lives no YouTube, intitulada Jornada Pedagógica. Além disso, também foram disponibilizados materiais de apoio ao professor no site do EMG e cursos no formato de Educação à Distância (EAD) no Portal Educação da SEDUCRS (SEDUC, 2023a). As orientações e diretrizes para a implementação do NEM no RS foram destacadas como inadequadas a partir da análise de Saraiva, Chagas e Luce (2023). A formação docente no Brasil, especialmente no contexto da Educação em Ciências, apresenta uma variedade de lacunas e desafios. Questões como a qualidade da formação dos professores, a relação entre teoria e prática e a inclusão de componentes sociais e políticos no currículo são levantadas como pontos críticos a serem discutidos e aprofundados. Diante desse cenário de retrocesso, é necessária uma postura ética e política de resistência a fim de fortalecer uma formação mais progressista e comprometida com os princípios de uma sociedade democrática e igualitária (Deconto; Ostermann, 2021). A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) consiste em um instrumento para “formar professores para ensinar a BNCC” (Silva, 2020, p. 104). Sendo assim, ela

É uma política que formata um currículo e uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas. Prevalece a lógica do capital humano, a qual, centrando tudo na economia, ignora as necessidades materiais, culturais dos sujeitos, e mais, acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente. Constitui-se, na verdade, em um sistema de controle da formação e atuação docente que corresponde aos ditames do capital (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020), ela parte de uma concepção reducionista, padronizada, praticista, pragmatista e prescritiva, que não considera aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. A complexidade do currículo em Ciências no Brasil é destacada por Ostermann e Rezende (2020), que apontam para a tendência das políticas curriculares em promover identidades fixas e universais, silenciando a diversidade cultural. As autoras também ressaltam a presença de discursos anticientíficos como uma forma de resistência à ciência tradicional ensinada na escola, alimentados por *fake news* e surgindo como parte de uma cultura em disputa.

De acordo com Ritter e Costa (2023), há desafios e oportunidades em relação à reestruturação dos componentes curriculares das Ciências da Natureza. Entre os desafios, destacam-se a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e a resistência de alguns professores em relação à interdisciplinaridade. Além disso, a redução da carga horária desses componentes curriculares pode dificultar a abordagem de conteúdos mais aprofundados e complexos. Por outro lado, os autores apontam algumas oportunidades, como a possibilidade de explorar temas transversais e integrar diferentes áreas do conhecimento, além de estimular a criatividade e a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem. Eles também destacam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre as práticas interdisciplinares, a fim de evitar a reprodução de modelos tradicionais de ensino. Analisando os discursos de professoras, Habowski e Leite (2021b) identificaram a presença de contradições entre as práticas educacionais realizadas e o que está proposto na política do Ensino Médio, como uma demanda interdisciplinar que não é suprida pela formação inicial dos professores de Ciências da Natureza. Além disso, destacaram-se percepções que reforçam a visão dicotômica do ensino, indicando a influência de interesses econômicos e demandas do mercado.

No Quadro 6, são resumidos os principais pontos desta subseção.

Quadro 6. Resumo da subseção 2.4.

<b>Como a área de Ciências da Natureza foi reorganizada no NEM gaúcho?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Redução das carga horária dos componentes curriculares da FGB (Saraiva; Chagas; Luce, 2023);</li><li>• Distribuição desigual de IF (Silveira; Silva; Oliveira (2021);</li><li>• Concepção reducionista, padronizada, praticista, pragmatista e prescritiva, que não considera aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020);</li><li>• Baixa qualidade da formação dos professores, relação frágil entre teoria e prática e ausência componentes sociais e políticos no currículo (Deconto; Ostermann, 2021);</li><li>• Tendência das políticas curriculares em promover identidades fixas e universais, silenciando a diversidade cultural (Ostermann; Rezende, 2020);</li><li>• Maior fragmentação do conteúdo (Ritter; Costa, 2023);</li><li>• Contradições entre teoria e prática, visão dicotômica do ensino e influência de interesses econômicos e demandas do mercado (Habowski; Leite, 2021b).</li></ul>

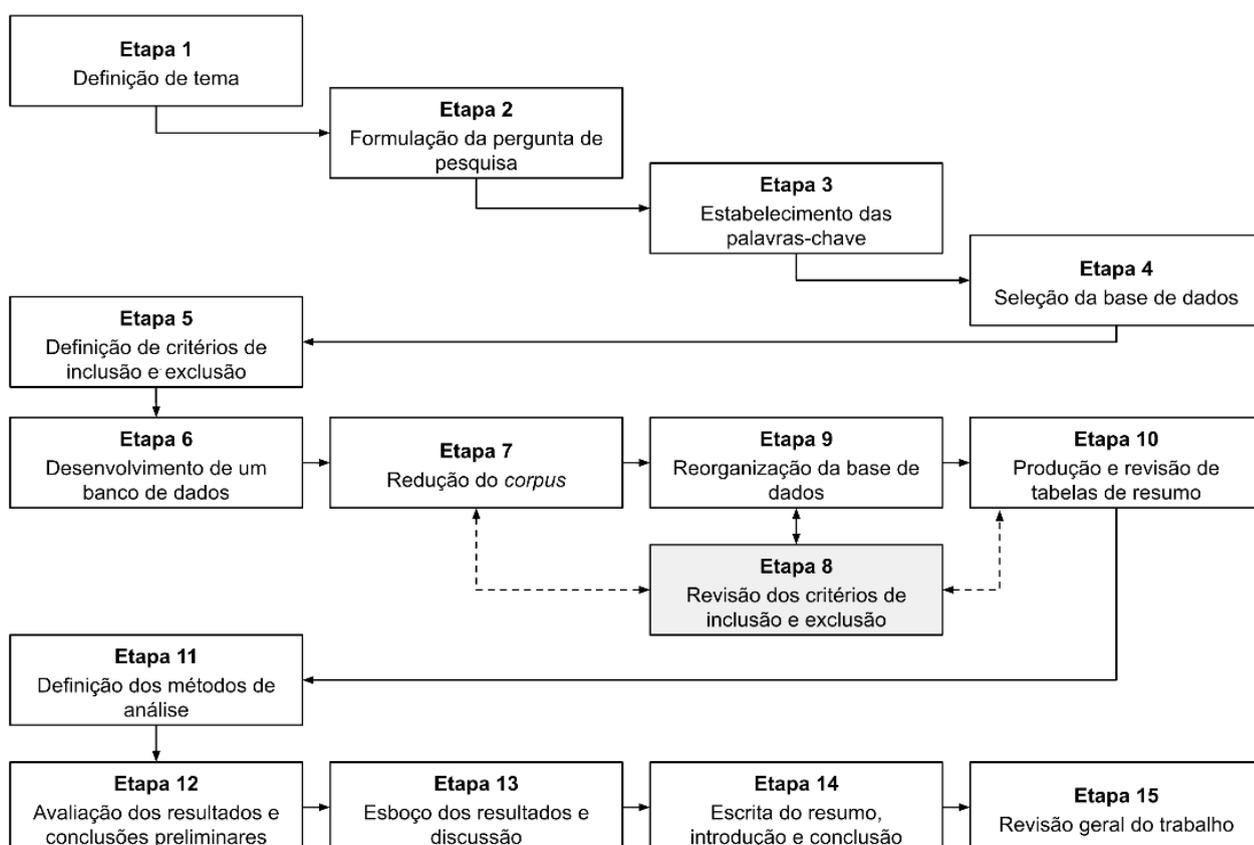
Fonte: elaborado pelo autor.

### 3. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Considerando que a pesquisa visa a contribuir para a construção social do conhecimento, é essencial compreender o que já foi investigado na área e quais resultados têm sido socializados a respeito do NEM. Para isso, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a partir de teses e dissertações, que seguiu as recomendações explicitadas por Pickering e Byrne (2014). Para os autores, uma RSL é um tipo de pesquisa que envolve a identificação, seleção, avaliação crítica e síntese de evidências relevantes de estudos existentes sobre um determinado tópico de pesquisa. Sendo assim, o principal objetivo é reunir de forma rigorosa todas as informações disponíveis sobre um tema específico, a fim de responder a uma pergunta de pesquisa bem definida.

Pickering e Byrne (2014) definem 15 etapas essenciais para o desenvolvimento de uma RSL, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5. Etapas de uma RSL.



Fonte: Adaptado de Pickering e Byrne (2014).

Na Etapa 1, o tema definido foi “As Ciências da Natureza no Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul”. Em seguida, na Etapa 2, a pergunta de pesquisa formulada foi: como se caracterizam as teses e dissertações publicadas a partir de 2019 sobre as Ciências da Natureza e o NEM no RS e quais seus principais resultados? As palavras-chave foram definidas na Etapa 3, combinando “novo ensino médio” ou “reforma do ensino médio” com “Rio Grande do Sul” e “ciências da natureza” ou “ciências” ou “biologia” ou “química” ou “física”. Ao usar os descritores “física”, apareceram resultados envolvendo educação física. Por isso, foi utilizado um operador para restringir resultados com esses termos.

Na seleção da base de dados (Etapa 4), a fim de limitar as produções a teses e dissertações, foram escolhidos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>7</sup> (BDBTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>8</sup> (CTDCAPES), que são repositórios nacionais que reúnem e disponibilizam teses e dissertações defendidas em instituições de ensino e pesquisa no Brasil. A relação dos strings de busca utilizados em cada base de dados com o respectivo número de resultados está explicitada no Quadro 7. É importante destacar que se optou por escrever os operadores booleanos em letras maiúsculas, pois houve diferença de resultados quando comparado com eles em letras minúsculas. Com a finalidade de filtrar os resultados, foram definidos os seguintes critérios de inclusão (Etapa 5): a) ter sido realizado no contexto do NEM no RS; b) envolver a área de Ciências da Natureza ou seus componentes curriculares (Física, Química e Biologia); c) ser uma tese ou dissertação; d) ter sido publicado a partir de 2019; e e) estar disponível para acesso na íntegra. O critério de exclusão adotado foi excluir de uma das bases o caso de produções repetidas. No Quadro 7 são apresentados os resultados bruto e filtrado. Aquele refere-se ao número total de produções retornadas em cada busca, enquanto este diz respeito ao número de pesquisas que atenderam a todos critérios de inclusão e exclusão.

---

<sup>7</sup> <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>8</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Quadro 7. Resultados das bases de dados.

Base de dados	String de busca	Bruto	Após critérios
BDBTD	("novo ensino médio" OR "reforma do ensino médio") AND ("rio grande do sul") AND ("física" OR "química" OR "biologia" OR "ciências da natureza" OR "ciências") -"educação física"- "ciências sociais"	23	4
CTDCAPES	"novo ensino médio" AND "ciências da natureza"	14	1
	"reforma do ensino médio" AND "ciências da natureza"	6	1
	"novo ensino médio" AND "biologia"	7	0
	"novo ensino médio" AND "física"	22	0
	"novo ensino médio" AND "química"	7	1
	"reforma do ensino médio" AND "biologia"	1	0
	"reforma do ensino médio" AND "física"	8	0
	"reforma do ensino médio" AND "química"	4	0
Total		92	7

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Assim, o corpus inicial (Etapa 6) foi composto por 92 resultados (bruto), conforme indicado no Quadro 7. Algumas pesquisas foram encontradas de forma duplicada nas duas bases de dados, logo, o montante não se trata de 92 produções distintas. Reduzindo o corpus (Etapa 7) a partir da aplicação de critérios de exclusão e inclusão e da leitura flutuante dos títulos, palavras-chave e resumos das produções, restaram sete produções. Não foi necessário revisar os critérios (Etapa 8) e reorganizar a base de dados (Etapa 9). Na etapa 10, foram produzidas e revisadas tabelas de resumo organizadas em forma de planilhas preenchidas pelo pesquisador. Na Etapa 10, foram produzidas tabelas de resumo, de forma a organizar e sintetizar as informações principais de cada produção analisada, facilitando a comparação entre elas. Os dados incluídos foram: autor(a); título; ano de publicação; programa de pós-graduação e instituição; palavras-chave; resumo; link de acesso; objetivos e síntese de procedimentos metodológicos e considerações finais. Essa organização torna as informações mais acessíveis e ajuda a identificar padrões, lacunas e divergências na literatura analisada. O Quadro 8 apresenta as sete produções que atenderam a todos os critérios de inclusão e exclusão e

constituem o corpus de análise desta RSL, com autor(a), título, ano de publicação, instituição de ensino superior (IES) e programa de pós-graduação (PPG). Além disso, há um código alfanumérico no qual a primeira letra representa a base de dados consultada para identificar a produção (B para a BDBTD, C para CTDCAPES). Para os PPGs, utilizaram-se as siglas MP para mestrado profissional e MA para mestrado acadêmico.

Quadro 8. Banco de dados geral das produções escolhidas.

Código	Autor(a)	Título	Ano	IES	PPG
B1	Lamb, Rosaura Krasuski	Elementos terras raras, lixo doméstico e água potável: propostas para o ensino de química no novo ensino médio	2021	UFRGS	MP em Química em Rede Nacional
B2	Prates, Johnattan Bordinhão	Abordagem steam: uma proposta de ensino e de aprendizagem para alunos do ensino médio de uma escola do campo	2023	UFN	MA em Ensino de Ciências e Matemática
B3	Rosa, Poliana Antunes da	O estudante gaúcho, a ciência e a tecnologia: uma análise dos interesses estudantis por meio do instrumento ROSES - RS	2023	UFSM	MA em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
B4	Martins, Eliezer Alves	Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza	2019	UFRGS	MA em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
C1	Lima, Bianca Maria de	O Novo Ensino Médio numa escola piloto (2019-2022): análise na área de ciências da natureza	2023	UNIPAMPA	MA em Ensino
C2	Neckel, Jeanine de Mello	A reforma do ensino médio: um olhar para os documentos que orientam a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e as aproximações com a educação CTS	2023	UFFS	MA em Ensino de Ciências
C3	Rodrigues, Tavane da Silva	(Trans)formação do Conhecimento Didático do Conteúdo Químico de uma Professora/Pesquisadora no Itinerário Formativo Ciclo de Vida dos Materiais	2024	UFPEL	MA em Química

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As informações produzidas a partir da RSL foram analisadas à luz da ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2007)<sup>9</sup> (Etapa 11). Sendo assim, o corpus da

<sup>9</sup> Aspectos metodológicos da ATD são detalhados na subseção 4.4.

análise consistiu nas informações do título, resumo, introdução, procedimentos metodológicos e considerações finais das pesquisas. Com esse método de análise qualitativo pretendeu-se obter novas compreensões sobre fenômenos e discursos, em um contexto interpretativo e hermenêutico. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), o processo de análise, após a construção organizada do corpus, é caracterizado por três etapas: unitarização; categorização; e construção dos metatextos. Esse processo culmina na auto-organização, que proporciona uma nova ordem.

Com o estabelecimento organizado do corpus de pesquisa, vem o caos. A ATD se iniciou com a unitarização, que se refere à identificação de unidades significativas no texto que são analisadas separadamente (Moraes; Galiuzzi, 2006). A partir do estabelecimento de conexões entre unidades de sentido semelhantes, seguiu-se para desenvolvimento da categorização. Essa etapa não se limita a apenas agrupar as unidades de sentido; envolve a atribuição de nomes e definições às categorias, elevando o nível de abrangência à medida que a análise se aprofunda. Finalmente, os metatextos referem-se a textos que são construídos pelos pesquisadores para descrever e interpretar os resultados da análise. Eles oferecem uma síntese reflexiva e interpretativa do material estudado. O objetivo dessa etapa consiste em construir e comunicar um novo emergente. Os metatextos não apenas resumem os resultados da análise, mas proporcionam uma reflexão crítica sobre as implicações teóricas, sociais ou práticas dos achados (Moraes; Galiuzzi, 2007).

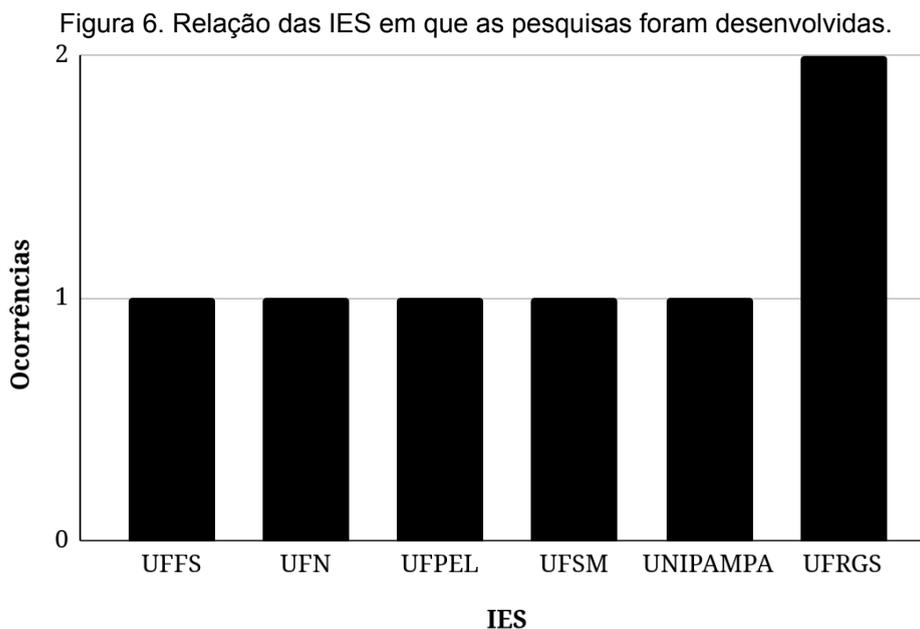
No Quadro 9 é apresentado um resumo das etapas 1 a 11 da presente RSL.

Quadro 9. Resumo das etapas da RSL.

<b>Etapa</b>	<b>Definição</b>	
1 - Definição do tema	As Ciências da Natureza no Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul	
2 - Formulação da pergunta de pesquisa	Como se caracterizam as teses e dissertações publicadas a partir de 2019 sobre as Ciências da Natureza e o NEM no RS quais seus principais resultados?	
3 - Estabelecimento das palavras-chave	Combinações de “novo ensino médio”; “reforma do ensino médio”; “ciências da natureza”; “ciências”; “biologia”; “química”; “física”; “rio grande do sul”	
4 - Seleção da base de dados	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC)	
5 - Definição dos critérios de inclusão e exclusão	Inclusão: a) ter sido realizado no contexto do NEM no RS; b) envolver a área de Ciências da Natureza ou seus componentes curriculares (Física, Química e Biologia); c) ser uma tese ou dissertação; d) ter sido publicado a partir de 2019; e) estar disponível para acesso na íntegra.	Exclusão: a) produções repetidas.
6 - Desenvolvimento de um banco de dados	92 produções	
7 - Redução do <i>corpus</i> 8 - Revisão dos critérios de inclusão e exclusão 9 - Reorganização da base de dados 10 - Produção e revisão de tabelas de resumo	Sete dissertações de mestrado	
11 - Definição de métodos de análise	Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2017) a partir do resumo e dos capítulos de procedimentos metodológicos e considerações finais das produções.	

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As Etapas 12, 13, 14 e 15 da RSL propostas por Pickering e Byrne (2014) envolvem análise e socialização dos resultados e estão contempladas a seguir. A Figura 6 apresenta a relação das IES em que as pesquisas foram orientadas.

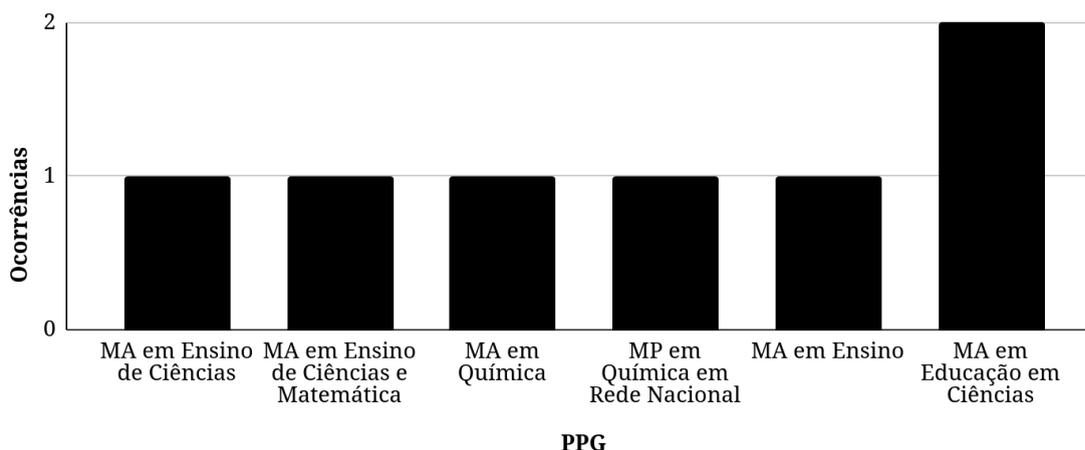


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Conforme evidenciado na Figura 6, a maior parte das pesquisas foi produzida na UFRGS.

Além disso, todas as produções selecionadas são dissertações de mestrado, sendo apenas uma de mestrado profissional. A Figura 7 apresenta a distribuição das pesquisas de MA e MP nos diferentes PPGs.

Figura 7. Distribuição das pesquisas nos diferentes PPGs..

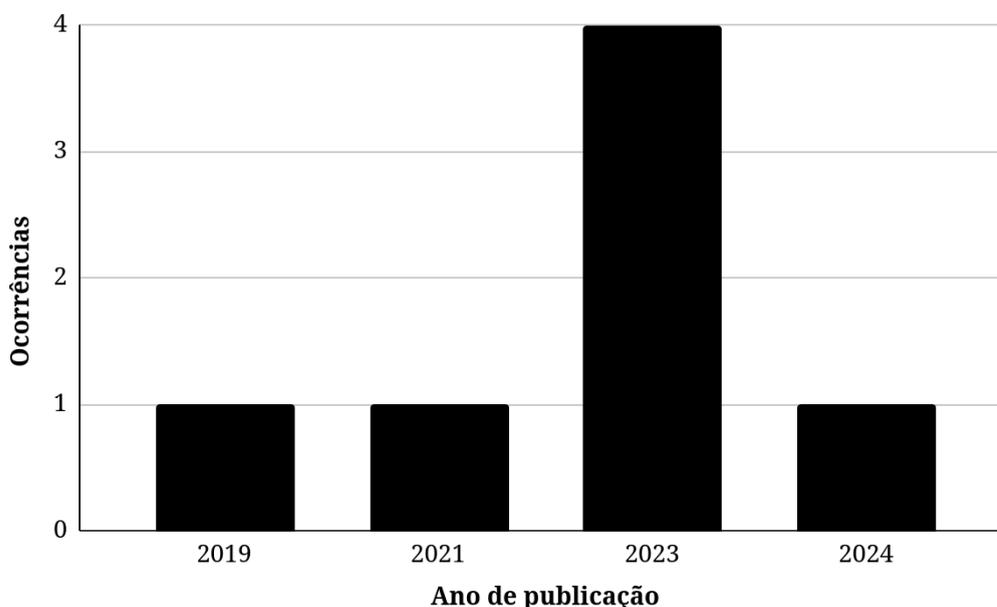


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Destaca-se que dois trabalhos foram realizados em PPGs da área de Educação da CAPES e dois da área de Ensino da CAPES.

Na Figura 8, são apresentados os anos em que os trabalhos foram publicados.

Figura 8. Anos de publicação das pesquisas.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Conforme a Figura 8, a maior parte das pesquisas foi realizada em 2023. É de se esperar que o número de publicações aumente com os anos, visto que o NEM é uma política pública muito recente. Assim, a tendência é que 2025 tenha um número maior de trabalhos. Vale ressaltar que uma justificativa para não terem sido localizadas teses de doutorado pode ser o fato de que este nível de pós-graduação tem duração em torno de quatro anos e as pesquisas estejam em fase de conclusão ou de publicação.

O Quadro 10 apresenta as categorias que emergiram a partir da análise feita por meio da leitura do resumo e dos capítulos de procedimentos metodológicos e considerações finais das produções.

Quadro 10. Categorias de análise das produções inventariadas.

<b>Categoria</b>	<b>Tipo de participante</b>	<b>Códigos das pesquisas</b>
Análise de proposta pedagógica	Estudantes	B1, B2 e C3
Interesses estudantis	Estudantes	B3
Percepções sobre a experiência com o NEM	Docentes e/ou gestão	B4, C1, C2

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

No Quadro 10, são apresentadas três categorias principais: análise de proposta pedagógica, interesses estudantis e percepções sobre a experiência com o NEM. As duas primeiras categorias envolvem a participação de estudantes, com os

trabalhos B1, B2 e C3 analisando propostas pedagógicas, e o trabalho B3 focando nos interesses dos alunos. Já a terceira categoria aborda as percepções de docentes e gestores sobre o NEM, com os trabalhos B4, C1 e C2 explorando essa perspectiva. Isso evidencia um cenário que considera tanto a visão dos estudantes quanto a dos profissionais da educação.

A seguir, são apresentadas as categorias caracterizadas evidenciadas no Quadro 10.

### **3.1. Categoria 1: Análise de propostas pedagógicas**

Esta categoria emergiu a partir de unidades de sentido encontradas nas produções: B1, C2 e C3. Esses estudos foram desenvolvidos no contexto do NEM no RS e abordam, por meio de pesquisas qualitativas, propostas pedagógicas nesse cenário, integrando temas socioambientais e o ensino de Ciências.

A autora de B1, o único mestrado profissional das produções inventariadas, propõe práticas inovadoras para o ensino de Química. A investigação foi desenvolvida por meio de oficinas temáticas com atividades diversas integrando temas com foco em sustentabilidade e ciência aplicada ao cotidiano. Realizada em 2019 no município de Estação, os participantes foram estudantes de 1º e 2º anos no IF de Ciências da Natureza. O corpus da pesquisa foi investigado à luz da Análise de Conteúdo e foi composto por respostas a questionários, diário de campo e as produções dos estudantes. A autora concluiu que a participação dos estudantes foi satisfatória, dada a grande diversidade das produções realizadas ao longo das atividades. Além disso, os estudantes apresentaram uma evolução conceitual e uma mudança de atitudes e valores a respeito de questões socioambientais e sustentáveis. O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades envolvendo separação de misturas, pH, solubilidade e outros conceitos químicos também foi destacado como positivo. Como é característico do mestrado profissional, foi desenvolvido como produto educacional um manual para professores com planos experimentais e sugestões de atividades de campo a partir do que foi vivenciado na pesquisa. Os aspectos desafiadores das Ciências da Natureza no NEM são mencionados no estudo, abordando a necessidade de integração interdisciplinar entre Física, Química e Biologia, e a possível redução da carga horária de Química.

No entanto, a autora espera que essas mudanças promovam uma educação mais aplicada e investigativa, valorizando a autonomia discente ao resolver problemas.

Na pesquisa B2, desenvolvida em um programa de mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática, o pesquisador buscou investigar as contribuições da Abordagem STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, do inglês, *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) para os processos de ensino e aprendizagem de estudantes de 2º série do NEM em uma escola do campo na cidade de São Francisco de Assis. Com realização em 2022, o corpus da pesquisa foi composto por questionários semiestruturados, diário de campo e as produções dos estudantes, sem especificação de método de análise. Adicionado a isso, a atividade proposta envolveu uma questão socioambiental abordando a água como tema central, que foi escolhido a partir dos interesses dos estudantes e contextualizado para o cenário da escola do campo. Como resultados, foi destacado o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes, além da capacidade de utilizarem tecnologias e resolverem problemas práticos, facilitados pela abordagem STEAM. A pesquisa não considerou aspectos do NEM.

A pesquisa descrita em C3 foi realizada em um contexto de mestrado acadêmico em Química, na linha de pesquisa em ensino de Química. Ela visou explorar questões relativas ao conhecimento didático do conteúdo químico da professora-pesquisadora no planejamento, desenvolvimento e análise de aulas em um componente curricular do itinerário formativo no NEM. Participaram do estudo estudantes de 3º ano do EM de uma escola pública de Pelotas no ano de 2024, e suas aulas foram realizadas com base na abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) envolvendo temas ambientais. A autora atuou como pesquisadora/professora, e os dados empíricos do estudo de caso consistiram em planos de aula e diários de campo, que compuseram o corpus da Análise Textual Discursiva realizada pela autora. A partir disso, ela destacou a importância da abordagem CTS e das relações socioambientais e interpessoais na sua prática docente. Em geral, o trabalho não envolveu considerações específicas do NEM, exceto pelo contexto da prática em um componente curricular dos itinerários formativos.

### **3.2. Categoria 2: Interesses estudantis**

Representada pela análise da produção B3, essa categoria foca no estudo do interesse dos estudantes em relação às ciências e como elas são representadas nas escolas. A autora da dissertação teve como objetivo investigar quais são os temas em Ciência e Tecnologia que interessam aos estudantes do estado, por meio da aplicação de um questionário padronizado e estruturado, chamado projeto ROSES-RS 2022. Essa é a única produção inventariada que segue uma abordagem quantitativa, que foi realizada a partir de uma pesquisa survey com uma amostragem simples, estratificada e por conglomerados, realizada ao longo de dois anos. O questionário foi aplicado com quase 1900 estudantes de, em média, 15 anos de idade, que se encontravam no 1º ano do EM de 54 escolas estaduais do RS de variados contextos. Como resultados, temas relacionados ao corpo humano e à astronomia foram os mais populares. A respeito do Itinerários Formativos, Formação Técnica e Profissional foi o mais escolhido, seguido por Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com uma significativa indecisão entre os estudantes sobre qual itinerário escolher. O estudo destaca a importância de considerar as preferências dos estudantes para aprimorar o ensino de Ciências e as políticas de educação.

### **3.3. Categoria 3: Percepções sobre a experiência com o NEM**

Os estudos B4, C1 e C2, dos quais emergiu essa terceira categoria, envolvem a análise da reforma curricular do NEM e seus impactos nas Ciências da Natureza a partir da perspectiva de docentes e gestão escolar. Todos os trabalhos se caracterizaram como qualitativos.

A dissertação B4, apresentada em 2019 (antes da implementação do NEM a nível nacional), investigou a elaboração e a implementação de reformas curriculares do EM brasileiro, com foco na área de Ciências da Natureza. O estudo explorou a influência de políticas internacionais e nacionais na formulação dos currículos, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a Lei 13.415/2017, que reformulou o EM. No estudo, foi realizada uma análise dos documentos oficiais de políticas de currículo (BNCC e a Lei 13.415/2017) e um questionário com professores. A análise das políticas educacionais e dos documentos curriculares oficiais indicou que mudanças curriculares sofrem influências multilaterais e internacionais, fundamentadas no pensamento neoliberal que promove a superação,

a autonomia e a competitividade. Além disso, nas Ciências da Natureza, as reformas curriculares recentes dificultam ações interdisciplinares e favorecem a fragmentação do conhecimento devido ao seu caráter disciplinar. Na percepção dos professores participantes, a falta de espaço para discussões nas escolas dificulta a mudança curricular, que necessita de interpretação por parte dos professores para que seja posta em prática. Assim, de acordo com o autor, a formação continuada em cursos de mestrado profissional consiste em uma oportunidade para que os professores assimilem o que é estabelecido pelas reformas.

Em C1, buscou-se investigar as estratégias desenvolvidas em uma escola-piloto em Bagé, referentes ao NEM a partir da área de Ciências da Natureza. Realizada em 2023 com docentes e gestão escolar, a pesquisa teve como *corpus* as informações produzidas a partir dos registros da pesquisadora e dos questionários respondidos pela direção e por professores de Ciências da Natureza, entre eles, a pesquisadora. A partir da realização de uma Análise de Conteúdo, a pesquisa destacou as dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação de componentes curriculares com conteúdos diferentes de sua formação inicial, além da sobrecarga de planejamento. Somado a isso, destacou-se a frustração dos estudantes em relação aos IFs. Ainda, a reforma foi interpretada de formas variadas pelos atores envolvidos, o que demonstrou a diferença entre a macropolítica (nível governamental) e micropolítica (nível escolar). Assim, identificou-se que a formação continuada é essencial para implementar a reforma para atender às novas demandas curriculares.

A autora da C2, a partir da análise de documentos e questionários, visou compreender a organização do NEM na área de Ciências da Natureza, e como estas mudanças estão sendo entendidas por professores e coordenadores. O *corpus*, submetido à ATD, foi composto pelas informações produzidas a partir de um questionário virtual com 25 professores e sete coordenadores. Os resultados demonstraram falta de clareza dos participantes diante das mudanças propostas, justificada pela autora pela falta de diálogo entre os envolvidos no processo de mudanças curriculares. Além disso, destacou-se a falta de participação docente na reformulação dos projetos político-pedagógicos, o que pode caracterizar um redirecionamento antidemocrático para a escola. Em geral, as percepções dos participantes são caracterizadas por preocupações com o surgimento de novos componentes curriculares e as subsequentes reorganizações de carga horária e

curriculares e com a falta de infraestrutura para o ensino em tempo integral. A pesquisa destaca a importância da participação da escola e de todos os envolvidos no processo.

### **3.4. Delineamentos gerais dos estudos analisados pela RSL**

A partir da ATD, emergiram três categorias de análise: a) análise de proposta pedagógica; b) interesses estudantis; e c) percepções sobre a experiência com o NEM.

A primeira categoria, constituída a partir da análise de três produções, enfatiza a relação entre o ensino de Ciências e temas socioambientais em um contexto de IFs no NEM. Eles são caracterizados por propostas pedagógicas que visam à promoção da autonomia dos estudantes com participação e interação, resolução de problemas reais e interdisciplinaridade. Em geral, nas pesquisas destacadas nessa categoria, não foi apresentada uma perspectiva problematizadora ou crítica a respeito da reforma.

A única produção da qual emergiu a segunda categoria investigou os interesses dos estudantes no cenário do NEM e concluiu que o engajamento tende a ser maior em temas científicos com aplicação prática ou questões amplamente discutidas na sociedade, como saúde e astronomia. A pesquisa ainda identificou uma indecisão considerável na escolha dos IFs, sugerindo maior clareza nas orientações a respeito das opções disponíveis no NEM, além da incorporação dos interesses dos estudantes nas estratégias pedagógicas e propostas curriculares.

Na terceira categoria, as três produções apresentaram de forma unânime um enfoque crítico relacionado ao NEM a partir das percepções de professores e gestão escolar. Foram destacadas as dificuldades de implementação da reforma na área de Ciências da Natureza, exemplificadas com a sobrecarga de planejamento por parte dos docentes, a fragmentação do conhecimento e a falta de clareza sobre os novos componentes curriculares, além da dificuldade para se trabalhar conteúdos diferentes da sua formação de origem. Outro aspecto destacado foi a falta de participação dos professores na elaboração das propostas, o que gera resistência à mudança e frustração. Assim, a formação continuada foi avaliada como fundamental a fim de superar esses obstáculos.

Assim, é possível inferir que há uma lacuna significativa na produção de pesquisas em Educação em Ciências da Natureza sobre o NEM. Embora os estudos revelem percepções negativas por parte dos docentes, poucos abordam de maneira aprofundada os impactos dessa reforma nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes, tornando urgente a demanda por uma investigação que se aprofunde nas mudanças das condições de trabalho docente. Esse cenário também reforça a necessidade de novas pesquisas que analisem os efeitos de longo prazo da reforma e sua adequação às demandas dos estudantes e da sociedade.

Por fim, ressalta-se a importância de uma construção colaborativa das políticas educacionais, com a participação ativa dos professores e da comunidade escolar. Para que uma reforma curricular atenda às demandas da escola, é imprescindível que ela seja elaborada com base em um diálogo aberto e inclusivo. A implementação de políticas educacionais deve, portanto, considerar as realidades locais e as especificidades das diferentes áreas de ensino.

