

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA JORGE

**O TRABALHO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO
PAULISTA**

CAMPINAS

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA JORGE

**O TRABALHO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO
PAULISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do Título de Doutor em Educação.

CAMPINAS

2025

Jorge, Luana Aparecida de Oliveira

J82t

O Trabalho Docente na implementação do Novo Ensino Médio Paulista / Luana Aparecida de Oliveira Jorge. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.

136 f.il.

Orientador: Andreza Barbosa.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Trabalho Docente. 2. Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo. 3. Políticas Educacionais. I. Barbosa, Andreza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA JORGE

**O trabalho docente na implementação do Novo
Ensino Médio Paulista**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de
Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 11 de dezembro de 2025.

DR(A) ANDREZA BARBOSA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) LUCIANA HADDAD FERREIRA
PUC-CAMPINAS

DR(A) ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO
PUC-CAMPINAS

DR(A) MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES
UNESP

DR(A) ANA PAULA CORTI
IFSP

A Deus pelo dom da vida,
À minha mãe e minha avó Maria Lurdes,
pela constante motivação, amor e apoio incondicional durante
toda a jornada. Sem vocês, esta conquista não seria possível.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Andreza Barbosa, pela orientação impecável neste trabalho, que proporcionou um aprendizado acadêmico e pessoal ímpar. Sua expertise, compreensão e motivação foram fundamentais para a minha trajetória e me inspiraram em cada etapa da pesquisa.

Aos meus colegas de turma de Doutorado (2022-2025) e aos integrantes do Grupo de Pesquisa GentES: Escola, Formação e Políticas, pelo excelente trabalho em conjunto, pela troca de conhecimentos e experiências;

Aos professores das escolas participantes, pela gentileza de cederem suas vozes para nossa investigação e pela valiosa contribuição para o desenvolvimento deste trabalho, pois foi essencial para a coleta de dados relevantes e para a construção de um estudo significativo;

À minha família, pelo apoio constante em meus sonhos, especialmente, à minha avó Maria Lurdes, que me motivou a iniciar a graduação e hoje me vê concluir o Doutorado em Educação.

À minha querida mãe, sua presença em minha vida é um presente inestimável e sua influência me impulsiona a continuar buscando conhecimento e me permitiu alcançar este importante marco em minha carreira.

Nenhum de nós aqui hoje fez isso sozinho. Cada um de nós é uma colcha de retalhos daqueles que nos amaram, daqueles que acreditaram em nosso futuro, daqueles que nos mostraram empatia e bondade ou nos disseram a verdade mesmo quando não era fácil de ouvir. Aqueles que *nos disseram que poderíamos fazer quando não havia absolutamente nenhuma prova disso.*

Taylor Swift

RESUMO

A pesquisa insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, visto que se debruça sobre as repercussões da implementação da reforma do Ensino Médio para o trabalho docente paulista. A partir da Lei nº 13.415/2017, os estados brasileiros passaram a implementar uma reforma no Ensino Médio que promove a flexibilização curricular com o oferecimento dos itinerários formativos organizados em áreas de conhecimento. Em São Paulo, a implementação ocorreu a partir de 2021, em meio à pandemia de Covid-19, sendo posteriormente revista em 2023 e efetivada em 2024, de modo que até 2025 coexistem alterações em âmbito nacional e estadual. Nesse contexto, as escolas e, sobretudo, os professores tornaram-se os principais sujeitos responsáveis por colocar em andamento tais mudanças. Diante desse cenário, o problema de investigação desta tese expressa-se por meio da pergunta: quais são as implicações da reforma do Novo Ensino Médio para o trabalho dos professores de aprofundamento curricular da rede estadual paulista? O estudo teve como objetivo analisar as implicações do Novo Ensino Médio para o trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo, sob a ótica do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994). Deste modo, adotou-se uma pesquisa qualitativa que utilizou três procedimentos: a análise de documentos oficiais e normativas sobre a reforma curricular, a aplicação de um questionário fechado a cinquenta e cinco professores distribuídos entre quatro escolas de Ensino Médio, localizadas em uma cidade do interior de São Paulo, e, em uma etapa subsequente, entrevistas semiestruturadas em duas dessas instituições, uma de ensino regular e outra pertencente ao programa de ensino integral, sendo escolhidos quatro professores de cada unidade escolar, um de cada área do conhecimento. Por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1979), constatou-se que a política de flexibilização curricular, no Contexto da Prática, se traduziu na intensificação e fragmentação do trabalho docente. Os resultados apontam para a dificuldade em planejar aulas de aprofundamento curricular, onde o uso de materiais prescritivos restringe a autonomia, além da exigência de atuação em áreas alheias à formação inicial. Conclui-se que o NEM, ao somar esses fatores à intensa carga de trabalho cotidiana e à dualidade estrutural, comprometeu as condições objetivas de trabalho, culminando em crise de identidade e elevada rotatividade na rede.

Palavras- chaves: Trabalho Docente; Novo Ensino Médio; Rede Estadual Paulista; Itinerário Formativo; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research is situated within the Research Line of Public Policies in Education of the Graduate Program in Education at PUC-Campinas, as it focuses on the impact of the High School reform's implementation on teaching practice in the São Paulo state network. Beginning with Federal Law nº 13.415/2017, Brazilian states began implementing a High School reform that promotes curricular flexibility through the provision of formative pathways (itinerários formativos) organized into areas of knowledge. In São Paulo, implementation began in 2021, amidst the COVID-19 pandemic, was subsequently revised in 2023, and enacted in 2024. Consequently, until 2025, alterations coexist at the national and state levels. In this context, schools, and especially teachers, became the main subjects responsible for implementing these changes. Given this scenario, the thesis's research problem is expressed through the question: What are the implications of the New High School (NEM) reform for the work of teachers of Elective curricular courses in the São Paulo state network? The study aimed to analyze the implications of the NEM for teaching practice in the public school network of the state of São Paulo, using the framework of Ball and Bowe's Policy Cycle (1992; 1994). To this end, a qualitative study was adopted, utilizing three procedures: the analysis of official documents and regulatory standards concerning the curricular reform; the application of a closed questionnaire to fifty-five teachers across four high schools located in an inland city of São Paulo; and, semi-structured interviews in a subsequent stage, conducted at two of these institutions (one regular education school and one belonging to the full-time program), selecting four teachers from each school unit, one from each area of knowledge. Through Bardin's Content Analysis (1979), it was found that the policy of curricular flexibility, in the Context of Practice, translated into the intensification and fragmentation of teaching practice. The results point to the difficulties in planning Elective Curricular Modules, where the use of prescriptive materials restricts professional autonomy, in addition to the requirement to teach in areas unrelated to initial training. It is concluded that the NEM, by adding these factors to the already intense daily workload and structural duality, has compromised objective working conditions, culminating in an identity crisis and high staff turnover in the network.

Key Words: Teaching Practice; New High School (NEM); São Paulo State Network; Formative Pathways; Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1994).....	17
Figura 2: Ficha Técnica da Coletânea de Materiais - Frente Currículo e Novo Ensino Médio.....	18
Figura 3: Itinerários formativos que compõem o aprofundamento curricular de acordo com a SEDUC SP (2023).	39
Figura 4: Escolaridade dos participantes de Pesquisa	66
Figura 5: Questão do questionário fechado sobre formação acadêmica e aprofundamento curricular	71
Figura 6: Desafios apontados pelos docentes nas aulas de aprofundamento curricular.....	72
Figura 7: Questão do questionário fechado sobre ministrar aulas do componente curricular.....	74
Figura 8: Efeitos da responsabilização no trabalho docente.....	75
Figura 9: Principais desafios enfrentados nas aulas de aprofundamento curricular	76
Figura 10: Percepção dos docentes sobre a carga de trabalho após a reforma do Ensino Médio	91
Figura 11: Impacto da reforma na jornada de trabalho docente.....	92
Figura 12: Percepção dos docentes sobre recursos tecnológicos e infraestrutura escolar	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapeamento de conhecimento: Trabalhos acadêmicos agrupados por categorias	6
Quadro 2: Distribuição das publicações por nível acadêmico.....	7
Quadro 3: - Distribuição da carga horária da formação geral básica e aprofundamento curricular ao longo das três séries do ensino médio – turmas do diurno e noturno no ensino regular.	32
Quadro 4: Nomes dos itinerários formativos presentes na rede pública paulista.....	33
Quadro 5: Exemplo de organização de atribuição de aulas do aprofundamento curricular intitulado Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática: #quem_divide_multiplica.	35
Quadro 6: Carga horária da matriz curricular atual para o ensino médio da rede de ensino paulista..	38
Quadro 7: Comparativo das disciplinas presentes em 2023 (Resolução SEDUC-SP n. 69/2022) e na proposta de matriz curricular da SEDUC-SP para o ensino médio em 2024 (parte diversificada).....	40
Quadro 8: Reformulações do Itinerário Formativo no Estado de São Paulo (2021–2024)	41
Quadro 9: Categorias Docentes e situação funcional na SEE/São Paulo.	54
Quadro 10: Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada.....	63
Quadro 11: Agrupamentos de indicadores e a formação das categorias de análise	70
Quadro 12: Síntese Interpretativa do Eixo 1	88
Quadro 13: Síntese Interpretativa do Eixo 2	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM – Administração

APD – Aprofundamento Pedagógico Docente

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE-SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CHS – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CMSP – Centro de Mídias de São Paulo

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNT – Ciências da Natureza e Suas Tecnologias

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COPEDE – Coordenadoria Pedagógica (da SEDUC-SP)

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DOU – Diário Oficial da União

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC – Escola Técnica Estadual

FGB – Formação Geral Básica

GEPUD – Grupo Escola Pública e Democracia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (também conhecida como LDBEN)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGG – Linguagens e suas Tecnologias

MAPPA – Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento

MAT – Matemática e suas Tecnologias

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

NGP – Núcleo de Gestão Pedagógica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDUI – Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

PEF – Plano Estadual de Educação (ou outra interpretação dependendo do contexto da tese)

PEI – Programa de Ensino Integral

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC CAMPINAS – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RDE – Relação Docente-Estudante (ou outra interpretação dependendo do contexto da tese)

REPU – Rede Escola Pública e Universidade

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SED – Secretaria Escolar Digital

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UC – Unidades Curriculares

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	6
1.1 Mapeamento do conhecimento acadêmico produzido sobre o Novo Ensino Médio e trabalho docente paulista	6
1.2 Ciclo de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1992;1994)	16
CAPÍTULO 2	22
2.1 Lei 13.415/2017: Novo Ensino Médio	22
2.2 Reforma Curricular do Novo Ensino Médio Paulista	29
CAPÍTULO 3	44
3.1 O Trabalho Docente e Condições de Trabalho.....	44
CAPÍTULO 4	58
4.1 Abordagem metodológica	58
4.2 Perfil das escolas	61
4.3 Perfil dos participantes	62
CAPÍTULO 5	69
5.1 Formação Acadêmica e Práticas Docentes no Aprofundamento Curricular Paulista	71
5.1.1 Análise do questionário fechado sobre Formação Acadêmica e Práticas Docentes no Aprofundamento Curricular Paulista.....	71
5.1.2 Análise das entrevistas semiestruturadas: Formação Acadêmica e Práticas Docentes no Aprofundamento Curricular Paulista.....	77
5.2 Condições de trabalho docente na rede estadual de ensino paulista.....	90
5.2.1 Análise do questionário fechado sobre Condições de trabalho docente na rede estadual de ensino paulista	91
5.2.2 Análise das entrevistas semiestruturadas: Condições de trabalho docente na rede estadual de ensino paulista	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
Apêndice 1- Questionário Fechado	119
Apêndice 2- Roteiro De Entrevista Aberta.....	123

INTRODUÇÃO

Este projeto tem como objeto de estudo as implicações do Novo Ensino Médio para o trabalho docente dos professores de aprofundamento curricular da rede pública de ensino do estado de São Paulo, conforme os parâmetros da Reforma Nacional estabelecida pela Lei nº 13.415/2017. Tal reforma curricular, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe significativas alterações na estrutura do Ensino Médio brasileiro, organizando-se em duas partes: uma comum a todos os estudantes, denominada Formação Geral Básica, e outra flexível, composta pelos Itinerários Formativos, que, teoricamente, permitem aos alunos aprofundarem-se em uma área de conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou ainda na Formação Técnica e Profissional), desde que sejam compatíveis com a oferta da instituição escolar.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida busca responder, com base no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992; 1994), a seguinte pergunta: quais são as implicações da reforma do Novo Ensino Médio para o trabalho dos professores de aprofundamento curricular da rede estadual paulista?