É importante destacar que, caso os critérios de inclusão e exclusão e os descritores fossem diferentes, os resultados e conseqüentemente as considerações finais seriam completamente diferentes.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção, dividida em quatro subseções, apresenta como a pesquisa foi realizada. Inicialmente, reflete-se sobre os fundamentos metodológicos, especificando a abordagem qualitativa da pesquisa e seus paradigmas e o tipo de pesquisa. A seguir, são delimitados os procedimentos e instrumentos de produção de informações, balizados na realização de entrevistas. Em seguida, apresentam-se os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), que corresponde ao método de análise das informações produzidas pela pesquisa. A seção é finalizada com a caracterização dos participantes, o cenário da pesquisa e as considerações éticas relevantes a ela. No Quadro 11 é apresentada uma sistematização da pesquisa.

Quadro 11 - Sistematização da pesquisa.

<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>Principais palavras-chave</b>	Ensino Médio; reforma educacional; política educacional.
<b>Questão de pesquisa</b>	Como tem sido a experiência dos docentes de ciências da natureza da rede estadual do RS ao longo do NEM?
<b>Objetivo geral</b>	Compreender, a partir das percepções de professores de Ciências da Natureza da rede estadual do RS, os impactos do NEM na experiência docente.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ compreender como a precarização do trabalho docente se manifesta na experiência dos professores de Ciências da Natureza ao longo da implementação do NEM;</li> <li>▪ identificar os mecanismos de controle institucional que afetam a autonomia docente e a prática pedagógica dos professores de Ciências da Natureza no NEM;</li> <li>▪ problematizar o impacto das políticas de formação e do suporte institucional fornecidos pela SEDUCRS na adaptação e desenvolvimento profissional dos professores de Ciências da Natureza no contexto do NEM.</li> </ul>
<b>Abordagem metodológica</b>	Pesquisa qualitativa (Creswell, 2010; Denzin e Lincoln, 1994; Flick, 2009)

<b>Tipo de pesquisa</b>	Estudo de caso (Yin, 2001)
<b>Instrumentos para produção de informações</b>	Entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 1986) com professores e professoras de Ciências da Natureza atuantes no Ensino Médio da rede estadual do RS.
<b>Método de análise de informações</b>	Análise Textual Discursiva, categorias mistas (Moraes; Galiazzi, 2007)
<b>Escolha de participantes</b>	Amostra intencional (Babbie, 2001) respeitando a saturação (Fontanella; Ricas; Turato, 2008)
<b>Critérios para escolha dos participantes</b>	Atuar como professor(a) na rede estadual de ensino no RS; Ter tido pelo menos um ano de experiência com o NEM.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

#### 4.1. Fundamentos metodológicos

Com o objetivo de compreender as percepções docentes, é necessário assimilar o contexto em que essas pessoas estão inseridas, assim como os significados complexos e subjetivos atribuídos aos fenômenos investigados. Assim, a abordagem metodológica da presente pesquisa se fundamenta em um paradigma qualitativo.

De acordo com Creswell (2010), na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca elucidar o significado de um fenômeno a partir da perspectiva dos participantes. Assim, de acordo com Denzin e Lincoln (1994), é possível estudar fenômenos em seu contexto natural, procurando atribuir sentido ou interpretar fenômenos com base nas significações que as pessoas atribuem a eles. Em uma concepção qualitativa de pesquisa, podem ser exploradas várias perspectivas do fenômeno a partir da análise das contribuições dos participantes, promovendo a reflexividade do pesquisador e a utilização de métodos diversos (Flick, 2009). O autor também destaca que a subjetividade do pesquisador e dos participantes é parte da investigação.

A respeito do tipo de pesquisa, ela se caracteriza como sendo um estudo de caso, que, conforme Yin (2001, p. 32), “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Adicionalmente, de acordo com Gil (2022, p. 54), esse é um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos

objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. O autor ainda alerta sobre a complexidade na generalização dos resultados nos estudos de caso, uma vez que essas investigações se concentram em um ou poucos casos. Assim, o objetivo primordial desse tipo de pesquisa consiste em proporcionar uma compreensão aprofundada sobre um problema específico e/ou os aspectos a ele associados, e não oferecer um panorama geral sobre uma população.

Conforme Peres e Sanches (2005), três pressupostos fundamentais devem ser considerados quando a pesquisa é do tipo estudo de caso qualitativo. O primeiro diz respeito ao constante processo de (re)construção do conhecimento. O pesquisador deve utilizar seu referencial teórico como ponto de partida flexível, aberto ao desenvolvimento de novas ideias ao longo da pesquisa, mantendo-se atento às dimensões adicionais do objeto. O segundo pressuposto considera a integração e a complexidade do caso, pois ele é um todo complexo, não apenas a soma de partes. A análise deve abranger diversos aspectos do objeto para compreender seu caráter unitário, evitando interpretações reducionistas. Assim, o pesquisador pode necessitar integrar dados de diferentes ordens, utilizando fontes e técnicas de coleta de dados complementares. Por último, é necessário considerar a multidimensionalidade e diversidade de perspectivas. Ao conduzir um estudo de caso, é crucial apresentar diferentes possibilidades de análise, inclusive aquelas que podem ser conflitantes. O pesquisador não deve impor suas análises, mas fornecer elementos para que o leitor forme suas próprias conclusões, explicitando suas posições com clareza.

#### **4.2. Procedimentos e instrumentos de produção de informações**

Para a produção das informações estudadas, o instrumento utilizado foi o de entrevista semiestruturada. Mondada (1997) afirma que entrevistas, em suas diversas formas, têm sido amplamente empregadas em estudos de campo para a compreensão de vários fenômenos educativos. Elas se destacam como uma técnica de interação social dinâmica, flexível e criativa, possibilitando que os interlocutores, incluindo o pesquisador, construam coletivamente uma representação do fenômeno em análise. Ainda, Bogdan e Biklen (1999) acrescentam que ela coleta informações

na linguagem do entrevistado, permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma compreensão de como os participantes da pesquisa interpretam o mundo.

Na classificação de uma entrevista, há um espectro do quão estruturada ela é, podendo ser não estruturada, semiestruturada e estruturada, sendo as duas primeiras mais utilizadas em pesquisas qualitativas (Fraser; Gondim, 2004). Em uma entrevista semiestruturada – modalidade de entrevista utilizada nesta pesquisa – a coleta respeita uma estrutura básica, mas permite adaptações (Lüdke; André, 1986). Sendo assim, existe um roteiro predefinido com um pequeno conjunto de perguntas abertas. O entrevistado, assim, é livre para expressar suas ideias, e o pesquisador pode fazer perguntas adicionais para aprofundar a compreensão do fenômeno em investigação (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). No Apêndice B é apresentado o roteiro a ser seguido durante as entrevistas deste trabalho.

Inicialmente, na busca por participantes, foi enviado um pré-questionário (Apêndice A) para pessoas interessadas em contribuir com a pesquisa que atendam aos critérios estabelecidos. Após a seleção de participantes, o contato foi feito para o agendamento das entrevistas individuais realizadas de forma virtual, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, seguindo o roteiro (Apêndice B) com a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa. Por fim, áudios dos encontros foram transcritos na plataforma para a posterior análise dos textos produzidos, a ser esclarecida na próxima seção.

### **4.3. Participantes da pesquisa e considerações éticas**

Conforme Flick (2009), os participantes de uma pesquisa são determinados conforme condições pré-definidas. Assim, para o presente estudo, os critérios de escolha de participantes foram: a) atuar como professor(a) na rede pública estadual do RS, sem distinção de contrato temporário ou concurso público; b) ter tido pelo menos um ano de experiência com o NEM. Inicialmente, o segundo critério também envolvia ter ministrado pelo menos uma das novas componentes dos IF relacionadas a Ciências da Natureza. No entanto, com a busca por participantes e a realização das entrevistas, percebeu-se que a experiência de quem não ministrou essas componentes também foi afetada. A fim de considerar a diversidade nos perfis entrevistados, os seguintes parâmetros, presentes no questionário preliminar

(Apêndice B), foram considerados: a) gênero; b) etnia; c) faixa etária; d) curso de licenciatura; e) grau de formação (mestrado, doutorado, pós-graduação etc.); f) instituições de ensino superior frequentadas durante a formação; e g) tempo de experiência como docente.

Assim, a amostra foi caracterizada como intencional, que, conforme definido por Babbie (2001), é construída a partir do conhecimento da população envolvida e o objetivo da investigação. Flick (2005) afirma que a amostragem intencional ajuda a contestar a limitação de não conseguir ter acesso a todos os elementos que compõem o universo. O número de participantes não foi previamente definido, respeitando o critério de saturação, que consiste na

suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados (Fontanella; Ricas; Turato, 2008, p. 17).

Por envolver seres humanos, a pesquisa está em conformidade com os aspectos éticos de pesquisa definidos por Brasil (2016):

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes (Brasil, 2016, p.1).

É importante destacar que, em qualquer fase da investigação, os participantes tinham a opção de abandoná-la e de solicitar a exclusão dos dados fornecidos, sem qualquer prejuízo. O anonimato foi preservado em todos os momentos da pesquisa.

A busca por participantes foi feita por meio da divulgação virtual do pré-questionário realizado na plataforma Formulários Google (Apêndice A) entre contatos conhecidos pelo pesquisador, além de publicações em redes sociais, reiterando a participação voluntária dos docentes a partir do cumprimento dos critérios. Após o contato com 17 pessoas, foi possível conduzir 9 entrevistas, com a duração média de 1h30min. A fim de preservar o anonimato dos participantes, atribuíram-se códigos para cada um, sendo B para professores com formação inicial em Biologia, Q em Química e F em Física. No Quadro 12, é apresentado o perfil de cada participante, com informações a respeito de faixa etária, maior grau de

formação, tempo de docência, em qual Coordenadoria Regional de Educação<sup>10</sup> (CRE) está lotada, sua carga horária total e o seu tipo de vínculo empregatício (C para concurso, CT para contrato temporário).

Quadro 12. Perfil dos participantes da pesquisa.

Participante	Faixa etária (anos)	Maior grau de formação	Tempo de docência (anos)	CRE	CH (h)	Vínculo
B1	35-44	Mestrado em Ensino de Ciências (2022)	10-20	32 <sup>a</sup>	50	C
B2	35-44	Especialização em Estudos Culturais nos Currículos Contemporâneos	10-20	1 <sup>a</sup>	49	CT
F1	26-34	Mestrado em Educação e especialização em Educação em Ciências (em andamento)	1-4	1 <sup>a</sup>	60	CT
F2	55-64	Doutorado em Educação (2024)	5-9	1 <sup>a</sup>	60	C
F3	26-34	Especialização em Ensino de Física (anos 90)	Mais de 20	23 <sup>a</sup>	20	C
F4	35-44	Mestrado em Ensino de Física (2021)	5-9	1 <sup>a</sup>	50*	CT
F5	35-44	Graduação (2017)	5-9	1 <sup>a</sup>	40	CT
Q1	18-25	Graduação (2023)	1-4	28 <sup>a</sup>	40	CT
Q2	35-44	Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática (2024)	1-4	27 <sup>a</sup>	57	CT

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

\*De sala de aula

Destaca-se que todos os participantes se identificam como pessoas cisgênero e brancas, e isso se configura como uma limitação. Além disso, todos têm formação inicial em licenciatura, e a maioria atua na região metropolitana de Porto Alegre (1<sup>a</sup>, 27<sup>a</sup> e 28<sup>a</sup> CREs). Contudo, foi possível reunir um grupo diversificado de participantes no que diz respeito aos demais critérios. Aspectos mais específicos sobre cada perfil serão abordados a seguir.

A participante B1 é licenciada em Ciências Biológicas (2003), com Mestrado em Ensino de Ciências concluído em 2022. Atuando na Região das Missões como concursada, divide sua carga horária de 30 horas entre duas escolas estaduais (20h em uma e 10h em outra), além de exercer mais 20 horas como mentora

<sup>10</sup> Informações sobre a qual CRE cada município pertence estão disponíveis em <https://educacao.rs.gov.br/municipios-por-cre>.

pedagógica<sup>11</sup>. Com uma trajetória de 10 a 20 anos na docência, tem lecionado Biologia e Química como componentes curriculares da FGB. Ao longo de sua carreira, passou pelo Ensino Politécnico<sup>12</sup> e sua escola fez parte do projeto de escolas-piloto do NEM. Desde então, teve experiência com diferentes disciplinas de IFs, como Biomecânica, Monitoramento Ambiental, Iniciação Científica e Resolução de Problemas, além de eletivas como O Preço da Beleza, Um Planeta no Limite e Descomplica Matemática.

A participante B2 se formou em 2006 em Ciências Biológicas e cursou uma especialização em Estudos Culturais nos Currículos Contemporâneos. Com uma trajetória docente de 10 a 20 anos, leciona Biologia e atua em dois municípios: Alvorada, onde é concursada e trabalha 20 horas em uma escola da rede municipal, e Porto Alegre, onde é contratada temporariamente e possui uma carga horária de 29 horas em uma escola estadual. Sua experiência com componentes do IFs inclui o ensino de disciplinas como Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana e Biotecnologia e Saúde.

F1 é professor de Física, graduado em 2021, com mestrado em Educação e especialização em Educação em Ciências, ambos em andamento. Com experiência docente entre 1 e 4 anos, ministra Física na FGB e Estatística Básica no IF. Atua em duas cidades: em Viamão, trabalha 30 horas no EM sob contrato emergencial temporário; já em Balneário Pinhal, onde é concursado, também cumpre 30 horas, atendendo turmas do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

F2 é professor de Física, graduado em 2018, finalizou o doutorado em Educação em 2024. Com uma experiência docente entre 5 e 9 anos, leciona Física e também atuou em disciplinas dos IFs como Mundo do Trabalho, CTD e Projeto Investigativo na Saúde. Atua em Porto Alegre, dividindo sua carga horária entre a

---

<sup>11</sup> O Programa de Mentoria Pedagógica, instituído pelo Decreto nº 57.739, de 7 de agosto de 2024, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tem como objetivo qualificar o processo de ensino e aprendizagem, combater a evasão escolar e reduzir os índices de reprovação (Rio Grande do Sul, 2024b). As atribuições dos mentores incluem orientar e apoiar a equipe gestora na organização do trabalho pedagógico, promovendo reflexões sobre os desafios educacionais e contribuindo para a implementação de estratégias que garantam a equidade e o sucesso na aprendizagem dos estudantes (Rio Grande do Sul, 2025).

<sup>12</sup> O Ensino Politécnico, implementado na rede estadual gaúcha entre 2012 e 2016, foi descontinuado com a reforma do Ensino Médio. Para mais informações, ver Fritsch e Heijmans (2018).

rede estadual, onde é concursado e trabalha 30 horas no Ensino Médio, e a rede municipal, onde é contratado temporariamente e cumpre 30 horas no Ensino Fundamental. F2 expressa insatisfação com a carreira docente e pretende migrar para outra área profissional.

A participante F3 é licenciada em Matemática desde os anos 90, mas logo em seguida se especializou em Ensino de Física. Com mais de 20 anos de experiência na docência, leciona Física e, ao longo do NEM, também já trabalhou com a disciplina Meio Ambiente e Corporativismo. Atua na cidade de Vacaria, onde possui uma carga horária de 20 horas na rede estadual, sendo efetiva por meio de concurso. F3 está tendo que se adaptar no contexto do NEM, mesmo estando muito próxima de sua aposentadoria.

F4 é professor de Física, licenciado em 2018 e com mestrado em Ensino de Física concluído em 2021. Com experiência docente entre 5 e 9 anos, leciona Física e já ministrou Mundo do Trabalho e Iniciação Científica. Atua em Porto Alegre, onde divide sua carga horária de 50 horas de sala de aula entre cinco escolas diferentes, sendo três da rede privada e duas da rede estadual (em contrato temporário). Sua realidade é caracterizada por uma sobrecarga de trabalho em múltiplas escolas que, de acordo com seu relato, resultou em um episódio de *burnout*<sup>13</sup>.

F5 é professor de Física, graduado em 2017, com experiência docente entre 5 e 9 anos. Além de lecionar Física, também atua em disciplinas como CTD e Práticas Experimentais. Trabalha em Porto Alegre, com uma carga horária de 40 horas, distribuídas entre 25 horas em uma escola e 15 horas em outra, ambas na rede estadual, sob contrato temporário. Sua atuação ocorre em contextos contrastantes: uma escola de turno integral, com boa infraestrutura e amplos investimentos, e outra onde os estudantes enfrentam maiores condições de vulnerabilidade, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas. Além disso, F5 se posiciona contrariamente ao uso de celulares na escola e demonstra entusiasmo com a proibição prevista para 2025, considerando a medida benéfica para o ambiente escolar.

---

<sup>13</sup> O *burnout* é um fenômeno psicológico resultante do estresse crônico no ambiente de trabalho, manifestando-se por exaustão emocional e física, cinismo em relação às atividades laborais e uma percepção de ineficácia profissional. Esta síndrome surge frequentemente em contextos de alta exigência e reflete consequências negativas que afetam diversos aspectos da vida do indivíduo, incluindo sua saúde mental, relacionamentos sociais e desempenho no trabalho (Loureiro *et al.*, 2008).

Q1 é professor de Química, graduado em 2023, com experiência docente entre 1 e 4 anos. Atua na cidade de Alvorada, onde cumpre uma carga horária de 40 horas na rede pública estadual sob contrato temporário, ministrando o componente de Química. Mesmo sem atuar em componentes dos IFs, ainda é impactado com a redução da carga horária de sua disciplina de formação.

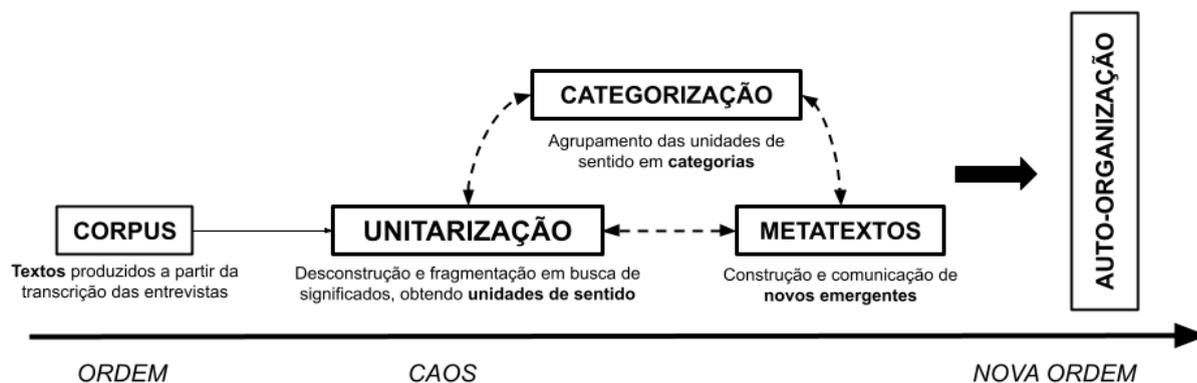
Q2 concluiu o bacharelado em Química em 2016 e a licenciatura em 2018, obtendo o doutorado em Ensino de Ciências e Matemática em 2024. Com experiência docente entre 1 e 4 anos, ela leciona Química e também ministra disciplinas dos IFs, como Iniciação Científica e Resolução de Problemas. Atua na cidade de Canoas, com uma carga horária de 40 horas na rede estadual (sob contrato temporário) e 17 horas na rede privada. Antes de ingressar na docência, teve uma trajetória consolidada na indústria química, acumulando vasta experiência na área técnica. A participante destaca que ainda tem muita energia e aproveita isso para buscar aprofundamento acadêmico por iniciativa própria para embasar sua prática docente. Ela segue rigorosamente as diretrizes estipuladas pela SEDUCRS, demonstrando um perfil de atuação alinhado às normativas educacionais.

#### **4.4. Procedimentos para análise de informações: Análise Textual Discursiva**

As informações produzidas a partir das entrevistas foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Sendo assim, o *corpus* da pesquisa consiste nas entrevistas transcritas. Com esse método de análise qualitativo pretendeu-se obter novas compreensões sobre fenômenos e discursos, em um contexto interpretativo e hermenêutico.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o processo de análise, após a construção organizada do *corpus*, representado neste trabalho pelas entrevistas transcritas, é caracterizado por três etapas: unitarização, categorização e construção dos metatextos. Esse processo culmina na auto-organização, que proporciona uma nova ordem, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9. Representação esquemática da ATD.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Moraes e Galiazzi (2007).

Com o estabelecimento organizado do *corpus* de pesquisa, vem o caos. A unitarização, definida como “um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas” (Moraes; Galiazzi, 2006), refere-se à identificação de unidades significativas no texto em que são analisadas separadamente. Essas unidades podem variar em escala, desde frases ou parágrafos até segmentos maiores do texto. O objetivo desta etapa é isolar partes do texto que contenham informações relevantes para a pesquisa, definidas por Moraes e Galiazzi (2007) como unidades de sentido, fragmentando-o e buscando uma análise mais aprofundada e detalhada na etapa seguinte. As unidades de sentido estão “sempre presas aos contextos e discursos dos quais se originam” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 55). Além disso, estão associadas aos pressupostos teórico-metodológicos adotados pelo pesquisador, refletindo sua interpretação diante da emergência de novas perspectivas de compreensão e na construção de significados renovados.

A partir do estabelecimento de relações entre unidades de sentido semelhantes, inicia-se o desenvolvimento da categorização. Essa etapa não se limita a apenas agrupar as unidades de sentido; envolve também a atribuição de nomes e definições às categorias, elevando o nível de abrangência à medida que a análise se aprofunda. Assim, as unidades de sentido são reescritas e agrupadas em categorias iniciais. Com o refinamento, são estabelecidas categorias intermediárias, culminando nas categorias finais mais abrangentes. Esse processo pode ser dedutivo, ou seja, do geral para o particular, relacionado às categorias *a priori*; indutivo, do particular para o geral, atribuído às categorias emergentes; ou misto, que combina ambas as categorias.

As categorias *a priori* são derivadas das teorias que sustentam a investigação. Sendo assim, para interpretar o fenômeno, uma base teórica para elas deve ser estabelecida antes da análise do estudo. Já as categorias emergentes surgem diretamente da análise dos dados, sem um enquadramento prévio, permitindo que padrões e novas relações se revelem de forma indutiva. À medida que a análise avança, essas categorias podem ser redefinidas ou agrupadas, tornando o processo dinâmico e permitindo um entendimento mais aprofundado do fenômeno.

As categorias mistas, que foram utilizadas neste trabalho, combinam abordagens dedutivas e indutivas, articulando referenciais teóricos previamente estabelecidos com as percepções emergentes dos dados. Nesse processo, algumas categorias são definidas com base em conceitos já consolidados na literatura, servindo como estrutura inicial para a análise, enquanto outras são formuladas a partir das regularidades e padrões identificados no corpus da pesquisa. Essa abordagem permite uma maior flexibilidade analítica, equilibrando o rigor teórico com a abertura para novos insights. Além disso, as categorias mistas possibilitam a adaptação das interpretações à realidade investigada, garantindo que o fenômeno seja compreendido tanto em sua dimensão teórica quanto em sua manifestação concreta na experiência dos participantes.

Conforme definem Moraes e Galiazzi (2007), as categorias possuem atributos exigidos. O primeiro e mais importante é a validade (ou pertinência), que diz respeito à fundamentação teórica que a categoria deve respeitar, principalmente se relacionando com o objetivo e o contexto da pesquisa. Essa validação teórica deve estar presente tanto nas categorias *a priori*, com teorias determinadas previamente, quanto nas emergentes, na qual ela é construída em um processo gradativo. O segundo atributo importante diz respeito à homogeneidade, que representa a organização de cada categoria a partir de um único critério que deve ser explicitado. A terceira característica das categorias relaciona a amplitude e a precisão. Em geral, no processo de categorização, essas são variáveis inversamente proporcionais: categorias muito amplas são pouco precisas; enquanto que categorias mais precisas são menos amplas. Finalmente, o atributo da exaustividade/esgotamento também deve ser considerado, ou seja, os materiais pertinentes à investigação devem ser esgotados até atingir a saturação. Assim, o processo de categorização ajuda a

organizar e estruturar os dados, permitindo aos pesquisadores identificarem relações e significados mais amplos no *corpus* de pesquisa e buscarem uma nova ordem na produção de metatextos.

Os metatextos referem-se a textos que são construídos pelos pesquisadores para descrever e interpretar os resultados da análise. Eles oferecem uma síntese reflexiva e interpretativa do material estudado. O objetivo dessa etapa consiste em construir e comunicar um novo emergente (Moraes; Galiazzi, 2007). Durante a construção de metatextos, que só é possível desde que haja uma intensa impregnação ao *corpus* por parte do pesquisador, as categorias identificadas são conectadas e suas relações exploradas, com a emergência de novas interpretações mais aprofundadas. Os metatextos não apenas resumem os resultados da análise, mas também proporcionam uma reflexão crítica sobre as implicações teóricas, sociais ou práticas dos achados.

No próximo capítulo, serão apresentadas a análise e a discussão das informações produzidas a partir da ATD.

## 5. A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

Com base em Larrosa (2011), pode-se compreender a experiência como um acontecimento que nos atravessa e nos transforma. A experiência docente analisada neste trabalho, em especial no contexto do NEM, pode ser pensada nessa chave conceitual, como algo que escapa ao controle e à previsibilidade, que interpela os sujeitos e produz marcas singulares em sua trajetória profissional. O autor afirma que “a experiência não se faz, mas se padece” (p. 8), ressaltando que ela se realiza na medida em que o sujeito se abre ao inesperado, ao outro, ao estranho, permitindo que algo o atinja e o transforme. Essa concepção permite interpretar os relatos docentes como expressões de uma vivência marcada por tensões, desafios e afetos, que não se reduzem a diagnósticos técnicos ou administrativos. Ao contrário, trata-se de uma experiência que evidencia a vulnerabilidade e a potência do docente enquanto sujeito que se expõe ao novo, ao incompreensível e ao indizível, em um processo de constante (trans)formação. Assim, considerar o conceito de experiência a partir dessa perspectiva também é dignificar o saber que emerge do vivido, da escuta e da exposição do professor aos efeitos da política educacional sobre seu fazer e sobre si mesmo.

Com o objetivo de compreender, a partir das percepções de professores de Ciências da Natureza da rede estadual do RS, os impactos do NEM na experiência docente, as entrevistas transcritas foram analisadas e segmentadas em 827 unidades de sentido relevantes para compreender o fenômeno investigado. Elas foram, então, organizadas em categorias iniciais, intermediárias e finais, ampliando gradativamente o nível de abrangência da análise. Esse processo foi realizado a partir da construção de uma planilha virtual, ilustrada na Figura 10.

Figura 10. Ilustração da planilha virtual utilizada no processo de ATD.

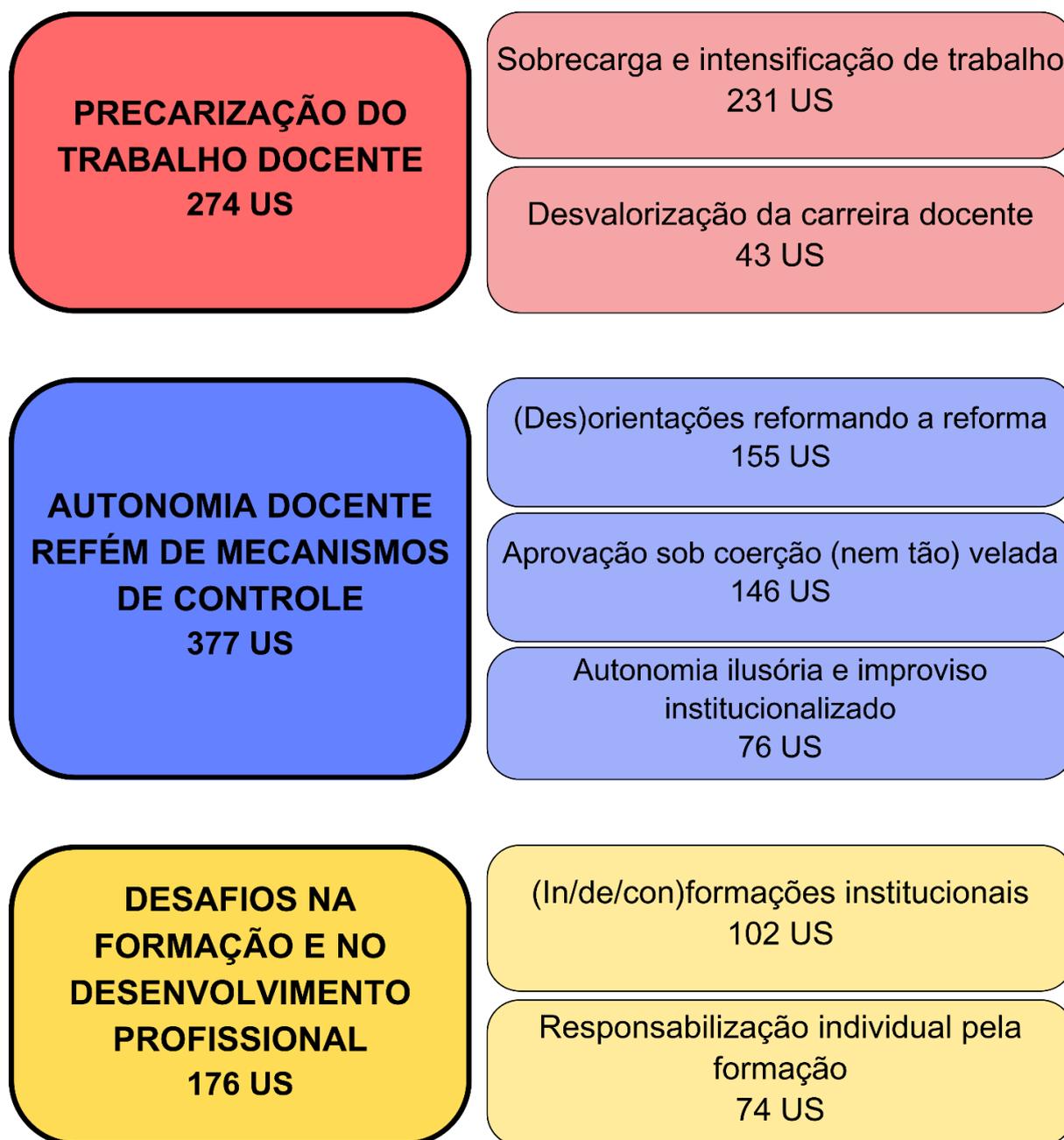
Cod	#	Unidade de sentido	Reescrita	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
B1	1	<i>Agora até que nós recebemos ementa e objetivos da disciplina e algumas sugestões de objetos de conhecimento.</i>	A participante B1 destaca que, neste momento, a escola recebeu sugestões melhor do que antes, como ementa, objetivos da disciplina e objetos de conhecimento.	Disponibilidade de informações a respeito dos novos componentes curriculares	(In/de)formações institucionais	Desafios na formação e no desenvolvimento profissional docentes
B1	2	<i>Nós já passamos por situações que a gente recebeu qual era o objetivo e pronto. [na época do projeto piloto] Com base num objetivo, nós tínhamos que desenvolver.</i>	A participante B1 menciona que, na época do projeto piloto, enfrentaram situações em que apenas recebiam o objetivo da disciplina e, a partir disso, precisavam desenvolver todo o trabalho sem outras orientações.	Insuficiência de informações sobre os componentes curriculares durante o projeto piloto	(In/de)formações institucionais	Desafios na formação e no desenvolvimento profissional docentes
B1	3	<i>Agora, a partir desse novo ensino médio, estamos recebendo um pouquinho mais de informações sobre o que precisamos desenvolver nos estudantes, mas ela é bem aberta. Ela é bem ampla.</i>	A participante B1 observa que, com o Novo Ensino Médio, passaram a receber um pouco mais de informações sobre o que desenvolver nos estudantes, embora as orientações ainda sejam bastante amplas e abertas.	Falta de aprofundamento nas informações a respeito dos IFs	(In/de)formações institucionais	Desafios na formação e no desenvolvimento profissional docentes
B1	4	<i>Eu, professora de biologia, trabalhando biomecânica, estou indo para o lado da biologia. Minha colega, professora de química, trabalhando biomecânica, puxa mais para a química.</i>	Segundo a participante B1, ao trabalhar o tema biomecânica, cada professor tende a direcionar os conteúdos para sua área de formação, como biologia ou química, conforme sua especialidade.	Tendência dos professores a direcionar os conteúdos para a sua área de formação em componentes dos IFs	Autonomia ilusória e improvisos	Enfraquecimento da autonomia docente

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme a Figura 10, cada unidade de sentido foi apresentada em uma linha. A reescrita e as categorias foram distribuídas em colunas, e a identificação por cores para cada categorias foi utilizada para facilitar a visualização das informações.

A análise das entrevistas resultou em três categorias finais que estruturam as percepções dos professores de Ciências da Natureza sobre sua experiência NEM, apresentadas juntamente com suas respectivas 7 subcategorias na Figura 11.

Figura 11. Categorias e subcategorias emergentes do processo de ATD.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As categorias e subcategorias da Figura 11 serão discutidas nas próximas subseções. Evidenciou-se um cenário marcado por precarização, controle, falta de formação e desafios no engajamento estudantil. A precarização do trabalho docente manifestou-se na intensificação da carga de trabalho e no enfraquecimento das relações trabalhistas, ampliando o mal-estar, a sensação de instabilidade e o desgaste profissional. O ataque à autonomia docente ocorreu por meio de

mecanismos de controle disfarçados de diretrizes, da imposição de improvisos pedagógicos sob a falsa promessa de liberdade e da pressão pela aprovação. Os desafios na formação e no desenvolvimento profissional revelam um modelo que transfere ao professor a responsabilidade por sua própria capacitação, aliado a um fluxo de (in/de/con)formações institucionais que dificultaram a adaptação às novas exigências. Essas categorias dialogam entre si, compondo um retrato da complexidade e dos desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessa política educacional.

### **5.1. Categoria 1: Precarização do trabalho docente**

As reformas educacionais dos anos 90 e 2000 repercutiram sobre a organização escolar e provocaram mudanças em variados aspectos da escola, ocasionando em uma precarização do trabalho docente (Oliveira, 2004). Sobre isso, Alves (2009, p. 31) salienta que

a longa jornada de trabalho racionalizado faz com que não consigam desligar-se da sua ocupação; o controle do seu corpo é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir nas salas em diferentes turmas e turnos; após as aulas, há planejamento e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na escola; a sua valorização é compensada mediante mais-trabalho, isto é, a rotina da atividade na sala de aula; e, como não têm tempo para maiores aprofundamentos, como pensar sobre o sistema educacional, conferem estas atribuições a outras pessoas (direção da escola e governo).

Este não é um fenômeno recente nem exclusivo do NEM. No entanto, Campos e Viegas (2021) argumentam que o fenômeno de precarização surge com novas características, impactando especialmente a dimensão psíquica dos professores. Nesse cenário de reformas iniciado nos anos de 1990, o trabalho docente foi reestruturado, não sendo

definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (Oliveira, 2003, p. 1132).

A partir das perspectivas dos participantes da pesquisa, o problema do trabalho docente precarizado se manifesta em diversas dimensões. A sobrecarga e a intensificação do trabalho, abordadas na primeira subcategoria, associadas a incontáveis horas de planejamento e atividades burocráticas, comprometem diretamente a experiência dos professores, que, como resultado, adoecem. Esse problema é reforçado por uma gestão escolar que também apresenta um acúmulo

de funções, sendo impedida de dar o devido suporte aos docentes. Além disso, as relações trabalhistas, abordadas na segunda subcategoria, seguem cada vez mais enfraquecidas e flexibilizadas, com vínculos empregatícios fragilizados e desvalorização da carreira ocasionando em perspectivas desfavoráveis para a profissão docente.

#### 5.1.1. Subcategoria 1.1: Sobrecarga e intensificação de trabalho

Campos e Viegas (2021) afirmam que sobrecarga e intensificação do trabalho estão intimamente relacionadas e correspondem ao “número de operações manuais intelectuais que um trabalhador ou coletivo de trabalhadores precisa realizar em determinado intervalo de tempo” (p. 424). Assim, a intensificação está relacionada ao aumento das demandas docentes sem a devida contrapartida em condições de trabalho, enquanto a sobrecarga diz respeito ao acúmulo excessivo de atividades, ultrapassando os limites físicos e emocionais dos professores. Sendo assim, em um contexto de trabalho intensificado, o número de atividades exigidas é maior, mas o tempo disponibilizado para isso, não (Oliveira, 2006).

A intensificação do trabalho docente é definida por Apple (1995) como um processo que amplia as responsabilidades dos professores sem oferecer condições adequadas, o que ocasiona em desqualificação profissional. Esse fenômeno proporciona isolamento, reduz a sociabilidade e impõe barreiras para o lazer. Consequentemente, é exigido que os professores dominem mais habilidades, mas não lhes é concedido tempo suficiente para se manterem atualizados, evidenciando uma contradição central desse fenômeno. Ainda, Barbosa (2018) evidencia que o trabalho nessas condições se caracteriza por impotência, incerteza, insegurança e instabilidade, que acentuam essa situação. A partir disso, algumas dimensões da intensificação e da sobrecarga de trabalho emergiram no discurso dos participantes. Em consonância com isso, Tardif e Lessard (2008, apud Viegas, 2022, p. 7) apresentam os diversos fatores que se relacionam com a intensificação do trabalho docente, como:

as condições de trabalho, recursos disponíveis, localização da escola, a diversidade e a situação socioeconômica dos alunos e de suas famílias, a violência, a presença ou não do tráfico, o tamanho das turmas, o número de disciplinas, o tipo de vínculo empregatício, as atividades de avaliação, as reuniões e as tarefas administrativas. Estes aspectos não são apenas externos aos trabalhadores, envolvendo também a forma como estes lidam

com eles, o que inclui questões pessoais como idade, experiência na profissão e gênero.

Dentre os vários aspectos relacionados com a intensificação do trabalho docente, B1 destacou a disponibilidade de tempo para atividades de planejamento e estudos dos professores:

*Nessas 4 horas, eu tenho que planejar a aula para todas as minhas turmas, que são 8 turmas, né? E pra todos os meus componentes curriculares, que é biologia, da primeira à terceira série, que é biomecânica na segunda série, que a resolução na terceira série (B1, 10).*

A participante B1, com um regime de 20 horas semanais, tem direito a quatro horas de hora-atividade, que, na sua avaliação, são insuficientes para planejar todas as suas atividades, ainda mais tendo um grande número de turmas e componentes curriculares diferentes. Aliado a isso, dois desses componentes (Biomecânica e Resolução de Problemas) fazem parte dos IFs, ou seja, são novos e exigem ainda mais estudo da professora, mesmo sendo relacionados com a sua área de formação.

A Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei nº 11.738/2008) estabelece que até 2/3 da jornada semanal dos professores deve ser dedicada a atividades envolvendo interação com os estudantes, enquanto 1/3 deve ser reservado para atividades extra-aula (Brasil, 2008), definido como hora-atividade. Esse período, conforme o artigo 67 da LDB, é “reservado a estudos, planejamento e avaliação” (Brasil, 1996).

É importante destacar que, no RS, o regime de trabalho docente é calculado com base na hora-aula, que corresponde a 50 minutos. Para um regime de 20 horas semanais (1.200 minutos), o professor ministra 16 aulas de 50 minutos (800 minutos) e dispõe de 400 minutos para hora-atividade, o que equivale a 8 períodos. Essa divisão segue a proporção determinada pela legislação, na qual, para cada dois períodos de aula, há um período destinado ao planejamento. Assim, quando a participante menciona 4 horas, ela se refere a 400 minutos, o que, na prática, equivale a quase o dobro do tempo indicado. Mesmo sendo considerada uma conquista histórica da categoria ao possibilitar melhores condições profissionais para atender às demandas do magistério (Furtado; Aguiar, 2019), o relato de B1 demonstra que esse tempo ainda não é suficiente para suprir todas as demandas. Conforme argumentam Mariani e Alencar (2005), a restrição de tempo é identificada como uma consequência da sobrecarga de trabalho, destacando-se a falta de

oportunidade para estudo, planejamento das aulas, troca de experiências com os colegas e um diálogo mais aprofundado com os alunos.

Para ilustrar como 20 horas de trabalho são particulares para casos diferentes, Viegas (2022, p. 3) apresenta uma comparação de duas situações hipotéticas:

Dadas as muitas e variáveis formas que assume, não é uma tarefa simples definir o que é um trabalho intensificado e onde ocorre sobrecarga, em específico no trabalho docente. Uma jovem professora que possui jornada de trabalho de 20h, por exemplo, em início de carreira, pode acumular, além do trabalho extra-jornada, as muitas horas de estudo de graduação ou pós-graduação, além das tarefas em uma família que ela começa a construir. A mesma jornada de 20h pode ser por demais intensa para professoras em final de carreira, pelo acúmulo do desgaste sofrido ao longo do tempo e os problemas característicos do envelhecimento.

Tardif e Lessard (2018) corroboram isso, argumentando que é difícil definir limites para trabalho docente, pois eles são imprecisos e variam conforme cada indivíduo e seu contexto. Surge então o questionamento: como definir uma quantidade justa para as horas-atividade? Campos e Viegas (2021, p. 436) afirmam que isso é difícil, pois “a extensão das tarefas para além do espaço escolar leva a que as atividades profissionais se mesquem ou se intercalem com o trabalho doméstico e com os momentos de lazer e de descanso”.

Com a redução da carga horária de Física, o participante F4 descreve o desafio em se adaptar a esse contexto:

*O que isso acarretou foi que transformou meu planejamento em algo muito **mais doloroso**, muito maior, acabou estendendo muito mais meu tempo de planejamento. **Hoje em dia são incontáveis as horas que eu planejo** (F4, 781).*

F4 relata que o aumento das demandas transformou seu planejamento em um processo mais angustiante e extenso, consumindo inúmeras horas de trabalho, conforme destacado em negrito. A duração das aulas de Física de F4 se reduziu, e isso fez com que seu planejamento se tornasse mais restrito:

*Minha rotina de planejamento foi ficando **cada vez mais rigorosa**, mas foi isso que acabou acontecendo. **Meu rigor acabou tendo que aumentar muito mais para fazer com que o pouco tempo que eu tinha fosse bem aproveitado**. Então, quando tu tens muito tempo, tu podes ser às vezes menos rigoroso no sentido de dar mais tempo de ócio às coisas, dar mais tempo de contemplatividade às coisas. **Quando o tempo se reduz, a contemplação fica prejudicada e, portanto, a emergência toma conta**. E aí tu tens que deixar as coisas muito mais rígidas, muito mais rigorosas no*

*sentido de tu teres que **fazer com que o lego se encaixe no refino da máquina** (F4, 777).*

Para que o participante F4 conseguisse *otimizar* o tempo reduzido de aula disponível, foi necessário restringir a flexibilidade do planejamento e adotar uma abordagem mais rígida e estruturada. Isso impactou a possibilidade de contemplação e reflexão, exigindo um nível elevado de precisão e controle na organização das atividades. Esse relato remete a necessidade de se adaptar a um contexto industrial, menos artesanal, como se o planejamento se assemelhasse a uma linha de produção a partir de uma racionalidade neoliberal (Laval, 2004; Dardot; Laval, 2019). Assim, a reforma do EM, sendo pautada a partir de uma lógica neoliberal (Oliveira, 2020), também impacta a prática docente.

Os relatos de B1 e F4 evidenciam como o contexto inapropriado para planejamento influencia diretamente a autonomia docente. Isso corrobora o que Contreras (2012) aponta sobre a intensificação do trabalho no contexto neoliberal, no qual o professor perde gradativamente o controle sobre sua própria prática pedagógica. O autor também associa a intensificação do trabalho à desqualificação intelectual e à degradação das competências profissionais, que torna a prática docente um esforço contínuo para lidar com a sobrecarga de tarefas e garantir sua realização diária.

Na experiência de F3, é exigido que se cumpram as horas-atividade na escola:

*Como nós temos 20 horas pra trabalhar, nós temos 16 horas aula e 4 nós temos que **ficar no colégio preparando nossas aulas. Nós não podemos mais fazer em casa.** 4 que vira 5, porque daí é hora relógio (F3, 587).*

*Mas eu vejo que não teria essa necessidade lá, **tu nem consegues se concentrar direito.** É um entra e sai de gente. Na tua casa **tu fazes ali quietinho no teu canto sozinho.** A gente faz na sala dos professores, tem outra sala que disponibilizaram lá para nós também, que é uma sala de aula. Mas não é o ideal, sabe? Não é, **tem a barulheira do pessoal,** dos alunos, não é o ideal. (F3, 609).*

Apesar da exigência, a escola em que F3 trabalha não oferece uma infraestrutura adequada para que seus professores realizem suas atividades de planejamento. Tal inflexibilidade também ocorre com a participante B1. Coincidentemente ou não, ambas as professoras trabalham em escolas do interior do estado.

Já na experiência de Q1, que trabalha na Região Metropolitana de Porto Alegre, sua escola encontra formas de flexibilizar as exigências da CRE para que os professores não precisem cumprir todas as horas-atividade de forma presencial na escola:

*A CRE acaba fazendo algumas exigências para a gente fazer [as horas-atividade] na escola, **mas a escola dá algum jeito para que a gente não seja obrigado a cumprir essa carga horária na escola** (Q1, 968).*

Outros participantes que trabalham em escolas da grande Porto Alegre também relataram ter flexibilidade para realizar suas horas-atividade em casa. Assim, é possível compreender a diferença na flexibilidade das horas-atividade em escolas localizadas em regiões e CREs distintas.

Uma evidência para a insuficiência do tempo previsto para a hora-atividade é abordada na unidade de sentido de F2:

*Muitas vezes, no período da aula, eu já me planejava e me organizava para a próxima. Sempre tento fazer isso: **enquanto eu tô na aula, se eles estão fazendo alguma coisa, eu uso aquele tempo para tentar já me organizar para a aula seguinte. Dificilmente faço ou corrijo provas em casa, por exemplo, sempre na aula. Então, era uma aula em que eu tinha bastante tempo, porque eles estavam sempre fazendo uma coisa, e eu conseguia me organizar** (F2, 391).*

Em um contexto de intensificação e sobrecarga de trabalho, F2 relata que aproveita o tempo em que os alunos realizam atividades para planejar e organizar a próxima aula e corrigir provas, *otimizando* sua rotina ao evitar fazer isso em casa. Nesse contexto de trabalho intensificado, o participante F2 “toma um atalho”, conforme explicam Apple e Jungck (1990, p. 156, tradução nossa):

A intensificação leva as pessoas a “tomarem atalhos” e economizar esforços, de modo que apenas concluem o que é “essencial” para a tarefa imediata que têm em mãos (...) Nesse processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O “trabalho feito” torna-se um substituto do “trabalho bem feito”.

Da mesma forma, o excesso de trabalho burocrático é outro desafio que agrava a situação profissional dos docentes:

*O professor, sem dúvida, eu noto que uma boa parte da energia do professor é gasta com um **trabalho burocrático de registro de aulas, de notas, de pareceres, relatórios, planejamentos, atividades adaptadas** que compreendo também que não devem ser desvalorizadas, como, por exemplo, uma atividade adaptada para um aluno especial é uma atividade muito importante, mas se configura como mais uma tarefa para o professor, mais uma tarefa, **além de dar aula** (F1, 352).*

F1 observa que os professores gastam grande parte do seu tempo com tarefas burocráticas, que se somam às demandas pedagógicas. Contreras (2012) destaca que as exigências burocráticas intensificam o trabalho dos professores, o que os fazem procurar alternativas para otimizar seu tempo, em uma lógica de produtividade. Na fala de F1, há, ainda, um senso de desprofissionalização, que leva à conclusão de que, em certas ocasiões, o ensino não é mais a prioridade (Oliveira, 2004).

Outro exemplo de trabalho burocrático consiste no momento de planejamento anual, em que os docentes devem seguir as matrizes de referência estipuladas pela SEDUC, conforme descreve F2:

*Sim, todo ano, na primeira semana, a gente vai lá para planejar. A gente sabe que, nas primeiras semanas de aula, a gente tem que construir o plano de ensino que vai durar o ano inteiro, e a orientação é seguir essa matriz. Temos que entrar na matriz para construir os planos com as habilidades que estão ali. Não necessariamente tem que contemplar tudo, mas, em tese, é para dar uma olhada e trabalhar com as habilidades (F2, 394).*

O participante F2 explica que o planejamento anual é construído a partir da matriz de referência indicada pela SEDUCRS, embora reconheça que nem todos seus aspectos são contemplados ou trabalhados efetivamente. No caso de componentes do IFs, essa atividade não o contemplou:

*E outra coisa, cooperativismo e meio ambiente, por exemplo, eu não me reuni lá com o pessoal. Eu me reuni só com os de física [na reunião de planejamento]. Por isso que está tendo essas repetições de conteúdo (F3, 603).*

F3 cita que a falta de reuniões integradas de IFs dificulta a coerência no planejamento das disciplinas e atribui as repetições de conteúdo à falta de integração nas reuniões de planejamento. Ainda assim, B2 afirma ser difícil seguir o que foi definido inicialmente:

*Os professores, eles até conseguem lá no início, de vez em quando no início do trimestre, eles fazem lá uma programação e tal. Só que depois com o andar da carruagem a gente não consegue parar pra fazer isso. A gente tem três trabalhos: o do antes, o do durante e o do depois. Quando eu consigo estar organizada, eu faço o meu planejamento direitinho, a minha aula que eu vou dar e tal. Só que lá no meio do caminho que a gente tá lá, com 16 disciplinas, 350 alunos, tu vais perdendo esse tempo, né? Tu não tens esse tempo, então a gente vai fazendo o que dá e aí aquilo fica vazio. Não tem um conteúdo bom (B2, 187).*

A participante B2 menciona que, mesmo que se inicie com um bom planejamento, a sobrecarga de disciplinas e estudantes que surge ao longo do ano dificulta a execução, resultando em conteúdos superficiais e incompletos. Essa situação está de acordo com as definições de Piovezan e Dal Ri (2019) sobre a intensificação do trabalho, que envolve processos como “expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam” (p. 2). F4 aprofunda essa discussão:

*Eu meramente comuniquei colegas da área no início do ano dizendo, olha, eu vou por essa linha, acho que é uma linha que faz mais sentido. Os colegas assentiram, mas não sei se praticaram, porque nas duas escolas que eu tenho eu tenho a maioria da carga horária de física. Mas o quanto que os colegas praticaram de fato essa ideia, eu não sei, não sei **porque a gente não tem como se comunicar direito** (F4, 747).*

No caso de F4, ele comunicou seu plano de ensino aos colegas no início do ano, mas não tem certeza se houve consenso na implementação das atividades, já que não há um acompanhamento ou comunicação contínua entre os professores ao longo do ano. Esse problema está relacionado com a falta de reuniões, mencionada anteriormente.

Especificamente no caso das disciplinas eletivas, que eram organizadas de forma trimestral, foi necessário que os professores as planejassem do zero nessa semana de planejamento, logo antes do início das aulas, juntamente com a organização dos outros componentes, conforme menciona F5:

*Chegamos ali, fevereiro, março, a escola anunciou que nós tínhamos que construir essas disciplinas [as eletivas]. Ficamos bastante apreensivos no começo porque, afinal, **o ano já havia começado e nós tínhamos que preparar toda uma disciplina**, um planejamento do ano inteiro, então foi um grande desafio (F5, 806).*

Para F5, o anúncio da necessidade de criação das disciplinas eletivas foi feito já no início do ano letivo, gerando apreensão entre os professores devido ao prazo apertado para elaborar e planejar as disciplinas para o ano inteiro. Apesar disso, o trabalho colaborativo o auxiliou nesse processo:

*Também é uma coisa nova que a gente fez nessas disciplinas eletivas foi ter um companheiro, um colega, então a gente não estava sozinho, então todo esse planejamento em dupla ficou muito melhor. **Acho que ficaria muito cansativo se tivéssemos que fazer tudo isso sozinhos** (F4, 808).*

F5 destaca que o planejamento das disciplinas eletivas foi facilitado pelo trabalho em duplas, promovendo uma experiência menos cansativa e mais

colaborativa para os professores envolvidos. É importante destacar que essa experiência ocorreu em uma escola de EMTI, em que o tempo disponibilizado aos professores é maior.

No entanto, todo esse trabalho burocrático é interpretado por F2 como um “teatro”:

*Então, na verdade, é um material que tá lá e como eu defendo aqui na minha pesquisa do meu doutorado, só faz um **teatro ali na hora de fazer o plano**, de que está colocando aquele monte de coisa. Mas no final das contas, é **só pra se alguém olhar aqueles documentos** (F2, 400).*

O participante F2 argumenta que o preenchimento do plano de ensino atende primordialmente a exigências burocráticas, sem necessariamente possuir um significado pedagógico concreto. No caso do planejamento anual, essa obrigatoriedade institucional se configura, segundo sua percepção, como um procedimento meramente documental e protocolar, cuja função principal é garantir a conformidade administrativa, sem impacto efetivo sobre a prática docente. F2 aprofunda:

*Já sabendo como o negócio funciona, eu sabia que o pessoal tinha colocado as coisas ali, mas não era como se os professores fossem **realmente trabalhar cada uma daquelas habilidades de cada trimestre**. Dei uma olhada por cima e **não dei bola**. Conversando com os professores, eu sabia que elas também estavam só fazendo as atividades, se virando ali (F2, 395).*

O participante F2 afirma que, na prática, os professores improvisam atividades e não trabalham todas as habilidades listadas na matriz curricular, destacando a desconexão entre o documento oficial e a realidade escolar. O relato do participante F2 sobre o preenchimento do plano de ensino como um “teatro” evidencia um dos efeitos do gerencialismo educacional, que transforma o trabalho docente em uma prática cada vez mais burocratizada e submetida à lógica da performatividade (Hypolito, 2011). Em um tipo específico de performatividade, o “gerenciamento de desempenho” (Ball, 2005, p. 552), impõe-se aos docentes uma obrigação de demonstrar produtividade e eficiência por meio de relatórios, planos de ensino e outros documentos. No entanto, muitas vezes, eles não refletem a prática pedagógica real, mas servem para criar uma aparência de controle e planejamento. A fala de Q1 retrata como isso ocorre::

*Acaba não se fazendo um trabalho de qualidade, pensando no melhor aprendizado dos alunos, porque às vezes é só para cumprir o que a CRE nos coloca que tem que ser feito (Q1, 975).*

Q1 acredita que a ênfase em cumprir exigências da CRE prejudica a qualidade do trabalho docente e o aprendizado dos alunos.

Além de atividades individuais de planejamento e estudos, as reuniões pedagógicas também fazem parte das tarefas de hora-atividade, conforme menciona F5:

*Essas são as horas de atividade que a gente chama, né? A gente usa também parte desse tempo **para fazer essas reuniões. Não que alguém faça conta das horas usadas**, mas pelo menos é isso que a escola nos diz, ó, **vocês têm que vir na reunião porque faz parte das horas de atividade e tudo mais** (F5, 911, 912).*

De acordo com F5, não há um controle rigoroso das horas utilizadas para esses encontros. Assim, isso pode significar que o tempo utilizado nessas oportunidades ultrapasse o esperado pelo regime contratual do professor. Esses momentos são valorizados pelos professores, como mencionam os participantes B1 e F3:

*É porque é esse encontro que **faz a gente crescer**. Nós trocamos ideias. Ah, eu fiz uma atividade desta forma, você fez da outra e deu mais efeito, então vamos ver se na minha disciplina também vai dar esse efeito. Eu posso adaptar, eu posso fazer assim, eu posso fazer assado. Então, essas reuniões de área são de área ou de professores são muito boas, têm um potencial muito grande (B1, 139).*

*Então, a gente **junto se garante um pouco mais**. A gente se sente um pouco mais **seguro**, ó, então eu vou dar isso, vai dar aquilo no segundo, terceiro, isso (F3, 569).*

Segundo B1, os encontros entre professores são fundamentais para o desenvolvimento profissional, permitindo a troca de ideias e a adaptação de práticas pedagógicas com base em experiências bem-sucedidas. Isso é corroborado por F3, que destaca que a combinação prévia de conteúdos entre professores ajuda a trazer mais segurança para a prática docente. Sobre isso, Damiani (2008) reforça que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p. 218).

No entanto, esses momentos de reuniões não apresentam uma periodicidade definida:

*De vez em quando sai quinzenal, de vez em quando é mensal, a cada 40 dias, porque cada professor tem várias escolas e até juntar um e juntar a outro, não dá [sobre as reuniões pedagógicas]. É horário de planejamento de um, um ajuste de outro e assim vai, pra conseguir juntar. **Porque todos não estão no mesmo dia para planejar.** Daí às vezes tem que ajustar numa escola para vir para outra, para fazer reunião (B1, 133).*

B1 esclarece que as reuniões pedagógicas nem sempre ocorrem com a frequência desejada, devido à dificuldade de conciliar horários entre professores que atuam em diferentes escolas. Martins (2002) explica isso com o fato de como professores estarem presentes “de modo fragmentado em um espaço físico da escola (a sala dos professores), aparecem organizadamente agrupados por classe (conselho de classe) ou por conjunto de disciplinas, ou mesmo por turnos de trabalho” (p. 233). Assim, há entraves para que os docentes saiam desse contexto solitário. Tal isolamento docente pode ser explicado por diversos fatores estruturais e históricos da profissão, como a organização arquitetônica das escolas, a disposição dos horários e o trabalho sobrecarregado. Esses aspectos dificultam a colaboração entre professores, conforme apontado por Fullan e Hargreaves (2000, apud Damiani, 2008).

F4 apresenta outro um motivo para a falta de reuniões:

*Inclusive, eu não sei se é um boato, eu não sei o quanto que isso é verdade ou não, eu posso dizer que isso é falado da boca de uma direção escolar. A Secretaria da Educação, ela quer um mínimo de reuniões possíveis que **atrapalhem os dias letivos de aula.** Então essa instrução dada fez com que os diretores tivessem **medo de convocar reuniões em dias de aula.** Por exemplo, paralisar um turno às vezes para fazer uma reunião por área, por componente, então isso ficou muito reduzido a situações de planejamento de início de ano, que são alguns dias que a gente tem ali para fazer um plano de estudo, um plano de ação do ano. (F4, 745).*

F4 comenta que há rumores de que a SEDUCRS desencoraja reuniões durante os dias letivos, o que dificulta que a escola organize essas atividades e impacta negativamente a capacidade de planejamento coletivo entre professores. Em relação a esse aspecto, F4 aprofunda a discussão:

*Por exemplo, no Colégio A, eu tenho uma direção que entende o que eu faço de um ponto de vista teórico, entende a profundidade do que eu faço e, portanto, compra todas minhas escolhas. No Colégio B, eu tenho conflitos com a direção, com a vice direção. Porque é uma direção que está muito mais **subalternizada à mantenedora** [CRE]. Nós queremos fazer aquilo que a mantenedora pede, não queremos sair do eixo de nada do que a mantenedora pede, **porque temos medo.** Então a palavra medo ela transpassa tudo (F4, 769).*

Comparando as escolas públicas em que trabalha, F4 analisa a postura subserviente da direção de uma das escolas às demandas da CRE, movida por um sentimento de medo constante. A partir de Contreras (2012), o recorte discursivo de F4 remete a um cenário no qual a autonomia docente é limitada pela subordinação da gestão escolar às diretrizes da mantenedora, criando uma cultura de vigilância e medo. A direção, ao invés de mediar a construção pedagógica, age como um instrumento de controle, restringindo a realização de reuniões. F4 aponta os problemas relacionados a essa situação:

*Então tu entrar dentro de uma sala de aula sem a devida reflexão epistemológica, filosófica sobre o dever e de todas as preocupações que a gente tem que ter quando a gente entra, é um absurdo tão grande que é óbvio que está dando errado e vai dar errado. Porque se tu não instituir esse programa grande de aprendizagem e pesquisa dentro da escola, de formação continuada, na sua ideia mais radical possível, não vai funcionar. Então, óbvio, eu sou a favor de reuniões e muitas reuniões (F4, 753).*

F4 argumenta que o ensino sem reflexão epistemológica e filosófica é um erro grave, defendendo a implementação de programas radicais de formação continuada, com foco na aprendizagem e pesquisa dentro das escolas, e apoiando reuniões frequentes e bem estruturadas. Essa ideia é apoiada por Rausch e Schindwein (2001, p. 121), que argumentam que

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida.

A baixa periodicidade com que ocorrem as reuniões foi apontada como um problema. Além disso, mesmo quando ocorrem, elas não servem para os fins necessários, conforme os relatos de alguns participantes:

*Nós temos, na verdade, uma reunião quinzenal no Colégio C, mas nem sempre é para assuntos pedagógicos. Geralmente é para assuntos burocráticos. O **pedagógico surge quando há necessidade**, não há nenhuma formalização (F5, 913).*

*Essas [as reuniões burocráticas] são as reuniões do dia a dia da escola, geralmente é **cronograma, geralmente a conversa é sobre alunos, alunos problemáticos, como tentar resolver algum caso de disciplina**. Então as reuniões são para falar sobre **alunos e burocracia**, que é, ah,*

*veio uma nova resolução da Secretaria, tem que fazer uma nova anotação no diário escolar, tem que fazer, sei lá, essas coisas burocráticas* (F5, 915).

*Então, parece que a gente está sempre, digamos assim, sempre apagando fogo. Está sempre apagando fogo e para sentar e planejar não acontece* (Q2, 1036).

Os relatos de F5 e Q2 indicam que, mesmo quando as reuniões ocorrem, a ênfase recai prioritariamente sobre questões burocráticas e disciplinares, deixando o planejamento pedagógico em segundo plano e prevalecendo apenas a “extinção de incêndios”. A respeito disso, Martins (2002, p. 233, grifo nosso) corrobora que

O nosso contato com a realidade escolar nos últimos anos indica que grande parte dessas atividades (ou serão apenas ações?) acaba se restringindo em **responder à burocracia e aos aspectos cotidianos imediatos da vida escolar**, mais do que proporcionar aos educadores um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos.

Essa circunstância se relaciona diretamente com as condições de trabalho da gestão escolar, que também está imersa em condições burocráticas e sobrecarregadas, como relata F1:

*E nos dois colégios, a minha percepção em relação à supervisão é que eles estão **envoltos num trabalho burocrático**, que é sobretudo um trabalho burocrático em relação a um **sistema de registro de aulas e notas*** (F1, 350).

*Também os vejo [os supervisores pedagógicos] como **vítimas de um sistema que, de certa forma, incentiva o aumento de um trabalho burocrático** que parece cada vez maior na minha percepção* (F1, 353).

F1 percebe que a supervisão pedagógica está sobrecarregada com tarefas burocráticas cada vez mais frequentes, o que se assemelha ao trabalho dos professores. Nesse sentido, têm sido evidenciados desafios e limitações impostos pela burocracia, que sobrecarrega a gestão escolar e dificulta sua dedicação integral às atividades atribuídas a ela. Além disso, há também uma insuficiência de pessoal, tornando o trabalho da equipe gestora ainda mais desafiador (Carvalho; Oliveira; Lima, 2014).

A fala de Q2 corrobora isso:

*O que eu acho que mais falta é recursos humanos. Talvez **se a equipe diretiva da nossa escola fosse um pouco mais ampla**, tivesse uma **supervisão que ficasse apagando menos incêndio e pudesse ter mais atenção para a formação continuada**. Aí eu acho que esse apoio seria legal. O que eu sinto falta seria algo que não tem como ser feito, que seria a*

**equipe ali auxiliar mais, mas não tem como. É muito corrido o dia deles** (Q2, 1049).

Q2 enfatiza que a falta de recursos humanos, especialmente na equipe gestora, limita a possibilidade de oferecer mais atenção e suporte para a formação continuada dos professores. Como resultado, as condições de trabalho docente ficam ainda mais sobrecarregadas:

*E aí a gente, enquanto o professor que está em sala de aula, a gente fica **mal assessorado**, a gente fica **desamparado*** (B2, 283).

*E a gente não tem mais **suporte**. A escola está **desmantelada**. A gente **quase não tem equipe pedagógica**, antes eram várias. Hoje em dia, quase a gente não tem. Então, **quem faz tudo é o professor*** (B2, 259).

B2 lamenta o desmantelamento das escolas, evidenciado pela redução da equipe gestora, o que transfere toda a organização para os professores, deixando-os desamparados em suas funções. Esse cenário de sobrecarga e intensificação do trabalho da gestão escolar repercute diretamente no trabalho docente, ampliando ainda mais essas condições. Assim, o trabalho de todos os atores da escola encontra-se profundamente atravessado por essa dinâmica de aumento de volume de trabalho e exaustão.

Além das demandas burocráticas convencionais, a digitalização da organização escolar adicionou novas formas de controle e registro à rotina da escola, ampliando ainda mais o volume de trabalho dos professores, como comenta a participante F3:

*O principal problema ao nosso ver do novo ensino médio para nós é preencher planilha. **A gente está vivendo para preencher planilha**. Por exemplo, agora que a gente o conselho de classe, ali um por um, **nós temos que preencher, se ele é bom aluno, tudo o que ele faz na aula, eu não sei se vocês têm isso também. Nós somos obrigados a fazer, né? É a planilha disso, a planilha daquilo**. Nós estamos vivendo para fazer isso ultimamente* (F3, 585).

F3 critica o preenchimento excessivo de planilhas, que tem dominado a rotina dos professores no NEM, principalmente nos momentos de conselho de classe. O uso demasiado de plataformas digitais para controle administrativo dos professores insere-se em um contexto no qual os professores passam a ser controlados por métricas e sistemas automatizados, reduzindo sua autonomia e aumentando a sobrecarga burocrática. Esse trabalho se configura como outra forma de intensificação do trabalho, sendo resultante de um modo mais sutil de exploração.

De acordo com Oliveira (2006, p. 214), “docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema”. Sendo assim, a digitalização da gestão escolar se configura como um mecanismo de controle e não apenas uma exigência administrativa.

O aumento do uso de tecnologias digitais no trabalho docente após a pandemia de COVID-19<sup>14</sup> é comentado pelo participante F2:

*É evidente, assim que com a pandemia começou a se usar muito mais a tecnologia e gente sabe que **teve aumento tecnologia para tudo, para controle, pra ficar pedindo para as escolas terem que registrar um monte de coisa**. Quando eu entrei na escola, nem era obrigatório usar o Escola RS, ainda era no papel assim a chamada e tal, então é tudo muito recente (F2, 403).*

O participante F2 menciona que a pandemia intensificou o uso da tecnologia, incluindo ferramentas de controle e registro, como o Escola RS<sup>15</sup>, que antes não era obrigatório e representou uma mudança no trabalho docente. A pandemia catalisou uma transformação significativa no uso de tecnologias digitais no contexto educacional, intensificando a dependência de ferramentas tecnológicas. O preenchimento excessivo de planilhas mencionado anteriormente também faz parte dessa transformação, além da exibição de *lives* e o estabelecimento de plataformas de Educação a Distância (EAD) pela SEDUCRS, a serem aprofundados posteriormente.

Com a pandemia, a hora tecnológica, definida por Souza, Santos e Rodrigues (2024) como “o tempo de trabalho dispensado fora do horário contratual devido ao uso de tecnologia da informação e comunicação” ganhou destaque. Isso adiciona uma nova camada de complexidade às horas-atividade, pois “atualmente, não é possível delimitar com clareza o tempo de trabalho do tempo livre porque a tecnologia rompeu essas fronteiras, impondo uma nova” (Souza; Santos; Rodrigues,

---

<sup>14</sup> O tema da pandemia adiciona uma nova dimensão para este trabalho. Aqui, não se discute isoladamente o contexto do NEM nem apenas a vida escolar pós-pandemia, mas a educação inserida no contexto contemporâneo que combina esses acontecimentos com circunstâncias de capitalismo tardio, neoliberalismo, mudanças climáticas, *fake news*, desinformação, discursos de ódio, ataques à democracia e outras questões que impactam a educação, que não são foco do trabalho, mas a permeiam.

<sup>15</sup> O Escola RS - Professor é o aplicativo que professores da rede pública estadual RS utilizam para registrar frequência, planejar avaliações, lançar notas e acompanhar o histórico de aulas, além de gerar relatórios pedagógicos.

2024, p. 7). No sentido das falas dos participantes, a hora tecnológica corresponde ao preenchimento de planilhas e ao acesso ao Escola RS para registro de atividade. No entanto, essas atividades podem ser ainda mais desgastantes caso não haja acesso à *internet* ou ele seja limitado.

O problema do uso de tecnologias digitais no trabalho também se relaciona com os desafios de infraestrutura, visto que são necessários equipamentos adequados e conexão à internet para seu uso, o que é um problema nas escolas de F3 e F5:

*Mas nós temos um problema muito grande que a nossa **internet péssima**, mesmo. Então às vezes tu se irrita, porque tu vai passar um vídeo legal ali, que é de 10 minutos, **vai levar um período**. Acho que tem que investir mais também na escola, nessa de dar uma infraestrutura também melhor, né? **Não adianta colocar uma internet, mas se é uma internet ruim**. Eu ultimamente eu estou fazendo a chamada só com a **internet privada do celular**, porque não pega quase (F3, 630).*

*Eu fiquei boa parte do ano esse ano sem internet também, e isso de uma certa forma impactou, porque **eu havia preparado aulas com conexão à internet**, tudo, então são essas coisinhas, né? Se a gente quer construir uma **escola nova**, que leva em consideração a tecnologia atual, nós **precisamos ter esses equipamentos funcionando** (F5, 838).*

F3 e F5 expõem a precariedade da conexão à internet na escola e como isso compromete o uso pedagógico eficiente de recursos tecnológicos. Além de dificultar a utilização da internet como ferramenta didática, a conexão instável também afeta tarefas básicas do cotidiano escolar, como a realização de chamadas da participante F3. Assim, caracteriza-se como contraditório o contexto em que a gestão educacional foi informatizada, mas em um cenário de infraestrutura que não favorece essa digitalização e apenas reforça a precarização do trabalho.

Uma camada adicional que torna o trabalho docente ainda mais sobrecarregado está relacionada com a adequação da formação do docente com a sua prática. A respeito da atuação do professor no EM, conforme o artigo 62 da LDB (Brasil, 1996), a formação em nível superior em curso de licenciatura é obrigatória. No entanto, não existe legislação educacional que determine que o docente atue exclusivamente na sua disciplina de formação, o que “flexibiliza” suas atividades. Com o objetivo de produzir informações a respeito dessa circunstância, o MEC introduziu em 2014 o índice de Adequação da Formação Docente (AFD) (Brasil, 2014), que mede a proporção de professores que possuem formação acadêmica correspondente às disciplinas que lecionam na educação básica. Este indicador

avalia a correspondência entre a formação inicial do docente e sua área de atuação, classificando-os em diferentes grupos de adequação.