Nesta lógica da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, o conceito de aprofundamento curricular está ligado aos Itinerários Formativos, que compõem a parte diversificada do currículo. Em essência, o aprofundamento curricular refere-se ao foco temático, área de conhecimento ou eixo formativo no qual o estudante opta por ampliar e aprofundar seus estudos, visto que possibilita uma abordagem mais sistemática, reflexiva e contextualizada dos conhecimentos escolares. Trata-se, portanto, da dimensão qualitativa do percurso formativo, voltada à ampliação dos saberes em determinada área ou integração entre áreas, conforme os interesses dos estudantes e as ofertas das redes de ensino.

O Itinerário Formativo, por sua vez, é o arranjo curricular mais amplo que organiza e estrutura esse aprofundamento por meio de um conjunto de unidades curriculares, portanto refere-se ao conjunto de percursos possíveis que o estudante pode escolher dentro da estrutura flexível do currículo. Embora os aprofundamentos curriculares e os itinerários formativos sejam, na maioria das vezes, considerados como sinônimos, há uma pequena distinção na compreensão de ambos, que pode ser esclarecida a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Os Itinerários Formativos deverão ser organizados mediante a oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade

dos sistemas de ensino, para: [...] I – Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento, incluindo a Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2018, p. 11).

Embora, no cotidiano escolar esses termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos, há uma distinção conceitual, dado que o itinerário se configura como a estrutura organizadora, enquanto o aprofundamento curricular representa o conteúdo e a intencionalidade pedagógica desenvolvidos no interior desse percurso.

Na rede pública de ensino do estado de São Paulo foram, inicialmente, criados onze aprofundamentos curriculares diferentes que contavam com muitas unidades curriculares e componentes que mesclavam conhecimentos de disciplinas diversas, o que, conseqüentemente exigiu dos docentes novas formas de planejamento, interdisciplinaridade e mediação para promover a aprendizagem dos estudantes.

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é analisar as implicações do Novo Ensino Médio (NEM) para o trabalho dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo; e por específicos: compreender de que forma o NEM afeta as demandas e a organização do trabalho dos professores de aprofundamento curricular, e identificar os desdobramentos de tal reforma para o docente na rede estadual.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na valorização da voz de um dos principais protagonistas do cotidiano escolar: os professores. Ao investigar os desafios, saberes e práticas produzidos no “chão da escola” diante da implementação do Aprofundamento Curricular no contexto do Novo Ensino Médio, o estudo busca evidenciar experiências docentes que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas pelas políticas educacionais.

Ao sistematizar essas vivências, a tese oferece um retorno social direto aos profissionais da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, na medida em que reconhece suas percepções como conhecimento legítimo. Ademais, ao transformar experiências individuais em dados científicos, a pesquisa contribui para o fortalecimento da categoria docente, uma vez que subsidia o debate crítico e promove a autorreflexão sobre a prática pedagógica.

O interesse pela temática explica-se pela minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que sempre esteve profundamente entrelaçada com a educação pública paulista, pois fui aluna de escolas públicas durante toda a minha trajetória no ensino básico, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio integrado ao técnico, cursado na Escola Técnica Estadual (ETEC).

Ressalta-se que sou filha de uma professora de Matemática da rede estadual paulista, e essa experiência foi fundamental para moldar minha percepção sobre a profissão docente. Em nossos cafés da tarde, conversávamos sobre o cotidiano e os desafios das escolas, bem como

sobre a dedicação que ela sempre demonstrava, mesmo diante das limitações de tempo no ambiente de trabalho. Em casa, testemunhava seus planejamentos de aula e a correção de provas, observava de perto o compromisso e a paixão pelo ensino, o que despertou em mim um profundo respeito pela educação pública e pelos educadores.

Minha afinidade com leitura e escrita me levou a cursar Letras na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre 2016 e 2019. Contudo, foi somente durante o estágio que me identifiquei com o ensino. No último ano da graduação, comecei a atuar como professora de Ensino Médio na rede pública estadual paulista, justamente em um momento de mudança curricular significativo.

Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) homologou o currículo das etapas infantil e fundamental com base na BNCC. No mesmo período, o estado iniciou a implementação do Programa Inova Educação, que introduziu disciplinas como Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Eletivas no Ensino Médio, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Durante as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), presenciei discussões sobre as mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, que reestruturou o Ensino Médio, e os desafios que essas alterações representavam para os docentes.

Acompanhei de perto essas transformações e notei que muitos colegas se sentiam desamparados diante das mudanças e reclamavam da ausência de diálogo no processo de implementação. Esse cenário despertou em mim o interesse por estudar mais profundamente as políticas públicas educacionais.

Por isso, em 2020, iniciei o Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), com a dissertação *Transição Curricular Paulista: Programa Inova Educação e a Implementação do Currículo do Ensino Médio (2019-2020)*. Nesse trabalho, investiguei a formação continuada criada pelo SEDUC - SP para apoiar professores e gestores durante a transição curricular. Além disso, analisei documentos oficiais, como a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu uma nova estrutura para o Ensino Médio, os parâmetros da BNCC (2018), e o papel do Programa Inova Educação como suporte pedagógico e formativo.

Logo, iniciei o doutorado em educação, enquanto lecionava em uma unidade escolar do Programa de Ensino Integral (PEI), assim pude acompanhar o início da implementação do Novo Ensino Médio, sob o olhar dos professores e alunos. Durante as reuniões pedagógicas, o aprofundamento curricular era frequentemente citado como desafiador. Dessa forma, após conversas com minha orientadora Andreza Barbosa acerca do meu interesse, realizei um

levantamento bibliográfico e delimitar meu objeto de pesquisa, com foco no Novo Ensino Médio Paulista, a fim de estudar suas implicações para o trabalho docente dos professores que ficavam responsáveis pelas aulas de aprofundamento curricular que, no cenário da reforma, eram os que mais tiveram mudanças a serem incorporadas.

Em meio à formulação da tese, passei a exercer a função de Professora Especialista em Currículo no Núcleo Pedagógico da Unidade Regional de Ensino, onde preparava formações para os professores e coordenadores. Essas formações eram, em partes, replicabilidade das que recebíamos na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) em São Paulo. Outras eram elaboradas com base em documentos orientadores enviados pelos órgãos centrais, entre eles a Coordenadoria Pedagógica (COPEd), e criávamos formações a partir das demandas identificadas ao grupo de professores.

A parte da minha experiência profissional, pude vivenciar de perto os desafios e as demandas trazidas pela NEM, por essa razão, refleti sobre a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992, 1994), visto que, conforme Ortega (2024), a escola não se apresenta como locus de simples reprodução das políticas, mas sim de reconstrução e reinterpretação.

Portanto, meu vínculo com o tema não é apenas teórico, mas também, é prático, concreto e pessoal, pois estudar o trabalho docente diante das mudanças curriculares representa, para mim, uma forma de valorizar a profissão, fortalecer a educação pública e buscar melhorias em um cenário educacional em constante transformação.

A tese estrutura-se, do ponto de vista formal, em cinco capítulos, além de elementos pré-textuais e das considerações finais. Na introdução realizou-se uma apresentação do panorama geral da investigação, incluindo a delimitação do tema, a contextualização, o problema de pesquisa, os objetivos (gerais e específicos) e a relevância social e acadêmica do estudo.

O primeiro capítulo da pesquisa é dedicado a revisão de literatura e o mapeamento do conhecimento acadêmico produzido sobre o Novo Ensino Médio e o trabalho docente paulista, que serve também para apresentar o referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1992), que guiará a análise.

O segundo capítulo aborda a contextualização do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, no âmbito nacional. Para isso, são utilizados documentos oficiais e as contribuições de estudiosos da área, como Celso Ferretti (2018) e Nora Krawczyk (2021). O capítulo finaliza com a discussão da Reforma Curricular no estado de São Paulo, detalhando a implementação da Lei no ensino público paulista.

Este capítulo trata do trabalho docente, com base na conceituação de "trabalho docente" conforme Oliveira e Duarte (2011), Enguita (2004) e Tardif (2005). Em seguida, o estudo avança para uma análise sob a ótica da Nova Gestão Pública, tendo como referência os estudos de Ball (2005), a fim de discutir as implicações da gestão pública na atuação dos docentes e como ela influencia as práticas pedagógicas no contexto do Novo Ensino Médio.

No quarto capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A princípio, é retomada a discussão do referencial teórico e depois o capítulo detalha os processos metodológicos utilizados na investigação, que incluem a caracterização do perfil das escolas envolvidas, o perfil dos participantes da pesquisa e os instrumentos metodológicos empregados, como entrevista semiestruturada e questionário fechado.

O quinto capítulo analisa e categoriza do material empírico por meio da técnica de análise temática, conforme proposta da análise de conteúdo de Bardin (1979), deste modo investiga o discurso dos docentes a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários. Este capítulo é subdividido em dois subitens, que são: Formação Acadêmica Docente no Aprofundamento Curricular Paulista e Condições de Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino Paulista. Por fim, as considerações finais, retoma o problema de pesquisa e os objetivos, além de sintetizar os principais resultados do estudo.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA E CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura, com o mapeamento da produção acadêmica que tem investigado a reforma do Ensino Médio, seus desdobramentos curriculares e suas implicações para o trabalho docente, destacando lacunas e tendências nos estudos já realizados. Em seguida, discute-se os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a análise da política educacional, ancorando-se no Ciclo de Políticas Públicas de Ball e Bowe.

1.1 Mapeamento do conhecimento acadêmico produzido sobre o Novo Ensino Médio e trabalho docente paulista

A fim de analisar a produção acadêmica existente sobre o Novo Ensino Médio Paulista, foi realizada uma revisão de literatura por meio de uma busca avançada com os descritores “Novo Ensino Médio” “Trabalho Docente” “Aprofundamento Curricular” e “São Paulo” no período de 2017, ano que a medida provisória do NEM foi criada, até atualmente. A pesquisa ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, deste modo resultou em 87 trabalhos.

Após a elaboração dos quadros que sistematizaram as informações relevantes, como o nome da base de dados, o programa em que o trabalho foi publicado, o tipo de trabalho estudado (artigo, dissertação ou tese), o ano, os autores, o título e o link de acesso, constatou-se que parte dos estudos localizados não se relacionava diretamente à temática investigada. Alguns abordavam mudanças no ensino de disciplinas específicas, outros tratavam de particularidades de diferentes estados, como a implementação da reforma em redes fora do estado de São Paulo, ou não tinham como foco a Lei nº 13.415/2017 nem o trabalho docente no aprofundamento curricular.

Com base na leitura dos resumos dos trabalhos, foi elaborada uma categorização de acordo com as temáticas investigadas. A partir dessa análise, os estudos foram agrupados nas seguintes categorias:

Quadro 1: Mapeamento de conhecimento: Trabalhos acadêmicos agrupados por categorias

Temas	Base de Dados (BDTD e CAPES)	Percentual (%)
Estudo de caso de Componentes Específicos	26	29,9
Análise da Lei 13.415/2017	9	10,3
Implementação do Novo Ensino Médio na rede municipal/particular ou especificidades de outras redes estaduais	18	20,7
Novo Ensino Médio e a Gestão escolar e convivência social	3	3,4
Novo Ensino Médio e os impactos no Ensino Superior	3	3,4
Estudo do trabalho docente em outras etapas da educação pública brasileira	10	11,5
Novo Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	2	2,3
BNCC e o Novo Ensino Médio	4	4,6
Temas contemporâneos na BNCC	3	3,4
O trabalho docente no Novo Ensino Médio	3	3,4
Implementação do Novo Ensino Médio – Análise de todas as opções de aprofundamento curricular	6	6,9
Total	87	100,0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Dados da BDTD e CAPES, 2025.

Diante dessa constatação, o quadro foi reformulado, a fim de contemplar apenas os estudos selecionados, aos quais foi acrescentada uma ficha de análise contendo: título, autor, problema de pesquisa, objetivos, abordagem metodológica, sujeitos, referencial teórico e principais resultados. No levantamento realizado na CAPES, de um total de 38 trabalhos, foram selecionados 18, sendo 7 dissertações, 2 teses e 9 artigos, já na BDTD, de 49 trabalhos encontrados, 9 foram selecionados, 6 dissertações e 3 teses. Observa-se, portanto, que a maioria das pesquisas identificadas foi desenvolvida em nível de Mestrado, seja por meio da escrita de dissertações ou pela publicação de artigos derivados desses estudos, o que se justifica por se tratar de uma política pública recente.

Ao longo de todo o processo de elaboração da tese, entre 2022 e 2025, o mapeamento da revisão de literatura foi continuamente atualizado. Desse modo, as informações apresentadas refletem as alterações mais recentes, realizadas à medida que novos estudos foram identificados. Portanto, incorpora-se ao presente trabalho o conhecimento acadêmico produzido até o momento da redação desta tese.