Segundo Zabiela e Zucolotto (2019), o índice de AFD para professores de Ciências da Natureza é baixo e não melhora ao longo dos anos. Para suprir a falta de docentes, muitas escolas alocam professores com formação em áreas correlatas ou até mesmo em outras áreas para ministrar disciplinas de Ciências da Natureza. A partir da análise do Censo Escolar de 2017, Chagas e Saraiva (2018) analisaram os índices de AFD de 356 escolas públicas do RS e observaram um baixo percentual nos componentes de Química (44,5%) e Física (19,2%). Essa prática compromete a qualidade do ensino e pode ser enquadrada no conceito de "escassez oculta" (Gatti, 2014, p. 13), em que o ensino é realizado por profissionais sem plena qualificação para a disciplina. Assim, definir indicadores de AFD no NEM na rede estadual do RS torna-se um desafio, devido à abundância de novos, generalistas, fragmentados e simplificados (Chagas, 2024) componentes curriculares, conforme será discutido a seguir. Os componentes curriculares dos IFs ministrados por alguns participantes são retomados no Quadro 13. Destacados em negrito estão os que não se adequam diretamente à formação inicial de cada um<sup>16</sup>.

Quadro 13. Componentes curriculares dos IFs ministrados pelos participantes.

Participante	Componentes curriculares dos IFs já ministrados
B1	Monitoramento Ambiental; Iniciação Científica; Resolução de Problemas; O Preço da Beleza; Um Planeta no Limite; <b>Descomplica Matemática</b>
B2	Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana; Biotecnologia e Saúde
F1	<b>Estatística Básica</b>
F2	<b>Mundo do Trabalho; Cultura e Tecnologias Digitais;</b> Projeto Investigativo na Saúde
F3	<b>Meio Ambiente e Corporativismo</b>
F4	<b>Mundo do Trabalho;</b> Iniciação Científica
F5	<b>Cultura e Tecnologias Digitais</b>
Q2	Resolução de Problemas; Iniciação Científica

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

<sup>16</sup> Esta análise de AFD é baseada nos nomes das disciplinas e nos relatos dos participantes. Não foram consideradas as ementas de todas as disciplinas.

A partir do Quadro 12, observa-se que todos os participantes com formação inicial em Física lecionaram algum componente curricular fora de sua área (baixa AFD). O caso de F3 é específico:

*Então, agora sim, com um ano e meio para me aposentar, eu estou tendo que estudar para dar aula de uma outra disciplina (F3, 559).*

F3 expressa insatisfação por ter que estudar uma nova disciplina (Meio Ambiente e Corporativismo) estando tão próxima de sua aposentadoria, sendo esse um exemplo de baixa AFD.

Os pretextos para essas situações ocorrerem podem ser variados. A F4 foi oferecido o componente de Mundo do Trabalho, e ele explica porque foi possível que isso acontecesse:

*Quando tu recibes o manual que vinha da Secretaria da Educação, vinha escrito assim, "professor: qualquer um, qualquer formação". Então o diretor, ele tinha uma desculpa bastante envernizada para dizer "é que ela é das Humanidades, mas qualquer um pode lecionar porque ela tem um conteúdo, um objeto de conhecimento que é muito versátil, que é muito flexível [...] É aquela coisa do notório saber, né? Está lá na legislação (F4, 697).*

F4 aponta que os materiais da SEDUCRS indicavam que qualquer professor, independentemente da formação, poderia ministrar a disciplina de Mundo do Trabalho, justificando isso pela suposta versatilidade do conteúdo. A isso, ele adiciona que a lógica do notório saber, prevista na legislação, foi usada para justificar a atribuição desse componente a professores de diferentes áreas, alegando que qualquer um pode abordar o tema a partir de sua experiência como trabalhador<sup>17</sup>. Assim, o notório saber representa uma flexibilização. Alves et al. (2020, p. 77) reforçam que ele,

*embora tenha sua legitimidade assegurada por reforçar a necessidade de valorização dos conhecimentos que são construídos no mundo do trabalho, tem sido, especialmente a partir da Lei. 13.415/2017, apropriado por forças conservadoras do campo da educação para reforçar a ideia de que o trabalho do professor pode ser desempenhado por qualquer pessoa que detenha algum conhecimento específico, tornando, assim, a formação específica dispensável.*

Tomando Mundo do Trabalho e CTD (ministradas por F2, F4 e F5) como exemplos para evidenciar o caráter generalista dos novos componentes curriculares, suas ementas definem os seguintes perfis docentes, respectivamente:

<sup>17</sup> Destaco que, na sua fala, o participante não usou essa justificativa para demonstrar satisfação ao assumir essa disciplina. Ele apenas apresentou um argumento para explicar o que ocorreu.

Preferencialmente Licenciados/as em Ciências Humanas e afins (Sociologia, Filosofia, Geografia, História, Psicologia) ou outra licenciatura com pós-graduação e/ ou experiência docente comprovada com a temática de educação e trabalho e da práxis interdisciplinar, comprometidos/as com pensar o mundo do trabalho sob a ótica da realização pessoal, humana, profissional e social, sustentados por horizontes da cidadania e da ética. A docência deve ser exercida considerando o planejamento coletivo constante entre profissionais das áreas do conhecimento e das áreas técnicas e profissionais, com dialogicidade e em consonância com a filosofia da escola e as proposições do RCGEM. Para a docência do componente Mundo do Trabalho espera-se uma abertura ao diálogo permanente com a comunidade escolar e com o setor produtivo local. O componente curricular deve valorizar o/a Professor/a pesquisador/a e o cultivo da autoria como métodos próprios de formação, produção e de trabalho pedagógico com condições de visualizar horizontes de autonomia científica e protagonismo. (Rio Grande do Sul, s.d., p. 22).

Professores licenciados e/ou com formação pedagógica nas diversas áreas do conhecimento, com capacidade de planejar, implementar, acompanhar e avaliar práticas didático-pedagógicas - diferenciadas, individualizadas e personalizadas - suportadas por tecnologias digitais, ou seja, que usualmente consiga pensar e estruturar propostas de atividades que considerem a adoção qualificada de tecnologias digitais. Esse docente deve ser capaz também de estruturar e organizar diferentes propostas de gestão de sala de aula, a partir das dimensões de presencialidade – integração presencial/virtual -, qualificação e distribuição de sincronia, tipos de mídias e humanização ao longo desses processos, dentre outros elementos, para estruturação de variados modelos de ensino híbrido, sempre com foco no desenvolvimento e fortalecimento de competências digitais por seus estudantes (Rio Grande do Sul, s.d., p. 43).

Embora a análise desse tipo de documento não seja o foco central deste trabalho, esses excertos ilustram a amplitude na definição do perfil docente para a docência desses componentes. Assim, os termos genéricos e ambíguos permitem que qualquer professor esteja autorizado a ministrá-los. A respeito desse aspecto, F2 prevê o que pode ocorrer:

*Porque muitas disciplinas são meio **genéricas**. Daqui a pouco o professor de biologia, ele pode pegar o projeto investigativo em saúde, mas o de física também pode, o de química também pode. Então, se antes faltava professor de física, **agora já não vai faltar mais**. Porque a carga de física diminuiu e as outras disciplinas de ciências da natureza de trilhas podem ser supridas pelo professor de biologia, de química (F2, 467).*

O participante F2 comenta que a forma indefinida com que as disciplinas são concebidas permite que professores de diferentes áreas ministrem conteúdos que não são exatamente de sua especialidade. Isso está de acordo com a análise de Kuenzer (2020) a respeito da flexibilização vendida pelo NEM, que:

[...] passa a significar redução de custos; inicialmente porque a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza (p. 58).

Essa característica, em um primeiro momento, pode parecer uma solução para a escassez de professores em determinadas disciplinas, mas, na prática, implica uma precarização do trabalho docente ao reduzir a exigência por especialização e formação específica (Alves *et al.*, 2020). Dessa forma, a lógica do notório saber e a ampliação do escopo das disciplinas emergem como mecanismos que garantem a manutenção do sistema educacional com menos profissionais, ao mesmo tempo em que intensificam a sobrecarga docente e reduzem as exigências para a atuação em sala de aula. Esse cenário evidencia que a flexibilização curricular do NEM, ao invés de promover maior autonomia e qualificação, reforça a precarização da profissão docente e compromete a qualidade da formação dos estudantes.

A respeito de o que o motivou a se disponibilizar para lecionar essas disciplinas, F2 explica:

*Quando entrei na minha segunda escola, justamente porque abriu uma turma, eles estavam sem professor de física, só que daí a escola também precisava de alguém para Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho. Pensei, bah, quer saber? Eu pego essas duas outras disciplinas também **para aumentar minha carga horária, porque quero trabalhar aqui perto da minha casa** (F2, 378).*

O participante F2 relata que aceitou ministrar disciplinas fora de sua área de formação para aumentar sua carga horária e trabalhar mais próximo de sua residência. Ele se aprofunda, descrevendo como foi sua experiência:

*Enfim, a escola tinha recebido Chromebooks. Daí eu mandava os alunos pegarem o Chromebook, passar uma atividade, usar planilhas, fazer pesquisas, usar o Word, basicamente usar várias ferramentas do Google. Algumas discussões surgiram, como o tempo de tela, e ia **inventando coisa para passar para eles, mas sem muita referência**. (F2, 381).*

*Foi um processo... Mundo do Trabalho foi bem **chatinho**, porque era algo muito mais específico. Eu tive que me adaptar, **inventando coisas**. No final do ano, pensei: "Bah, vou fazer que nem em CTD". Vou pensar num tema, passar os Chromebooks para eles e pedir para irem fazendo, numa aula mais ativa. Não vou ficar passando coisa, eles que vão fazer a atividade. Pelo menos, assim, eles produzem algo, daí **eu também não tenho que ficar me quebrando o tempo todo**. (F2, 383).*

O participante F2 relata que utilizava *Chromebooks*<sup>18</sup> nas aulas de CTD, propondo atividades práticas com ferramentas do Google, mas reconhece que improvisava as atividades sem uma referência estruturada. Também foi necessário improvisar em Mundo do Trabalho, sendo mais desafiador nesse caso devido à

<sup>18</sup> O governo do Estado do RS disponibiliza *Chromebooks* para as escolas da rede.

especificidade do tema. Em ambas as suas experiências, a falta de familiaridade com o conteúdo exigiu adaptações do professor, levando-o a adotar estratégias em que os estudantes assumissem um papel mais ativo e de protagonismo. No entanto, essa abordagem pode ser interpretada como um “atalho” (Apple; Jungck, 1990) que F2 encontrou para reduzir sua carga de trabalho, evidenciado por sua própria fala: “daí eu também não tenho que ficar me quebrando o tempo todo.” Nesse caso, há uma autonomia ilusória (Contreras, 2012), já que ele encontra formas de estruturar sua prática dentro das condições adversas impostas pelas disciplinas que leciona. Entretanto, essa autonomia não necessariamente reflete uma escolha pedagógica, mas uma estratégia para reduzir sua carga de trabalho. Esse desafio se relaciona diretamente com a formação institucional proporcionada pela SEDUCRS. Tais aspectos relacionados aos improvisos exigidos pelos professores para a atuação nesses componentes e as limitações da formação serão aprofundados em categorias posteriores.

Nesse contexto construído até aqui, manifesta-se um cenário de vigilância e cobranças externas que oprime os docentes, em que a demanda por desempenho é exagerada.

*E eu estou sendo **vista**, eu estou sendo **observada**, eu estou sendo **cobrada**, então a essa carga está está cada vez maior* (B1, 90).

*É de tudo que é lado [a cobrança], porque hoje em dia nós temos o **IDEB**, o **SAERS**, o **Avaliar É Tri**, a **avaliação formativa**, a **avaliação somativa*** (B1, 91).

*Eu não sou profe de português e matemática, mas sou cobrada do mesmo jeito, **porque eu também tenho que ter desenvolvido no meu aluno a leitura e a interpretação dos cálculos*** (B1, 93).

*É, mas assim a cobrança aqui que eu falo também é do ponto de vista de por que que os teus alunos não estão aprendendo? **O que tu tá fazendo que eles não estão aprendendo?** Então tá, não aprendeu? Não conseguiu, e o que tu fez, né? **Quais foram as possibilidades que eu ofertei a eles para que eles melhorassem? Ou eu não fiz nada e só dei minha aula?** Então é essa cobrança que está sim, cada vez tá tá maior que antes. [A cobrança] é **da gestão escolar, é da CRE, da Seduc**, é de tudo que é lado. (B1, 94).*

A participante B1 reconhece que é vista, observada e cobrada, em um contexto em que a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes é exclusiva dos professores. Essas exigências estão vinculadas a parâmetros externos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação do

Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) e o Avaliar É Tri<sup>19</sup>. B2 se sente contrariada por ser exigida que desenvolva conhecimentos de Português e Matemática (componentes avaliados em avaliações externas), apesar de não ser professora desses componentes. Hargreaves (1995) descreve que permanece uma “vigilância administrativa cada vez mais restrita aos professores” (p. 49, tradução nossa). A respeito disso, Lima e Gandin (2012) afirmam que as avaliações “serviram para inserir a lógica do mercado dentro das instituições escolares, através de marcadores empresariais para a noção de qualidade” (p. 78). Resta a B1, então, cumprir tais obrigações e metas estabelecidas internamente, pois isso é tomado como critério de eficiência, sendo essa a única via pela qual o profissional pode ser reconhecido e recompensado por seu mérito (Zatti; Minotto, 2019).

Para Hypolito (2010), essa circunstância representa o gerencialismo educacional agindo na rede estadual do RS, em que se concebeu um discurso da demanda de modernização da gestão educacional, com o foco em avaliar a qualidade da educação a partir de índices de desempenho. Para isso, os professores são responsabilizados, conforme as falas de B1. Contreras (2012) destaca que, a eles, são conferidas cada vez mais incumbências, ampliando suas atribuições e gerando culpa, embora os problemas sejam de ordem social e institucional. Ao mesmo tempo, é exigido que a educação resolva esses problemas. Sobre isso, Parente (2018, p. 89) comenta que

A identidade do professor tem sido constantemente questionada, desrespeitada, desvalorizada, em função de uma cultura mercadológica que trata a educação com a mesma racionalidade das organizações empresariais.

Assim, o âmbito das avaliações também sobrecarrega os professores, principalmente no que diz respeito à alta demanda por uma grande variedade delas, conforme as participantes B1 e B2 descrevem:

---

<sup>19</sup> Criado em 2007, o IDEB é um indicador nacional que, a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Prova Brasil e de taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar, avalia a educação básica (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>).

O SAERS, criado em 2005, consiste em um sistema de avaliação de estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do ensino médio rede estadual gaúcha que monitora o rendimento escolar, coletando também dados socioeconômicos (<https://educacao.rs.gov.br/saers-sistema-de-avaliacao-do-rendimento-escolar-do-rio-grande-do-sul>)

Já o Avaliar É Tri, iniciado em 2022, corresponde a uma avaliação diagnóstica aplicada na rede estadual para orientar intervenções pedagógicas e melhorar a aprendizagem dos alunos (<https://novasfacanhas.rs.gov.br/avaliar-e-tri>).

Todas as avaliações contemplam as disciplinas de Português e Matemática.

*Isso foi o que mais aumentou a carga horária, o trabalho dentro da sala de aula. É a quantidade de avaliações que a gente tem que fazer para aluno que não vem no dia da avaliação, para o aluno que não vem na aula, para o aluno que tirou nota baixa. Então, ou seja, esse aluno ele pode não aparecer, tem que ser dada uma outra chance pra ele (B2, 229).*

*Ao mesmo tempo, eu tenho que fazer o EAC movimento 1, eu tenho que fazer o EAC movimento 2. Eu tenho que pensar naquele aluno que não está acompanhando para mim ver o que que ele vai fazer, para o que eu vou fazer para que ele acompanhe isso tudo (B1, 89).*

A participante B2 observa que o NEM, aliado à prática de avaliações repetidas para alunos ausentes ou com baixo desempenho, aumentou significativamente a carga de trabalho docente. Essa queixa é corroborada por B1, que alega que os Estudos de Aprendizagem Contínua<sup>20</sup> (EAC) são excessivos, exigindo o planejamento de estratégias para apoiar alunos que apresentam dificuldades de acompanhamento nas atividades. Questões mais específicas relativas ao contexto dos EAC serão discutidas na subcategoria envolvendo a aprovação a qualquer custo.

Neste ambiente de trabalho sobrecarregado, o mal-estar docente surge como consequência. Segundo Zaragoza (1994), ele se refere aos impactos negativos e persistentes que afetam a personalidade do professor, decorrentes das condições psicológicas e sociais em que a atividade docente é desempenhada. Jesus (2001) define o mal-estar docente como um processo no qual o sujeito se percebe incapaz de atender às exigências impostas por sua profissão. O autor identifica três etapas nesse processo: na primeira, as demandas profissionais ultrapassam os recursos do professor, gerando estresse; na segunda, o docente intensifica seu esforço para atender a essas exigências; e, na terceira, manifestam-se os sintomas característicos do mal-estar docente. A participante B2 apresenta a sua perspectiva a respeito das condições de trabalho docente.

*Eu não estou botando a desculpa de não ir atrás ou estudar e tal. Eu posso, o professor sempre faz isso. O professor gosta do que faz, não conheço um professor que não goste do que faz, sabe? Pode reclamar, pode estar mais cansado, doente, assoberbado, mas a gente gosta do que faz, então assim, não é por falta de gostar, é por falta de tempo, por ser*

---

<sup>20</sup> Os EAC são um conjunto de ações pedagógicas contínuas e planejadas para apoiar o aprendizado dos estudantes a cada trimestre letivo. Incluem intervenções pedagógicas intensivas ao final de cada período, com foco especial nos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse processo contínuo permite reavaliações frequentes, possibilitando ajustes nas estratégias de ensino e até a revisão dos resultados ao longo do ano (Rio Grande do Sul, 2024c).

**humanamente inviável. E que tu não descansas porque a gente chega em casa, a gente tem outra jornada.** (B2, 199).

A participante B2 descreve uma relação controversa e contraditória, que se aproxima de uma experiência masoquista, conforme identificado por Oliveira e Sá (2002). Nesse contexto, as autoras argumentam que os docentes frequentemente percebem sua profissão como um ato de sacrifício, envolvendo doação e sofrimento, havendo uma negação de prazer relacionado ao trabalho que leva ao desgaste emocional. Dessa forma, o mal-estar docente se naturaliza, mas frustra os professores quando os impede de realizar uma atividade, conforme o relato de F3:

*Eu até tinha um trabalho bem legal [para a Mostra Científica da escola], mas eu estava tão **sobrecarregada, tão sobrecarregada**, e muita gente desistiu no meio do caminho por causa disso, sabe? A gente tem trabalhos maravilhosos, mas é que assim, ó, **está todo mundo tão sobrecarregado que não quis pegar mais uma coisa para dar conta** (F3, 604).*

A sobrecarga e a intensificação de trabalho levaram a participante F3 a desistir de projetos interessantes, como a Mostra Científica. As altas demandas do NEM também impactaram duas de suas colegas, que decidiram se demitir:

*O ano passado nós perdemos este ano, nós perdemos uma baita professora de química **porque não suportou o novo ensino médio**. Ela se demitiu, também teve outra professora que se demitiu, de biologia. Então isso também pode começar a acontecer, demissões, porque estão exigindo muito da gente. **O salário não tá tudo aquilo, então tem gente que está conseguindo algo melhor** (F3, 665).*

F3 acredita que as demissões poderão continuar devido à alta carga de trabalho e ao salário pouco atraente, especialmente para quem encontra oportunidades melhores, aspecto a ser aprofundado na subcategoria seguinte.

A participante Q2 adiciona uma variável à discussão envolvendo o mal-estar docente: o tempo de docência.

*Porque a gente cansa, né? Então hoje a gente tem às vezes um colega um pouco mais cansado, que não quer fazer a mesma coisa ou que pegou a disciplina nova e **não foi lá olhar o que que a Seduc mandou fazer**. A gente pode não concordar, mas eu entendo, porque a gente também se **está com 10, 20, 30 anos, só problemas, problemas e ninguém vem dar uma solução. É óbvio que uma hora cansa**. Eu penso assim, eu vou sempre ser assim **até onde eu aguentar, talvez eu não aguento**. Eu também poderia estar desmotivada, **mas eu eu conto com meu gás de iniciante ainda** (Q2, 1028).*

Q2 reconhece que muitos professores experientes se sentem desmotivados, evitando inovar ou seguir as orientações da SEDUCRS à risca (como ela faz), devido a anos de desafios e a falta de soluções concretas para os problemas

enfrentados. Ela também reflete sobre a própria determinação em continuar se esforçando ao máximo, aproveitando da sua disposição como professora iniciante, mas reconhece que isso pode ter um limite, especialmente diante de dificuldades persistentes.

O caso do participante F4 foi um exemplo de quando a disposição de um professor iniciante atinge um limite. Além de ministrar Física, ele também trabalhou com Mundo do Trabalho e Iniciação Científica, cujos resultados foram avaliados como positivos por ele. A partir de seus relatos, foi possível inferir que o participante é um professor muito criativo e disposto a refletir sobre a sua prática de forma inovadora. No entanto, esse processo o desgastou intensamente.

*Então eu faço as minhas **gambiarras**. De colar coisas de diferentes lugares e reinventar o **cotidiano naquele lugar**. Então faço **miniprojetos, transdisciplinares, interdisciplinares** e às vezes eles dão certo, às vezes eles dão maravilhosamente certo. Mas eles vêm a um alto custo, um alto custo do meu tempo, um alto custo da minha vida pessoal, um alto custo do meu tempo de descanso, lazer (F4, 786).*

F4 destaca que seus esforços de inovação na escola pública têm um alto custo pessoal, impactando negativamente seu tempo de descanso e lazer. Isso significa que não há contrapartida para a disposição de F4 em “reinventar o cotidiano” e se adaptar para realizar seus projetos bem-sucedidos. Muito pelo contrário, as consequências são negativas.

*Mas também já **cheguei hoje num limite**. Pedi liberação ao final do ano dessa escola. Então hoje eu me vejo numa situação, porque eu **tive esse ano um episódio de burnout**. Foi um **nível de exaustão que eu nunca tinha experimentado antes**, e então eu tomei uma decisão de redução da minha carga horária para ano que vem, então eu já pedi a minha liberação dessa escola, que eu tenho muito mais conflito (F4, 776).*

F4 compartilha que chegou ao limite devido a um episódio de *burnout*, levando-o a pedir liberação da escola em que tem mais conflitos e decidir reduzir sua carga horária no próximo ano para preservar sua saúde. Uma das dimensões da síndrome de *burnout*, a exaustão emocional se manifesta pela falta de energia e pelo esgotamento de recursos diante do trabalho, sendo causada principalmente por conflitos interpessoais e sobrecarga de atividades (Santini, 2004). É relevante lembrar, conforme mencionado nos perfis dos participantes, que, em 2024, o participante F4 trabalhava em 5 escolas, sendo três privadas e duas estaduais, ultrapassando 50 horas em sala de aula por semana. É comum que professores da rede pública trabalhem em mais de uma escola para complementar sua renda, visto

que a remuneração do magistério é baixa, quando comparada a outras funções (Oliveira, 2006). De acordo com Cau-Barreille (2014, p. 65), “os professores/as sublinham o acumular de constrangimentos e de exigências cujos efeitos combinados podem causar fenômenos de desgaste a longo prazo”.

O trabalho sobrecarregado e intensificado atrapalha principalmente no que diz respeito ao tempo disponível para refletir, como menciona B1.

*Como nós temos pouco tempo, em geral, a gente não registra, a gente não escreve sobre a prática que a gente fez. **Falta tempo para a gente pensar sobre, refletir sobre a ação.** Falta bastante porque a gente não tira esse tempo para pensar (B1, 130).*

B1 comenta que, devido à falta de tempo, os professores raramente refletem sobre suas práticas pedagógicas, o que impede uma análise mais aprofundada das ações realizadas. O relato de B1 pode estar relacionado com o conceito de profissional reflexivo, desenvolvido por Schön (1983), apesar de o termo “reflexão” ultrapassar “amplamente o território das ciências da educação e o do pensamento de Schön” (Tardif; Moscoso, 2018, p. 390). Os autores sugerem uma abordagem alternativa à ideia proposta por Schön. Embora original, eles argumentam que ela pode ser limitada, pois ignora a necessidade de uma análise crítica das relações de dominação e da reflexão socializada que engloba o contexto sociopolítico enfrentado pelos educadores. Nesse sentido, a queixa de B1 demonstra uma reivindicação por esse momento de contemplação a respeito da própria prática. Em um contexto de tempo escasso, isso não se torna possível.

Nesta subcategoria, os relatos dos participantes envolveram a sobrecarga e a intensificação do trabalho docente, que se manifestam em múltiplas dimensões, impactando diretamente as condições de trabalho. O trabalho ininterrupto ocasionado pelas incontáveis horas-atividade, as adaptações e improvisos para lidar com novas imposições curriculares, a inadequação docente, o aumento das tarefas burocráticas, a submissão a avaliações externas e a vigilância e a digitalização da gestão escolar criam um cenário de sobrecarga. Os professores relatam dificuldades em equilibrar as múltiplas demandas, recorrendo a estratégias de otimização do tempo que, muitas vezes, comprometem a qualidade do ensino e seu bem-estar emocional, impossibilitando sua reflexão. A lógica neoliberal do gerencialismo educacional, ao transferir a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes exclusivamente para os docentes, intensifica esse processo. Como consequência,

observa-se um aumento no mal-estar docente, precarizando o trabalho e levando alguns professores a desenvolverem exaustão. Essa condição contribui para uma queda na valorização da profissão docente, a ser discutida a seguir.

#### 5.1.2. Subcategoria 1.2: Desvalorização da carreira docente

Nas últimas décadas, a precarização do trabalho docente aumentou devido às condições de trabalho, mas também aos vínculos empregatícios e aos planos de carreira fragilizados (Oliveira, 2008). Adicionalmente, o cenário de salários insuficientes e decepção com a carreira colabora para a crise na profissão docente (Esteve, 1995). A respeito da precarização nas relações empregatícias, Oliveira (2006, p. 216) cita que

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Como consequência, essa circunstância é caracterizada por desmotivação, altos índices de absenteísmo e abandono, além de insatisfação e indisposição dos professores (Nóvoa, 1995). O crescimento de contratos temporários, caracterizados pela falta de estabilidade e direitos trabalhistas bem definidos, é uma realidade no Brasil. Sobre os professores nesse regime, Seki *et al.* (2017, p. 951) afirma que eles

formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais. Se como categoria contratual, é imprescindível para o funcionamento da escola, tanto do ponto de vista dos interesses políticos quanto da vida escolar; como indivíduo está em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida.

A respeito da proporção entre profissionais contratados e concursados, F3 apresenta sua perspectiva:

*O que que a gente viu uma vez também era só os professores nomeados, e as disciplinas do núcleo comum praticamente. Hoje inverteu, né? Hoje é praticamente os contratados e nós [os concursados] estamos saindo (F3, 635).*

F3 observa uma mudança no perfil docente, no qual antes predominavam professores nomeados, mas hoje há maior número de contratados, enquanto os concursados estão saindo, como a própria participante que está próxima de se

aposentar. Essa é uma tendência no Brasil, e também no RS. A partir dos dados do Censo Escolar, o relatório da Todos Pela Educação (2024) apresenta que, no RS, de 2013 a 2023, houve um aumento de 17% na quantidade de contratos temporários e uma redução de 51% na de efetivos. Sobre essa relação, Trein e Farenzena (2022) analisam a carreira e a remuneração do magistério na rede estadual de ensino do RS, a partir de dados do intervalo entre 2010 e 2019. De acordo com as autoras, em 2018, a quantidade de professores contratados temporariamente correspondeu a quase um terço do total de docentes na rede estadual do RS. Essa grande quantidade pode ser explicada pela não realização de concurso públicos para o magistério<sup>21</sup>. Elas explicam que isso

pode tanto refletir uma dificuldade orçamentária, por parte do governo estadual, quanto expressar uma opção política pela precarização de vínculos de trabalho – uma vez que um professor contratado possui as mesmas responsabilidades de um professor concursado, mas recebe um salário menor e não tem direito a certas garantias e benefícios do plano de carreira (como adicionais ou majoração de sua remuneração em função do tempo de serviço) (Trein; Farenzena, 2022, p. 10).

Essa circunstância reflete a desvalorização sofrida pela classe de professores, caracterizada por baixas remunerações e condições de trabalho precárias e relacionada com a baixa atratividade da carreira docente (Trein; Farenzena, 2022). Instaura-se, portanto, uma fragilização na profissionalização docente, definida por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50) como

o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Tal desprofissionalização pode ser caracterizada como uma proletarização, definida por Contreras (2012) como a perda por parte dos professores de qualidades que os faziam profissionais ou deterioração das condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar o *status* de profissionais.

Em sentidos práticos, há diferenças claras entre os tipos de vínculo: nem todos os professores têm liberdade para escolher:

---

<sup>21</sup> O concurso público mais recente para o magistério foi realizado em 2023, após um intervalo de dez anos desde o último, ocorrido em 2013.

*A gente percebe também que simplesmente chamaram o professor: ou você pega isso, isso, isso, isso e tem uma carga horária aqui ou **não tem algo para ti** (F3, 553).*

O relato de F3 demonstra que alguns docentes contratados tiveram que se submeter a ministrar algumas disciplinas para que conseguissem manter sua carga horária na escola, o que é aprofundado por B2:

*É porque muitos professores **não conseguem escolher** [que disciplina ministrar]. Eu sei porque os meus colegas eu vejo, e eles não podem. Não conseguem escolher porque **já têm uma carga horária reduzida**. Por exemplo, professora de espanhol, ela tem uma carga horária reduzida, né? O espanhol, ele ficou uma carga horária reduzida, então essa professora, ela vai dar religião, ela vai dar corpo e movimento (B2, 163).*

A participante B2 explica que colegas com carga horária reduzida, como professores de espanhol, acabam ministrando disciplinas de áreas variadas e que não necessariamente dominam, reforçando o senso de desprofissionalização. Já para o caso do docente concursado, F2 explica ter *privilégios*:

*E aí esse ano não peguei [componentes de IFs] por dois motivos: um, porque não precisava. Mas acho que principalmente, principalmente, porque eu **passei no concurso**, e daí o pessoal falou, não vamos deixar só com física porque **tu tá em estágio probatório** (F2, 464)*

O participante F2 observa que professores contratados assumiram disciplinas de trilha, ressaltando a diferenciação de prioridades entre professores efetivos e contratados.

Além disso, conforme explica F2, aspectos do plano de carreira também são distintos:

*Porque hoje, o professor na rede, ele não tem nenhuma motivação para seguir se formando, né? Primeiro que eles não fazem concurso, então **contrato não ganha mais por ter mestrado, doutorado** (F2, 429).*

O participante F2 afirma que a falta de incentivos na rede pública desmotiva os professores a continuarem sua formação acadêmica ou profissional. Assim, professores em regime de contrato temporário, mesmo que invistam em formação continuada, não recebem valorização financeira, conforme F2 exemplifica:

*Cara, eu tenho um colega que é doutor, ele tem 2 graduações, mestrado, doutorado, e ele **não ganha mais por nada disso**, porque ele é contrato (F2, 431).*

Ao descrever a falta de valorização dos professores contratados, F2 relata o caso de um colega altamente qualificado que não recebe benefícios financeiros por

sua formação. Ainda assim, mesmo para professores concursados, essas vantagens ainda são limitadas:

*E a gente entrou no concurso agora e a gente também não ganha nada por isso, porque tem que **primeiro terminar o estágio probatório** para poder ganhar por Pós-Graduação. E também é uma **merreca**, né? (F2, 432)*

O participante F2 menciona que mesmo professores concursados só recebem incentivos financeiros (que são baixos) após o estágio probatório (de 3 anos), o que desestimula a busca por qualificações. Isso se caracteriza por um plano de carreira *flexível* que não motiva os professores concursados. Sobre o caso do estado de São Paulo, Gonçalves e Krawczyk (2023, p. 12) afirmam que

A reforma do Ensino Médio e o novo Plano de Carreira do Magistério têm em comum a expressão de valores e práticas empresariais que promovem a flexibilização nas relações de trabalho e a forte diminuição dos direitos historicamente adquiridos pela categoria.

Dessa forma, é necessária a

elaboração de planos de carreira estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional (Jacomini; Penna, 2016, p. 196).

O conhecido cenário de desvalorização torna a carreira pouco atrativa de acordo com F2:

*Talvez fosse melhor tu investir em deixar a carreira mais atraente que hoje em dia não é e **ninguém se forma nisso** (F2, 470).*

O participante F2 sugere que tornar a carreira docente mais atraente seria uma solução melhor para lidar com a falta de professores em algumas áreas, o que é corroborado por Gatti e Barreto (2009, p. 256), que avaliam que

Salários pouco atraentes (...) e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor (Gatti; Barreto, 2009).

Esse aspecto se relaciona com o que se ocasionou chamar de “apagão docente” (Frigotto, 2007), comentado por F3:

*Nós temos, por exemplo, **falta de professor** de física, química, essas áreas aqui em Vacaria, tanto que tem um professor que ele não é formado, nada disso, ele tá dando física, tem outra que **está quebrando o galho em biologia** (F3, 669).*

F3 alerta a respeito da falta de professores de Física e Química na sua cidade, com profissionais sem formação específica assumindo essas disciplinas. Essa é uma realidade denunciada há quase duas décadas (Brasil, 2007) e que segue se intensificando em muitas áreas curriculares e na grande parte dos estados do país, caracterizada por percentuais preocupantes de AFD (Bof; Caseiro; Mundim, 2023). Há dois aspectos que evidenciam o déficit de professores, conforme analisam Esquinsani e Esquinsani (2018, p. 267):

a parca opção por cursos de licenciatura, cujas matrículas não chegaram a 20% do total no ensino superior em 2016; ou pela defasagem quantitativa evidente entre o número de professores jovens (até os 24 anos) e o número de professores com 50 anos ou mais, presumivelmente na etapa final de suas carreiras (Esquinsani; Esquinsani, 2018).

Ao analisarem as vagas em cursos de Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática, Araujo e Vianna (2011) destacam o problema de um terço das vagas ofertadas ficarem ociosas. Logo, não é suficiente apenas ofertar vagas para superar a escassez de docentes; é imperativo que as circunstâncias que culminam na evasão de licenciados das salas de aula sejam solucionadas. Essa saída já faz parte dos planos do participante F2:

*Eu particularmente sou uma das pessoas que já está planejando sair assim que eu conseguir (F2, 471).*

Nessa condição de apagão docente, os professores começam a *entrar em extinção*; alguns mais do que outros. Especificamente para o caso de Física essa escassez assume um papel de privilégio de forma contraditória, segundo F2 e F4:

*Como tem pouco professor de física, eu **nunca precisei me adaptar tanto a essas coisas, porque falta professor**, então fico com física. Mas aí eu pegava CTD nessa escola nova porque queria manter minha carga horária alta ali (F2, 380).*

*Aí entra um outro privilégio, que é ser professor de física, e a gente sabe o que que é ser professor de física, né? É ser aquela **casta de 20% só que é formado em física e dá aula de física**. Então se **pensa 8000 vezes antes de querer assinar uma liberação** para mim. Então eu **exerço poder** e eu faço desse poder uma carta (F4, 775).*

Devido à falta de professores na área, F2 raramente precisou se submeter a ministrar novas disciplinas, mas aceitou lecionar CTD para manter sua carga horária. Já F4 relata que apesar de conflitos constantes com a gestão escolar, seu papel de professor nunca foi comprometido, principalmente devido ao privilégio de ser formado em Física, uma área com poucos profissionais, permitindo que ele “exerça

poder”. Ele cita o dado de que, em média, apenas 20% dos professores de Física atuantes na rede pública brasileira são licenciados em Física (Nascimento, 2020).

Essa situação revela uma contradição fundamental: para os professores, a carência de profissionais na área os torna mais protegidos no mercado de trabalho e até lhes confere certa autonomia. No entanto, no nível estrutural, essa mesma escassez compromete a qualidade da educação e agrava a precarização da docência, deixando claro que, enquanto privilégio individual, a falta de professores pode ser vantajosa, mas, para a sociedade como um todo, representa um problema crônico.