Quadro 2: Distribuição das publicações por nível acadêmico

Instituição de ensino	PPGE	Artigo	Dissertação	Tese
------------------------------	-------------	---------------	--------------------	-------------

Universidade Estadual Paulista (Unesp) Presidente Prudente	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	0	3
Universidade Estadual Paulista (Unesp) Franca	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social	0	2	0
Universidade Estadual Paulista – Campus Marília	Programa de Pós-Graduação em Sociologia	1	2	0
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade	0	2	0
Universidade Federal de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	0	1	0
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Ensino	1	2	0
Universidade Cidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	0
Universidade Federal Fluminense	Programa de Pós-Graduação em Ciência Política	2	0	0
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	0
Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	0
Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação	3	1	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	1	0
Total de trabalhos selecionados		9	13	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Dados da BDTD e CAPES, 2025.

A partir do Quadro 2, observa-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Campinas apresenta o maior número de produções registradas, com seis trabalhos: três artigos, uma dissertação e duas teses. Esse destaque pode ser explicado pela consolidação do programa e pela amplitude de suas linhas de pesquisa, entre as quais se destacam “Trabalho e Educação”; “Estado, Políticas Públicas e Educação” e “Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação”. Dado que, tais eixos favorecem a produção de estudos que articulam criticamente as políticas educacionais, as transformações do trabalho docente e as reformas curriculares.

Em seguida, o PPGE da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, também se evidencia pela relevância de suas investigações, com a publicação de três teses, acredita-se que isto se deve ao desenvolvimento da linha de pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública. De modo geral, nota-se que há maior quantidade de dissertações e artigos do que de teses, o que pode ser atribuído à recente consolidação da temática investigada.

Assim, tornou-se necessário explicitar os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) responsáveis pelas produções selecionadas, uma vez que essa identificação permite compreender os lugares institucionais a partir dos quais o Novo Ensino Médio vem sendo investigado, já que evidencia a relevância acadêmica e política desses programas na análise crítica da reforma.

A delimitação dos PPGE contribui, portanto, para situar o debate teórico-metodológico, bem como para demonstrar a concentração da produção em programas consolidados, cujas linhas de pesquisa favorecem estudos sobre políticas educacionais, currículo e trabalho docente.

Ressalta-se que, embora o foco desta pesquisa seja o Novo Ensino Médio no estado de São Paulo, conforme explicitado anteriormente, alguns trabalhos desenvolvidos em outros estados foram selecionados. Tal escolha se justifica pelo fato de que esses estudos, ainda que não abordem de forma específica a implementação do Novo Ensino Médio em suas respectivas redes, tampouco se debrucem sobre componentes curriculares ou aprofundamentos específicos, analisam a Lei nº 13.415/2017 em âmbito nacional e suas repercussões gerais para a educação básica.

Essas pesquisas contribuem para a compreensão mais ampla da política do Novo Ensino Médio, pois permitem situar o caso paulista no contexto nacional da reforma. Assim, em articulação com os estudos que tratam das especificidades normativas, organizacionais e curriculares do estado de São Paulo, esses trabalhos auxiliam na análise crítica da implementação da política e de seus impactos sobre o trabalho docente.

A predominância de estudos em nível de mestrado e a concentração da produção em programas de pós-graduação consolidados, como os da UNICAMP e UNESP, revelam não apenas a novidade do tema, mas uma urgência da academia em responder ao caráter impositivo da reforma. A análise do mapeamento permite inferir que a pesquisa acadêmica tem atuado como um polo de resistência, dado que busca desvelar o que a propaganda oficial omite: o hiato entre a teoria da "escolha do estudante" e a realidade da infraestrutura escolar. O fato de a maioria dos trabalhos se debruçar sobre "Estudos de Caso de Componentes Específicos" (29,9%) e "Implementação" indica que o trabalho docente no estado de São Paulo está sendo fatiado e analisado sob a ótica da sobrevivência pedagógica, onde o professor deixa de ser um intelectual crítico para se tornar um executor de roteiros pré-definidos por sistemas de ensino privados.

A necessidade de retornar a reformas anteriores se justifica, pois o Ensino Médio brasileiro é historicamente marcado pela dualidade estrutural que separa a formação propedêutica da profissional (SAVIANI, 2007). Para entender as mudanças atuais no Novo Ensino Médio, é necessário um breve retorno às reformas anteriores, cujas propostas já indicavam uma aproximação gradual entre o ensino médio e o mercado de trabalho. Deste modo, essa relação se intensifica, visto que atualmente busca-se alinhar o desenvolvimento de habilidades e competências às demandas contemporâneas do mercado. O NEM prevê uma formação geral básica de acordo com a BNCC e uma parte flexível com base nos interesses dos estudantes. A fim de atender às demandas, há uma promoção ao uso de tecnologias da educação e de estratégias de ensino híbrido. Essa busca por funcionalidade e alinhamento do currículo ao mercado é o que aprofunda a crítica sobre a qualidade da formação geral: "A reestruturação do Ensino Médio sob a lógica do mercado implica necessariamente a fragmentação do conhecimento, tornando-o funcional às necessidades imediatas do capital" (FRIGOTTO, 2007, p. 55).

O aprofundamento curricular no Ensino Médio brasileiro enfatizou o processo de desterritorialização e reterritorialização curriculares, já que Maia (2022) afirma que diante do contexto neoliberal, o conceito de empreendedorismo presente na BNCC (2017) vai além de uma simples mudança de terminologia, já que reflete uma visão de sociedade que prioriza habilidades e competências alinhadas ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla. Pois,

[...] a BNCC do Ensino Médio apresentou-se como instrumento para confirmar as ideias de empreendedorismo na medida em que são desenvolvidos conhecimentos e habilidades dando a chance aos estudantes de se tornarem adaptáveis, flexíveis, havendo um enfoque no projeto de vida desses estudantes, na escolha de seus itinerários formativos a critério deles próprios, dentre outros elementos. As ideias de

formação para o empreendedorismo presentes na BNCC, apresentaram-se articuladas à Reforma do Ensino Médio. A BNCC lança sobre os indivíduos a responsabilização sobre seu sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo que esvazia os conteúdos. (MAIA, 2022, p.99).

Ao analisar as categorias mapeadas, percebe-se que a "Pedagogia das Competências" atua como uma ferramenta de governamentalidade que redefine a identidade docente paulista. A reflexão que emerge dos estudos selecionados é a de que o aprofundamento curricular, sob a máscara da flexibilização, opera uma exclusão epistemológica: retira-se o acesso aos conhecimentos científicos e filosóficos universais da classe trabalhadora em favor de um treinamento comportamental voltado à resiliência e ao empreendedorismo de subsistência. Essa transição não é meramente administrativa, mas ideológica, pois ao transferir a responsabilidade do sucesso para o "projeto de vida" do aluno, a reforma desonera o Estado de prover uma formação integral e equânime, fragmentando a escola pública em itinerários que dependem mais da disponibilidade física da unidade escolar do que do desejo real de formação do jovem.

Por isso, ao traçar uma linha histórica, de acordo com Ferreira; Cantarelli (2021) e Gomes (2022), observa-se que as reformas do Ensino Médio estiveram voltadas para atender às exigências do mercado de trabalho e da modernização do país, deste modo há uma perda da formação humanística, visto que a classe dominante busca privatizar a educação e submetê-la a uma lógica gerencialista de mercado.

A reforma situa-se no contexto pós-golpe legislativo-judiciário-midiático, portanto o autor Lino (2017) alega que esta mudança curricular repete elementos de outras reformas e medidas adotadas ao longo da história da educação brasileira, muitas vezes em momentos de crise, logo, é necessário atentar-se às consequências em razão da desigualdade social e da oferta de ensino.

Em razão disso, conforme Freitas (2018), esta mudança curricular é vista como uma maneira de promover a exploração da força de trabalho, tanto pela necessidade da classe dominante de utilizar a força de trabalho excedente quanto pela necessidade da classe trabalhadora de encontrar formas de emprego em um contexto de desemprego.

Em meio a isto, evidencia-se as influências externas na construção de discursos sobre o Novo Ensino Médio, visto que as políticas neoliberais e os organismos internacionais exercem pressões sobre as reformas educacionais no país. Neste sentido, Godoi (2022) destaca o Banco Mundial, dado que "ambos os modelos de ensino médio são caracterizados por elementos como flexibilização do currículo, baseado em competências e habilidades, parcerias com o setor privado e formação voltada para a produtividade e o mercado de trabalho." (Godoi, 2022, p. 6).

A BNCC, especialmente na etapa do Ensino Médio, torna-se o veículo para a materialização de uma agenda neoliberal que se intensificou no contexto político pós-2016, momento em que a apropriação de preceitos dos organismos multilaterais e a ampliação das forças de grupos privados, como os reformadores empresariais, deixaram marcas na seleção dos conhecimentos. Em razão disso, organizações como a UNESCO, CEPAL e, sobretudo, a OCDE preconizam um modelo educacional de "inspiração capitalista" que visa a equiparar, conforme Pereira (2018) "escolas com empresas" e a tratar a educação como mero "treinamento e instrução de competências e habilidades individuais".

Nessa conjuntura, o peso das competências e habilidades se torna central, pois a reforma fundamenta-se na "Pedagogia das Competências", cujo objetivo é "desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365). Essa ênfase na instrumentalização do currículo revela o alinhamento do Novo Ensino Médio às pressões externas e à lógica neoliberal, pois priorizam a formação voltada para a produtividade.

Deste modo, destaca-se a pedagogia do Aprender a aprender, que conforme Duarte (2001) apresenta a aprendizagem à mercê do capitalismo, no contexto do NEM a flexibilização curricular e a ênfase em habilidades técnicas podem ser vistas como uma tentativa de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, já que conforme Passeggi e Cunha (2020) favorece parcerias público-privadas e a oferta de ensino técnico.

Nesta ideologia neoliberal, Weinheimer (2019) define que a educação promove a competitividade e performatividade, pois a aprendizagem não é mais instigada pela curiosidade, já que se fundamenta na governamentalidade neoliberal, ou seja, há uma desconstrução do Ensino Médio como espaço de formação e construção de cidadania.

Além disso, essa abordagem levanta questões sobre a qualidade da formação oferecida, uma vez que a implementação abrupta do ensino técnico pode não garantir uma formação integral, principalmente em ambientes escolares desprovidos de estrutura adequada. Do ponto de vista de Neto (2022), os itinerários formativos podem reforçar desigualdades e fragmentar o conhecimento, se não forem devidamente planejados e contextualizados, desta maneira a qualidade e a integração com a formação geral dos alunos podem ser prejudicadas.

[...] a implantação dos itinerários formativos, nas atuais condições em que funcionam as escolas públicas brasileiras, abre a possibilidade delicada de permitir aos gestores das escolas que, na situação de não terem professores com formações adequadas em todas as disciplinas das matrizes curriculares e nem espaços físicos adequados, adotem as soluções que lhes sejam, operacionalmente, mais confortáveis, quais sejam: as exclusões dos itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais e o deslocamento de espaços para a realização de certas atividades. (NETO, 2022, p. 62).

Deste modo, a implementação do Novo Ensino Médio em São Paulo aprofunda a dualidade educacional histórica por meio de uma "precarização sofisticada". A reflexão crítica sobre o trabalho docente revela que o professor, agora compelido a ministrar componentes curriculares para os quais não possui formação específica, sob o pretexto da interdisciplinaridade dos itinerários, enfrenta um esvaziamento de sua autoridade intelectual. Os estudos mapeados convergem para a compreensão de que o "aprofundamento" é, muitas vezes, um eufemismo para a redução de custos, onde a gestão escolar é forçada a adotar um modelo gerencialista que prioriza indicadores de fluxo em detrimento da qualidade do aprendizado. Assim, o mapeamento acadêmico não aponta apenas dificuldades técnicas de implementação, mas um projeto deliberado de subordinação da educação pública à lógica do mercado, visto que transforma o espaço escolar em um centro de certificação de habilidades básicas para postos de trabalho instáveis.

Em alinhamento com agendas econômicas e sociais, Ferreira (2020) aponta que o setor privado, como por exemplo, o Itaú Unibanco, o Instituto Inspirare e a Fundação Lemann, foi atendido durante a formulação da política em questão. Neste contexto, destaca-se que "esta disputa se dá na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses da classe trabalhadora" (FRIGOTTO, 1995, p. 25). Portanto, conclui-se que a influência muitas vezes resulta em políticas públicas que desconsideram os interesses da comunidade escolar, dado que prioriza agendas alinhadas com forças mercadológicas.

A influência de atores externos nas políticas educacionais brasileiras, conforme Silva (2018), é construída por meio da mídia devido ao papel fundamental na disseminação de posicionamentos sobre a educação, o que pode impactar a forma como as reformas são percebidas e implementadas.

A circulação, por sua vez, de acordo com Orlandi (2003), é constituída pelos trajetos dos discursos em situações dadas. A circulação ainda se dá em "meios" que não se mostram neutros na sociedade. Ainda, no nível da circulação, vemos que existem diferentes modos de circulação das propagandas governamentais sobre o "Novo Ensino Médio": Pequenas propagandas/ propagandas curtas veiculadas na Internet em diversos canais e propagandas veiculadas na televisão. (SILVA, 2018, p. 23).

Neste sentido, as propagandas do governo Michel Temer, veiculadas massivamente entre 2016 e 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), promoveram uma imagem do estudante como protagonista de sua formação acadêmica, impulsionando o slogan falacioso "Novo Ensino Médio, quem conhece, aprova". Essa campanha midiática buscou justificar as mudanças da Lei nº 13.415/2017 e a redução da carga horária da Formação Geral Básica, pois prometeram "mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação" e a possibilidade de

formação técnica para ingressar no mercado de trabalho, como alternativa à evasão escolar. Entretanto, a campanha deliberadamente ignorou o debate com intelectuais, pesquisadores e as principais entidades educacionais brasileiras, enquanto utilizava a referência a países como Coreia do Sul e França para legitimar a reforma, sem, contudo, discutir as complexas condições estruturais e de financiamento que geram a baixa qualidade e a evasão no Brasil.

Em contraponto, há desafios e limites enfrentados no processo para garantir uma educação inclusiva e que promova os valores fundamentais dos Direitos Humanos, em concordância com Silva (2021), sobretudo no contexto da etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A perspectiva apresentada na presente proposta do novo ensino médio não vislumbra na sua concepção a promoção de uma cultura de Direitos Humanos, pois tem como orientação valores referenciados pelo neoliberalismo, a exemplo do individualismo e da meritocracia. Não considera os alunos como sujeitos de direitos, que possuem necessidades e que têm que ser solucionadas. Direitos não são privilégios. O fato de uma pessoa ter direitos não retira o direito do próximo. De maneira oposta, quanto mais direitos todos possuem, mais fortes eles serão. (SILVA, 2021, p.35).

Ao explorar as características do professor do século XXI no contexto do NEM, Otalora (2022) atenta-se ao impacto na experiência educacional do aluno, pois, as práticas didático-pedagógicas, desde a reforma nacional, modificaram-se até mesmo nas disciplinas da Formação Geral Básica, portanto há a necessidade de compreender e adaptar a complexidade do processo pedagógico em razão da legislação educacional e da realidade das salas de aula.

[...] os professores deverão adequar seu trabalho às diretrizes do novo formato curricular do Ensino Médio, dirigir sua atividade de ensino a atingir os objetivos já mencionados: a formação integral do estudante e o desenvolvimento de competências [...] na relação entre o trabalho e a atividade, o trabalho do professor se configura como um trabalho que contribui para a criação das condições necessárias para a manutenção da vida social ou a reprodução da sociedade. (OTALORA, 2022, p. 44).

Assim, conforme Santos (2021), a reforma do Ensino Médio coloca o jovem como protagonista de seu percurso formativo, portanto conseqüentemente, o professor passa a ter menos controle sobre o conteúdo curricular. Além disso, a pressão por resultados quantitativos, como medido pelo IDEB, de acordo com Santos e Martins (2021), pode influenciar as práticas do professor, e conseqüentemente levar a um enfoque excessivo na preparação para avaliações.

Dado que "temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa." (FREITAS, 2018, p. 129). No entanto, Costa e Silva (2019) afirmam que a implementação de itinerários formativos e a flexibilização curricular podem dar aos professores uma maior margem de autonomia na escolha de conteúdos e estratégias pedagógicas, por outro lado, isso também pode

aumentar a carga de trabalho e exigir que os docentes desenvolvam novas habilidades para atender às demandas de um currículo mais flexível.

Além disso, a falta de preparo adequado e de recursos pode limitar a efetivação da autonomia do professor na sala de aula e a falta de investimentos na formação docente e na infraestrutura escolar pode dificultar a implementação bem-sucedida, logo afeta a qualidade de ensino.

Dado que cada governo estadual possui liberdade para implementar a reforma, Lima (2019) explora a compreensão e a adesão de professores e gestores da ETEC no estado de São Paulo, às mudanças na lei. Deste modo, identifica-se novas demandas para a gestão escolar, sendo elas, a redução de carga horária dos professores, além da necessidade de debates sobre a qualidade de formação e os interesses dos alunos.

Ao tratar de fatores que afetam a implementação do NEM, a autora Much (2021) elencou a limitação de tempo em frente ao curto prazo estabelecido pelas solicitações da SEDUC SP, além disso a falta de recursos financeiros na aquisição de materiais e a contratação de profissionais, posto que as condições de trabalho dos professores também são afetadas pelo aumento da carga de trabalho e pela falta de preparo para lidar com os novos componentes curriculares.

Deste modo, entende-se que a reforma propõe uma formação baseada em itinerários e cursos adaptáveis às necessidades da produção local, o que pode não atender adequadamente às necessidades de formação integral dos estudantes. Em crítica, a reforma agrava questões estruturais sociais que conseqüentemente afetam a qualidade da educação, visto que há o congelamento dos gastos públicos e de um orçamento limitado à educação, portanto não há recursos suficientes para a implementação satisfatória, em consequência, o professor situa-se em um contexto de improvisação e sobrecarga.

Em suma, a reforma do Ensino Médio insere-se em um contexto de influência do setor privado na legislação brasileira a fim de formar mão de obra para o empreendedorismo, além de enfrentar desafios da gestão escolar diante da coexistência de perspectivas gerencialistas e democráticas, deste modo as implicações para a formação da juventude devem ser discutidas e levadas em consideração para além da Lei 13.415/2017.

Não obstante a crítica consolidada pela comunidade acadêmica e educacional, o debate sobre a Lei nº 13.415/2017 ganhou um novo capítulo com a tramitação do Projeto de Lei nº 5.230/2023, que culminou na Lei nº 14.945/2024. Essa nova legislação, promulgada em 2024, contudo, demonstra a persistência de um modelo de reforma que, mesmo diante de alterações como a ampliação da carga horária mínima para a Formação Geral Básica (FGB), mantém a

estrutura curricular flexível e alinhada às demandas mercadológicas. Dessa forma, o texto legal reafirma o caráter utilitarista da educação, ratificando a denúncia de que as indicações para o Ensino Médio impõem a "construção de uma formação que se fixa no presentismo, no utilitarismo, no imediatismo que tem como resultado a perda da perspectiva do sujeito jovem enquanto ser social" (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p.12). Nesse sentido, o cerne da discussão migra para a necessidade urgente de reverter essa lógica, pois, ao não atacar devidamente as questões estruturais de financiamento e a formação docente, a nova lei acaba por reafirmar a tendência de precarização já existente, perpetuando os desafios para a escola pública.

1.2 Ciclo de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1992;1994)

A presente tese se ancora no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992;1994), a qual serve como lente analítica para compreender o Novo Ensino Médio Paulista e, em especial, o trabalho docente neste contexto.

O ciclo inicia-se no Contexto de Influência, em que as políticas educacionais são influenciadas por uma variedade de fatores externos, como redes sociais, pressões políticas, demandas sociais, influência internacional, comissões e grupos representativos, ideologias e interesses econômicos que influenciam nas agendas políticas e determinam as prioridades no campo e no financiamento destas políticas.

Em seguida, no Contexto de Produção de Textos, as políticas são formalizadas e transformadas em documentos escritos, como leis, regulamentos, pronunciamentos dos representantes e currículos, dessa forma envolve a redação e revisão das políticas por especialistas e formuladores de políticas que refletem nas decisões tomadas nos estágios iniciais.

No Contexto da Prática, as políticas, no caso da educação, encontram a realidade das escolas e das salas de aula. Professores, diretores e outros profissionais da educação são os responsáveis pela implementação dessas políticas, que se deparam com os desafios práticos do dia a dia. Após a implementação, no Contexto dos Resultados, as políticas são avaliadas quanto aos seus impactos e resultados, assim fornece um feedback crucial para os ajustes e melhorias futuras.

Por fim, no Contexto das Estratégias, os diferentes atores envolvidos nas políticas educacionais adotam estratégias para influenciar ou responder às políticas, ou seja, cria-se táticas de defesa, mobilização de recursos e advocacia política, a fim de refletir os esforços

contínuos para moldar o curso das políticas educacionais de acordo com os interesses e objetivos dos envolvidos.

Conforme demonstrado na Figura 1 abaixo, os contextos descritos compõem um ciclo contínuo, dando origem ao nome Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1994), em razão de que a fase influencia e alimenta a seguinte, pois este movimento cíclico enfatiza a importância da análise contínua, adaptação e resposta às demandas em constante evolução do contexto educacional. Assim, o Ciclo de Políticas não é apenas uma representação estática, mas um guia dinâmico para a compreensão e ação dentro do campo das políticas educacionais.

Figura 1 - Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1994).



Fonte: Ball e Bowe (1994), construído pelos pesquisadores.

Em consideração aos grupos e discursos políticos constituídos que influenciam a construção das políticas públicas, o primeiro contexto é intitulado de Influência, dado que nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem passado por uma série de reformas, das quais o Novo Ensino Médio destaca-se como uma das mais significativas e impactantes. Logo, a relação entre a reforma curricular e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho tornou-se uma questão publicitária, visto que, de acordo com Silva (2018), as propagandas do governo nacional enfatizaram a ideia de que o estudante é o principal responsável por sua

trajetória formativa. Consequentemente, a percepção de que o sucesso ou insucesso acadêmico recai sobre os ombros do próprio aluno, ou seja, reforça uma perspectiva individualista.

À vista disso, conforme Ortega e Militão (2020), a ideologia neoliberal está presente na agenda governamental. No atual cenário do ensino paulista, essa prática se insere na perspectiva mercantil, em que o desempenho e a produtividade são valorizados, assim o trabalho docente se torna uma função que envolve habilidades interpessoais e conhecimentos acadêmicos em prol da construção de um ambiente escolar colaborativo.

Em meio ao avanço da democratização do acesso à escola, o trabalho docente enfrenta desafios significativos, dada a consolidação da massificação do ensino. Esse processo promove a inclusão e a diversidade nas turmas, pois acolhe os estudantes com uma vasta gama de origens socioeconômicas, culturais e étnicas. No entanto, conforme aponta Hypolito (1991), o desafio não reside na diversidade em si, mas sim no fato de os professores serem frequentemente chamados a assumir papéis assistenciais e demandas para além de sua função didática, sem terem recebido o suporte institucional e a formação continuada adequados para lidar com essa complexa realidade. A falta de condições objetivas para responder a essa multifuncionalidade acarreta uma sobrecarga de trabalho e, em muitos casos, contribui para o adoecimento ou a desistência da carreira.

Neste cenário da educação pública paulista, o próximo contexto trata da produção que envolve a elaboração dos textos oficiais. Apesar de cada governo estadual possuir liberdade para implementar a reforma nacional, conforme Fonsêca (2020), todos enfatizam o discurso a respeito do empreendedorismo e da empregabilidade por meio do aprofundamento curricular. É relevante notar que a construção desses textos e diretrizes curriculares contou com a participação de grupos empresariais e fundações privadas, como exemplificado na ficha técnica do documento "Coletânea de Materiais" da iniciativa "Frente Currículo e Novo Ensino Médio" (CONSED, 2020, p. 2), onde se observa o apoio de organizações como o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann e a Fundação Telefônica, entre outros.

Figura 2: Ficha Técnica da Coletânea de Materiais - Frente Currículo e Novo Ensino Médio



Fonte: CONSED (2020, p. 2).

Ao estudar o papel do empresariado, Mello (2020) destaca a atuação ativa da fração burguesa industrial na formulação dessas políticas, já que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) desempenhou um papel significativo na elaboração da Reforma do Ensino Médio por meio do aparelho estatal brasileiro. Em relação a reprodução do capital e a concepção de trabalho, a reforma instiga, de acordo com Silva (2019), a flexibilidade e o empreendedorismo na adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho e à ideologia neoliberal.

Nessa perspectiva, conforme Mainardes (2006), no viés educacional, os professores têm um papel ativo no processo de implementação das políticas públicas, portanto o próximo contexto é o da prática. Neste momento, a política fica sujeita à recriação, logo, os docentes exercem uma ação efetiva sobre o processo de implementação.

Entretanto, ao analisar a trajetória da Reforma Nacional do Ensino Médio, que iniciou em 2012 pelo deputado Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores (PT) por meio de um projeto de Lei, nº. 6840/2013, identifica-se um apagamento no debate com a população e no campo educacional, mesmo durante a aprovação da Lei nº13.415/2017 no Governo Temer.