Em uma tentativa de atrair novos professores e atenuar o impacto do prognóstico desfavorável ao futuro da carreira docente, em 2025 o MEC implementou o Programa Mais Brasil. Ele introduz a Prova Nacional Docente para padronizar a seleção de professores, oferece a Bolsa Mais Professores (R\$ 2.100 mensais) para incentivar a atuação em regiões carentes, e implementa o Pé-de-Meia Licenciaturas, que concede bolsas para estudantes com alto desempenho no Enem que optarem por cursos de licenciatura (Vilela, 2025). No entanto, o programa sofreu críticas na sua concepção, por não promover “uma mudança estrutural que garanta a real e efetiva valorização da docência, com melhoria nos salários, nas condições de ensino e aprendizagem, nos planos de carreira e na infraestrutura das escolas” (Andes, 2025).

A fala de F4 resume a situação precária da carreira docente.

*Então, na verdade, em primeiro lugar, acho que mesmo num cenário em que as escolas têm uma certa autonomia para fazer o debate, para construir a formação de forma coletiva e tudo mais. Se tu já tá na rede, **numa rede que tu não te valoriza**, que pô, tu **recebes mal**, tu **acaba se sobrecarregando para poder receber um pouco melhor**, não tem plano de carreira, etc. Então não é só uma questão de método, né? De escolher um método que vai melhorar a formação, é uma questão de toda organização, a estrutura da rede que hoje **desmotiva** (F4, 424).*

O participante F2 aponta que, mesmo em um cenário de mais autonomia para as escolas, a desmotivação prevaleceria devido à desvalorização docente, baixos salários, sobrecarga de trabalho e a falta de um plano de carreira estruturado. Assim,

Qualquer reforma educacional será insustentável se não levar em consideração o problema da desvalorização dos profissionais do magistério

e seu impacto na qualidade do ensino. Este é, sem dúvida, um elemento central dos problemas do ensino médio, solenemente desconsiderado pela chamada 'reforma' (Marques; Nogueira, 2018, p. 157).

Conforme discutido nessa subcategoria, a desvalorização da carreira docente no Brasil manifesta-se por meio da precarização dos contratos, da falta de planos de carreira estruturados e da baixa remuneração, fatores que contribuem para a crise na profissão. A substituição crescente de professores concursados por temporários fragiliza as relações trabalhistas, retirando garantias e enfraquecendo direitos fundamentais. Além disso, a ausência de incentivos para formação continuada desmotiva os docentes a seguirem na carreira. O fenômeno do "apagão docente", marcado pela escassez de profissionais formados em determinadas áreas, é reflexo direto da falta de atratividade da carreira. Diante desse cenário, iniciativas como o Programa Mais Brasil buscam conter a crise, mas sem propor mudanças estruturais. Assim, o problema da desvalorização docente persiste, tornando urgente a revisão das políticas educacionais para garantir melhores condições de trabalho e fortalecer a identidade profissional dos professores.

A precarização do trabalho docente, ao impor sobrecarga e insegurança profissional, não apenas compromete o bem-estar dos professores, mas também restringe sua autonomia. Assim, a intensificação e a desprofissionalização do magistério não operam isoladamente, mas fazem parte de um sistema mais amplo de controle e vigilância da docência. A seguir, essa dinâmica será explorada a partir dos mecanismos que restringem a autonomia docente, seja por meio de imposições que se disfarçam de diretrizes, de uma autonomia ilusória pautada no imprevisto ou da pressão para garantir a aprovação dos estudantes a qualquer custo.

## **5.2. Categoria 2: Autonomia docente refém de mecanismos de controle**

No contexto do NEM, a autonomia docente tem sido limitada por mecanismos institucionais que impõem diretrizes inflexíveis, burocracias excessivas e exigências contraditórias. Essa categoria investiga como os professores lidam com as orientações institucionais que, ao invés de oferecerem suporte, reforçam uma lógica de controle e responsabilização individual. Ao longo da discussão, é investigado como as (des)orientações e mudanças constantes impostas verticalmente e de forma coercitiva afetam a experiência docente. Além disso, são analisadas as contradições entre a promessa de maior liberdade pedagógica e a imposição de

práticas que desautorizam e sobrecarregam os docentes, restringindo suas possibilidades de atuação e tornando-os reféns de um modelo educacional gerencialista e instável.

#### 5.2.1. Subcategoria 2.1: (Des)orientações reformando a reforma

O reconhecimento de problemas e da necessidade de mudanças esteve presente no discurso dos participantes, conforme F5 menciona:

*A mudança eu acho que é um sonho para qualquer professor, porque já na faculdade a gente sempre conversou muito e sempre **se demonizou muito o ensino tradicional, o ensino tradicional não funciona mais**, temos que pensar em coisas novas, então isso sempre foi uma esperança no próprio curso que um dia, quem sabe, **a gente poderia repensar a escola** (F5, 816).*

O relato de F5 reflete um anseio comum entre professores do EM, especialmente considerando as discussões ocorridas na formação inicial, na qual a abordagem tradicional do ensino era amplamente criticada. No entanto, o que F5 entende por "ensino tradicional" não fica completamente explícito. Como esse conceito pode ter múltiplos significados, adota-se a concepção de Saviani (1991), que define o modelo tradicional como aquele centrado na transmissão de conhecimento pelo professor, sem espaço para a participação ativa do estudante. O autor descreve como esse método se organiza:

*Na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento (Saviani, 1991, p. 56).*

Assim, o estudante assume um papel de passividade e acúmulo de conhecimento, como reforça Mizukami (1986, p. 11),

*atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.*

Dessa forma, o ensino tradicional mencionado por F5 (e por outros participantes a seguir) pode ser interpretado como o modelo hegemônico vigente, cuja superação é desejada pelos docentes. No entanto, como foi apresentado no

capítulo a respeito do histórico do EM no Brasil, os problemas não se limitam a questões meramente metodológicas. Os desafios também contemplam o acesso e a permanência na escola e a reprodução de desigualdades a partir dos processos da universalização da educação (Krawczyk, 2011).

Apesar disso, a concepção do NEM enfatizou a reformulação curricular e a atratividade do modelo, negligenciando questões mais profundas relacionadas à infraestrutura escolar e à vida adolescente (Ferretti, 2018). Conforme será discutido a partir das perspectivas docentes, a implementação do NEM foi imposta de forma vertical, priorizando alterações curriculares e metodológicas, sem considerar adequadamente problemas estruturais que afetam a aprendizagem dos estudantes e as condições de trabalho dos professores.

Os participantes reconhecem a necessidade de mudanças na educação, mas criticam a forma como essas reformas vêm sendo conduzidas. Este aspecto está presente nos seguintes recortes discursivos:

*Porque eu sempre achei que teria que ser mudado alguma coisa, sabe? Eu acho que sim. Eu acho que do jeito que estava também tão **tradicional**, sempre achei que tinha que mudar alguma coisa, mas **não é esse tipo de mudança** (F3, 596).*

*Os professores concordam que o que a educação tem que mudar, os professores querem isso, estão dispostos a isso. Mas **toda vez que tem uma intenção de mudança, o tiro acaba saindo pela culatra** (B2, 172).*

*Ninguém está dizendo que o currículo não precisava ser reformulado, **mas que o norte que isso ganhou em 2016 foi o norte errado** (F4, 799).*

Os participantes F3, B2 e F4 criticam a forma com que as transformações no EM têm ocorrido, apesar de admitirem que algo deveria mudar. B2 reforça essa crítica, destacando como reformas como o Ensino Politécnico e o NEM são impostas de maneira hierárquica, sem considerar a realidade das escolas:

*Porém, todas as vezes que vem mudanças no currículo, mudanças fortes, assim como teve do seminário integrador [Ensino Politécnico], assim como tem agora do novo ensino médio, elas acabam que **demora pra dar certo, ou não dá, na realidade**. Porque é uma **decisão de cima para baixo** [a de mudanças recentes na educação]. **Ela não é uma coisa construída dentro da escola, na realidade da escola**. Ela é trazida de cima para baixo. É uma **ordem** que vem da Secretaria e que chega na escola e a gente tem que **acatar e entrar dentro daquele esquema ali** (B2, 168).*

A participante B2 observa que mudanças significativas no currículo, como no Ensino Politécnico e no NEM, levam tempo para gerar impactos concretos e, muitas

vezes, não são bem-sucedidas. No Brasil, reformas educacionais costumam ser tratadas políticas de governo, formuladas e implementadas pelo Poder Executivo para atender demandas imediatas da agenda política, com um processo decisório centralizado e de curto prazo. Dessa forma, não são concebidas como políticas de Estado, que envolvem diferentes instâncias do poder público, como o Parlamento e outras agências estatais, resultando em mudanças estruturais e duradouras (Oliveira, 2011). Assim, além das dificuldades inerentes à implementação, muitas reformas educacionais são descontinuadas com a mudança de governo, comprometendo sua consolidação. Sobre isso, Oliveira (2011, p. 333) analisa:

Esse clima, somado ao modelo de gestão implantado a partir dessas reformas – maior flexibilidade, descentralização e desregulamentação –, contribuiu para a dispersão de experiências e modelos de organização escolar e de descontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais; mais uma vez as políticas eram de governo e não de Estado. Os riscos dessa dispersão são justamente contribuir ainda mais para o quadro de fragmentação a que se assiste na educação básica brasileira.

B2 também critica que as mudanças recentes na educação são decididas de forma hierárquica, sem considerar a realidade das escolas. Ao analisarem as percepções de docentes da rede pública RS, tal verticalidade também é descrita nos trabalhos de Habowski e Leite (2021b), Centa (2023), Much (2021), que relatam também a resistência por parte dos professores gerada por esse contexto. Assim, o modo com que o NEM tem sido executado se alinha com uma visão sobre implementação de políticas públicas. Oliveira (2021, p. 6) define que esse

[...] processo ocorre de cima para baixo, com uma clara separação entre as etapas da formulação e da implementação. Adota-se uma compreensão hierarquizada, em que a implementação é reduzida a uma mera execução de atividades e de rotinas, a fim de assegurar que as metas serão alcançadas. Os agentes públicos vinculados a esse processo são, conseqüentemente, vistos como cumpridores do que foi definido, atuando como executores ou operadores das políticas, com pouca ou nenhuma relevância no processo decisório.

As participantes B1 e F3, professoras mais experientes, também experienciaram o Ensino Politécnico e fazem paralelos com o NEM:

*Olha, aquela vez a implementação do Politécnico foi um Deus nos acuda. No primeiro ano, nós quase tivemos um treco, mas depois nós começamos a ver que ele estava rendendo. Daí quando ele começou a se efetivar mesmo, ele saiu (B1, 147).*

*Não, não durou [o Ensino Politécnico], é isso aquilo que eu te falei. Sabe quando está andando, ele já muda. Daí está andando, eles mudam de novo. Sim, aquilo lá não durou muito tempo (F3, 535).*

B1 relembra que a implementação inicial do Ensino Politécnico foi desafiadora e desgastante para os professores. No entanto, quando começou a apresentar resultados positivos, foi descontinuado, o que é corroborado por F3. Esse padrão de implementação sem continuidade também se repete no atual contexto educacional. Embora o Ensino Politécnico e o NEM possuam diferenças em suas concepções e contextos históricos, ambos foram caracterizados como políticas de governo, sem planejamento de longo prazo e sem participação efetiva da comunidade escolar, como aponta Silveira (2024) ao comparar as duas reformas educacionais.

A falta de continuidade desses modelos educacionais evidencia um problema recorrente na educação do Brasil. Búrigo (2013, p. 46), ao analisar os desafios do Ensino Politécnico, propõe uma reflexão que também se aplica ao NEM:

As condições de implementação da reforma, desconectadas de políticas de dotação de recursos e de valorização do professorado, são apontadas como contraditórias com o protagonismo atribuído, nos documentos, aos estudantes e às escolas. Avalia-se que as medidas instauradas tendem a provocar o esvaziamento dos currículos e, desse modo, reforçar a dualidade existente entre as redes de ensino pública e privada.

Assim, tanto o Ensino Politécnico quanto o NEM refletem uma lógica de reformas fragmentadas e descontínuas. A falta de um planejamento articulado entre governo, professores e comunidade escolar faz com que essas reformas percam sua efetividade, tornando-se meros experimentos de curto prazo.

O aspecto curricular é um tema recorrente nos depoimentos dos professores, uma vez que representa uma das principais mudanças promovidas pela reforma. F2 critica a maneira como esse currículo foi concebido e implementado:

*A Seduc deveria pensar em uma estrutura curricular mais razoável, porque o **currículo que eles construíram é uma piada**. Nem os próprios responsáveis sabem o que estão fazendo (F2, 511).*

O posicionamento do participante F2 a respeito da organização curricular desenvolvida pela SEDUCRS é crítico, afirmando sua incoerência e que os responsáveis aparentam não ter clareza sobre suas decisões. Ele aprofunda a discussão, analisando como a organização do currículo contradiz questões do cotidiano escolar:

*Ao invés de facilitar, de deixar as coisas mais concentradas, tu criaste até anti-interdisciplinaridade, né? Porque isso criou um monte de caixinha nova (F2, 457).*

*Acho que o currículo deles hoje. Os caras inventaram umas coisas assim, meio com ideias meio gerais, só que aquilo não corresponde a 2, 3 períodos semanais para uma disciplina, então, tipo, isso realmente está muito ruim. Os caras tinham que se dar conta que **essas disciplinas não são coerentes com a formação e, principalmente, com a carga horária que têm** (F2, 515).*

F2 evidencia a contradição entre o discurso e a prática: embora o currículo seja formulado para incentivar a interdisciplinaridade, sua estrutura fragmentada apenas multiplica divisões e torna a articulação entre os componentes ainda mais artificial. Essa percepção é reforçada por B1, que descreve as dificuldades enfrentadas ao tentar integrar conteúdos de diferentes disciplinas:

*Eu, professora de biologia, trabalhando biomecânica, estou indo para o lado da biologia. Minha colega, professora de química, trabalhando biomecânica, puxa mais para a química. **Por mais que a gente sente e alinhe os conteúdos**, depois percebo que ela está puxando mais para os assuntos de química e eu para os de biologia. **É onde a gente se sente mais confortável.** (B1, 4).*

A fala de B1 demonstra como, na prática, a interdisciplinaridade proposta pela reforma não se efetiva de maneira orgânica, pois os professores tendem a privilegiar os conceitos de sua área de formação, devido à sua especialização e à necessidade de garantir um ensino de qualidade dentro de sua competência específica. Essa contradição entre teoria e prática é destacada também por Habowski (2021b, p. 334):

Acerca dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos para a área de CNT [Ciências da Natureza e suas Tecnologias] percebemos a inserção de novos objetos do conhecimento, aos quais os professores da área também deverão organizar-se em um viés interdisciplinar. Porém, reconhecemos que a formação do professor pode incidir diretamente nas escolhas realizadas, ou seja, o professor formado em Biologia contemplará de forma mais intensa os conceitos deste componente, enquanto o professor de Química ou de Física fará o mesmo para os conceitos específicos de seus componentes curriculares. Aqui resta-nos levantar os questionamentos: a formação inicial que tem sido realizada em cursos de licenciatura específicos da área de CNT dará conta de atender as necessidades desse novo EM? Os conceitos específicos de cada componente, que constitui a área, serão construídos pelo futuro professor de forma geral? Que prejuízos para a formação científica estão por trás dessa proposta?

A análise de Habowski (2021b) dialoga diretamente com as preocupações expressas pelos professores. A exigência de um currículo interdisciplinar dentro de um modelo fragmentado não leva em consideração a formação inicial docente, que historicamente é disciplinar. Como consequência, os professores enfrentam

dificuldades para abordar conteúdos de forma integrada, resultando em lacunas na construção do conhecimento pelos estudantes.

A fim de superar esse problema, Massoni, Brito e Cunha (2021) argumentam sobre a importância de uma formação disciplinar, pois proporciona a base necessária para que os IFs se desenvolvam de maneira estruturada, garantindo que os estudantes construam um conhecimento de aprofundada e consistente em cada área do saber.

Para a implementação dos componentes curriculares dos IFs, foi necessário diminuir a carga horária da FGB. Essa redução a um período semanal para os componentes de Ciências da Natureza nas 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries também tem impactado a prática docente, comprometendo o aprofundamento dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades necessárias ao aprendizado:

*Agora sim, achatado num período simplesmente a gente está largando eles assim, sem poder discutir nada, sem poder falar sobre o corpo humano, sem poder falar quase nada com eles, porque só tem um período [de Biologia] e tem 3 de biotecnologia (B2, 181).*

*Mas eu afirmaria com certeza absoluta que apenas um período semanal de uma disciplina sem dúvida é **insuficiente para o desenvolvimento de alguns raciocínios que estão complexos**, e como é o caso de física, e das outras disciplinas todas também contêm raciocínios complexos que demandam tempo, reflexão, que é impossível serem essas habilidades e competências desenvolvidas em apenas um encontro semanal com a turma (F1, 346).*

Os participantes B2 e F1 expressam frustração e preocupação por não poderem explorar adequadamente os temas relacionados às suas áreas de conhecimento, atribuindo essa limitação à falta de tempo disponível. A limitação de tempo, no entanto, não se restringe à carga horária formal. F1 aponta que o tempo efetivo de aula é ainda menor, pois diversas demandas do cotidiano escolar interferem na condução das atividades:

*São disciplinas que o professor tem apenas uma hora-aula, que não chega perto de uma hora líquida de aula. **Contando todo o deslocamento e até o professor efetivamente começar a dar sua aula, ter feito a chamada, ter atendido as suas primeiras demandas** (F1, 288).*

Considerando as demandas que fazem parte do cotidiano escolar, como deslocamento entre salas e realização de chamadas, F1 descreve que o tempo líquido de aula fica ainda mais restrito. Além do prejuízo no aprofundamento dos conteúdos, a restrição do tempo de aula impacta a relação entre professor e

estudantes. F1 relata que a falta de contato contínuo com a turma dificulta a construção de vínculos mais profundos e a criação de um ambiente propício ao diálogo:

*Também noto que isso **interfere na minha relação com a turma**, com os estudantes, com as turmas que eu tenho mais tempo, eu consigo estabelecer vínculos mais profundos, consigo dialogar, consigo conversar, sinto que tenho algum tempo para conversar com os meus alunos e não me sinto tão pressionado pelo tempo (F1, 344).*

A percepção de F1 evidencia que a redução da carga horária das disciplinas da FGB compromete não apenas o aprendizado dos conteúdos, mas também a dinâmica relacional da sala de aula, o que pode afetar a motivação dos estudantes e a efetividade do ensino.

Conseqüentemente, essa redução exigiu adaptações, como no caso de F4:

*O que me sobrou hoje **foi uma decisão que eu nunca imaginei**, que [um professor da universidade] uma vez me falou sobre isso. E aí ele falou, "olha, se algum dia na vida de vocês, vocês tiverem numa situação em que vocês têm um período de física só pra dar, alguma coisa acontecer e acabar vocês estando em um período de física só no currículo, façam experimentos, porque o experimento ele vai marcar, ele vai capturar muito das lógicas e ele vai marcar o estudante de alguma maneira e alguma raiz causal de fenômeno vai ser mantida ali". O que eu acabei fazendo foi essa **escolha bastante dura, de reduzir as minhas aulas a uma fenomenologia experimental onde eu não consigo avançar muito em discussões mais profundas dos fenômenos**, mas eu consigo pelo menos apresentar uma pluralidade de fenômenos pra eles verem (F4, 735).*

Diante da redução dos períodos de Física, F4 decidiu seguir o conselho de um antigo professor, optando por priorizar experimentos em suas aulas. Ele justifica essa escolha pelo potencial das atividades experimentais de fixar conceitos fundamentais e proporcionar uma experiência mais marcante. No entanto, F4 expressa frustração com essa adaptação, pois essa abordagem, embora permita que os alunos visualizem uma variedade de fenômenos, limita discussões mais aprofundadas sobre os princípios físicos envolvidos. Dessa forma, sua prática passa a ser condicionada pela necessidade de oferecer experiências pontuais e visuais, em vez de construir um aprendizado mais analítico e reflexivo.

Além disso, a experiência docente no NEM é caracterizada por uma percepção de falta de clareza e de organização por parte da SEDUC e suas orientações em diversos pontos de vista, sendo um deles o currículo, o que fica evidente nos depoimentos de F1 e F3:

*Os professores, o que eu notei, a minha percepção é que o próprio corpo de professores não compreendeu, não compreendia. Eram vários pontos misteriosos para os professores, principalmente no que tange ao **currículo** (F1, 303).*

*E também porque a gente se sente muito inseguro com o novo ensino médio, do jeito que é esse planejamento, sabe? Aqueles objetos e aqueles, como é que fala? **As competências e habilidades** (F3, 567).*

Os relatos demonstram que os docentes enfrentam dificuldades para interpretar e aplicar os aspectos curriculares estabelecidos no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM). Esse cenário reflete não apenas a complexidade do novo currículo, mas também a ausência de um processo participativo em sua construção. De acordo com Bairros *et al.* (2022, p. 108), o documento

[...] foi apresentado à comunidade escolar de forma superficial, sem estudos, sem discussão e, pior, sem incentivo para que fosse analisado, investigado com a devida seriedade com que uma política pública deve ser elaborada, parecendo mais uma das receitas milagrosas que vieram para salvar a educação pública.

Essa implementação verticalizada gera um efeito de insegurança entre os professores, que, além de não terem participado da formulação do currículo, não receberam formação adequada para aplicá-lo. Dessa forma, a responsabilidade por operacionalizar a política educacional recai sobre os docentes, que precisam lidar com diretrizes pouco claras e com a ausência de um suporte institucional efetivo. Essa estrutura acentua a precarização do trabalho docente discutida Categoria 1, transferindo para os professores a tarefa de se adaptar constantemente a políticas formuladas sem diálogo com a realidade escolar.

Os depoimentos sobre as (des)orientações da SEDUCRS revelam um ecossistema confuso, caracterizado pela falta de clareza e pela desorganização nas diretrizes institucionais. Essa instabilidade se manifesta tanto na formulação curricular quanto nas demandas operacionais do dia a dia escolar, dificultando o planejamento docente e a execução das atividades pedagógicas. Além disso, a recorrente alteração de orientações ao longo da implementação do NEM reforça um cenário de incerteza, o que se conecta com aspectos da (falta de) formação docente que serão aprofundados na Categoria 3.

Entretanto, essa indefinição não se restringe ao currículo, mas também envolve demandas do dia a dia da escola:

*Eu noto que acaba tendo uma **confusão muito grande** ali por parte da Secretaria de educação, quando são **mandadas certas demandas** para a gente, porque muitas vezes a gente tem que fazer essas coisas **muito em cima da hora** (Q1, 941).*

*Me incomoda esse negócio de **estar correndo atrás do rabo** que eu vejo que acontece bastante (Q2, 1014).*

Q1 destaca a falta de clareza nas orientações da SEDUCRS, frequentemente repassadas aos professores com prazos apressados para execução, também evidenciados por Q2 com a sensação de “correr atrás do rabo”. Essa desorganização se reflete, por exemplo, em mudanças constantes nas diretrizes sobre o calendário escolar:

*Isso tem a ver também com outras coisas envolvendo o **calendário docente**. Porque que nem a gente passou por um **período aí de enchente**. A gente estava na dúvida, pô, **será que eu tenho que registrar essas aulas** no período em que as escolas estavam fechadas ou não? Primeiro disseram que tinha que registrar. Depois, disseram que não precisava. Depois, disseram que tinha que registrar, mas de outro jeito, pô, entende, **fica confuso, né?** (Q1, 960).*

O relato de Q1 evidencia a insegurança gerada pela falta de diretrizes consistentes durante o fechamento das escolas no Rio Grande do Sul em maio de 2024, devido às enchentes que afetaram o estado. Essa situação, no entanto, não se trata um evento isolado, mas parte de um cenário mais amplo de crise climática e desmonte do setor público gaúcho, que, adotou

[...] políticas de estrangulamento do setor público e privatização de áreas de interesse público. Várias recomendações de medidas de prevenção haviam sido anunciadas por técnicos das áreas afins, mas pouco ou nada foi feito. O exemplo mais evidente foi o alerta, feito ainda em 2018, e agora tornado público, de que o sistema de bombeamento da cidade de Porto Alegre requeria manutenção urgente, sem a qual poderia falhar em uma provável enchente – foi exatamente o que aconteceu. Também falhou o sistema de comportas, que tinha visíveis fragilidades de manutenção. O prefeito da cidade desprezou todos os avisos dos servidores municipais. Diante disso, o jornalista Leandro Demori chamou a capital Porto Alegre de “a cidade case do estado mínimo”. O governador do estado, Eduardo Leite, também conhecido defensor do estado mínimo, quando cobrado sobre os avisos repetidamente anunciados sobre as fortes chuvas que viriam, manifestou que não investiu em prevenção porque o estado tinha “outras agendas” (Rizzotto; Costa; Lobato, 2024, p. 1 e 2).

Esse caso ilustra os impactos do desmonte das políticas públicas e da negligência na gestão de riscos socioambientais, afetando diretamente a sociedade, inclusive a educação. Após a pandemia de covid-19, a escola já precisou se adaptar a um cenário de instabilidade. Mais recentemente, além das enchentes, eventos

extremos como fumaça de queimadas<sup>22</sup> e ondas de calor<sup>23</sup> têm interferido na vida escolar no RS e no Brasil, evidenciando a necessidade de uma ação estatal estruturada e não negacionista diante das crises climáticas. A ausência de planejamento adequado por parte do poder público não apenas compromete a segurança da população, mas também aprofunda a precarização da educação pública, impactando o cotidiano das escolas e a qualidade do ensino.

Além das orientações confusas, as mudanças frequentes na organização curricular comprometem a continuidade das atividades escolares. Desde o início da implementação do NEM, as matrizes curriculares da rede estadual do RS foram alteradas anualmente, como indicado em SEDUC (2022, 2023b). Esse cenário de instabilidade é evidenciado pelos relatos dos professores:

*Até agora, nós não repetimos, acho que nem um ano ali na escola a gente repetiu disciplinas de ano para o outro, dos itinerários. Então, cada ano é uma coisa nova. E, quando é para repetir, no outro ano troca (B1, 37).*

*Ou daqui a pouco está começando o ano, não se sabe direito a carga horária da disciplina. Se são 2 períodos ou 3, porque, enfim, parece que eles ainda não decidiram, então esse tipo de coisa acaba acontecendo porque eles acabam mudando as orientações (Q1, 958).*

B1 enfatiza que a estrutura do NEM tem sido constantemente reorganizada, sem garantir continuidade nem mesmo para disciplinas que, teoricamente, deveriam ser mantidas. Até definições básicas, como a carga horária das disciplinas, permanecem incertas até o início do ano letivo, dificultando o planejamento docente. Essa instabilidade afeta não apenas a organização do trabalho pedagógico, mas também as perspectivas dos professores sobre o futuro da educação:

*Sempre acho que a sensação de incerteza sobre como será o ano seguinte, poderia apostar que é uma sensação quase que unânime. Ninguém sabe como exatamente vai ser (F1, 363).*

*Também essas mudanças recorrentes, elas também colaboram para a falta de construção de um sentido, de onde queremos chegar, de quais são os objetivos da educação, quais são os valores que pretendemos trabalhar (F1, 365).*

O relato de F1 evidencia que a falta de previsibilidade no sistema educacional não apenas desorganiza o trabalho docente, mas também compromete a construção

<sup>22</sup>

<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/09/11/fumaca-de-queimadas-muda-paisagem-d-e-porto-alegre-veja-antes-e-depois.ghtml>

<sup>23</sup>

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sul/rs/onda-de-calor-faz-rio-grande-do-sul-adiar-inicio-das-aulas-na-rede-estadual/>

de um projeto educacional sólido. Assim, a ausência de diretrizes estáveis impacta a definição de metas, valores e princípios pedagógicos, resultando em um cenário de constante adaptação e incerteza para os professores. Quando as reformas são implementadas dessa forma, a autonomia docente se torna meramente formal, já que os docentes são reduzidos ao papel de executores de diretrizes instáveis e contraditórias (Contreras, 2012).

Um exemplo significativo desse problema é o componente curricular de Iniciação Científica, cuja descontinuidade frustrou professores e estudantes. B1 relata a expectativa de que a disciplina seria mantida, permitindo o desenvolvimento mais aprofundado de projetos de pesquisa. No entanto, a interrupção repentina prejudicou o andamento das atividades:

*Mas daí **cada ano dá uma mudança**, né? A gente não tava assim, também, esperando que fosse alterar. Por exemplo, ano passado [2023], nós tínhamos um componente que era a iniciação científica. O que que eles nos diziam: que esse componente continuaria neste ano, pra neste ano [2024] eles executarem o projeto, eles irem atrás, fazerem as entrevistas, toda a produção de dados. Este ano não teve, **então tu cortou no meio**. Aí até os alunos estavam esperando. “Profe, e esse ano?” “Esse ano não tem” “Profe, mas tu disse” “Não, não tem, mudou”. Então ficou um **trabalho meio que pela metade** (B1, 33).*

O impacto da descontinuidade também é reforçado por Q2, que aponta a frustração gerada nos docentes e estudantes, especialmente porque a disciplina havia se consolidado como uma experiência positiva:

*No passado, iniciação científica tinha 2 períodos para os segundos anos. Aí a esperança era que nesse ano agora, o terceiro ia ter. Daí não, cortaram, né? Aí **se perdeu todo o trabalho**, porque ano passado foi a primeira mostra científica da escola (Q2, 995).*

A falta de previsibilidade, como algo já estabelecido nesse cenário de reforma, pode gerar um efeito desmotivador, especialmente para professores mais experientes, que, diante de mudanças constantes, passam a questionar a validade do planejamento detalhado de suas aulas. Q2 reflete sobre essa insegurança:

*Eu acho que isso desmotiva um pouco um pouco eles [professores mais experientes], né? Saber que no próximo ano talvez nem vai mudar, **por que que eu vou montar um planejamento, tudo certinho, se daqui a pouco não vou usar mais?** (Q2, 1033).*

Além de afetar o engajamento docente, a insegurança parece ser um reflexo de instabilidades institucionais superiores, propagando-se ao longo da hierarquia escolar. Q1 percebe que até mesmo a equipe gestora repassa orientações da CRE e

da SEDUC com receio, pois as mudanças constantes impedem qualquer previsibilidade:

*Eu noto que eles [a gestão escolar] **repassam essas orientações da CRE, da Seduc com um certo temor**. Assim, com certo receio de, 'ai, eles nos mandaram isso hoje, mas vai saber o que eles vão fazer na semana que vem, será que vão mudar de ideia'? Enfim, então eu noto uma certa insegurança porque as orientações mudam com uma certa frequência (Q1, 973).*

O discurso de Q1 evidencia que a insegurança não se limita ao ambiente da sala de aula, mas se propaga por toda a estrutura escolar, afetando gestores e professores, que precisam lidar com diretrizes instáveis e decisões contraditórias.

Em resumo, F4 e Q1 recorrem à mesma metáfora para representar a experiência com o NEM:

*O que foi tentado foi muito mais a frase da secretária da educação da Raquel Teixeira, que foi repetida ao longo desses anos em várias lives. Eu não estou inventando nada aqui. **O tal do trocar a roda com o carro andando**. Essa foi uma das frases que foram ditas para nós, *ipsis litteris*, não tô nem parafraseando (F4, 716).*

*É como se a gente estivesse tentando **trocar a roda de um carro em movimento**. Isso não é bom de se fazer, né? (Q1, 956).*

A metáfora de “trocar a roda com o carro andando” (atribuída à secretária de Educação do RS por F4) sugere que a reforma foi implementada de maneira improvisada e sem planejamento adequado, exigindo adaptações constantes por parte dos professores enquanto o processo já estava em curso. Esse cenário reforça a percepção de insegurança e desorganização na condução das diretrizes educacionais, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao tentarem acompanhar mudanças que ocorrem sem estrutura prévia ou suporte adequado.

Como solução para uma reforma bem-sucedida, F4 sugere:

*Minha expectativa é que se crie uma caminhada a longo prazo para que talvez 2026, 2028 a gente consiga pensar numa reformulação curricular que parta de baixo para cima. Que parta de uma ideia de que é preciso **menos atacado e mais varejo**. É preciso dar mais liberdade à ponta das escolas, incentivando muito a ponta (F4, 800).*

A metáfora “menos atacado e mais varejo” utilizada por F4 enfatiza a importância de um processo de reformulação que valorize a participação e as demandas da comunidade escolar, em vez de mudanças abruptas, impositivas e generalistas. Ao contrário das reformas impostas de cima para baixo, a proposta de

F4 defende uma construção progressiva e dialógica, que incentive a participação dos professores, estudantes e gestores na definição das diretrizes educacionais. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas educacionais de Estado, e não apenas de governo, garantindo estabilidade, planejamento e coerência na implementação de mudanças estruturais.

Conforme discutido nesta subseção, a instabilidade curricular e a constante reorganização das diretrizes educacionais refletem um modelo de gestão neoliberal e gerencialista, na qual a educação é tratada como um serviço ajustável a demandas políticas e mercadológicas. Contreras (2012) evidencia como essa instabilidade compromete a autonomia docente, transformando professores em meros executores de mudanças impostas de forma verticalizada. Ball (2005) analisa esse processo como parte de uma cultura de performatividade, que exige dos docentes adaptação constante sem garantir condições adequadas para a prática pedagógica. Dessa forma, a descontinuidade das políticas educacionais não é um problema isolado, mas se configura como um projeto deliberado de desmonte da educação pública. A constante alteração curricular impede o desenvolvimento de um ensino sólido e estruturado, desmotiva professores, prejudica estudantes e transforma a escola em um ambiente de permanente incerteza.

#### 5.2.2. Subcategoria 2.2: Aprovação sob coerção (nem tão) velada

As orientações institucionais impostas com falta de clareza ao docente, interpretadas como uma forma de alienação, impactam também os estudantes e seu *progresso*. Analisando essa relação, será discutido como os docentes têm reagido à intimidação pela impossibilidade de reprovação ao longo do NEM.

A participante B2 introduz esse tema como a única cobrança percebida por ela:

*Eu não vejo assim uma grande cobrança no sentido de saber o que que está sendo dado ou produtividade ou não. Eu vejo que a única cobrança é a questão da progressão do aluno. **Não pode reter aluno, essa é a cobrança.** Posso dar meu itinerário formativo, posso dar minha eletiva, posso dar minha disciplina, mas eu não posso ter aluno retido. Essa é a única cobrança que é feita (B2, 216).*

B2 relata que a principal demanda institucional que ela percebe não está relacionada ao conteúdo, mas à progressão dos alunos, enfatizando que reter

alunos é desencorajado. Essa percepção também é compartilhada por F3, professora experiente, que aponta que essa pressão já existia anteriormente, mas se intensificou com o NEM:

*E desde que eu estou no magistério, de uns 10 de uns 15 anos para cá, a pressão para passar o aluno é muito grande, mas **agora com novo ensino médio, ela triplicou.** (F3, 591).*

A questão da não reprovação pode ser analisada a partir de duas políticas educacionais distintas, mas frequentemente confundidas: a aprovação ou progressão automática e a progressão continuada ou parcial. Assim, é importante diferenciá-las antes de iniciar a discussão.