Ainda com base no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1994), o autor Carvalho (2016) exemplifica a voz apagada dos professores nos discursos dos formuladores de políticas públicas educacionais, em razão de que o currículo oficial define quais conhecimentos são mais importantes, logo, silencia os demais, como ocorre na mudança da carga horária da formação geral básica a fim de dar maior ênfase no aprofundamento curricular.

No início de 2023, conforme o Moncau (2023), houve manifestações em cinquenta e uma cidades ao redor do país, feitas pelos movimentos estudantis, com auxílio dos sindicatos e dos docentes, a fim de revogar o modelo do Novo Ensino Médio. Dado que, de acordo com Ortega e Militão (2020), quando não há efetiva participação da docência e da comunidade na elaboração da política pública educacional, conseqüentemente haverá resistências ao implementar as leis elaboradas por estas influências nas políticas públicas educacionais.

Em razão da desigualdade social brasileira, as autoras Oliveira e Duarte (2011), relatam as dificuldades cotidianas, como por exemplo, a precariedade das condições materiais nas escolas, como falta de equipamentos e materiais didáticos adequados, os baixos salários e às jornadas de trabalho que muitas vezes extrapolam o horário remunerado.

A respeito das questões conjunturais e das desigualdades sociais criadas e reproduzidas pela política, Ball e Bowe (1994) acrescentam mais dois contextos, que são as extensões da prática, pois no contexto educacional, a fala dos professores e dos demais autores torna-se imprescindível para compreender a atuação e os efeitos das políticas.

Ao se deparar com os desafios da tradução das políticas educacionais em práticas pedagógicas concretas, o professor, de acordo com Ball e Bowe (1992), utiliza-se de uma compreensão profunda dos discursos políticos e uma reflexão constante sobre seu impacto na prática docente, já que conseqüentemente a leitura diferenciada desses discursos pode levar a resultados não previstos pelos reformadores, assim destaca a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na implementação das políticas educacionais.

Desta maneira, o contexto dos resultados ou efeitos aborda as interações e os impactos gerados a partir da política pública estudada. Por isso, de acordo com Lima e Marran (2013), é imprescindível o ato de avaliar as políticas públicas na área educacional, pois esta estratégia é fruto de um parâmetro para definição da qualidade e das condições intrínsecas na aprendizagem escolar.

A partir dos dados gerados no contexto anterior, pode-se criar mecanismos para contestar as desigualdades projetadas pela política pública em questão, deste modo intitula-se este contexto como “das estratégias”, já que recontextualiza as leis. Entretanto, para detectar as desigualdades, conforme Mainardes (2006), é necessária uma pesquisa criteriosa do contexto de prática por meio de observações.

Diante do exposto, coloca-se como perspectiva o estudo sobre o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1994) no cenário educacional paulista, em especial o NEM, no intuito de acompanhar a implementação de tal política pública educacional. Leva-se em conta, a performatividade, já que é uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega

juízo e comparação como meio de incentivo, controle, atrito e mudança baseados em recompensas e sanções (ambos materiais e simbólicos).” (BALL, 2003, p. 216). A pesquisa detém-se nos três primeiros contextos, em especial, no contexto da prática, visto que o aprofundamento curricular da etapa do Ensino Médio presente no currículo paulista, encontra-se nesta fase de implementação.

Para isto, o estudo envolve a pesquisa documental tanto normativo quanto legislativos em conjunto com a coleta de informações empíricas proferidas pelos professores em escolas públicas estaduais por meio um questionário fechado a 55 professores de Ensino Médio de quatro escolas no interior de São Paulo e, complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito docentes de duas dessas instituições: uma pertencente ao PEI e outra de ensino regular.

A seleção dos participantes para a entrevista foi intencional, pois levou-se em consideração a representação de cada área do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Matemática) e o pareamento entre os docentes das unidades escolares por critérios como categoria funcional, gênero e quantidade de aulas.

Nessa perspectiva, a análise de dados é sob a ótica do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992, 1994), que permite explorar o Contexto da Prática, nas falas dos professores no questionário e na entrevista, com o propósito de analisar esse contexto, a pesquisa utiliza a técnica da Análise Temática, presente na Análise de Conteúdo de Bardin (1979), a fim de categorizar os discursos dos docentes a partir de unidades de significação, dado que “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p.105).

Para contextualizar e compreender a reforma do ensino médio, a análise busca integrar os autores Evangelista (2012), Ball e Bowe (1994) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), além de conceitos de Oliveira e Duarte (2011), Barbosa (2011; 2021) e o termo "performatividade" (Ball, 2005), para contextualizar e compreender a reforma e o trabalho docente.

CAPÍTULO 2

O NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo aborda a reforma do Novo Ensino Médio brasileiro, com foco nas alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 e suas subsequentes modificações pela Lei nº 14.945/2024 (fruto do Projeto de Lei nº 5.230/2023), aproximando-se dos dois primeiros contextos do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992): o contexto de influência e o contexto da produção do texto. Para isto, apresenta-se um panorama da lei em âmbito nacional, para discutir suas relações com o neoliberalismo, a influência de organizações externas, os contextos políticos de governos anteriores e as manifestações sociais contrárias à sua implementação.

Na sequência, exploram-se os aspectos específicos da implementação e da reorganização curricular dessas normativas na rede pública estadual paulista, com ênfase nas estratégias adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) a partir de 2021, face aos desafios e implicações que as sucessivas leis impõem à formação da juventude.

2.1 Lei 13.415/2017: Novo Ensino Médio

A escola, conforme Gramsci (1979), desempenha um papel no processo formativo, como uma organização central da sociedade civil, que inclui um conjunto de saberes e experiências que a cultura proporciona a população ao longo da construção do acervo histórico de uma dada sociedade.

Dentro desse contexto cultural, Ferretti e Silva (2017) destaca a perspectiva de que o Estado capitalista assume o papel de educador, deste modo, pressupõe uma escola unitária em que os conhecimentos historicamente produzidos são apresentados por meio das disciplinas escolares. Contudo, esse acesso deve ocorrer de forma “coletiva de tais conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.” (Ferretti, 2018, p. 34).

Por isso, o currículo é um instrumento imprescindível na educação escolar, dado que ele pode destacar a existência do ser humano e sua dignidade ou reproduzir relações de dominação e subordinação, pois

[...]é produtor de violências e sentidos contrários ao exercício da docência em perspectiva crítica [...] currículo é, ao mesmo tempo, campo de experiências de resistência, de desenvolvimento de práticas curriculares que reafirmam a existência de homens e mulheres como sujeitos de emancipação. (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1567).

Em razão disso, as reformas curriculares são pautas constantes de discussão, contudo o ensino básico brasileiro na etapa do Ensino Médio teve uma expansão tardia concentrada na última década do século XX e anos iniciais do século XXI, deste modo somente teve destaque em 1940, com as leis orgânicas de ensino. Logo, em 1996, por meio da atual “Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) houve a inclusão do Ensino Médio na educação básica sem torná-lo etapa obrigatória” (SILVA; KRAWCZYK; CALÇADA, 2023, p. 3).

A história do Ensino Médio brasileiro é marcada por tentativas contínuas de definição de sua identidade, oscilando entre a formação geral e a formação profissional. Conforme destaca Azevedo (2024, p.38), “nos anos de 1970, a reforma teve como centralidade a obrigatoriedade de ensino com habilitação profissional, entretanto, não logrou êxito, pois os professores não estavam preparados e nem as escolas estavam equipadas para oferecer o(s) curso(s)”. Tal descompasso levou à revogação da obrigatoriedade pela Lei nº 7.044/1982, que devolveu o caráter propedêutico ao ensino de 2º grau e restabeleceu a possibilidade de acesso dos estudantes às universidades.

Nas décadas seguintes, as reformas curriculares continuaram a oscilar entre essas duas finalidades. Durante os anos 1990, com o Decreto nº 2.208/1997, conforme destaca Cunha (2017), o ensino técnico deixou de ser integrado ao ensino médio, podendo ser cursado separadamente ou de forma concomitante. Essa desvinculação reforçou o dualismo histórico da educação brasileira, que separa a formação intelectual da profissional, pois atribui às classes populares a formação para o trabalho e às elites a formação para o pensamento crítico e o acesso à universidade.

Ainda nesse período, intensificou-se a influência de organismos multilaterais sobre as políticas educacionais. De acordo com Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p.9), “a política educacional brasileira vem se desenvolvendo com forte interferência de sugestões e condicionantes de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, a CEPAL e a OCDE”. Essa perspectiva alinhava-se ao modelo neoliberal de educação, que busca tornar a escola compatível com as exigências do mercado global. Assim, a noção de qualidade passou a ser mensurada por indicadores de desempenho, e a educação foi progressivamente assimilada como investimento individual, mais do que como direito social.

A partir dos anos 2000, mesmo com políticas de expansão do acesso à educação e com programas de inclusão social, as críticas ao Ensino Médio se intensificaram. O discurso da “falta de atratividade” e da “desconexão com a realidade dos jovens” ganhou força, e as avaliações externas, como o ENEM e o PISA, foram utilizadas para justificar a necessidade de reformulação curricular. Assim, “desde a década de 1970, [essa etapa] vem sendo marcada na

definição das políticas nacionais [...] pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental” (FERRETTI; SILVA, 2017, p.400).

Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme os autores Silva, Krawczyk e Calçada (2023), a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) priorizou a adaptação às mudanças produtivas, a fim de preparar os jovens para a flexibilização do mercado de trabalho. Deste modo, apesar de não possuir um espaço relevante, os autores Gonçalves, et al. (2022) evidenciaram a importância de universalizar o Ensino Médio.

Ainda nesse governo, destaca-se a incorporação da perspectiva conhecida como Nova Gestão Pública (NGP), que ganhou força em consonância com as políticas desse período. Tal abordagem impulsionou a progressiva privatização do setor de serviços, inclusive o campo educacional, com o intuito de integrar à lógica mercantil. De acordo com Santos (2023), essa orientação autorizou, de maneira definitiva, a adesão da educação à dinâmica do mercado, sendo assim reforçou sua transformação em um espaço cada vez mais alinhado aos interesses econômicos e capitalistas.

No governo Lula, houve uma atenção significativa à coesão social, alinhando-se ao modelo neoliberal da terceira via, que propõe um equilíbrio entre o crescimento econômico e a promoção do bem-estar social, isto é, combina a liberdade de mercado com a implementação de políticas públicas que minimizem desigualdades. Sobre a administração de Lula, Ferreti e Silva (2017) pontuam programas emblemáticos, como o Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida, que visaram tanto à redução da pobreza quanto à inclusão social, sem impedir o crescimento do mercado e das empresas, mas estabeleceram regras que promoveram uma distribuição mais equitativa dos benefícios econômicos.

Já no governo Dilma Rousseff, houve uma ênfase particular na educação técnica e profissional, com destaque para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a intenção de ampliar a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, para a qualificação de jovens e trabalhadores ao mercado de trabalho. Contudo, após o impeachment e já no governo de Michel Temer, que será melhor detalhado posteriormente, a dinâmica educacional sofreu mudanças significativas com a edição da Medida Provisória 746/2016, que foi convertida na Lei 13.415/2017, e com a BNCC. À luz de Ferretti e Silva (2017), essa abordagem consolidou a formação por competências, um modelo que prioriza o desenvolvimento de habilidades práticas e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e crítica.

A promulgação da Medida Provisória nº 746/2016 deve ser compreendida à luz do contexto político que se instaurou no país após o golpe parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff e inaugurou uma agenda regressiva de direitos sociais. Conforme observa Ortega (2024, p.121), “no ano de 2016, com a ruptura democrática, em meio à crise política já discutida, abriu-se espaço para mudanças nas políticas públicas que limitaram/reduziram os direitos sociais. No campo da educação não foi diferente”.

Após o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, em apenas 22 dias, conforme Gonçalves, et al. (2022), o governo Michel Temer sancionou a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016. Essa medida, “liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.368), uma vez que rompe com o princípio da formação integral e reintroduz a lógica tecnicista e fragmentada da educação.

Neste período, houve resistência por parte de pesquisadores, além de diversas ocupações de escolas e manifestações de entidades científicas, de classe, entre outras. A justificativa para tal ato, segundo Quadros e Krawczyk (2021, p. 5), é que “a rápida tramitação no congresso é considerada uma medida autoritária, que impede debates que possam incluir a maior parte da população e uma reflexão mais consistente”.

Nesta circunstância, a Reforma do Ensino Médio introduziu importantes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, como a “ampliação progressiva da carga horária [de 800] para 1400 horas anuais, sendo que no prazo de 5 anos os sistemas de ensino deverão oferecer 1000 horas anuais” (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 24, § 1.o). Tendo em vista, a Base Nacional Comum Curricular, os itinerários formativos são divididos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional, e são “ofertados de acordo com a escolha dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 36).