De acordo com Viegas (2009), que analisou historicamente as políticas brasileiras de não reprovação, há registros desse tema desde o início do século XX, como forma de combater o analfabetismo. Na década de 1950 (Almeida Júnior, 1957; Pereira, 1958), a aprovação automática foi definida como a não reprovação, já sendo proposta como uma possibilidade de reduzir as altas taxas de evasão e repetência no Brasil e economizar recursos financeiros. Nos anos 90, Silva e Davis (1993) e Mainardes (1998) ampliaram a discussão sobre a aprovação automática como uma forma de romper com a seletividade e reorganizar o fluxo escolar. A diferenciação entre os dois termos é sintetizada por Bertagna (2009, p. 80):

*é importante considerar que a progressão continuada propõe a avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos, assim como recuperação contínua, além de modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, aproveitamento escolar, controle de frequência dos alunos e dispositivos regimentais. Com essas alternativas e tendo o progresso como alavanca propulsora da aprendizagem, pretende se beneficiar os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Portanto, não deveria ser considerado aprovação automática, visto que esta desconsidera o processo de aprendizagem da criança.*

Dessa forma, enquanto a aprovação automática desconsidera o aprendizado real, a progressão continuada propõe um acompanhamento mais cuidadoso do estudante, oferecendo estratégias de recuperação para que ele supere dificuldades sem ser reprovado imediatamente.

Na LDB, a progressão parcial é citada no artigo III:

*nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996).*

Esse dispositivo legal reforça a ideia de que o avanço escolar deve ser acompanhado de estratégias de recuperação, garantindo a continuidade do aprendizado. No entanto, quando a implementação dessas políticas ocorre sem suporte pedagógico adequado e sem diálogo com os docentes, elas podem ser percebidas como meros mecanismos de flexibilização, resultando na intimidação dos professores e na desvalorização do processo avaliativo. Assim, compreender essas distinções é essencial para analisar como o NEM tem operacionalizado a progressão dos alunos e como isso impacta a autonomia docente, a qualidade do ensino e a motivação dos estudantes.

No RS, a discussão sobre progressão parcial e aprovação automática já gerava controvérsias em 2013. Em resposta às críticas, a SEDUCRS emitiu uma nota afirmando que aqueles que questionam essa prática desconhecem as normas da educação brasileira. Na justificativa oficial, foi destacado que:

A progressão parcial é uma política pública, legalmente prevista, que assegura o direito à aprendizagem para a nossa juventude. Mais do que garantir o acesso de todos os jovens à escola, buscamos manter esse jovem em sala de aula, garantindo seus direitos na busca por uma educação pública de qualidade com cidadania (Rio Grande do Sul, 2013).

Mais recentemente, a SEDUCRS também publicou uma portaria que regulamenta aspectos de aprovação, recuperação e progressão parcial para o ano letivo de 2025<sup>24</sup> (SEDUC, 2025). Para aprovação, devem ser cumpridos os critérios de frequência superior a 75% e média anual por componente curricular igual ou superior a 6. A recuperação deve ocorrer a partir da realização dos EAC ao longo dos trimestres. A progressão parcial é apresentada no Artigo 7:

Aos estudantes que não alcançarem a média prevista para ano/série ao final do ano letivo em no máximo duas áreas de conhecimento e, em até dois componentes curriculares por área, será ofertada a Progressão Parcial, conforme o Parecer Ceed nº 545/2015 - fl. 24, **no ano seguinte** (SEDUC, 2025, grifo nosso).

Existe, ainda, uma especificidade para a parte diversificada, caracterizada pelos IFs:

III - Para fins de Progressão Parcial no Ensino Médio não serão considerados os componentes da Parte Diversificada (SEDUC, 2025).

---

<sup>24</sup> Apesar de a portaria ser válida a partir de 2025 (depois da entrevista com os participantes), essas definições já eram seguidas anteriormente.

No entanto, não fica claro como funcionam as condições de aprovação nos IFs.

Embora a legislação preveja a progressão parcial como um mecanismo que permite ao estudante recuperar conteúdos pendentes no ano seguinte, os relatos dos participantes não demonstram que isso ocorra na prática, como será discutido a seguir.

A progressão parcial, portanto, é um dispositivo legalmente estabelecido, mas sua implementação imposta aos professores – que, muitas vezes, desconhecem a regulamentação e/ou a interpretam como aprovação automática – gera resistência. Assim, a discussão a seguir não se concentra nos aspectos normativos da não reprovação, mas sim na forma como os professores percebem essa exigência, lidam com a pressão para cumpri-la e a problematizam em sua prática pedagógica.

Como justificativa para essa circunstância imposta, B2 menciona que o discurso institucional incentiva o processo avaliativo como emancipatório:

*Essa história de avaliação emancipatória, **ela é uma falácia**. Ela é feita para que a gente acredite no projeto político. A ideia do projeto político novo é **diminuir as escolas, desinchar a máquina pública**. Isso todo mundo sabe (B2, 224).*

A participante B2 considera o argumento da avaliação emancipatória como uma falácia, utilizada para justificar um projeto político que busca reduzir o tamanho das escolas e da máquina pública, visando a redução de gastos. Ela contrasta essa realidade com sua própria experiência como estudante:

*As escolas de 10 anos atrás, 20 anos atrás, que foi quando eu me formei. As escolas eram enormes, eram cheias de alunos. A nossa escola que a gente dá aula, ela é enorme por causa que ela era toda ocupada. Hoje em dia ela está vazia, porque **a Escola está sendo esvaziada através de ferramentas de esvaziamento da escola**. É progressão sem reter ninguém, **progressão em massa**, não tem mais aluno retido. (B2, 225).*

A experiência relatada por B2 indica que a progressão em massa não se limita a uma mudança pedagógica, mas tem repercussões estruturais, levando ao esvaziamento das escolas públicas. O aspecto econômico dessa política educacional é evidenciado por F3, que aponta como a retenção de estudantes é vista como um custo pelo governo:

*Mas tem todos aqueles discursos da CRE, da direção, que para o governo, **financeiramente** não sei quanto dá lá por aluno que roda. (F3, 593).*

De acordo com a participante F3, a justificativa para a progressão em massa está nos aspectos financeiros, destacando o custo para o governo manter os estudantes na escola caso sejam reprovados. Os depoimentos de B2 e F3 destacam a precarização da educação pública em nome da austeridade fiscal, na qual a retenção de estudantes pode ser vista como um custo que se busca eliminar, em vez de um indicativo de dificuldades de aprendizagem a serem trabalhadas.

Assim, há um viés econômico dessa política educacional, apontando que a retenção de estudantes representa um custo para o governo, o que justificaria a pressão institucional para que os professores aprovem seus alunos. Essa circunstância evidencia como a racionalidade neoliberal se manifesta nas políticas educacionais. Conforme Ball (2012), o Estado neoliberal prioriza a eficiência econômica em detrimento da garantia de direitos, deslocando a preocupação com o aprendizado para a administração dos custos educacionais. Isso se reflete no relato de F3, que aponta a reprovação como um ônus financeiro para o governo. A respeito do esvaziamento das escolas públicas destacado por B2, Laval (2019) relaciona esse fenômeno ao desmonte da educação pública em nome da racionalidade econômica. Portanto, a progressão em massa, ao desconsiderar a aprendizagem real dos estudantes, deslegitima a escola pública e aprofunda as desigualdades sociais.

Essa perspectiva sugere que as decisões sobre avaliação e progressão não estariam apenas fundamentadas em princípios pedagógicos, mas também em lógicas administrativas e financeiras. O que as docentes percebem, portanto, é que as diretrizes de avaliação são desenhadas para atender a interesses orçamentários e políticos, ao invés de priorizar o aprendizado real dos estudantes. Dessa forma, a chamada avaliação emancipatória, no contexto relatado, converte-se em um elemento de controle institucional, que recai sobre os professores na forma de pressões e assédios para aprovar os alunos, independentemente do domínio efetivo dos conteúdos.

Aliado a isso, as questões de avaliações externas e melhoria de índices se relacionam diretamente aos aspectos de progressão automática, como relata F1:

Eu acho que sim, ao longo do tempo, com o passar dos anos, houve uma flexibilização bem grande no sentido de favorecer uma aprovação dos alunos **para fins de melhoria de índices e de fluxo escolar** (F1, 328).

F1 acredita que, ao longo dos anos, houve uma flexibilização nas aprovações dos alunos, visando melhorar os índices educacionais e o fluxo escolar. Conforme foi abordado anteriormente, a cobrança por um bom desempenho dos estudantes em avaliações de grande escala sobrecarrega o trabalho docente, mas também se pode se configurar como um mecanismo de coerção. Relembrando a fala de B1:

*É de tudo que é lado [a cobrança], porque hoje em dia nós temos o IDEB, o SAERS, o Avaliar É Tri, a avaliação formativa, a avaliação somativa (B1, 91).*

Nesse contexto, a melhoria nos índices se torna uma consequência direta do aumento das taxas de aprovação—um dos critérios avaliados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Como resultado, as escolas são incentivadas a garantir a progressão dos alunos para elevar suas classificações, uma vez que melhores desempenhos nos indicadores podem estar associados a maiores investimentos financeiros para a rede escolar.

Esse contexto está relacionado com a cultura do desempenho, que consiste na “cultura explícita do mercado, que apresenta um conjunto de modelos standardizados, consolidados e impostos aos educadores” (Nosella, 2010, p. 37). Nela,

*constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (Santos, 2004, p. 1153).*

Ademais, é necessário problematizar as limitações do IDEB como parâmetro de qualidade educacional, especialmente em relação à forma como ele é apresentado à população, desconsiderando os fatores estruturais que influenciam os resultados. É importante destacar como

*[...] ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1169).*

Dessa forma, a parametrização da qualidade da educação por meio do IDEB aumenta a vigilância sobre o trabalho docente para que as metas sejam cumpridas (Voss, Garcia, 2014). Assim, é necessário repensar o IDEB, de forma que ele possa considerar outros fatores que se relacionam com a qualidade educacional, como “nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos” (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 461). Assim, é necessário superar a lógica da avaliação baseada exclusivamente em desempenho quantitativo, para que os indicadores educacionais considerem as desigualdades estruturais e as condições reais da educação pública, garantindo uma análise mais ampla e justa da qualidade do ensino.

No entanto, muitas questões a respeito da percebida aprovação compulsória não ficam explícitas aos professores, conforme enfatiza B2:

*Em vez de chegar alguém, a secretaria, a supervisão, e dizer isso [que a progressão vai acontecer], isso não acontece, por quê? **Porque é antiético, é errado.** Qual é a sociedade que vai concordar que seu filho passe sem rodar nunca, que passe progressivamente. É só ir na aula que ele passa de ano? **Ninguém ia querer** (B2, 226).*

A análise de B2 evidencia a falta de transparência sobre a progressão parcial dos alunos, destacando que admitir essa prática seria algo antiético e socialmente inaceitável. A participante aprofunda a discussão, apresentando como isso é imposto de forma subliminar:

*Então como eles não podem fazer isso, eles fazem **um jogo, uma volta: "ah, você tem que fazer uma avaliação que emancipe o aluno, o aluno tem direito ao aprendizado"** (B2, 227).*

A participante B2 descreve que a avaliação emancipatória do estudante é utilizada como justificativa para promover a progressão automática, sem abordar o problema da não reprovação. O conceito de avaliação emancipatória se baseia em pressupostos que incluem a coerência entre a avaliação e a prática docente, enfatizando uma abordagem crítico-transformadora que busca promover a mudança social e educacional. Essa avaliação é participativa, incorporando o diálogo e a inclusão ativa dos envolvidos, e reconhece que não é uma prática neutra, mas comprometida com valores e a crítica educativa (Saul, 2008).

No entanto, a forma como esse paradigma aparece no contexto do NEM parece descolada de sua fundamentação teórica e aplicada de maneira impositiva, sem diálogo com os docentes. O que deveria ser um processo avaliativo voltado para o desenvolvimento do estudante torna-se um mecanismo de coerção institucional, como complementa F4:

*Há um **assédio bastante sutil**, até porque, com medo de que ele seja, de fato, caracterizado como assédio (F4, 754).*

F4 menciona a existência de um assédio sutil no ambiente educacional relacionado às ordens da SEDUC, destacando que ele é mantido discreto para evitar ser formalmente reconhecido como tal. Essas exigências aumentam à medida que se chega mais perto do final do ano:

*Então a gente tem uma pressão muito grande, e **começa a chegar ali o final do ano, a gente já fica bem ruim**, porque tem que passar muito aluno ali que não merece. (F3, 592).*

F3 relata o impacto emocional da exigência institucional para aprovar alunos no final do ano, mesmo aqueles que não atingiram os critérios necessários. Ele descreve um exemplo que ocorreu na sua escola:

*Teve um ocorrido na nossa escola, e Vacaria inteira praticamente sabe que **veio tipo uma ordem que não era pra rodar ninguém**. E aí todos aqueles que já tinham desaparecido, que a gente nem lembrava mais do rosto, foram atrás, foram atrás, foram atrás, **voltaram no tudo ali no final do ano e a gente passou toda essa gente**. Porque era a ordem que foi dada para nós (F3, 639).*

O relato de F3 expõe a contradição entre as diretrizes legais da SEDUCRS e a realidade imposta aos docentes. Mesmo alunos que não cumpriram o critério mínimo de frequência de 75% foram aprovados, evidenciando a flexibilização extrema das regras para garantir a progressão. Essa situação vai além da mera sugestão de aprovação e se concretiza em intimidações diretas aos professores, como aponta B2:

*Já aconteceu de sermos intimidados pra aprovar aluno. O comunicado "extraoficial" era que, quem reprovasse alguém, **teria que deixar atividades pro aluno fazer nas férias** e teria que ir na escola aplicar (B2, 285).*

B2 relata que, em sua escola, a intimidação pela aprovação se deu de maneira extraoficial, por meio de um comunicado que ameaçava impor encargos adicionais aos professores que optassem por reprovar alunos. Esse depoimento

reforça a ideia de que a pressão pela progressão dos estudantes não se dá de forma sutil, mas opera por meio de ameaças veladas.

Esse cenário expõe uma contradição fundamental: a progressão parcial está formalmente regulamentada pela SEDUCRS e prevista em diretrizes legais, mas os professores percebem um discurso coercitivo para garantir a aprovação a qualquer custo. Assim, o que deveria ser um processo de avaliação comprometido com o desenvolvimento dos estudantes acaba se tornando um instrumento de controle sobre os docentes, que se sentem pressionados a seguir diretrizes que os oprimem.

A respeito das paradas pedagógicas<sup>25</sup>, F4 descreve como elas são consumidas por burocracias:

*Nas paradas pedagógicas, por exemplo, não se discute, não se produz nada nas paradas pedagógicas. O que tem se feito? **Tem se preenchido burocracia, pra quê? Para tentar impedir o professor de reprovar aluno no final do ano, como se essa documentação extensa fosse fazer o professor pensar duas vezes antes de reprovar o aluno, como se ele desejasse reprovar o aluno** (F4, 763).*

F4 denuncia que, em vez de promover debates pedagógicos e produção colaborativa, essas reuniões são utilizadas para exigir registros administrativos, cuja função parece ser dissuadir os professores da reprovação de estudantes. Essa pressão institucional se manifesta de diferentes formas, incluindo o monitoramento dos índices de aprovação. Ele relata uma mensagem enviada à escola pela SEDUCRS

*Recebemos uma mensagem que foi comunicando, nesse momento, que se a nossa escola terminasse o ano letivo agora, apenas um percentual dos alunos estaria aprovado. Então, foi uma mensagem que veio por e-mail da Secretaria de Educação para a direção da escola dizendo, olha, **se vocês terminarem o ano agora, só 37% tá aprovado, o que que está acontecendo? Revisem esses números. E aí eu fiz um comentário, dizendo, olha, isso aqui [o baixo índice de aprovação] é fruto de um ano, na verdade, mais de um, sem reunião, sem debate estratégico, sem capacidade alinhamento pedagógico, sem capacidade de construção de instrumentos avaliativos, colaborativos, cooperativos, interdisciplinares** (F4, 748).*

A mensagem recebida pela escola sugere pressão administrativa sobre os critérios de avaliação, ao solicitar revisão dos números de aprovação. F4 aponta que

---

<sup>25</sup> A parada pedagógica ocorre trimestralmente na rede estadual, antecedendo os conselhos de classe. É um dia dedicado aos educadores para troca de experiências, planejamento e estratégias de ensino, fortalecendo a colaboração entre as escolas. Mais informações em: <https://educacao.rs.gov.br/parada-pedagogica-dedicada-ao-desenvolvimento-profissional-de-educadores-e-planejamento-pedagogico-das-escolas-estaduais-sera-re>. Acesso em: 8 abr. 2025.

essa preocupação não está associada a uma análise pedagógica do ensino e da aprendizagem, mas à necessidade de garantir indicadores elevados de aprovação. Segundo ele, a precarização dos índices educacionais está, na verdade, diretamente relacionada à ausência de espaços de planejamento, nos quais deveriam ocorrer debates estratégicos e a construção de instrumentos avaliativos interdisciplinares e colaborativos. Dentro desse contexto, F4 analisa ainda o papel da mentoria pedagógica, um programa que, segundo a SEDUCRS, teria sido responsável pelo aumento dos índices de aprovação em 2023:

*E isso porque eles entenderam que o piloto [da mentoria pedagógica], o projeto piloto, chamado tutoria ano passado, **teria sido o projeto responsável pelo aumento do índice de aprovação** de 2023. Eles fizeram uma **correlação espúria**, porque não foi isso que fez crescer o aumento de aprovação. O que fez crescer o aumento de **aprovação foi o contínuo assédio**, que continua esse ano por uma demanda de aprovações, revisões de caderno de chamada do professor, para perguntar sobre tal nota, a continuidade de atas e inúmeras atas de burocracia pra te ter documentação para reprovar o aluno (F4, 756).*

F4 critica a associação equivocada entre a mentoria pedagógica e o aumento das aprovações, argumentando que essa correlação não reflete a realidade do trabalho docente. Para ele, o que realmente impulsionou o crescimento dos índices não foi a ação pedagógica da mentoria, mas sim o assédio contínuo sobre os professores, que envolve revisões frequentes dos cadernos de chamada, questionamentos sobre notas e uma carga burocrática excessiva para justificar a reprovação de alunos.

Nesse cenário, a mentoria pedagógica se torna um instrumento de vigilância, reforçando os mecanismos institucionais de controle sobre os professores. Como aponta F4, a figura do mentor, em vez de servir como apoio à escola, é utilizada para sustentar a narrativa de que o aumento dos índices de aprovação resulta de melhorias pedagógicas, quando, na realidade, a pressão administrativa para aprovar alunos é o verdadeiro fator por trás desse crescimento.

Essa dinâmica evidencia a necessidade de uma análise crítica das estatísticas educacionais. Como aponta Carvalho (2001, p. 554), a melhoria nos índices de aprovação não pode ser tomada como um indicativo direto da qualidade do ensino, visto que “isso resulta principalmente de políticas educacionais de melhoria do fluxo, que conduziram à aprovação automática de alunos e, portanto,

não reflete necessariamente uma real melhoria no acesso ao conhecimento” (Carvalho, 2001, p. 554).

Dessa forma, os dados positivos de aprovação devem ser interpretados com cautela, pois podem mascarar uma realidade marcada por pressões institucionais, assédio aos professores e a desvalorização da avaliação como um processo efetivo de aprendizagem.

Apesar da frustração expressa nos depoimentos sobre a impossibilidade de reprovação, F4 ressalta que a reprovação não é o objetivo dos professores:

*Ninguém deseja reprovar o aluno, ninguém fica dormindo pensando, eu vou reprovar fulaninho (F4, 764).*

O relato de F4 representa o posicionamento dos demais participantes: o problema não está na não reprovação em si, mas sim na forma como a pressão pela aprovação se impõe como uma diretriz hierárquica e inflexível. Ele critica o caráter impositivo dessa política, diferenciando uma perspectiva pedagógica construída coletivamente da mera exigência administrativa:

*Tu [falando sobre si mesmo] é um professor todo progressista, trabalha no Colégio X, no Colégio Y [escolas conhecidas na cidade por serem progressistas], é um professor a favor da reprovação? Não, no mundo ideal, é óbvio, eu não sou a favor de reprovação. Dentro do contexto em que o horizonte pedagógico é pensado para que a reprovação não aconteça, ou seja, filosoficamente, a coisa é pensada pedagogicamente e na ação didática, ela é pensada para reprovação não acontecer, é óbvio que a reprovação não acontecerá. **Agora tu descer de cima para baixo, algo esperando que a reprovação não aconteça, é delirante, é delirante, me causa dor de cabeça só de eu falar isso pra ti, isso já me causa dor (F4, 757).***

F4 se posiciona contra a reprovação, mas sua crítica reside na forma como a eliminação dessa prática é imposta de maneira autoritária, sem considerar o contexto pedagógico real das escolas. Para ele, a reprovação não deve ser o objetivo da escola, mas a política de progressão deve ocorrer dentro de um planejamento estruturado, e não como uma exigência administrativa que ignora as dificuldades reais do ensino e da aprendizagem. Para que a progressão continuada ocorra de forma eficaz para todos os atores envolvidos na escola, ela

não pode ser um elemento isolado e pontual, mas integrar um projeto educacional mais amplo e consistente, com a definição de conteúdos curriculares, garantia de condições básicas a todas as escolas, **consistentes estratégias de formação contínua, valorização dos profissionais da educação**, democratização em todos os níveis do sistema

educacional, capazes de afetar a escola em seu conjunto, de modo especial, no que se refere às estratégias de ensino e práticas de avaliação e promoção (Mainardes, 1998, p. 27, grifo nosso).

O depoimento de F4 evidencia como a progressão automática ocorre sem diálogo, sem garantia de suporte adequado e sem articulação com um projeto pedagógico consistente, contrariando o proposto por Mainardes (1998). Nessa circunstância em que a progressão continuada não ocorre de forma coerente, a autonomia docente se enfraquece. Contreras (2012) argumenta que quando os professores perdem o poder de avaliar criticamente sua prática e são obrigados a seguir diretrizes impostas sem possibilidade de adaptação, ocorre o que ele denomina de desprofissionalização docente. Nesse cenário, os professores deixam de ser agentes ativos do processo educativo e passam a desempenhar um papel burocrático, no qual a aprovação dos alunos não depende mais de sua avaliação profissional, mas sim de pressões externas.

Além disso, o gerencialismo educacional, caracterizado pelo foco em métricas de desempenho e responsabilização individual dos docentes (Ball, 2005), reforça esse controle ao associar a aprovação dos alunos à eficiência da escola e dos professores. Assim, o que F4 denuncia como “delirante” não é a existência da não reprovação, mas sua imposição que desautoriza os professores e os reduz a técnicos que executam as diretrizes. Conforme discutido, essa política educacional e suas contradições não são algo recente. Portanto, o que se observa no NEM não é uma ruptura, mas a manutenção da controvérsia histórica, na qual os professores são sistematicamente excluídos do processo de construção de políticas educacionais.

A progressão parcial, quando aplicada sem diálogo e sem suporte adequado, se torna, portanto, um instrumento de controle hierárquico, enfraquecendo a autonomia docente e transformando os professores em agentes passivos dentro do sistema educacional. Em vez de promover uma educação emancipatória, como sugere o discurso institucional, a imposição dessa política de maneira verticalizada contribui para a precarização da profissão docente, retirando dos professores sua capacidade de reflexão e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Adicionalmente, essa configuração de não reprovação, segundo os participantes, tem causado alterações nas relações de autoridade entre professores

e estudantes. Na experiência de B1, essa ainda exerce influência nos estudantes, mesmo que de forma simbólica:

*A gente nunca diz que não roda, você faz o discurso e eles [os estudantes] fingem que acreditam, né? Mas eles sabem que é difícil, mas mesmo assim a gente diz ó fulano ciclano, abaixo da média por causa de tais atitudes, tem que melhorar e eles vão, eles melhoram (B1, 114).*

B1 relata que o discurso feito para os estudantes é que eles poderão ser reprovados, o que eles fingem acreditar. Assim, essa ainda é uma *moeda de troca* na relação entre professores e estudantes. No entanto, ela tem se *desvalorizado*, conforme menciona B2:

*Se o aluno, claro, se ele te desrespeitou, tu podes tirar ele da sala de aula. Mas se ele não veio, se ele foi mal na tua prova, se ele não gosta da tua matéria, se ele não gosta de ti, **tu não tens autonomia para repetir esse aluno ou pra qualquer coisa**. Não tem mais. E antes tinha, então isso é uma coisa que também abalou bastante (B2, 244).*

B2 ressalta que os professores perderam a autonomia para reter alunos por critérios que antes eram considerados fundamentais, como desempenho acadêmico e envolvimento nas aulas. Essa mudança desestabiliza o papel tradicional do professor e exige uma adaptação às novas diretrizes. Ela aprofunda essa reflexão ao descrever as transformações que ocorreram ao longo do tempo:

*Eu vi esse processo acontecer [de mudança de "autonomia"]. Meus colegas, uns saíram da escola, outros mudaram a forma de dar aula. Porque antes era uma aula baseada na autoridade, no **"faz porque eu estou mandando, não quer fazer? Tudo bem, vou te dar zero e tu vai rodar"**. Agora não tem isso, não tem o "fazer porque eu estou te mandando". Não pode, não roda. Se ele não fez agora, nesse momento, daqui a uma semana, vai vir alguém que vai te pedir para fazer uma atividade avaliativa com esse aluno, **porque ele tem direito** (B2, 245).*

O depoimento de B2 sugere que a relação entre professores e estudantes, que antes se baseava em uma autoridade impositiva, teve que mudar com a ampliação de oportunidades dadas aos estudantes. Esse fenômeno reflete o que Arendt (1992, p. 243-244) denomina de crise da autoridade na educação:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

Embora essa questão seja complexa e envolva múltiplas dimensões, aqui a análise se concentra na relação entre a progressão compulsória e a modificação da

autoridade docente. Esse fenômeno também representa uma mudança na cultura escolar, conceito abordado por Tardif (2014). O autor argumenta que os professores constroem, ao longo de suas carreiras, uma cultura profissional baseada em certas rotinas, valores e estratégias pedagógicas. A respeito disso,

mesmo no melhor dos casos, com os “bons estudantes”, o professor já não tem aquela antiga aura de autoridade espontânea que lhe dava a nobre cultura escolar: ele deve convencer e motivar seus alunos, a fim de que eles acreditem que sua educação lhes é realmente útil (Tardif, 2007, p. 18).

Assim, a imposição da progressão automática pode alterar essa cultura, gerando resistência por parte dos docentes, que precisam encontrar novas formas de lidar com os alunos sem recorrer à *ameaça* da reprovação. Esse cenário reconfigura o papel do professor na escola contemporânea, deslocando sua função de autoridade tradicional para mediador da aprendizagem, ao mesmo tempo em que enfraquece sua autonomia dentro do sistema educacional. No entanto, essa mudança é acompanhada de tensões. Para B2, essa prática é justificada sob o discurso da avaliação emancipatória, mas na prática ela percebe como uma falácia:

*Isso [dar muitas chances] não é emancipar o aluno. Tu não tá emancipando o aluno, tu tá jogando-o para fora da escola. Isso não é emancipação, isso daí é uma falácia (B2, 230).*

B2 critica a ideia de que oferecer múltiplas oportunidades de aprovação equivale a garantir a aprendizagem do estudante. Para ela, essa prática não emancipa, mas contribui para um processo de exclusão escolar velado. Assim, cria-se um paradoxo: por um lado, a eliminação da retenção escolar pode ser vista como um avanço na democratização da escola; por outro, quando não há suporte pedagógico suficiente para garantir a aprendizagem real, a progressão automática gera desconfiança entre os professores, que a percebem como um mecanismo artificial e burocrático.

Nesse contexto, F4 levanta uma hipótese que desloca a discussão para um campo ainda mais complexo: a corrupção dos estudantes pelo próprio sistema:

*Então é a minha briga do ano passado e nesse ano provavelmente seguirá nesses conselhos de classe, é a ideia de que tu **corrompes o aluno** dessa maneira. E o aluno, **ele não é culpado disso**, é que ele acaba sendo **corrompido pela maneira como o sistema opta por funcionar**. É uma opção estrutural de funcionamento (F4, 760).*

F4 argumenta que essa estrutura desresponsabiliza os alunos pelo seu próprio aprendizado, fazendo com que o desengajamento se torne uma

consequência sistêmica, e não apenas uma escolha individual. Embora F4 não explicitamente como ocorre essa corrupção, é possível analisar sua hipótese a partir da motivação dos estudantes para os estudos.

A hipótese levantada por F4 sugere que o modelo de progressão automática pode minar a motivação dos estudantes e influenciar no seu desempenho acadêmico. Ryan e Deci (2000) definem um espectro de motivação que varia da falta total de motivação (desmotivação) à motivação intrínseca. A desmotivação ocorre quando o indivíduo não percebe valor na atividade e não sente controle sobre seus resultados, resultando em desengajamento. Já a motivação extrínseca envolve comportamentos movidos por fatores externos, como recompensas, punições ou reconhecimento social, podendo variar de uma regulação totalmente controlada (como obedecer a regras por obrigação) até uma internalização parcial ou completa dos valores da atividade. No extremo oposto, a motivação intrínseca ocorre quando a pessoa realiza uma ação pelo prazer e interesse inerentes à própria atividade, promovendo maior persistência, engajamento e bem-estar.

No contexto escolar, a reprovação, embora problemática, pode ser interpretada como um fator extrínseco que mantém certo nível de compromisso dos estudantes com as atividades acadêmicas. Outros fatores motivadores também podem ser a satisfação de pais e professores e a competição por melhor desempenho entre colegas. Logo, se o sistema elimina ou reduz drasticamente as consequências da não aprendizagem, os alunos podem perceber que o esforço acadêmico se torna irrelevante, minando sua motivação extrínseca e, conseqüentemente, seu engajamento.

Essa dinâmica pode ser observada na diferenciação entre componentes da FGB e dos IFs, de acordo com as comparações de F2 e F3.

*Se um aluno reprovar em história ou matemática, talvez ele repita o ano. Mas se reprovar em duas disciplinas de trilha, **difícilmente será reprovado**. (F2, 506).*

*É, mas eu percebo que as trilhas, o **pessoal não tem coragem de deixar aluno** [retido]. Nos conselhos de classe, é física, química, matemática, português. (F3, 647).*

Os relatos de F2 e F3 sugerem que a percepção da reprovação varia entre os componentes curriculares. Nos IFs, como já mencionado, a progressão parcial não é

considerada. Assim, os alunos podem desenvolver uma menor preocupação com seu desempenho acadêmico, assumindo que a aprovação é garantida, o que reforça a hipótese de F4 sobre a "corrupção" estudantil. Dessa forma, a progressão automática, quando imposta sem estratégias de acompanhamento eficazes, não apenas pode comprometer a motivação dos estudantes, mas também alterar sua relação com a escola.

A aprovação automática não afeta somente a relação entre professores e estudantes. Como consequência dessa controvérsia, B2 descreve o cenário de conflito que se estabelece também entre os professores:

*E aí a gente fica lá, a gente se abraça enquanto professores, a gente segura, "ah, não vamos deixar determinado aluno passar", aí os **professores fazem uma força tarefa pra que aquele aluno fique retido**. E aí o professor que não entrou [na força tarefa para impedir que um aluno passe de ano], daí começam as brigas internas. Então, ou seja, **coloca a gente para um conflito com os próprios colegas**. A gente sempre se coloca em conflito. Eles sempre nos colocam num lugar **como se fosse uma arena**. Então a gente começa a **brigar** (B2, 233).*

A partir do relato de B2, é possível visualizar a arena de disputas que se torna a sala dos professores, na qual alguns professores resistem à aprovação forçada, enquanto outros, por conveniência ou receio da burocracia, acatam as exigências institucionais. Cria-se, então, mais um conflito entre a classe docente, gerando divisões e tensões no ambiente escolar que fragmentam a coletividade.

Essa desunião pode ser compreendida a partir do conceito de cultura da performatividade, desenvolvido por Ball (2005). Ele argumenta que o gerencialismo na educação introduz uma lógica de competição e responsabilização individual, na qual os professores são levados a se enxergar como concorrentes ou agentes isolados, em vez de membros de um coletivo profissional coeso. No contexto da aprovação automática, aqueles que tentam resistir ao sistema podem se sentir isolados e em conflito com os colegas que se submetem às diretrizes institucionais para evitar burocracias e represálias.

Contreras (2012) também discute esse processo no contexto da autonomia docente, destacando que a autonomia só é possível quando há um ambiente de trabalho que valoriza a colaboração entre professores. Quando o sistema impõe políticas que colocam os docentes em lados opostos (como a aprovação forçada versus a resistência a ela), a autonomia é substituída pela obediência a regras

externas, fragmentando a categoria docente e minando sua capacidade de organização coletiva. Nesse contexto, a divisão entre professores que tentam resistir e aqueles que aceitam a progressão automática pode ser interpretada como um efeito colateral da gestão gerencialista, que transfere responsabilidades da administração para os indivíduos, criando disputas internas dentro da equipe docente.

Esse mecanismo é analisado também por Apple (2012), que argumenta que a despolitização da docência ocorre quando os professores são levados a lutar entre si, em vez de se organizarem coletivamente para questionar as condições estruturais impostas pelo sistema. Ao invés de promover um espaço de construção coletiva, a política educacional gerencialista transforma o professorado em um grupo fragmentado.

O impacto dessa coerção é sintetizado no relato de F4, que descreve como a pressão pela aprovação se manifesta de diferentes maneiras:

*Então esses **assédios**, eles vêm de várias maneiras. Eles vêm em **burocracia**, eles vêm nas **lives**, **chamando o professor de idiota** dizendo que o aluno vai reprovar **se ele não fizer tal método**, ele vem na forma de **mensagem pros diretores**, ele vem na forma do **mentor** está constantemente durante a semana, com a coordenação pedagógica, batendo esses dados com a coordenação pedagógica e **vendo o que que está sendo feito, o que não está sendo feito ali dentro**. Esse assédio, ele é **institucional**, está **institucionalizado** e muito bem **calibrado** (F4, 765).*

O relato de F4 explicita a coerção institucional, que opera por meio de burocracias excessivas, mensagens intimidadoras e vigilância pedagógica constante. O sistema se estrutura de forma a desgastar o professor, impondo-lhe responsabilidades que deveriam ser compartilhadas entre diferentes níveis da gestão educacional. A burocratização da reprovação, por exemplo, torna o processo tão desgastante que, na prática, obriga os docentes a aprovar alunos para evitar sobrecarga de trabalho.

Outro mecanismo de coerção mencionado por F4 é a figura do mentor pedagógico, que, em teoria, deveria oferecer suporte aos professores, mas na prática se torna um agente de fiscalização e controle. Essa vigilância constante faz parte da lógica gerencialista, na qual a autoridade docente é substituída por uma supervisão administrativa externa, reduzindo o professor a um executor de diretrizes, sem margem para exercer sua autonomia profissional.

Diante desse cenário, torna-se evidente uma contradição central: enquanto a LDB e as diretrizes educacionais formalizam a progressão parcial como um mecanismo pedagógico, os professores interpretam a imposição da aprovação como um sistema de coerção. Assim, o que é descrito oficialmente como progressão parcial é percebido na prática como aprovação automática, gerando um ambiente de insegurança e assédio institucional.

Com base no que foi discutido nessa subcategoria, na experiência dos participantes, a progressão automática dos estudantes se apresenta como uma estratégia para garantir a permanência na escola e reduzir a evasão. No entanto, na prática ela se configura como um mecanismo de coerção institucional que reduz a autonomia docente e transforma a escola em um espaço de controle. Os professores relatam que a principal cobrança institucional não é pela qualidade do ensino, mas pela melhora dos índices educacionais, o que se relaciona ao cenário de aprovação forçada. Essa lógica, justificada por discursos de avaliação emancipatória e eficiência financeiro-administrativa sustentadas em discursos neoliberais, impõe-se por meio de pressões burocráticas, vigilância pedagógica e intimidações (in)diretas. O impacto dessa coerção se manifesta na desestruturação da autoridade docente, na modificação das relações entre professores e estudantes e no enfraquecimento das dinâmicas escolares. Como consequência, a escola se torna um ambiente no qual a aprovação não é mais resultado do aprendizado, mas de um cálculo político-administrativo que busca manter os padrões educacionais dentro dos valores esperados. Nesse cenário, a liberdade do professor é totalmente cerceada. Solto, mas dentro de uma jaula, é exigido que ele improvise, na ilusão de achar que está livre.

### 5.2.3. Subcategoria 2.3: Autonomia ilusória e improviso institucionalizado

As mudanças recorrentes, a falta de organização, as imposições verticais e os assédios camuflados exigem adaptações constantes por parte dos docentes, institucionalizando o improviso. Embora pareça haver uma certa margem de liberdade, essa autonomia está condicionada ao cumprimento das diretrizes impostas, como relata F1:

*O meu sentimento foi de **liberdade quase que total**, para decidir a maneira que eu trabalharia e o que trabalharia [na disciplina de Estatística Básica] (F1, 323).*

Essa aparente "liberdade" está diretamente associada aos objetivos e habilidades propostas nas matrizes de referência, que (des)orientam o trabalho dos professores. B1 descreve como essa estrutura oferece sugestões para o desenvolvimento das habilidades exigidas:

*Ele [o objetivo] me dá uma sugestão, eu tenho uma habilidade para desenvolver o que posso desenvolver de **várias formas**, tratando assuntos um pouquinho diferentes ou **puxando mais para um lado mais para o outro**. Ele vai desenvolver aquela habilidade. Agora está um pouquinho mais fácil por causa disso (B1, 8).*

B1 complementa explicando que a matriz referencial delimita as possibilidades de abordagem, mas dentro dessa estrutura o professor ainda pode escolher quais habilidades priorizar:

*Mas como a gente tem a nossa matriz referencial, então eu olho lá porque lá dentro daquela matriz eu posso colocar muita coisa, mas eu tenho um período. Daí eu olho lá qual habilidade que eu vou escolher, **eu escolho umas duas** (B1, 125).*

B1 destaca que o objetivo proposto oferece uma sugestão e permite desenvolver habilidades de maneiras variadas, abordando assuntos com diferentes enfoques. Essa flexibilidade, segundo B1, tornou o trabalho mais fácil quando comparado com o cenário da escola-piloto que ela vivenciou, quando não se tinha qualquer diretriz clara.

Entretanto, essa margem de autonomia também gera dilemas, conforme aponta Q2, que relaciona essa liberdade excessiva à realidade da escola pública:

*Como na escola pública, tem muito disso, professor tem muita autonomia. Isso é bom, só que isso vale para o bem e para o mal. O professor que vai fazer um planejamento que **talvez não era bem aquilo** e ele segue fazendo aquilo. Ele vai seguir o ano inteiro fazendo aquilo, então acho que é cada um no seu quadrado. **Isso é bom e ruim** (Q2, 1017).*

O relato de Q2 evidencia o paradoxo da autonomia docente: por um lado, a liberdade para escolher abordagens pode ser positiva, permitindo que o professor adapte os conteúdos à realidade da turma. Por outro, essa autonomia pode resultar na falta de padronização e na ausência de um acompanhamento mais estruturado, o que pode comprometer a coerência do ensino ao longo do ano letivo.

Assim, o modelo atual oscila entre a flexibilidade e a falta de diretrizes claras, criando um ambiente em que os professores precisam constantemente equilibrar sua liberdade pedagógica com a necessidade de cumprir exigências institucionais. Essa autonomia, longe de ser plena, funciona dentro de limites estabelecidos, gerando tanto possibilidades quanto desafios para a prática docente.

Ao ser questionado sobre uma possível contradição entre a liberdade metodológica (a presente subcategoria) e a pressão institucionalizada (Subcategorias 2.1 e 2.2), F4 explica que essa relação não lhe parece paradoxal devido à sua posição particular dentro da escola pública:

*Ela não é uma contradição pra mim [existir uma liberdade metodológica e ao mesmo tempo uma pressão institucionalizada], porque tem que ser levado meu contexto em consideração. Eu tenho um contexto que para alguns professores é muito único. Eu sou um professor que hoje, se eu quiser olhar para o estado e dizer tchau, eu digo, porque eu não dependo da renda do estado. Eu tenho 3 escolas privadas que são três das escolas que melhor pagam [na minha cidade]. Então, assim, a renda, na verdade, vem das escolas privadas. Eu pago as minhas contas com a escola privada. Então eu exerço o poder através do meu privilégio dentro da escola pública, é isso que eu faço, eu instrumentalizo o meu privilégio como um poder pra defender as pautas que me são caras e pra defender os meus colegas (F4, 767).*

F4 destaca que sua independência financeira lhe permite exercer uma resistência mais ativa dentro da escola pública, sem medo das represálias que afetam seus colegas que dependem exclusivamente dessa rede de ensino. Dessa forma, ele instrumentaliza sua posição privilegiada para defender pautas que considera essenciais.

Já F5, ao relatar sua experiência com CTD e disciplinas eletivas, descreve a ausência de diretrizes como uma oportunidade de criar algo novo:

*Mas eu achei uma oportunidade, justamente pelo fato de não ter nada. Eu pensei, é a grande oportunidade de eu construir uma disciplina com as coisas que eu acho interessante dentro dessa área, a cultura e tecnologia. Então isso, de uma certa forma, me incentivou a criar a melhor disciplina que eu pude criar, porque eu estava livre para fazer isso (F5, 852).*

Para F5, a falta de diretrizes concretas gerou uma sensação de liberdade, permitindo-lhe estruturar uma disciplina baseada em seus interesses e conhecimentos. No entanto, essa suposta liberdade não se traduz em autonomia plena, pois ainda está vinculada às condições e expectativas impostas pelo sistema.

Nessa circunstância, cria-se um cenário que Contreras (2012) estabelece como autonomia ilusória, característica do professor como racionalista técnico<sup>26</sup>, definido como:

[...] o que assume a função de aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e a eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz (Contreras, 2012, p. 113).

Ou seja, o professor acredita possuir autonomia, mas sua prática se limita à aplicação eficaz de métodos e ao cumprimento de metas preestabelecidas, sem espaço para questionar os fundamentos dessas diretrizes. Ele internaliza os objetivos institucionais como se fossem seus, sem perceber as restrições impostas ao seu trabalho.

Aproximando-se do papel de professora racionalista técnica, conforme definido por Contreras (2012), Q2 descreve como desenvolve seu trabalho seguindo à risca as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais da SEDUC:

*Segundo o caderno de resolução de problemas, as normativas da BNCC, resoluções de problemas é para você trabalhar ciências da natureza: química, física, biologia e matemática. Então também tive que dar uma estudada mais ou menos que queria fazer ao longo do ano (Q2, 988)*

No entanto, ela percebe uma falta de padronização na interpretação das orientações, resultando em abordagens diversas entre os professores:

*Enfim, da resolução de problemas, quando eu li o material, eu compreendi uma coisa, e eu digo assim, eu estou fazendo desse jeito, eles estão fazendo daquele jeito, e não é que eu tô dizendo que eu faço certo. Mas eu vi que assim cada um interpreta o que quer do material e monta o que quer com o planejamento e dá aula que quer (Q2, 1020).*

Q2 aponta que, diante da ausência de uma orientação mais objetiva e estruturada, cada professor interpreta os documentos de maneira diferente, o que leva a grandes variações na forma como a disciplina de Resolução de Problemas é ministrada. Apesar dessa *liberdade interpretativa*, Q2 se aprofunda na teoria e nas metodologias ativas a fim de seguir exatamente o que está estabelecido nas diretrizes educacionais:

*A gente escolhia os temas, os problemas, traz para a sala e usa os conteúdos de química, física, biologia e matemática para tentar elaborar a solução do problema. De forma geral, o que que vai entrando nisso? As*

---

<sup>26</sup> Para um resumo dos outros perfis docentes estabelecidos por Contreras (2012), ver Apêndice C.

*metodologias, aí a gente usa, por exemplo, o método de resolução de problemas, usa a própria PBL [problem-based learning], que tem as etapas. A metodologia, aquela que você faz as estações de trabalho (Q2, 1024).*

Q2 destaca a aplicação de metodologias como o método de Resolução de Problemas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (*problem-based learning*, PBL) e a rotação por estações de trabalho. No entanto, essa adesão rigorosa às diretrizes institucionais sem questionamento das limitações impostas se aproxima do modelo do professor racionalista técnico, definido por Contreras (2012) como aquele que internaliza os objetivos institucionais e foca na eficiência e na aplicação de métodos prescritos, sem necessariamente questionar as condições estruturais que influenciam sua prática.

Dessa forma, a experiência de Q2 reflete um paradoxo da autonomia docente: por um lado, há liberdade para interpretar as diretrizes institucionais, mas, por outro, a necessidade de seguir padrões de qualidade e eficiência acaba conduzindo à reprodução de práticas determinadas externamente, reforçando a lógica gerencialista dentro do ensino.

Dessa forma, a autonomia ilusória se torna uma armadilha, pois induz o docente a aceitar passivamente o controle exercido sobre sua prática, sem problematizar as limitações que restringem sua real capacidade de decisão. Logo,

*Ao professor resta a liberdade de se submeter aos ditames do aparato, adequando a sua prática à meta de maiores vantagens financeiras, ou de se submeter ao baixo reconhecimento social pelo trabalho desenvolvido, por não ter sido eficiente o suficiente para alcançar os indicadores de excelência laboral, institucionalmente impostos, e continuar recebendo sua diminuta remuneração (Zatti; Minhoto, 2019, p. 14).*

Assim, o professor se vê diante de um dilema: ou se adapta às regras do jogo, cumprindo exigências burocráticas e buscando a validação dos indicadores institucionais, ou enfrenta o baixo reconhecimento e a desvalorização profissional, sem mecanismos reais de resistência. Essa dinâmica reflete um modelo de gestão que simula autonomia, mas na prática restringe a capacidade dos docentes de agir criticamente dentro do sistema educacional. Assim,

*O homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia (Marcuse, 1999, p. 80).*

Os exemplos de improvisos, adaptações e flexibilizações no ensino assumem diversas formas. Diante da falta de diretrizes institucionais claras, os professores

precisam reinventar suas práticas, como relata F2 ao descrever sua experiência com dois componentes novos:

*Aí, acabei pegando CTD (Cultura e Tecnologia Digital) e Mundo do Trabalho nesse primeiro ano, e obviamente que ninguém sabia o que fazer. A gente foi inventando, pensando, passar algumas mais atividades, algumas ideias centrais, alguns trabalhinhos e tal. E foi isso (F2, 379).*

No primeiro ano ministrando CTD e Mundo do Trabalho, não havia um referencial estruturado sobre como abordar as disciplinas, o que levou F2 a improvisar conteúdos, elaborar atividades pontuais e definir temas centrais para os alunos sem um direcionamento claro. Assim como F2, F4 lecionou Mundo do Trabalho e teve que elaborá-la do zero:

*E aí eu criei a disciplina do zero assim, porque aquilo, a ementa não existe. A ementa é genérica, não fala nada com nada, não há os objetos de conhecimento. As habilidades são muito genéricas, então eu fiz uma disciplina pensando mais uma espécie de sociologia e história do trabalho (F4, 688).*

F4 explica que, diante da falta de uma ementa detalhada e de objetivos de conhecimento bem definidos, ele teve que construir o curso a partir das suas próprias referências. Para ele, essa liberdade também permitiu uma abordagem inter e transdisciplinar, buscando dialogar com áreas do conhecimento que não eram óbvias para os alunos:

*Foi uma característica minha assim, de pensar para além da minha caixinha, do componente curricular, numa dinâmica transdisciplinar e interdisciplinar com outros colegas que não eram tão óbvios, pelo menos não pros alunos (F4, 703).*

No entanto, essa flexibilidade institucional, ao invés de representar um suporte real à inovação pedagógica, funciona muitas vezes como um mecanismo de compensação pela falta de estrutura curricular, levando os professores a encontrar soluções individuais para problemas sistêmicos.

F2 relata uma situação que exemplifica esse processo, descrevendo como a escola reorganizou a disciplina Projeto Investigativo em Saúde para suprir a escassez de períodos de Ciências da Natureza na FGB:

*Esse ano [2024] que eu comecei a ter experiência na trilha. Nós temos uma disciplina de uma trilha que é Projeto Investigativo em Saúde. São três períodos semanais para a área de Ciências da Natureza. Lá na escola, a escola decidiu dividir esses três períodos: um para física, um para química e um para biologia, para aumentar os períodos da formação geral básica [que eram apenas um para cada componente]. **Basicamente, a gente tá***

***usando como um período extra das nossas disciplinas, então a gente não tá trabalhando projeto investigativo em saúde*** (F2, 382).

A decisão da escola de utilizar a carga horária do Projeto Investigativo em Saúde para ampliar os períodos das disciplinas tradicionais da FGB revela como as lacunas estruturais da reforma são compensadas por ajustes internos feitos pelas próprias escolas. Em vez de seguir a proposta original da disciplina, a carga horária foi redistribuída para atender às necessidades básicas dos componentes tradicionais, evidenciando a inadequação da organização curricular.

Contudo, a criatividade e a disposição para inovar encontram limites, especialmente quando os professores precisam lidar com carga horária reduzida, falta de planejamento e pressão institucional. Como aponta B2:

*A gente enche linguíça, essa é a verdade. Uma colega minha falou isso no conselho de classe. A gente enche linguíça porque chega uma hora e a gente não tem tempo de poder fazer todo o planejamento. E aí a gente precisa dar esses três períodos, e aí eu tenho que inventar* (B2, 189).

O relato de B2 evidencia que a necessidade de improvisar conteúdos sem planejamento adequado muitas vezes compromete a qualidade do ensino, tornando-se um reflexo da desorganização estrutural da reforma. A falta de tempo para elaborar estratégias pedagógicas efetivas faz com que os professores sejam obrigados a preencher as aulas com atividades improvisadas e sem profundidade, alinhando-se à discussão feita na Subcategoria 1.1 sobre a sobrecarga docente.

Assim, longe de representar um espaço de autonomia pedagógica genuína, essas adaptações revelam uma estrutura de ensino desarticulada, na qual os professores precisam constantemente encontrar soluções individuais para problemas estruturais não resolvidos pela reforma.

A imposição de novas disciplinas sem considerar as competências e os interesses dos professores pode resultar em dificuldades de adaptação. F5 relata o caso de uma colega que enfrentou desafios para lecionar CTD devido à sua falta de familiaridade com tecnologia:

*Eu tinha uma colega nessa escola, uma professora de matemática, uma senhora **já com muita dificuldade de usar tecnologia**. Sabe usar o WhatsApp e aquela coisa. Deram pra ela essa disciplina de cultura e tecnologias digitais, e ela não sabia o que fazer. Então a tecnologia **para mim foi uma oportunidade, porque eu tenho interesse, talvez conheça um pouquinho sobre o assunto**. Mas para minha colega não funcionou.*

*Então a mesma coisa pode funcionar numa escola, mas não vai funcionar em outra, porque o professor não tem **interesse** (F5, 853).*

A partir da perspectiva de F5, evidencia-se que a distribuição das disciplinas nem sempre considera a formação ou a afinidade dos professores com determinados temas, o que pode comprometer a qualidade do ensino e gerar frustração profissional. Esse caso exemplifica um contexto de baixa AFD, como discutido por Zabiela e Zucolotto (2019). Quando professores são designados para áreas nas quais não possuem domínio, o ensino se torna um processo de improvisação, impactando tanto os docentes quanto os alunos.

Apesar do contexto de improvisos, em alguns casos há uma ampla oferta de recursos didáticos, mas seu uso efetivo é questionável. B2 relata o desperdício dos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>27</sup>:

*A gente não usa esses livros. É uma pilha de livros, é uma sala cheia desses livros (B2, 203).*

B2 destaca que os livros didáticos não são utilizados na prática, representando um desperdício de recursos públicos. Esse problema é discutido por Silva (2012, p. 817), que analisa o impacto econômico da política de distribuição massiva de livros didáticos no Brasil:

*Esta política de aquisição em massa de livros didáticos pelo governo brasileiro transformou-se num grande negócio que contribuiu para o processo de oligopolização e entrada do capital estrangeiro no setor editorial. Pelo montante excessivo de dinheiro público e de interesses movimentados, é muito importante que a sociedade e a imprensa fiscalizem e o próprio Estado aperfeiçoe os mecanismos que visam dar transparência a este negócio.*

A distribuição centralizada desses materiais não garante sua efetiva utilização pelas escolas, especialmente quando as diretrizes curriculares e metodológicas não incentivam seu uso. Assim, esses materiais acabam se acumulando nas instituições, sem impacto real na prática docente. A participante B2 aprofunda essa discussão, relacionando o não uso com a formação inicial:

*Os professores não usam, não é porque eles não querem, é porque a gente não teve essa formação. Lá na graduação a gente sempre estudou em caixinha. Eu estudei biologia, a gente tem bioquímica, tem física, tem, mas a gente se formou em biologia (B2, 204).*

---

<sup>27</sup> Criado em 1985, o PNLD é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil que visa avaliar, adquirir e distribuir, de forma gratuita e regular, materiais didáticos, pedagógicos e literários para alunos e professores das escolas públicas de educação básica em todo o país. Para mais informações, ver Höffling (2000) e Cassiano (2007).

B2 destaca que a fragmentação da formação docente, estruturada em disciplinas isoladas, dificulta a aplicação de abordagens interdisciplinares e inovadoras na prática escolar. Assim, a dificuldade em utilizar determinados recursos ou metodologias não está apenas relacionada à resistência dos professores, mas a uma lacuna estrutural na formação inicial, que ainda segue um modelo compartimentalizado, pouco alinhado às exigências curriculares atuais.

A oferta de recursos digitais e tecnológicos também apresenta desafios de implementação, devido à falta de suporte técnico e capacitação para os professores. Como relata F5, a SEDUCRS fornece apenas os equipamentos, mas não o suporte para sua instalação e uso:

*Na minha experiência, pelo menos, a Secretaria da educação simplesmente forneceu material [recursos digitais e tecnológicos]. Agora, **se ele vai ser usado ou não, aí depende exclusivamente das pessoas da escola.** Não veio um técnico lá e abriu as caixas e montou os computadores. Não veio um técnico e ensinou a gente usar o arduino. Não veio um técnico para instalar a televisão (F5, 839).*

O relato de F5 aponta um problema recorrente na implementação de recursos tecnológicos: o Estado disponibiliza equipamentos, mas não garante as condições necessárias para seu uso efetivo. Dessa forma, a responsabilidade pela operacionalização e manutenção dos equipamentos recai sobre os professores, adicionando mais uma camada de sobrecarga ao seu trabalho. Mesmo em escolas com infraestrutura privilegiada, como no caso de F5, a falta de suporte técnico implica uma carga adicional de trabalho para os docentes:

*Para mim, por exemplo, eu tenho uma sala no Colégio onde eu tenho 24 computadores, eles têm acesso à internet, tem essa televisão de 65 polegadas, é uma sala dos sonhos, é uma sala que todo professor sonha em ter. **Eu posso fazer o que eu quero, eu tenho acesso a todas as mídias lá. Só que eu tenho que fazer a manutenção dos computadores.** Eu tenho que verificar se eles estão sempre ligados, se os alunos não colocam vírus, eu sempre tenho que chegar antes nessas aulas para deixar toda essa estrutura já funcionando, todos os computadores ligados, todos ligados na internet, a internet tem que estar funcionando. Quando alunos usam, aí eu tenho que fazer a higienização de todos os computadores, fazer toda uma verificação (F5, 846).*

F5 reconhece as vantagens de ter uma sala equipada com recursos tecnológicos, mas relata que a manutenção dos computadores, a preparação dos equipamentos e até a higienização das máquinas se tornam responsabilidade do professor. Dessa forma, o uso dos recursos fica condicionado a quem sabe

utilizá-los e se dispõe a mantê-los, gerando novos desafios e contribuindo para a precarização do trabalho docente.

O cenário descrito pelos participantes revela uma sobreposição de dificuldades que afetam diretamente o trabalho do professor. A falta de planejamento na distribuição das disciplinas, o desperdício de recursos didáticos, a disponibilização de tecnologia sem suporte técnico e a sobrecarga de funções atribuídas aos docentes são fatores que se interligam e contribuem para a precarização do ensino público.

Dessa forma, o uso de recursos e materiais na escola pública não está apenas vinculado à disponibilidade dos mesmos, mas sim à capacidade dos professores de se adaptarem às suas limitações estruturais. Esse cenário reflete problemas de gestão e planejamento educacional, que impactam todas as categorias analisadas neste trabalho, evidenciando a fragilidade da implementação das políticas educacionais no cotidiano escolar.

A autonomia ilusória e o improvisado institucionalizado caracterizam a experiência docente em um sistema educacional marcado por contradições e adaptações constantes. Embora os professores tenham certa liberdade metodológica, essa autonomia está condicionada a diretrizes institucionais que limitam suas escolhas e exigem conformidade com metas preestabelecidas. Os relatos dos professores indicam que a falta de padronização e suporte resulta em práticas diversas, mas também em um ambiente onde o improvisado se torna regra. A alocação de disciplinas sem considerar a formação dos docentes, a disponibilidade de recursos sem suporte técnico adequado e a reorganização curricular para suprir lacunas estruturais evidenciam como a flexibilidade institucional, longe de representar um espaço de inovação pedagógica genuína, opera como um mecanismo de compensação das falhas do sistema. Esse cenário reflete a precarização do trabalho docente, impondo aos professores não apenas a responsabilidade pelo ensino, mas também pela gestão e manutenção dos recursos. Dessa forma, o modelo atual reforça uma lógica gerencialista na qual os professores são responsabilizados individualmente pelos resultados educacionais, sem condições reais de exercer uma autonomia plena sobre sua prática.

A análise desta categoria revela que a autonomia docente dentro do NEM é meramente formal, pois os professores são reduzidos a agentes executores de diretrizes instáveis e contraditórias, sem poder de decisão sobre os rumos da educação. A falta de clareza nas orientações institucionais, a pressão pela progressão automática dos alunos e a necessidade de constantes improvisos para suprir lacunas estruturais demonstram que o discurso da flexibilização educacional não se traduz em maior autonomia pedagógica, mas sim em precarização e sobrecarga de trabalho. Ao invés de uma reforma construída coletivamente, o que se observa é um modelo imposto de forma hierárquica, que enfraquece a identidade e o profissionalismo docente. Assim, o NEM os coloca em uma posição de constante vigilância e controle, onde suas decisões são orientadas não pela lógica pedagógica, mas pela necessidade de adaptação a um sistema fragmentado e carente de suporte real.

A precarização do trabalho docente e o enfraquecimento da autonomia estão diretamente ligados à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, em uma relação de mútua influência, onde não se consegue definir ao certo o que é causa e o que é consequência. Se, por um lado, os mecanismos de controle analisados nesta categoria impõem restrições à prática docente, por outro, a falta de estrutura para formação continuada e o distanciamento entre a escola e o ensino superior agravam esse cenário, reforçando a ideia de que cabe ao professor, isoladamente, buscar soluções para os desafios que enfrenta. Assim, a próxima categoria discutirá como essa lógica de responsabilização individual se manifesta na formação docente, evidenciando as lacunas nas políticas de capacitação e as contradições nas orientações institucionais.

### **5.3. Categoria 3: Desafios na formação e no desenvolvimento profissional docentes**

A formação e o desenvolvimento profissional docente são fundamentais para a qualidade da educação e para a construção da identidade profissional dos professores. García (1999) define a formação docente como um campo de investigação e prática que estuda os processos de aprendizagem pelos quais os professores, tanto em formação inicial quanto continuada, constroem ou aprimoram seus conhecimentos e competências para intervir no ensino, no currículo e na

escola. Buscando superar a separação entre formação inicial e continuada, García (2009) propõe o conceito de desenvolvimento profissional docente, um processo contínuo e contextualizado na escola, que pode ocorrer tanto de forma individual quanto coletiva:

um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (García, 2009, p. 10).

Além da formação, outros fatores estruturais e trabalhistas também influenciam diretamente no desenvolvimento profissional, como argumenta Imbernón (2009, p. 77-78):

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

A partir dessas definições, estabelece-se a discussão a respeito desse contexto no NEM gaúcho e como os docentes têm experienciado isso. Diante de um suporte institucional insuficiente, a experiência docente tem sido caracterizada pela autoformação e pela responsabilização individual pela capacitação, desonerando o Estado dessa responsabilidade e transferindo para os professores o ônus de se manterem atualizados em um sistema que os sobrecarrega e desvaloriza.

### 5.3.1. Subcategoria 3.1: (In/de/con)formações institucionais

Quando questionada sobre a formação oferecida pela SEDUCRS, a participante B1 reagiu com ironia, evidenciando a ausência de capacitação específica para os IFs:

*Forneceu? [com um sorriso irônico]. Não tem [formação específica para os itinerários]. Cada escola é um itinerário, cada escola é um lado que puxa. Não teve nada assim específico para itinerários (B1, 38).*

B1 enfatiza que não houve uma formação estruturada ou padronizada para os professores que atuam nos itinerários, resultando em um cenário desorganizado, no

qual cada escola segue uma direção própria sem receber orientações claras. Ela associa essa ausência ao alto número de IFs, o que dificulta a padronização das capacitações. Contudo, B1 faz uma ressalva, reconhecendo que a Secretaria promove formações, ainda que no formato de lives, dentro da Jornada Pedagógica:

*Não me entenda mal. A Secretaria faz as formações lá, agora eles estão fazendo bastante lives. Às vezes é um pouco cansativo, mas faz as formações, incentiva (B1, 39).*

Embora reconheça o esforço da SEDUCRS para incentivar a participação dos professores, ela considera o formato das *lives* cansativo e, muitas vezes, pouco efetivo. F4 reforça essa crítica, associando a digitalização da formação ao período da pandemia e questionando sua falta de profundidade:

*Ao longo desse período que veio da pandemia até aqui, todas as lives que eu participei foram destituídas de conteúdo (F4, 720).*

F4 destaca que, desde a pandemia, as formações virtuais têm sido vazias de conteúdo relevante, tornando-se mais um protocolo do que um espaço real de aprendizado e troca pedagógica. Essa percepção também é compartilhada por F2, que observa que, no início, novos professores ainda tentam participar dessas capacitações, mas acabam desistindo:

*Eu sei que muita gente, principalmente nas primeiras vezes, vai tentar, principalmente se a pessoa quer fazer o trabalho dela certinho, ela vai começar assistir, mas eu conheço, ouvi pessoas que chegaram a assistir no início, mas tu desistes, né? Porque que tu percebes que não faz sentido e que tá perdendo teu tempo (F2, 416).*

F2 enfatiza que, apesar da boa intenção dos professores, muitos acabam abandonando as formações por perceberem que não agregam conhecimento prático e não auxiliam na rotina docente. Além disso, F2 critica o modelo das formações, argumentando que simplesmente expor conteúdos aos professores não garante um aprendizado efetivo e representa um desperdício de recursos:

*Só que assim, acho que algumas coisas não são eficientes. Tipo, tu ir lá ficar expondo um monte de conteúdo para os professores não é eficiente, é dinheiro posto fora (F2, 419).*

A crítica de F2 reforça a ideia de que a formação oferecida pela SEDUCRS não atende às reais necessidades dos professores, pois não promove interações significativas e tampouco se conecta com a realidade prática da sala de aula. Este aspecto vai de encontro ao preconizado por autores como Nóvoa (1992) que entende que as formações continuadas devem ocorrer em contextos concretos,

centradas nas escolas. Dessa forma, o modelo adotado acaba sendo percebido como uma formalidade burocrática, sem impacto concreto no desenvolvimento profissional docente.

F4 associa o formato das formações oferecidas pela SEDUCRS a palestras motivacionais, sem conteúdo prático ou teórico relevante para os professores:

*E aí tu vais ter lives, formações que parecem mais um **show de coach**, parecem plenitude de provérbios tiradas de regiões, dos confins, tu vais tratar essa plenitude como profundas reflexões filosóficas e que **não significam absolutamente nada** (F4, 718).*

*Elas tinham muito "**vamos fazer juntos**", "**vai dar certo**", "**precisamos pensar positivo**", é um festival de autoajuda para os professores, quase um livro de autoajuda construído nessas lives do que aporte teórico (F4, 721).*

F4 critica a superficialidade das lives formativas, comparando-as a apresentações motivacionais repletas de frases genéricas, mas sem conteúdo pedagógico aplicável. Em vez de oferecer suporte teórico e ferramentas concretas que se relacionem com situações reais de sala de aula, auxiliando no enfrentamento aos desafios do ensino, essas formações funcionam como um espaço de incentivo vazio, descolado da realidade da sala de aula. A falta de uma formação efetiva também é destacada por B1, que resume a principal necessidade dos professores:

*Formação, não informação, né? (B1, 55).*

B1 enfatiza que a formação docente deve ir além da transmissão de informações superficiais, sendo estruturada de maneira que realmente auxilie os professores. B2 complementa essa visão ao descrever o modelo de formação ideal que vivenciou em outra escola da rede municipal:

*Formação é como eles fazem em Alvorada. **E aí eles podem cobrar de nós**, porque a gente recebeu essa formação. **Eles podem cobrar de nós porque a gente tem as ferramentas**, e vai de ti conseguir colocar em prática, mas pelo menos tu fez uma formação digna (B2, 213).*

Para B2, a formação precisa oferecer suporte real aos professores, garantindo que tenham as ferramentas necessárias para aplicar as metodologias e enfrentar os desafios pedagógicos. Dessa forma, a cobrança por resultados se torna mais justa, pois os docentes foram efetivamente preparados para suas funções.

Além disso, F4 critica a abordagem reducionista da SEDUCRS, que trata a formação docente como uma questão puramente metodológica:

*É uma crença [da SEDUCRS], eu cheguei em um certo momento que eu tinha essa crença, de ingenuidade, de que achar que o problema da educação era meramente problema metodológico. É só a gente pegar essa caixa de metodologias que já existe, que está bem estudada e aplicar. Se todos os professores conhecerem essas caixas de ferramentas e a gente aplicar, vai dar tudo certo (F4, 725).*

F4 aponta que essa visão ingênua reduz os desafios da educação a um problema metodológico, ignorando as condições estruturais das escolas, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e os problemas sociais mais amplos que afetam o aprendizado. Ele relembra como isso ocorreu de forma emblemática durante a pandemia:

*Isso na pandemia era muito emblemático, as lives de metodologias ativas, sala de aula invertida, não sei o quê. E eu olhava assim, gente, eu estudei tudo isso, eu vi tudo isso no mestrado e vi tudo isso na graduação também. E não é isso que está faltando aqui. Está faltando o meu aluno conseguir entrar nos minhas calls, consegui me acompanhar, ele não entrar na minha call chorando. É isso que falta (F4, 727).*

F4 destaca que, durante a pandemia, as lives focadas em metodologias ativas ignoravam a realidade dos alunos, que enfrentavam dificuldades básicas como acessar as aulas remotas e lidar com problemas emocionais. Esse descompasso entre o que era proposto nas formações e as reais necessidades da escola continua acontecendo, reforçando a desconexão entre as diretrizes institucionais e as condições concretas do ensino.

A análise desta subcategoria revela um descompasso entre as formações oferecidas pela SEDUCRS e as necessidades reais dos professores, reforçando a percepção de que a formação docente tem sido tratada como uma formalidade burocrática, e não como um processo efetivo de desenvolvimento profissional. A ênfase em lives superficiais e descontextualizadas, apontada pelos participantes, reflete um modelo gerencialista (Ball, 2005) que busca padronizar a formação sem oferecer suporte concreto aos docentes.

A visão reducionista da formação continuada – focada apenas na aplicação de metodologias, sem considerar as condições estruturais do ensino – ignora desafios fundamentais, como a falta de infraestrutura nas escolas e a sobrecarga de trabalho. Além disso, a responsabilização individual dos professores pela sua própria capacitação evidencia um deslocamento da responsabilidade do Estado para os docentes, que são forçados a buscar soluções por conta própria para suprir as lacunas deixadas pela gestão educacional.

Essa dinâmica revela um movimento em direção à conformação dos professores ao perfil de racionalista técnico, conforme definido por Contreras (2012). Em um contexto de desorientação e falta de suporte institucional, os docentes são levados a depender exclusivamente das orientações normativas, sendo forçados a reproduzir metodologias prescritas e executar de diretrizes institucionais, sem espaço para uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica.

### 5.3.2. Subcategoria 3.2: Responsabilização individual pela formação

A inconsistência no suporte institucional oferecido aos docentes levou à necessidade de que os próprios professores busquem resolver os desafios formativos por conta própria, conforme discutido na Subcategoria 2.3. Sem uma estrutura de apoio sistemática e eficaz, a formação docente no contexto do Novo NEM no RS se caracteriza pela responsabilização individual dos professores, que precisam encontrar estratégias autônomas para compreender e implementar as novas diretrizes educacionais.

F5 reconhece que, atualmente, a SEDUCRS disponibiliza um site com informações acessíveis sobre o NEM, o que pode ser útil para professores que ingressam na rede:

*Acredito que hoje sim, a Secretaria da Educação tem um site com bastante informação. Eu acho que qualquer professor que começaria hoje no ensino médio e querendo saber o que que é o novo ensino médio, hoje temos bastante informação Mas **mesmo assim é um custo de tempo** [acessar as informações da Seduc] (F5, 827).*

Apesar da disponibilidade dos materiais, F5 destaca que o acesso a essas informações implica um custo significativo de tempo, o que agrava ainda mais a sobrecarga docente. Dessa forma, a formação continuada não ocorre de maneira estruturada, mas se torna mais uma tarefa a ser desempenhada individualmente pelos professores, sem suporte real da instituição. Q2 reforça essa percepção ao apontar que, embora a CRE e a SEDUC estejam disponíveis para fornecer orientações, a busca por suporte depende inteiramente da iniciativa do professor:

*Não tem, digamos, formação continuada. Mas eu digo assim, da CRE, da Seduc, parar para vir pessoas da CRE. Eles ficam disponíveis, eu acho, se você contatar e precisar de ajuda, sim, mas é você tem que entrar e indo atrás (Q2, 1047).*

Essa lógica se alinha ao modelo neoliberal de formação docente, no qual o desenvolvimento profissional é tratado como uma responsabilidade individual e não como um compromisso institucional. Bortolazzo e Feijó (2024, p. 15) analisam essa dinâmica, afirmando que:

observa-se a concepção de um modelo de docência, seja na formação inicial ou continuada que, entrelaçado às plataformas digitais e às diretrizes neoliberais, é marcado por uma perspectiva individualista de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a estrutura de formação docente deixa de ser um processo coletivo e estruturado e se transforma em um percurso individual, onde cada professor é responsável individualmente pela própria capacitação, sem garantias de suporte ou acompanhamento institucional.

A falta de orientação oficial faz com que muitos professores busquem materiais por conta própria, sem um referencial pedagógico claro. F1 descreve como planejava suas aulas de estatística de forma independente, sem preocupação com fontes acadêmicas ou diretrizes institucionais:

*Alguma vez ou outra, eu busquei algum material na internet, sem muita preocupação em ser alguma fonte acadêmica, enfim, busquei alguns exercícios pela internet, busquei alguns materiais, alguns textos para poderem me basear, para imaginar e para procurar entender o que seria importante, mas sem qualquer orientação, simplesmente decidindo por minha conta, o que eu acho que é importante (F1, 361).*

O relato de F1 evidencia a precarização da formação continuada, pois a ausência de um referencial institucional estruturado leva os professores a improvisarem suas próprias estratégias de capacitação, muitas vezes recorrendo a fontes não especializadas. Essa realidade reforça a lógica da autonomia ilusória (Contreras, 2012), na qual o professor acredita ter liberdade para se capacitar, mas, na prática, se encontra sem suporte adequado, precisando gerenciar sozinho sua própria formação.