A proposta inicial para o aumento gradual do tempo escolar era de quatro para sete horas, contudo devido à ausência de investimento público, Silva e Oliveira (2023) declaram que a Lei n.º 13.415/17 prevê o aumento para somente cinco horas. Neste cenário, Ferreti e Silva (2017) alegam a justificativa para a reforma curricular do Novo Ensino Médio

[...] aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV no 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de

17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 394).

O Novo Ensino Médio surge com a justificativa de combater o alto percentual de evasão e abandono nesta modalidade de médio, devido a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos últimos anos, de acordo com Silva (2019), contudo

[...] quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova, sendo um equívoco, [...] uma vez que fragmenta a formação humana, científica e técnica de direito dos jovens que estão inseridos no ensino médio. [...] Essa reforma não tem nada de novo, sendo apenas a materialização do compromisso do governo Michel Temer (MDB), continuado por Jair Bolsonaro (PSL), com o mercado, através da flexibilização da formação profissional para o nível médio. (SILVA, 2019, p.66).

O caráter propedêutico do Ensino Médio, historicamente associado à preparação para o ingresso no ensino superior, esteve presente em diferentes momentos da trajetória dessa etapa de ensino, especialmente após a revogação da profissionalização obrigatória pela Lei nº 7.044/1982. Contudo, é importante ressaltar que o Novo Ensino Médio não representa uma retomada desse modelo.

Embora o discurso oficial enfatize a ampliação das possibilidades formativas e a centralidade das escolhas dos estudantes, a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 promove uma reorganização curricular marcada pela flexibilização, pela fragmentação dos conhecimentos e pela redução da formação geral comum. Diferentemente do ensino propedêutico clássico, que buscava assegurar uma base ampla de conhecimentos científicos e humanísticos voltados à continuidade dos estudos, o Novo Ensino Médio opera sob a lógica da adequação às demandas do mercado de trabalho e da gestão por competências, visto que desloca a centralidade do conhecimento sistematizado para itinerários formativos muitas vezes condicionados pela infraestrutura das redes e pela oferta possível. Desse modo, não se trata de um retorno ao ensino propedêutico, mas da consolidação de um modelo que redefine o papel do Ensino Médio, especialmente no que se refere ao acesso ao conhecimento e à preparação para o ensino superior.

Em relação a reprodução do capital e a concepção de trabalho, a reforma instiga, conforme Silva (2019), a flexibilidade e o empreendedorismo na adequação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho e a ideologia neoliberal. Tendo em vista que,

[...] os jovens buscam seus espaços no mercado de trabalho, porém, com a falta de oportunidades será cada vez mais difícil da juventude ter uma vasta experiência profissional. Por isso, programas como Jovem Aprendiz e os estágios constituem a possibilidade de iniciarem e desenvolverem sua experiência profissional. Os jovens, ao ingressarem no mercado de trabalho, não se apropriam dos seus direitos como trabalhadores. Se as escolas querem formar cidadãos, trabalhar com os direitos trabalhistas dos jovens, é fundamental que se tornem um dos pontos de partida do trabalho pedagógico no ensino médio. (SILVA, 2019, p. 95).

Diante disso, é de responsabilidade de cada estado da federação pôr em prática e vistoriar a estrutura e a organização curricular com base nas políticas estabelecidas em âmbito nacional. Portanto, Silva, Krawczyk e Calçada (2023) destacam que a própria Lei insinua limitações na implementação, dado que atribui a responsabilidade de garantir, pelo menos, mais de um itinerário formativo ao governo municipal.

Com isso, em 2019, “[...] 21 das 27 unidades da federação iniciaram, por meio de suas respectivas secretarias estaduais de educação e coordenadorias e/ou unidades regionais de ensino, a indicação de escolas-piloto para o que foi denominado de “Novo Ensino Médio” ou “NEM” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1565). Assim, a reforma segue a lógica do mercado, dado que há “transformação de aspectos da educação em mercadoria, seja por meio de materiais didáticos, seja pela privatização de partes do processo educacional, como a gestão escolar.” (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 4).

Ainda conforme Quadros e Krawczyk (2021), este cenário é resultado de uma agenda educacional reformulada com o apoio de organizações internacionais como o Banco Mundial, OCDE e a UNESCO, que desempenharam papéis fundamentais na orientação e implementação dessas mudanças. Em meio a isto, há o protagonismo de institutos e fundações privadas no debate e na formulação das políticas públicas educacionais no Brasil, como por exemplo, a Fundação Lemann que liderou a criação do Movimento pela Base, enquanto instituições como o Instituto Unibanco, por meio do Todos Pela Educação, foram protagonistas na defesa do projeto de reforma. De acordo com Quadros (2020, p. 37), essas “organizações não apenas influenciaram a orientação pela aprovação da reforma, mas também produziram publicações sobre o Ensino Médio que serviram de referência para sua implementação”.

Como exigência do mercado de trabalho, a reforma incorpora o modelo de competências, portanto “[...] as áreas de conhecimento serão entendidas como áreas, não como disciplinas. As escolas é que decidirão como trabalhar essas competências dentro de cada disciplina.” (FERRETTI, 2018, p. 38).

Entretanto, a pedagogia por competências tem sido criticada por seu caráter utilitarista, dado que é “uma pedagogia para a empregabilidade” (GONÇALVES, et al., 2022, p. 21), logo deve ser aplicada de modo que respeite o equilíbrio entre as demandas do mercado e os princípios educacionais.

A mudança de governo em 2023, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, gerou uma expectativa de revisão na política educacional brasileira. Depois de um ciclo marcado pela ampla influência de grupos empresariais nas reformas, o novo governo, por meio do Ministério da Educação (MEC), buscou responder à intensa pressão exercida pelos

movimentos sociais e sindicais pela revogação da reforma do Ensino Médio aprovada no período anterior. A incorporação da pauta de revisão à agenda federal evidenciou a força da mobilização social, visto que o governo federal não pôde ignorar o movimento "Revoga Novo Ensino Médio," conforme se observa:

Em relação ao Novo Ensino Médio, se espalhou pelo país o movimento Revoga Novo Ensino Médio. A pressão foi exercida sobretudo pelos sindicatos e grupos como CNTE e UNE. O governo Lula, por meio do Ministério da Educação, apresentou ao Congresso Nacional um projeto de lei PL 5230/2023, propondo alterações do modelo que vinha sendo implementado a partir da Lei 13.415 de 2017. (ORTEGA, 2024, p. 137)

Entretanto, as alterações resultantes na Lei nº 14.825/2024 foram consideradas tímidas e insuficientes por parte da crítica acadêmica, uma vez que a nova legislação manteve aspectos centrais da flexibilidade da reforma anterior, o que limita o seu caráter de inflexão em relação ao modelo iniciado em 2017.

Esse projeto culminou na Lei nº 14.945/2024, sancionada em julho de 2024 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação, Camilo Santana. A nova legislação “promoveu alterações significativas na Lei nº 9.394/1996 [...] e revogou parcialmente dispositivos da Lei nº 13.415/2017” (BRASIL, 2024, p.5), assim ampliou a carga horária destinada à formação geral básica e restabeleceu a centralidade dos componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento. Como destaca a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 1º de agosto de 2024, na Seção 1, página 5, a reforma teve por objetivo “assegurar a oferta de todos os componentes curriculares de forma presencial” (BRASIL, 2024, p. 5).

A discussão acerca do Novo Ensino Médio ganhou novos contornos a partir do lançamento da Consulta Pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, realizada pelo MEC em março de 2023, deste modo uma das principais modificações diz respeito aos componentes curriculares obrigatórios da formação geral básica.

Na legislação anterior, instituída pela Lei nº 13.415/2017, eram obrigatórios, em todas as séries do ensino médio, apenas os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Com a nova lei, a formação geral básica passou a incluir, obrigatoriamente, os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Além disso, a carga horária mínima do ensino médio foi ampliada de 1.800 horas para 2.400 horas, a serem distribuídas ao longo dos três anos do curso. Por outro lado, os itinerários

formativos tiveram sua carga horária reduzida, passando de 1.200 horas para 600 horas. A partir do ano letivo de 2025,

Cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos, com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, eles devem ser complementares à formação geral básica, em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. (BRASIL, 2024).

Contudo, a nova legislação demonstrou flexibilidade para o que poderia integrar a FGB, uma vez que, no estado de São Paulo, componentes antes flexíveis, como o Itinerário Global, passaram a ser parte da base obrigatória. Tal manutenção da autonomia estadual é crucial para compreender o impacto limitado da nova lei, tanto que a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) argumenta que: “não há, com a sanção da Lei n. 14.825/2024, alteração na margem de manobra dos sistemas de ensino na definição dos componentes curriculares da FGB” (REPU, 2024, Nota Técnica n. 1), o que sugere que a mudança legal pode não se traduzir em uma recomposição significativa do conteúdo essencial nas redes estaduais.

No que se refere ao ensino técnico, também foram introduzidas alterações significativas. Nesse modelo, os estudantes terão 2.100 horas destinadas a componentes curriculares, sendo possível alocar até 300 horas para conteúdos relacionados à BNCC e 1.200 horas para atividades voltadas à formação técnica, conforme os itinerários formativos específicos.

Portanto, a reforma do Ensino Médio insere-se em uma interseção complexa entre políticas públicas, interesses privados e demandas econômicas, com evidências do desafio de articular os objetivos educacionais com as exigências do século XXI.

2.2 Reforma Curricular do Novo Ensino Médio Paulista

Devido à crise sanitária, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, conforme o Decreto Estadual nº 64.864, publicado 16 de março de 2020. Dessa forma, o Governo do Estado de São Paulo implementou o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP),

Uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP) para dar resposta à suspensão das aulas presenciais causada pela pandemia do novo coronavírus (gerador da doença COVID-19) em 2020, além de propiciar aos alunos uma educação mediada por tecnologia. O acesso à plataforma se dava por meio de aplicativo de celular e computador e de dois canais de televisão aberta, sendo que todos os professores e estudantes regularmente matriculados na rede estadual de ensino podiam fazer uso do primeiro de forma gratuita, pois o poder público oferecia o patrocínio dos dados móveis (internet). Os conteúdos educacionais eram disponibilizados diariamente. (MENDONÇA; FÁVERO, 2020, p.13).

Embora tenha ocorrido o retorno gradual das aulas presenciais em 2022, o ensino remoto deixou sua marca na educação brasileira, seja por conta das dificuldades pedagógicas enfrentadas ou pelas inovações metodológicas e tecnológicas. Tendo em vista a ampliação da

carga horária escolar, o aplicativo CMSP¹ continuou sendo utilizado como um recurso para a implementação das novas disciplinas no Novo Ensino Médio.

Neste contexto, ao propor a reforma curricular do Novo Ensino Médio, São Paulo (2020) apresenta um documento de consulta pública que revela a pretensão em proporcionar uma formação integral e alinhada às demandas contemporâneas, deste modo o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC ocorreria ao longo dos três anos do ensino médio, distribuídos em 3.000 horas letivas, em comparação com as 2.400 horas anteriores.

Além disso, como já dito anteriormente, os estudantes escolheriam se aprofundar em diferentes áreas do conhecimento, sendo elas, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou Formação Técnica e Profissional.

Conforme São Paulo (2020), Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, a Secretaria da Educação alega ter promovido um amplo processo de discussão e construção coletiva do currículo paulista por meio de seminários presenciais e consultas públicas, com a participação ativa de diretorias de ensino, professores e estudantes. Contudo, embora a rede estadual paulista tenha sido pioneira na implementação do novo Ensino Médio, o currículo paulista passou por revisões na matriz curricular desde sua implementação.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou a formulação do Novo Ensino Médio paulista em 2019, sob a gestão de João Doria, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), com o então secretário Rossieli Soares à frente do processo. A SEDUC SP alegou ter promovido um amplo processo de construção curricular, alinhado à BNCC, em destaque, no Documento Orientador: Novo Ensino Médio São Paulo (2021) a realização de uma consulta pública que teria contabilizado a contribuição de 42 mil estudantes e 42 mil professores, totalizando quase 400 mil contribuições incorporadas ao texto curricular aprovado em julho de 2020.

Contudo, a seleção de conhecimentos para o currículo é um campo de disputa, e o processo de construção da base foi caracterizado pela forte influência de grupos empresariais. Nesse contexto, a crítica sobre a ideologia que baliza o currículo ressalta que “A ideologia do grupo que tem nas mãos o poder de selecionar os conhecimentos historicamente produzidos para a composição de um currículo pode legitimar uma visão parcial e fragmentada dos

¹ Trata-se de uma plataforma virtual e aplicativo desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) para a transmissão de aulas ao vivo e gravadas (incluindo componentes curriculares, Itinerários Formativos e Projeto de Vida), além de funcionar como um repositório de conteúdo e ferramenta de formação continuada para professores.

problemas socioeconômicos de um país” (ORTEGA, 2024, p. 111). Tal perspectiva sugere que a escolha curricular pode atuar como um mecanismo de manutenção de estruturas de poder,

Neste contexto, o Estado de São Paulo se destacou por ser pioneiro na implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em sua rede estadual. Contudo, desde a aplicação inicial, o currículo paulista passou por revisões significativas, sendo a primeira alteração registrada em julho de 2021, quando os alunos da 1ª série tiveram a possibilidade de manifestar interesse nos aprofundamentos curriculares por meio da Secretaria Escolar Digital (SED). Nesta fase inicial, o catálogo era composto por onze opções de itinerários formativos, além da formação técnica associada, tais opções serão detalhadas posteriormente nesta pesquisa. Apesar de tudo, o modelo já era visto com ressalvas, pois Saviani (2020, p.23) destaca que "esse cenário evidencia uma predeterminação camuflada, afinal, a escolha é limitada a um pequeno número de opções”.

Assim, as turmas da 2ª série iniciaram o ano letivo de 2022 com as novas disciplinas dos itinerários formativos e, posteriormente, em 2023, com as da 3ª série. De acordo com São Paulo (2021), Resolução SEDUC n. 97, este currículo estabeleceu que todas as escolas estaduais, sejam elas regulares ou pertencentes ao Programa de Ensino Integral, deveriam oferecer o máximo permitido por lei de formação geral básica, que são 1.800 horas, e, no mínimo, 1.200 horas de itinerários formativos. Por isso, a Resolução SEDUC-SP n. 85/2020 define a parte diversificada do currículo, composta por aprofundamento curricular e componentes específicos: Eletiva, Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, tendo em vista que a carga horária varia de acordo com a série escolar, como apresentado no quadro 3 abaixo.

Embora os conceitos já tenham sido anteriormente discutidos nesta pesquisa, cabe sintetizar que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) e a Resolução SEDUC-SP nº 85/2020, os componentes curriculares correspondem às disciplinas específicas de cada área do conhecimento; as unidades curriculares agrupam esses componentes em blocos temáticos e articuladores; o aprofundamento curricular representa o estudo mais denso e contínuo de uma ou mais áreas; e os itinerários formativos configuram o conjunto dessas unidades, compondo a parte diversificada do currículo. Na prática, essa estrutura mostrou-se de difícil compreensão para gestores, docentes e estudantes, pois a sobreposição de termos e a falta de clareza conceitual geraram confusão na organização pedagógica.

Quadro 3: - Distribuição da carga horária da formação geral básica e aprofundamento curricular ao longo das três séries do ensino médio – turmas do diurno e noturno no ensino regular.

Série	Carga horária anual de FGB	Aulas semanais de FGB	Carga horária anual de aprofundamento curricular	Aulas semanais de aprofundamento curricular
1ª série	900 horas	30 aulas	-	-
2ª série	600 horas	20 aulas	300 horas	10 aulas
3ª série	300 horas	10 aulas	600 horas	20 aulas

Fonte: São Paulo (2021) – Construído pelos pesquisadores.

Em relação à alteração na carga horária, durante o período entre 2021 e 2023, dependia da modalidade da escola e do período de ensino, diurno ou noturno. Nas turmas do diurno parcial, havia 1.800 horas de formação geral básica e 1.650 horas de Itinerários Formativos, das quais 900 horas eram destinadas ao aprofundamento curricular. As demais horas eram destinadas a componentes como Projeto de Vida, Eletiva, Língua Inglesa, Tecnologia e Inovação e Orientação de Estudos. O Documento Orientador - Novo Ensino Médio SP (2021), da Secretaria da Educação de São Paulo, detalhou que essas aulas poderiam ser “transmitidas de maneira descentralizada, ou seja, o professor transmite, via CMSP, apenas para os estudantes da sua turma, e ficavam gravadas em um repositório para que os estudantes pudessem acessar, posteriormente, o conteúdo” (SÃO PAULO, 2021, p. 13).

No período noturno, para incluir a expansão curricular, as escolas tinham três opções de oferta: aulas pelo aplicativo CMSP, estudos orientados com materiais didáticos, nos quais os professores deveriam estar disponíveis para tirar dúvidas em horários específicos, ou aulas presenciais adicionais durante a semana, preferencialmente antecipando o início das aulas.

Por fim, as turmas de ensino médio das escolas pertencentes ao Programa de Ensino Integral de dois turnos, de 7 horas, tinham 1.800 horas de formação geral básica e 1.800 horas de itinerários formativos. Destas, 1.800 horas dos itinerários eram divididas entre 900 horas de aprofundamento curricular, acrescidas de Orientação de Estudo, Clubes Juvenis e planejamento de Tutoria. Já as turmas das escolas de período integral de turno único, de 9 horas, tinham 1.800 horas de formação geral básica e 2.250 horas de itinerários formativos, com acréscimo de práticas experimentais.

Deste modo, o currículo paulista oferecia 11 opções de aprofundamento curricular, desta maneira, os aprofundamentos curriculares variavam desde áreas do conhecimento isoladas até

a combinação de duas áreas distintas. Além disso, para cada aprofundamento, era criado um nome, a fim de atrair os alunos, como apresentado no Quadro 4.

Quadro 4: Nomes dos itinerários formativos presentes na rede pública paulista.

Aprofundamento Curricular	Nomes dos Itinerários Formativos Paulistas
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Superar desafios é de humanas
Linguagens e suas Tecnologias	#SeLiganaMídia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciência em Ação!
Matemática e suas Tecnologias	Matemática Conectada
Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias	Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana
Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	A cultura do solo: do campo à cidade
Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica
Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Corpo, saúde e linguagens
Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Start! Hora do desafio!
Itinerário integrado entre Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Meu papel no desenvolvimento sustentável
Itinerário formativo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Liderança e Cidadania

Fonte: São Paulo (2021) – Construído pelos pesquisadores.

A autonomia garantida aos sistemas estaduais para estruturar e implementar a nova arquitetura curricular do Novo Ensino Médio (NEM) resultou, inevitavelmente, em uma polissemia de termos para designar o mesmo componente flexível. De fato, a própria

documentação do Ministério da Educação (MEC) reconhece que a diversidade da oferta promoveu a utilização de termos como "Aprofundamento Curricular," "Trilha de Aprofundamento" e, em certos casos, "Eletivas" como sinônimos práticos de Itinerários Formativos (BRASIL, 2021).

Não obstante, no contexto específico do currículo paulista, a distinção é ainda mais notória, visto que o termo Aprofundamento Curricular é empregado para nomear as áreas de conhecimento integradas (por exemplo, Ciências Humanas e Matemática), enquanto o Nome do Itinerário Formativo (o slogan) é criado com a finalidade de engajamento discente.

A estrutura dos aprofundamentos curriculares reflete a ideologia que permeia a reforma do Ensino Médio, visto que a escolha títulos como #SeLiganaMídia, Start! Hora do Desafio! Ciências Humanas, Arte ou Matemática #quem_divide_multiplica, que figuram na coluna "Nome do Itinerário" da matriz, é propositalmente pensada para parecer atrativa e evidencia seu caráter mercadológico. Tal estratégia visa conferir ao currículo uma roupagem de modernidade e utilitarismo, alinhada à lógica de um ensino voltado para as "competências do futuro" e para o conceito de protagonismo juvenil.

Nesse sentido, os nomes dos itinerários formativos tentam seduzir o estudante com a promessa de conexão imediata com o mundo do trabalho, tal direcionamento resulta na "perda da perspectiva do sujeito jovem enquanto ser social, enquanto um sujeito com 'determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido nas relações sociais'" (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p.12).

Por conseguinte, a efetivação desses temas se dá por meio da estrutura subjacente das Matrizes das Unidades Curriculares (UC) que definem a organização modular e a integração dos Componentes Curriculares mobilizados, portanto a UC é o eixo temático que define o que será estudado, enquanto os Componentes Curriculares revelam quais áreas do conhecimento são convocadas para "compor" o módulo.

Em relação ao itinerário técnico e profissional, a oferta ocorria por meio do Novotec Expresso, Novotec Integrado ou outras parcerias com instituições como o Centro Paula Souza. Portanto, embora não detalhada na tabela, era uma possibilidade de escolha dos estudantes em algumas escolas.

O desdobramento central dessa estrutura reside na manutenção da histórica, dado que a própria legislação educacional brasileira evidencia esse movimento pendular, pois desde 1997, conforme Cunha (2017), o Ensino Técnico foi definido como independente do Ensino Médio, ou seja, um aluno poderia cursar o Ensino Técnico exclusivamente ou concomitantemente com o Ensino Médio e até mesmo depois deste.

A dicotomia entre a formação propedêutica e o ensino técnico, por consequência, perpetua a estratificação social e educacional, visto que a oferta dos itinerários depende de diversos fatores, entre os quais se destaca a infraestrutura da unidade escolar. Esse mecanismo, por sua vez, reforça a fragmentação e a desigualdade no acesso ao conhecimento.

No âmbito do itinerário formativo, de acordo o Documento Orientador Novo Ensino Médio SP (2021), cada segmento curricular em uma área específica de conhecimento era composto por seis UC consistiam em módulos de 10 aulas semanais ao longo do semestre, deste modo totalizavam-se 150 horas de carga horária cada. Na segunda série, os estudantes cursavam uma UC por semestre, enquanto na terceira série, eram duas UCs por semestre.

Cada UC era autônoma em relação às outras do mesmo segmento curricular, pois conforme São Paulo (2021), tal flexibilidade é crucial, visto que “permite que o estudante possa solicitar transferência de um aprofundamento curricular para outro ao final de cada semestre letivo. A transferência será concretizada se houver vagas.” (SÃO PAULO, 2021, p.8).

A fim de guiar as aulas desenvolvidas nos componentes curriculares, a rede paulista implementou o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA), contudo o material incluía somente algumas sugestões de atividades, como textos complementares e indicações de vídeos, logo não contemplava todas as aulas semanais, pois agia como um guia a instruir os docentes sobre como elaborar seus planos de aula dos itinerários.

Em cada unidade curricular, havia um conjunto de componentes curriculares, cada um ministrado por um professor com duas aulas semanais e provenientes de áreas distintas, como exposto no quadro 5. A atribuição de aulas seguia a ordem de habilitação prioritária e habilitação/qualificação alternativa, dado que os componentes "aprofundam conhecimentos que os professores já dominam, a partir do que estudaram em suas respectivas licenciaturas." (SÃO PAULO, 2021, p. 9).

Quadro 5: Exemplo de organização de atribuição de aulas do aprofundamento curricular intitulado Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática: #quem_divide_multiplica.

Unidade Curricular	Componentes Curriculares	Habilitação prioritária	Habilitação/qualificação alternativa	Aulas Semanais
		Matemática	Física	02

Números também importam	População em 1º índices			
	Reflexões sobre o poder: do contrato social às redes	Filosofia	História ou Sociologia	02
	Demografia: investigação das populações humanas	Geografia	História ou Sociologia	02
	Trabalho, política e pensamento econômico	História	Filosofia ou Sociologia	02
	Mudanças sociais, demografia e trabalho	Sociologia	Geografia	02
Total de aulas semanais				10

Fonte: São Paulo (2021) – Construído pelos pesquisadores.

Ao considerar as demandas do mercado de trabalho, os estudantes de algumas escolas dispunham de uma alternativa limitada, já que apenas uma parcela reduzida de instituições oferecia essa opção, a Formação Técnica e Profissional, seja por meio do Novotec Expresso ou do Novotec Integrado. No caso do Novotec Expresso, os alunos cursavam

[...] 4 unidades curriculares dos aprofundamentos das áreas do conhecimento, além de 2 unidades curriculares que consistem em cursos de qualificação profissional do Novotec Expresso. Para o ano de 2022, foram elaboradas, em colaboração com as equipes da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e do Centro Paula Souza, quatro propostas de Itinerários Formativos de Área do Conhecimento com Novotec Expresso: 1. Área de Linguagens e suas tecnologias – #SeLigaNaMídia + Novotec Expresso; 2. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas + Novotec Expresso; 3. Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação! + Novotec Expresso; 4. Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática Conectada + Novotec Expresso. (SÃO PAULO, 2021, p.11).

O Novotec constituiu-se como o programa central da SEDUC SP para oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, atuando em duas modalidades principais: o Novotec Expresso e o Novotec Integrado. Conforme estabelecido no Documento Orientador - Novo Ensino Médio SP (2021), o Novotec Expresso tem como foco a oferta de cursos de

qualificação profissional rápida e de curta duração, e o Novotec Integrado destina-se àqueles que buscam a formação técnica articulada ao Ensino Médio na mesma unidade escolar.