Dessa forma, a formação docente no NEM gaúcho se caracteriza não por uma construção coletiva, mas por uma busca individual por informações dispersas. Assim, consolida-se um cenário descentralizado em que o Estado transfere para os professores a responsabilidade de se qualificarem, sem oferecer condições reais para que isso aconteça.

O caso da Iniciação Científica se destaca dentro do contexto de formação docente, conforme aponta F4:

*Já na iniciação científica, não. Na iniciação científica eu tinha aí PUC, eu tinha um repertório de material pra usar com a gurizada e conduzir os trabalhos até o final do ano e, de fato, ter um substrato, um produto final muito mais consistente (F4, 705).*

Diferentemente da disciplina Mundo do Trabalho, em que precisou improvisar, F4 destaca que contava com um repertório estruturado para trabalhar com a Iniciação Científica, o que possibilitou a realização de projetos mais consistentes e um produto final mais elaborado. Isso evidencia que o sucesso na disciplina não foi resultado de suporte institucional ou de formações oferecidas pela SEDUCRS, mas sim de sua própria trajetória acadêmica e experiência com pesquisa na graduação e no mestrado.

Esse caso ilustra uma desigualdade na formação docente, na qual professores com maior repertório acadêmico conseguem estruturar melhor suas disciplinas, enquanto aqueles que não tiveram acesso a experiências semelhantes precisam buscar informações por conta própria, muitas vezes sem suporte adequado. Assim, a qualidade do ensino em algumas disciplinas passa a depender mais do repertório particular dos professores do que de um planejamento pedagógico estruturado pelo Estado, reforçando a lógica da responsabilização individual pela formação.

A análise desta subcategoria revela que a formação continuada dos professores no NEM gaúcho não ocorre como um processo estruturado e coletivo, mas sim como uma responsabilidade individualizada, reforçando a precarização da formação docente. Embora a SEDUCRS disponibilize materiais e informações sobre o NEM, o acesso a esses recursos exige tempo e esforço adicionais dos professores, que precisam buscar capacitação por conta própria, sem suporte institucional efetivo.

Essa dinâmica se alinha ao modelo neoliberal de educação, no qual o Estado transfere para os docentes a responsabilidade de se manterem atualizados, sem garantir condições reais para que isso aconteça. O relato dos participantes evidencia que, diante da falta de orientação oficial, os professores improvisam estratégias

individuais para se capacitar, muitas vezes recorrendo a fontes não especializadas e adaptando metodologias sem um referencial claro.

#### **5.4. Síntese das categorias**

A implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul tem intensificado a precarização do trabalho docente, impondo sobrecarga, instabilidade e maior burocratização, conforme apresentado na Categoria 1. Os professores se depararam com um aumento das exigências administrativas e pedagógicas, sem o suporte necessário para lidar com as mudanças estruturais da reforma. A flexibilização do currículo e a introdução dos IFs trouxeram desafios que ampliaram a necessidade de adaptação constante, muitas vezes sem diretrizes claras ou materiais adequados. Além disso, o fenômeno da intensificação do trabalho se faz presente, com a necessidade de planejamento autônomo, participação em formações desarticuladas e a cobrança por resultados que nem sempre condizem com as condições reais de ensino. A desvalorização da carreira docente também se evidencia na redução das perspectivas de progressão profissional, na estagnação salarial e no crescimento das contratações temporárias, o que reforça a precariedade das relações de trabalho. Muitos professores, ao acumularem múltiplos vínculos empregatícios para complementar a renda, enfrentam um cotidiano de extrema exaustão. Esse cenário se agrava com a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a ausência de materiais didáticos coerentes com as novas exigências curriculares e a substituição de professores efetivos por contratos temporários, tornando a profissão cada vez menos atrativa. O resultado é um ambiente escolar marcado pela instabilidade, pelo cansaço docente e pela necessidade de improvisação constante, sem que haja políticas concretas que valorizem e deem suporte adequado aos professores.

A realidade vivenciada pelos professores reflete uma autonomia ilusória, condicionada a mecanismos institucionais de controle, discutidos na Categoria 2. O modelo de ensino implementado exige que os docentes se adaptem a mudanças frequentes e arbitrárias, sem que tenham real autonomia para definir suas práticas de ensino. As diretrizes educacionais são frequentemente alteradas, sem um planejamento de longo prazo que garanta continuidade e estabilidade. Essa ausência de estrutura reflete em um cenário de improviso institucionalizado, no qual

os professores precisam constantemente redesenhar suas estratégias pedagógicas para atender a novas demandas, sem tempo ou suporte adequados para isso. Além disso, a burocratização da avaliação e da progressão dos estudantes impõe barreiras adicionais à prática docente, já que muitos professores relatam pressões institucionais para aprovar alunos independentemente do desempenho real, comprometendo a credibilidade dos processos avaliativos e esvaziando a função pedagógica da escola. O controle se manifesta também pela crescente responsabilização individual dos docentes, que precisam atender a expectativas de desempenho institucional, ao mesmo tempo em que enfrentam uma estrutura desorganizada e carente de suporte. Assim, longe de promover uma verdadeira autonomia, o NEM impõe um modelo gerencialista, no qual os professores se tornam executores de diretrizes instáveis, sujeitos a cobranças constantes e à necessidade de se adequar a uma estrutura que, na prática, restringe sua capacidade de atuação e tomada de decisões.

Analisadas na Categoria 3, a formação e o desenvolvimento profissional docente no contexto do NEM têm sido marcados pela falta de suporte institucional, pela fragmentação das formações oferecidas e pela responsabilização individual dos professores pelo seu próprio aprendizado. Os relatos dos docentes indicam que, embora a SEDUCRS disponibilize algumas formações, muitas dessas capacitações são superficiais, descontextualizadas e de pouca aplicabilidade prática, frequentemente apresentadas no formato de *lives* “motivacionais” ou exposição teórica de metodologias já conhecidas pelos docentes, sem diálogo com a realidade concreta das escolas. Além disso, não há um programa estruturado de formação continuada, o que leva muitos professores a buscarem informações por conta própria, em fontes diversas, criando um cenário no qual a capacitação profissional depende mais do esforço individual de cada docente do que de um planejamento educacional coeso. Essa lógica descentralizada transfere a responsabilidade do Estado para o professor, reforçando uma dinâmica de precarização e sobrecarga, na qual os docentes precisam se capacitar por conta própria e em seu tempo livre, sem qualquer incentivo real ou apoio institucional. Como consequência, a formação continuada não apenas não acompanha as transformações do NEM, como também aprofunda as desigualdades entre os professores, favorecendo aqueles que já possuem um repertório acadêmico mais amplo e deixando desassistidos aqueles

que enfrentam maiores dificuldades na adaptação ao novo modelo. Diante desse cenário, a formação docente se torna mais um fator de fragilidade na implementação do NEM, contribuindo para a sensação de desorientação e insegurança profissional entre os professores, que precisam lidar simultaneamente com mudanças curriculares, instabilidade estrutural e ausência de suporte contínuo para sua qualificação e aprimoramento profissional.

É importante destacar como as três categorias se entrelaçam em uma relação complexa, em uma relação de mútua influência.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, teve como objetivo geral compreender, a partir das percepções de professores de Ciências da Natureza da rede estadual do RS, os impactos do NEM na experiência docente. Para isso, foram entrevistados 9 professores de Ciências da Natureza que atuam nessas condições. O conjunto destas entrevistas constituiu o *corpus* desta pesquisa, analisado à luz da ATD, a partir da qual emergiram três categorias: Categoria 1: Precarização do trabalho docente; Categoria 2: Autonomia docente refém de mecanismos de controle; e Categoria 3: Desafios na formação e no desenvolvimento profissional docentes.

A análise da Categoria 1, centrada em questões de precarização do trabalho, indicou que os professores enfrentam sobrecarga de trabalho, intensificação das demandas burocráticas e aumento da instabilidade profissional, uma vez que o novo modelo curricular impôs novas atribuições sem um planejamento adequado. A redução da carga horária da FGB e a ampliação dos IFs resultaram em uma fragmentação do ensino, exigindo dos professores uma constante adaptação a conteúdos e metodologias que nem sempre fazem parte de sua formação inicial. Além disso, a crescente contratação de professores temporários e a falta de progressão na carreira reforçam um cenário de desvalorização do magistério, comprometendo a atratividade da profissão e agravando o fenômeno do “apagão docente”. Assim, o NEM, em vez de proporcionar melhorias nas condições de trabalho, intensificou os processos de precarização, tornando a docência mais instável e desgastante. Portanto, o objetivo específico *depreender como a precarização do trabalho docente se manifesta na experiência dos professores de Ciências da Natureza ao longo da implementação do NEM* foi contemplado pela Categoria 1.

A Categoria 2 indicou que a suposta flexibilização curricular e metodológica não se traduz em maior liberdade pedagógica. Pelo contrário, a autonomia docente tem sido restringida por diretrizes institucionais inconsistentes e frequentemente alteradas, pelo aumento da vigilância sobre a prática pedagógica e pela pressão para garantir a progressão dos alunos independentemente do aprendizado real. O controle sobre a docência ocorre de maneira sutil, por meio da burocratização dos

processos avaliativos e da responsabilização individual dos professores pelos resultados educacionais. Esse cenário faz com que os docentes enfrentem um ambiente de insegurança e instabilidade, no qual precisam constantemente improvisar estratégias para lidar com as exigências institucionais sem um referencial claro. Assim, a autonomia docente se revela ilusória, uma vez que os professores são forçados a seguir diretrizes e métricas de desempenho que desconsideram a realidade da sala de aula, transformando-os em meros executores de um modelo gerencialista de ensino. Assim, o objetivo específico *identificar os mecanismos de controle institucional que afetam a autonomia docente e a prática pedagógica dos professores de Ciências da Natureza no NEM* foi alcançado pela Categoria 2.

Por fim, a Categoria 3 evidencia que as formações institucionais oferecidas pela SEDUCRS são superficiais, desarticuladas e muitas vezes limitadas a encontros virtuais pouco interativos, com foco excessivo em metodologias e pouca atenção às condições estruturais do ensino. A falta de uma política estruturada de desenvolvimento profissional leva os professores a dependerem da busca individual por materiais e estratégias de ensino, intensificando o processo de responsabilização individual pela própria capacitação. Essa dinâmica reforça desigualdades entre os docentes, pois aqueles que possuem uma formação acadêmica mais sólida conseguem se adaptar com mais facilidade, enquanto os que não tiveram experiências prévias em pesquisa ou em determinados conteúdos enfrentam dificuldades maiores. Assim, a falta de um apoio institucional adequado agrava o cenário de precarização e desvalorização do magistério, deixando os professores sem respaldo para enfrentar os desafios impostos pela reforma educacional. Dessa forma, o objetivo específico *problematizar o impacto das políticas de formação e do suporte institucional fornecidos pela SEDUCRS na adaptação e desenvolvimento profissional dos professores de Ciências da Natureza no contexto do NEM* foi atendido pela Categoria 3.

Ao retomar o conceito de experiência em Larrosa (2011), é possível compreender que os efeitos do contexto em que o NEM ocorre sobre os professores de Ciências da Natureza não se limitam a ajustes técnicos ou operacionais, mas configuram verdadeiras experiências no sentido mais profundo do termo. Os relatos analisados evidenciam que os docentes foram atravessados por um processo marcado por desorganização, imposições, improvisos e silenciamentos

institucionais. Trata-se de uma experiência que não se esgota na simples execução de novas diretrizes, mas que coloca em questão a identidade, a autonomia e o próprio sentido do ser professor. A experiência sendo “isso que me passa” (Larrosa, 2011, p. 5), o NEM produziu marcas que ultrapassam o campo da prática pedagógica, afetando dimensões existenciais da docência. Considerar essas vivências como experiências implica reconhecer a subjetividade e a historicidade que constituem o trabalho docente, reafirmando a importância de escutar e valorizar as vozes daqueles que vivem cotidianamente os efeitos das políticas educacionais.

Diante desse cenário, esta pesquisa contribui para a compreensão crítica do NEM, demonstrando como sua implementação ocorreu de forma desorganizada e impositiva, afetando diretamente as condições de trabalho, a autonomia docente e o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências da Natureza. Os resultados apontam para a necessidade de revisão das políticas de formação continuada, fortalecimento da autonomia docente e valorização da carreira do magistério, garantindo um modelo educacional que respeite as condições reais da escola pública e promova a participação ativa dos professores na construção das políticas educacionais. Dessa forma, o Novo (mas não tão novo) Ensino Médio apenas amplifica problemas já conhecidos.

Procura-se ocultar através da retórica governamental o fato do “novo” ser apenas a reconfiguração do arcaico. Estabelece-se na política educacional para o Ensino Médio, bem como para outras políticas sociais, formas tradicionais travestidas de modernas, objetivando reconfigurar práticas das nossas elites manterem-se no poder e seguirem seu projeto de exclusão das classes trabalhadoras do acesso à riqueza produzida (Oliveira, 2020, p. 12).

Pesquisas futuras podem aprofundar o impacto do Novo Ensino Médio na aprendizagem dos estudantes, investigando se as mudanças curriculares influenciaram o desempenho acadêmico e a evasão escolar, especialmente em escolas públicas. Além disso, a relação entre a intensificação do trabalho docente e a saúde mental dos professores merece atenção, explorando níveis de estresse, exaustão emocional e desmotivação. Estudos comparativos entre diferentes estados brasileiros poderiam identificar estratégias mais eficazes na implementação da reforma, analisando o suporte oferecido aos professores e os impactos nas redes estaduais. Também é essencial investigar a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, avaliando se as capacitações disponibilizadas

pela SEDUCRS são adequadas ou se os professores estão buscando sua formação de maneira autônoma. A desigualdade educacional gerada pelo NEM deve ser analisada, verificando se a reformulação curricular ampliou as diferenças entre escolas públicas e privadas e entre contextos socioeconômicos distintos. Pesquisas sobre o papel das tecnologias na formação e na prática docente podem revelar como os professores estão utilizando recursos digitais e se a digitalização da formação continuada tem sido eficiente ou apenas reforçado a lógica da responsabilização individual. Além disso, é fundamental investigar quais conhecimentos docentes são mobilizados por professores de Ciências da Natureza no NEM, especialmente em contextos nos quais a AFD é baixa, analisando como os professores lidam com conteúdos que não fazem parte de sua formação inicial e quais estratégias desenvolvem para suprir essas lacunas. Outra linha de pesquisa relevante é a análise das particularidades da Educação em Ciências no contexto do NEM, examinando como as mudanças curriculares afetam a prática de docentes de Física, Química e Biologia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1153-1174, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 8 abr. 2025.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: v. 27, no 65, p.3-15, jan./mar., 1957.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 36, p. 25-37, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638/7206>.

Acesso em: 8 abr. 2025.

ALVES, Ursulina Ataide *et al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020.

ANDES-SN. Programa Mais Professores para o Brasil é uma maquiagem e não valoriza a profissão. **ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, 18 jan. 2025. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/programa-mais-professores-para-o-brasil-e-uma-maquiagem-e-nao-valoriza-a-profissao1>. Acesso em: 8 abr. 2025.

APPLE, Michael. **Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education**. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

APPLE, Michael. **Education and Power**. New Your and London: Routledge, 2012.

APPLE, Michael W.; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, n. 291, p. 149-172, 1990. Disponível em:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9dea860b-ecfa-43b0-8618-c15b8abde73e/re2910700477-pdf.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ARAUJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 04, p. 807-822, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tBvftndFVH7s8PbB37mhNXb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 8 abr. 2025.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992b, p. 221-247.

BABBIE, Earl. **The practice of social research**. 9. ed. Belmonte: Wadsworth Thomson Learning, 2001. 640 p.

BAIRROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia; TANGER, Jeferson; AFFELDT, Geovana Rosa. Democracia em risco: os impactos do novo referencial curricular gaúcho do Ensino Médio para a gestão democrática. *In*: PRESTES, Liliane Madruga; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila (org.). **Caleidoscópio educacional: novos olhares para as políticas, práticas e diversidades na contemporaneidade**. São Paulo: Pragmatha, 2022, p.102-119. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251880>

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.:** New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação, vida precária e capacitação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 584-599, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018181445.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BASTOS, Pedro. Ascensão e crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, número especial, p. 1-63, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rec/article/view/22050/12252>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 73-86, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2203>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BOGDAN, Robert; BLIKLEN, San Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

BONAMINO, Alicia; FERREIRA, Nathacha Monteiro; MUYLAERT, Naira. Aspectos iniciais da implementação do Novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. 2254–2272, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16620>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin; FEIJÓ, Rai Marcelo de Oliveira. Neoliberalismo e plataformização da sociedade: uma análise sobre o trabalho ininterrupto e suas implicações na profissão docente. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, v. 1, n. 04, p. 124-143, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/942>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean.-Claude; CHAMBOREDON, Jean-Claude. **A Profissão de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOUTIN, Aldimara C.D.B.; FLACH, Simone de F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p.429-446, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério

público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 020/2014. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. INEP. 2014. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf). Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no País. Notícias, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**. Resolução 510, de 07 de abril de 2016. Diário Oficial - República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Seção 1. p.44-46. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BÚRIGO, Elisabete Zando. Ensino Médio Politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. **Universidade e Sociedade**, n. 51, p.46-59, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/166110>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAMPANHA. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (lei 13.415/2017). 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAMPOS, Marlon Freitas De; VIEGAS, Moacir Fernando. SAÚDE MENTAL NO TRABALHO DOCENTE: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 417, 2021. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 50-76, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2856>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 554-574, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3cM5GGSpN9pjnxFxJ3R6f/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **O Mercado do Livro Didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_f7d59691deb661d11ab27620e73c150a](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_f7d59691deb661d11ab27620e73c150a). Acesso em: 8 abr. 2025.

CÁSSIO, Fernando. FALSOS CONSENSOS E A LUTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 138–160, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/845>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022b. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. **Laboreal**, Porto, v. 10, n. 1, p. 59-78, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/lab/v10n1/v10n1a06.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CENTA, Fernanda Gall et al. **Autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28204>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CHAGAS, Ângela Both. **O poder de decisão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul no campo da política educacional: análise a partir do "Novo" Ensino Médio**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/277447/001209156.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CHAGAS, Ângela Both; SARAIVA, Mateus. A reforma do Ensino Médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do RS. *In*: Reunião Científica da Regional da ANPEd XII ANPEd-Sul, 2018, **Anais** [...] Porto Alegre. Reunião Científica da Regional da ANPEd ? XII ANPEd-Sul, 2018. v. 1. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1955-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1955-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 8 abr. 2025.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, p. 461-484, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora. 2012.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “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: 8 abr. 2025.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 8 abr. 2025.

COSTA, Nayara Ferreira; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. Nem protagonismo e nem autonomia: A implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. e023128, 2023. Disponível

em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16724>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. ENSINO MÉDIO: ATALHO PARA O PASSADO. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 373–384, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 1730–1761, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149>. Acesso em: 8 abr. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of Qualitative Research**. Califórnia: Sage Publications, 1994.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O ‘apagão’ docente: licenciaturas em foco. **Contrapontos**, v. 18, n. 3, p. 258-269, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v18n3/1984-7114-ctp-18-03-258.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., p. 93-124, 1995.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 35–48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 8 abr. 2025.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**; 1ed. Lisboa: Monitor, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2013.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 24, p. 17–27, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMVByhrN/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, 2007. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1754/851>. Acesso em: 8 abr. 2025.

FRITSCH, Rosângela; HEIJMANS, Rosemary Dore. O “novo paradigma da politecnia” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. **Educação**. São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 194-203, 2018. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-62102018000200194&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000200194&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 8 abr. 2025.

FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. [número das páginas do artigo], ago. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1098>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009. Disponível em: [https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profission al\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profission al_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 8 abr. 2025.

GATTI, Bernardete et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2014. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/Id/anexo/relatorio\\_profissao\\_docente\\_gatt.pdf](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/Id/anexo/relatorio_profissao_docente_gatt.pdf). Acesso em: 8 abr. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Formação em Movimento**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 360–379, 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GONÇALVES, Josilaine; KRAWCZYK, Nora. Novo plano de carreira docente: Precarização da reforma do EM. O caso de São Paulo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14463-e14463, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14463>. Acesso em: 8 abr. 2025.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Novo ensino médio no Rio Grande Do Sul: um olhar para o processo de implantação. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [s. l.], v. 12, n. 35, p. 745–767, 2021a. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6027>. Acesso em: 8 abr. 2025.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Compreensões da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Referencial Curricular Gaúcho. **Revista Insignare Scientia - RIS**, [s. l.], v. 4, n. 5, p. 323–337, 2021b. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12577>. Acesso em: 8 abr. 2025.

HARGREAVES, Andy. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. **Revista de Educación**, Barcelona, n. 298, p. 35-53, 1995. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0ef143be-af76-4b8e-9854-c8d816a48aa3/re2980200486-pdf.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

HÖFFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 159-170, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wpDJxzkpvijDCRkmmhbzpzJ/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

HONDA, K. M. **Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar**. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-24082007-094357/pt-br.php>. Acesso em: 8 abr. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 8 abr. 2025.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar> . Acesso em: 8 abr. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida. 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. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 8 abr. 2025.

JESUS, Saul N. de. Pistas para o bem-estar dos professores. *Educação*, v. 43, p. 123-132, 2001.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 41, n. 144, p. 752–769, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 8 abr. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional ea formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul*, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7225/722579544002.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 69–84, 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398>. Acesso em: 8 abr. 2025.

LOTTA, Gabriela Spanghero *et al.* Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista de Administração Pública*, [s. l.], v. 55, n. 2, p. 395–413,

2021. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122021000200395&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122021000200395&lng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

LOUREIRO, Helena; PEREIRA, Ana Nicole; OLIVEIRA, Ana Patrícia; PESSOA, Ana Raquel. Burnout no trabalho. **Referência - Revista de Enfermagem**, Coimbra, v. II, n. 7, p. 33-41, out. 2008. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239954005.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 192, 1 jun. 1998. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1231>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pee/a/WBjTXLVtzVLT6jtR8VTTg4f/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. Ensino Médio: entre a reforma e a mão de tinta. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (org). **Os desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 153-170.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MASSONI, Neusa Teresinha; ALVES-BRITO, Alan; CUNHA, Alexander Montero. Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais. **Revista Educar Mais. Pelotas, RS. Vol. 5, n. 3 (2021), p. 583-605**, 2021. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223026>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 61, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MONDADA, Lorenza. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e conversacional. **RUA**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 59–86, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640619>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MUCH, Liane Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria, RS**. 2021. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23606>. Acesso em: 8 abr. 2025.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. O professor de Física na escola pública estadual brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, p. e20200187, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Hx9zmTcH9SNXPNWwPrHfCBp/?lang=pt#>. Acesso em: 8 abr. 2025.

NOSELLA, Paulo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 37-56, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.). **Política e gestão da educação**. 2a ed., Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008, v. 1, p. 127-146.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Marcia Souto Maior Mourão. Narciso e o avesso do espelho—o lazer no imaginário do professor. **Educação**, p. 99-111, 2002.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4706/2835>.

Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista**

**Linhas**, [s. l.], v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Uma interpretação da educação em ciências no Brasil a partir da perspectiva do currículo como prática cultural. **Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia**, Vila Real, Portugal, v. 1, n. 1, p. 30-40, 2020. Disponível em: <https://apeduc revista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/78>. Acesso em: 8 abr. 2025.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação Brasileira. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 89–102, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7903>. Acesso em: 8 abr. 2025.

PEREIRA, Luís. A aprovação automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: v. 30, no 72, p. 105-7, out./dez., 1958.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, [s. l.], v. 10, n. 20, p. 109–126, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-2907200500020008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-2907200500020008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

PICKERING, Catherine; BYRNE, Jason. The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early career researchers. **Higher Education Research and Development**, v. 33, n. 3, 534-548, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2013.841651>. Acesso em: 8 abr. 2025.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e81355.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23,

2001. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/66>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. A progressão parcial e o direito à aprendizagem. 2013. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/a-progressao-parcial-e-o-direito-a-aprendizagem-br>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Itinerários formativos: componentes obrigatórios. [s.l.: s.n.], s.d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MBAQC7Y29zsn5o2il71NyKf2mqGh0-xo/view>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação mobiliza comunidade escolar para qualificar oferta dos Itinerários Formativos em 2024, 2023. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-mobiliza-comunidade-escolar-para-qualificar-oferta-dos-itinerarios-formativos-em-2024>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Aprofundamento Curricular: Unidades Curriculares Eletivas**. 2024a. Disponível em: [https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/doctos/eletivas\\_2024.pdf](https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/doctos/eletivas_2024.pdf). Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 57.739, de 7 de agosto de 2024**. Institui Programa de Mentoria Pedagógica no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1130674>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Estudos de Aprendizagem Contínua: Documento Orientador**. 2024c. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Qd\\_qVq4gzFEUgUrNg0pkAC5egCX7ZOa0/view](https://drive.google.com/file/d/1Qd_qVq4gzFEUgUrNg0pkAC5egCX7ZOa0/view). Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Mentores pedagógicos da rede estadual participam de formação na capital para aprimorar práticas da educação**. 2025 Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/mentores-pedagogicos-da-rede-estadual-participam-de-formacao-na-capital-para-aprimorar-praticas-da-educacao>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RITTER, Jaqueline; COSTA, Julian Miranda da. A Interdisciplinaridade nas Ciências da Natureza para o Novo Ensino Médio: O Referencial Curricular Gaúcho. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 9, n. 3, p. 82-98, 2023. Disponível em:

<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5668>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; COSTA, Ana Maria; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos da Costa. Crise climática e os novos desafios para os sistemas de saúde: o caso das enchentes no Rio Grande do Sul/Brasil. **Saúde em Debate**, v. 48, p. e141ED, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2024.v48n141/e141ED/pt/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SANTINI, Joarez. Síndrome do esgotamento profissional Revisão Bibliográfica. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 183-209, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115317718009.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SANTOS, Antocléia De Sousa; SILVA, Emerson Felipe Da; MILAN, Davi. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 25, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20361>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SANTOS, Mariana Cristina Silva *et al.* Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 24, n. 6, p. 2233–2247, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232019000602233&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000602233&lng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

SANTOS, Lucíola Licínio de CP. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & sociedade**, v. 25, p. 1145-1157, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZHrDhGjzhYX6MBbJ68Kjqt/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 419–442, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1544>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos [Nota Técnica: relatório de

pesquisa]. Porto Alegre: UFRGS, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259512>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 25, p. 17-24, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n25/n25a02.pdf>. Acesos em:

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1991.

SEDUC. Secretaria da Educação (Rio Grande do Sul). **Portaria Seduc-RS nº 163/2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=577902>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SEDUC. Secretaria da Educação (Rio Grande do Sul). **Portaria Seduc-RS nº 282/2022**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. 2022. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=805849>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SEDUC. Secretaria da Educação (Rio Grande do Sul). **Ensino Médio Gaúcho**, 2023a. Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SEDUC. Secretaria da Educação (Rio Grande do Sul). **Portaria Seduc/RS Nº 551/2023**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. 2023b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=942580>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SEDUC. Secretaria da Educação (Rio Grande do Sul). **Portaria Seduc/RS Nº 924/2024**. Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e dá outras providências.. 2024. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1171560>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 803-821, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro Da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 49, p. e271803, 2023. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022023000100402&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100402&lng=pt). Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Tamires Silva da; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. e28007, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Wander. Evasão escolar no ensino médio no Brasil. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 19, n. 29, p. 13–14, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1910>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**, n. 7, p. 05-44, 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n7/n7a02.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Celma Dantas da; *et al.* Revogar ou Ajustar? Uma Breve Reflexão Sobre os (Des)Caminhos da Contrarreforma do “Novo” Ensino Médio. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 3–20, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.267. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/267>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do novo ensino médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e267191, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4y7QSvHmQJKN4PWfqYqzwbP/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. 1562–1585, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos. A educação no retorno às aulas pós-pandemia: a visão de professores em exercício de direção sindical. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 28, p. e240035, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/4p5my4ddPGZZDMkQwPKpySw/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 8 abr. 2025.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e244193, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

TARDIF, Maurice. A profissão docente face à redução da educação à economia. **Vertentes**, São João Del-Rei, n. 29, p. 11-27, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388–411, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>. Acesso em: 8 abr. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-prof>

[essores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf](#).

Acesso em: 8 abr. 2025.

TREIN, Laura Dexheimer; FARENZENA, Nalú. Carreira e remuneração do magistério estadual do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 1-21, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/GRC67zmKXp6dJDmyFDtvTqR/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 8 abr. 2025.

VIEGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 489-510, 2009. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812009000300013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 abr. 2025.

VILELA, Pedro Rafael. Governo cria bolsa de R\$ 1.050 para estudantes de licenciatura. **Agência Brasil**, Brasília, 14 jan. 2025. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-01/governo-cria-bolsa-de-r-1050-para-estudantes-de-licenciatura>. Acesso em: 8 abr. 2025.

VOLPI, Mário. **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil - Para Garantir o Direito de Aprender de Adolescentes de 15 a 17 anos**. 1. ed. Brasília: Unicef, 2014.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 391-412, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/B4QVj6hQfvVmn39rmNNPyYQ/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABIELA, Fernanda Ponticelli; ZUCOLOTTI, Andreia Modrzejewski. Mapeamento do perfil do professor de redes públicas do Estado do Rio Grande do Sul da área das Ciências da Natureza frente à adequação de formação. *In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019. Disponível em:

<https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0674-1.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

ZATTI, Antonio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-21, fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Questionário pré-entrevista

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual o melhor email para contato?
3. Qual o seu número de telefone para contato via WhatsApp?
4. Como você se identifica?
  - Homem cis
  - Homem trans
  - Mulher cis
  - Mulher trans
  - Pessoa não-binária
  - Prefiro não dizer
  - Outro:
5. Como você se descreveria melhor?
  - Branco(a)
  - Negro(a)
  - Amarelo(a)
  - Indígena
  - Prefiro não dizer
  - Outro:
6. Qual a sua faixa etária?
  - 18-25 anos
  - 26-34 anos
  - 35-44 anos
  - 45-54 anos
  - 55-64 anos
  - 65 anos ou mais
7. Qual a sua formação inicial?
  - Licenciatura em Física
  - Licenciatura em Química
  - Licenciatura em Biologia
  - Outro:
8. Qual o seu maior grau de formação?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

9. Você atua como professor(a) na rede pública estadual do Rio Grande do Sul?

- Sim
- Não

10. Qual o seu tempo de atuação como docente?

- Menos de 1 ano
- 1-4 anos
- 5-9 anos
- 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

11. Você tem pelo menos um ano de experiência com o Novo Ensino Médio?

- Sim
- Não

12. Você ministrou pelo menos um dos novos componentes dos Itinerários Formativos (IF) relacionados às Ciências da Natureza (ou seja, os que não fazem parte da Formação Geral Básica)?

- Sim
- Não

13. Você estaria disponível para participar de uma entrevista sobre sua experiência com o Novo Ensino Médio? É previsto que a entrevista dure em torno de 1 hora.

- Sim
- Não

## **Apêndice B – Roteiro de entrevista**

### **Introdução**

Meu nome é Victor Neжелischi, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Denardin. Estou conduzindo uma pesquisa sobre o Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, com foco na área de Ciências da Natureza.

Gostaria de agradecer pela sua disposição em participar desta entrevista. Sua participação é voluntária e você não receberá nenhum pagamento por isso. A duração prevista é de 1h a 1h30, e você pode interrompê-la quando quiser.

A entrevista será gravada e posteriormente transcrita para análise. Todas as informações obtidas durante sua participação serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e serão mantidas sob a guarda do pesquisador responsável.

Quero assegurar que, em caso de qualquer dano pessoal resultante da pesquisa, você poderá requerer ressarcimento e indenizações conforme previsto em lei.

Você tem alguma dúvida sobre como a pesquisa será conduzida?

(pedir para a pessoa ler este texto)

Eu, (seu nome), estou ciente de que minha participação é voluntária, posso interromper minha participação a qualquer momento, tanto antes quanto durante a entrevista, e autorizo a gravação da entrevista e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

### **Quebra-gelo e levantamento de perfil**

Breve relato cronológico da trajetória acadêmica e profissional (curso e instituição frequentados, experiências na escola, se lecionou em rede pública e/ou privada, tipo de vínculo, jornada de trabalho, outros vínculos, etc.)

#### **I. Avaliação geral do Novo Ensino Médio**

1. Como você percebe a Reforma do Ensino Médio no Brasil? Explorar os desdobramentos e possíveis comparações com antes... Como isso tem impactado sua prática?
2. Como aconteceram as discussões ao longo da sua formação a respeito do NEM?

#### **II. Processo burocrático de implementação a partir das orientações da SEDUCRS (comparar com rede privada caso a pessoa tenha experiência; comparar com escolas diferentes caso se aplique)**

2. O que você pensa sobre o processo de implementação do NEM pela SEDUC e o governo do estado?
3. Como foi a preparação ou capacitação ofertadas à coordenação e ao corpo docente para a implementação do NEM na sua escola? Como você avalia a realização das lives? Você as assistiu? Como você acha que deveria ser?

4. Como foi o processo de definição e oferta de eletivas, trilhas e itinerários formativos? Qual foi a participação de professores, gestão escolar, estudantes e comunidade escolar?

5. Em que medida você sentiu que teve liberdade para decidir sobre as estratégias de implementação do NEM na sua escola? Pode dar um exemplo?

6. De que forma as suas ações como professor foram afetadas pelo processo burocrático de implementação do NEM? Como você lida com as regras externas que definem o seu trabalho?

### **III. Impactos na área de Ciências da Natureza**

7. Quais disciplinas você ministrou desde que o NEM começou (incluindo as da FGB e dos IF)? Como você foi escolhido para ministrá-las? Quais foram as principais mudanças que você teve que incorporar em sua prática diária de ensino? Quais foram os aspectos positivos? Quais os maiores desafios você enfrentou/tem enfrentado? Quais as diferenças você observou nas turmas em diferentes disciplinas (IF x FGB)? (explorar como o professor fez isso)

8. A carga horária dos componentes de Ciências da Natureza foi reduzida com o NEM. O que você pensa disso? Como você adaptou o currículo de Ciências da Natureza para atender a essas novas exigências? Quais desafios você enfrentou?

9. Que novas estratégias e abordagens pedagógicas e metodológicas você adotou ou verificou que foram adotadas por colegas nesse período? Compartilhe uma experiência que tenha ocorrido com você.

10. Como você avalia a sua liberdade para escolher as metodologias e abordagens pedagógicas que considerou mais adequadas? Pode dar exemplos de como exerceu essa liberdade ou enfrentou limitações?

### **IV. Percepções a respeito de outros atores**

12. Como você avalia o desempenho, o interesse e o engajamento dos estudantes em Ciências da Natureza no NEM quando comparados com antes da reforma? A que você atribui isso? [(des)valorização de novas disciplinas, etc.]

Como você percebe a reação dos estudantes ao Novo Ensino Médio? Eles têm manifestado opiniões positivas ou negativas? Como essa percepção afeta a sua prática em sala de aula?

13. Como seus(uas) colegas têm lidado com o NEM? Como têm sido as conversas entre vocês a respeito disso?

14. Qual tem sido o papel da gestão escolar nesse processo? Está de acordo com o que você espera? Como acha que deveria ser?

### **V. Expectativas para o futuro do NEM**

15. Quais são as suas expectativas em relação ao futuro do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul?

16. O que você gostaria de acrescentar sobre o processo de implementação do NEM que não tenha sido citado nessa entrevista?

### Apêndice C – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a Comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como status. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Autonomia como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Adaptado de Contreras (2012).



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3513  
E-mail: [propesq@pucrs.br](mailto:propesq@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)