Nesse cenário, na segunda série, os alunos cursavam a UC 1, e no segundo semestre, o Novotec Expresso. No terceiro ano, no primeiro semestre, cursavam o Novotec Expresso juntamente com a UC4, e no segundo semestre, as UCs 5 e 6. À vista disso, os componentes curriculares que compõem o itinerário formativo podiam ser substituídos por cursos do Novotec, como por exemplo, conforme indicado em São Paulo (2021), a UC 1 do itinerário de Linguagens podia ser substituída por cursos como "Produzindo conteúdos e vídeos para mídias digitais" ou "Marketing Digital e Redes Sociais".

Nessas turmas, os professores da rede estadual tinham aulas atribuídas para todos os componentes, incluindo aqueles das UCs do Novotec Expresso. Dessa forma, os professores ministravam “tanto as aulas da formação geral básica quanto das UCs das áreas do conhecimento e, também, trabalham em parceria com o professor da escola técnica nas aulas das UCs de qualificação profissional.” (SÃO PAULO, 2021, p.12).

Outra alternativa era o Novotec Integrado, que oferecia 21 opções de itinerário de formação técnica, como Técnico em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Design Gráfico, entre outras. Todos os itinerários de formação técnica proporcionavam cursos técnicos com 1.200 horas de duração, seguindo a legislação e os padrões de qualidade do Centro Paula Souza, sendo oferecidos para turmas do diurno e das PEIs de 7h e de 9h. Nesse modelo, os professores da rede ministravam as aulas da formação geral básica, enquanto as aulas dos cursos técnicos eram ministradas pelos professores da escola técnica.

Logo, a matriz curricular não propiciava a “liberdade de escolha” dos estudantes, além de que provocava fragmentação dos conteúdos e uma falta crônica de professores para ministrar os componentes curriculares (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022). Em julho de 2023, a rede paulista apresentou a nova reformulação curricular, em que os itinerários formativos diminuem de onze opções para três, sendo eles, os itinerários: “Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias” (MAT+CNT) e “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (LGG+CHS), além da opção intitulada “formação técnico-profissional”. Ademais, a carga horária do estudante será composta por 13 disciplinas da formação geral básica e pelo itinerário global, que envolve Educação financeira, Redação e leitura, e Projeto de vida.

À vista disso, carga horária foi modificada em todas os anos da etapa do Ensino Médio, portanto, “a SEDUC-SP pretende interromper a vigência da matriz curricular para todos os estudantes do ensino médio independentemente do ano escolar, produzindo descontinuidade na

formação de 953.485 estudantes do 2º e do 3º ano do ensino médio na rede estadual” (GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2023, p.6). Desta forma, todos os estudantes estão inseridos na matriz curricular apresentada no Quadro 6.

Quadro 6: Carga horária da matriz curricular atual para o ensino médio da rede de ensino paulista.

Séries	1ºano	2ºano	3ºano	Total
Formação Geral Básica	800h	600h	400h	1800h
Itinerários Formativos	200h	400h	600h	1200h
Total	1000h	1000h	1000h	3000h

Fonte: Grupo Escola Pública e Democracia; Rede Escola Pública e Universidade (2023), com base na legislação vigente e na proposta da SEDUC-SP para os itinerários formativos do ensino médio em 2024.

Devido à modificação no aprofundamento curricular, além dos itinerários formativos, houve a inclusão de disciplinas, como Educação Financeira, Redação e Literatura, e Aceleração para o vestibular, e a redução ou alteração de outras, como Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação. Entretanto, como a SEDUC SP não havia emitido qualquer resolução sobre a nova matriz curricular, “os procedimentos de rematrícula nos meses de agosto e setembro de 2023 – que incluíram manifestação de escolha dos itinerários formativos [...] – foram concluídos sem que os estudantes soubessem o que será de fato ofertado na rede de ensino em 2024.” (GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2023, p. 7).

A partir do ano letivo de 2024, conforme São Paulo (2023), Resolução SEDUC nº 52, o governo paulista propõe outra alteração no currículo paulista, na etapa do Ensino Médio, devido às críticas das comunidades acadêmicas a respeito da inviabilidade do modelo, pois a rede estadual orgulhosamente afirmava que os “estudantes teriam a liberdade de escolher os itinerários formativos que gostariam de cursar na escola.

Essa promessa foi o mote para diversas peças publicitárias financiadas com recursos públicos, visando influenciar a opinião da população.” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 8). Contudo, a escolha ocorreu por um formulário online com

as opções de itinerários formativos e ementas resumidas das 35 opções disponíveis, totalizavam 79 páginas de texto para ser lido e compreendido pelos/as estudantes para que pudessem, de fato, fazer uma escolha embasada [...] Uma vez que os estudantes eram obrigados a escolher ao menos seis dentre os dez itinerários de aprofundamento, todos os itinerários acabaram sendo votados pela maioria, o que poderia respaldar a oferta de quaisquer itinerários pelas escolas e, ao mesmo tempo, comprometer a efetividade do processo de escolha [...] A escolha pelos itinerários profissionalizantes (Novotec Expresso e Novotec Integrado), que não era obrigatória, foi registrada por

um número significativamente menor de estudantes, o que pode indicar tanto o desinteresse pelas propostas apresentadas quanto um problema da própria arquitetura curricular (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 9).

Em 2024, os estudantes tiveram o primeiro contato com os novos componentes curriculares dos itinerários. O itinerário intitulado “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” aborda questões sobre liderança e ética, mídias digitais e processos criativos, geopolítica, oratória e comunicação, além de filosofia e sociedade moderna. Em contrapartida, o itinerário “Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias” foca em temas como robótica, programação, química aplicada, biotecnologia e empreendedorismo.

Na figura 3, há a representação da nova organização dos Itinerários Formativos no Estado de São Paulo, vigente a partir de 2024. O modelo é composto por dois eixos principais: o Itinerário Formativo Global (IF-Global) e o Itinerário Formativo de Aprofundamento (IF-Aprofundamento), conforme orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O IF-Global reúne componentes voltados ao desenvolvimento pessoal e à preparação para o trabalho e para a vida social, já o IF de Aprofundamento organiza-se em áreas do conhecimento nas quais são ofertadas unidades curriculares.

Figura 3: Itinerários formativos que compõem o aprofundamento curricular de acordo com a SEDUC SP (2023).



Ensino Médio Paulista SOBRE O ENSINO MÉDIO ITINERÁRIOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO ITINERÁRIOS TÉCNICOS COMO ESCOLHER PERGUNTAS E RESPOSTAS

Itinerários de Áreas do Conhecimento

Tenha mais contato com as áreas do conhecimento tradicionais, de acordo com a sua escolha. **Confira o que você vai estudar em cada itinerário:**

Opção do Estudante
10 DISCIPLINAS

- **LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS:** Mídias Digitais, Liderança, Geopolítica, Oratória e Argumentação, Filosofia e Sociedade Moderna.
- OU
- **CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:** Tecnologia/Programação, Empreendedorismo, Robótica, Biotecnologia, Química Aplicada.

Itinerário Global
• **8 DISCIPLINAS:** Educação Financeira, Redação e Leitura, Projeto de Vida, Aceleração para Vestibular.

Formação Geral Básica
• **12 DISCIPLINAS**

O que você vai aprender
Navegue pela série e conheça as disciplinas de cada Itinerário:

2ª SÉRIE 3ª SÉRIE

Fonte: Imagens retiradas do portal Ensino Médio Paulista. Secretaria da Educação (SEDUC-SP), 2023.

O itinerário técnico, a partir de 2024, poderá ser desenvolvido por outras redes técnicas além do Centro Paula Souza e ofertará 10 opções de curso: administração, agronegócio, ciências de dados, desenvolvimento de sistemas, apoio pedagógico na educação básica, enfermagem, farmácia, hospedagem, logística e vendas, com carga horária que varia entre 1.000 e 1.200 horas de duração.

Quadro 7: Comparativo das disciplinas presentes em 2023 (Resolução SEDUC-SP n. 69/2022) e na proposta de matriz curricular da SEDUC-SP para o ensino médio em 2024 (parte diversificada).

1º ano		2º ano		3º ano	
2023	Proposta 2024	2023	Proposta 2024	2023	Proposta 2024
Projeto de Vida	Projeto de Vida	Projeto de Vida	Projeto de Vida	Projeto de Vida	Projeto de Vida
Disciplinas Eletivas	Educação Financeira		Educação Financeira	Disciplinas Eletivas	Educação Financeira
Tecnologia e Inovação	Tecnologia/Programação	Tecnologia e Inovação	Redação e Literatura	Tecnologia e Inovação	Redação e Literatura
		Língua Inglesa			Aceleração para o vestibular

		Educação Física			
		11 itinerários formativos das quatro áreas do conhecimento	2 itinerários formativos CNT-MAT LGG-CHS	11 itinerários formativos das quatro áreas do conhecimento	2 itinerários formativos CNT-MAT LGG-CHS

Fonte: Grupo Escola Pública e Democracia; Rede Escola Pública e Universidade (2023), com base na legislação vigente (São Paulo, 2022).

Em razão da distribuição dos cursos, a SEDUC-SP afirma ter realizado uma análise prévia da infraestrutura, e a resposta da Secretaria a essa demanda massiva foi a seleção de 1.200 escolas da rede estadual para a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional a partir de 2024. De acordo com o comunicado oficial acerca do itinerário técnico do Novo Ensino Médio Paulista, houve

(...) uma ampla consulta com toda a rede (estudantes, diretores e conselhos escolares) para ouvir o interesse pelo Itinerário Técnico e os temas mais requisitados. Como resultado da consulta, por exemplo, 57% dos estudantes da 1ª série do ensino médio manifestaram interesse em fazer um curso técnico como seu itinerário formativo. (SÃO PAULO, 2023, s/p).

Deste modo, a grade curricular mudará de acordo com a série e o tipo de ensino oferecido pela escola, na medida que os estudantes, de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, que optarem pelo itinerário técnico não terão aula do itinerário global, e os alunos pertencentes a escola de tempo integral estudarão disciplinas extras, como eletiva, esportes, recomposição de aprendizagem, entre outras.

Quadro 8: Reformulações do Itinerário Formativo no Estado de São Paulo (2021–2024)

Período da Mudança	Ato Normativo (Lei/Resolução)	Arquitetura do Itinerário Formativo	Implicação Curricular Central
Implementação	Documento Orientador (SÃO	Catálogo de 11 Aprofundamentos Curriculares (AC)	Ênfase na flexibilização modular (Unidades Curriculares - UCs) e na

Período da Mudança	Ato Normativo (Lei/Resolução)	Arquitetura do Itinerário Formativo	Implicação Curricular Central
Inicial (2021)	PAULO, 2021)	distintos por área (ex.: Cultura do Movimento).	aparente diversidade de escolha para o estudante.
Revisão Drástica (Final de 2023)	Resolução SEDUC nº 52, de 16/11/2023	Redução do catálogo para 2 únicos Eixos de Concentração de áreas (LGG/CHS e MAT/CNT).	Condensação/Afunilamento da oferta, limitando a escolha do estudante e forçando a agregação de quatro áreas em dois percursos.
Foco na Formação Básica (2024)	Resolução SEDUC nº 52/2023	Manutenção da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) em 1800 horas (Total do Ensino Médio).	Aumento do número de aulas da FGB nas séries iniciais (1ª série), mas a carga horária da FGB na 3ª série é significativamente menor.
Eixos do Currículo (2024)	Resolução SEDUC nº 52/2023	Itinerário 1: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Itinerário 2: Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.	Restrição da formação propedêutica a apenas dois "pacotes", o que intensifica a crítica sobre a fragmentação.

Fonte: Construído pelos pesquisadores.

Em 2025, o cenário educacional paulista permaneceu marcado por ajustes contínuos que reforçaram a lógica de centralização e controle iniciada nos anos anteriores. Em decorrência da Lei n.º 14.945/2024, a SEDUC-SP (2024), por meio de notícia institucional publicada em “Educação SP aumenta tempo de aula e inclui mais Português e Matemática na grade curricular”, divulgou que os alunos da 3.ª série tiveram aumento de 78 % no tempo de aulas de Língua Portuguesa e de 33 % em Matemática no ano letivo de 2025.

Após a redução dos itinerários formativos e a ampliação do uso de plataformas digitais em 2024, a SEDUC-SP manteve o foco na gestão por resultados, intensificando o monitoramento das aprendizagens por meio do Painel Escola Total e da Prova Paulista Seriada. Tais medidas configuraram um modelo de governança educacional voltado à performatividade, no qual, conforme Ortega (2024), a autonomia docente é reduzida à execução de prescrições curriculares e ao cumprimento de metas previamente definidas, deslocando o papel da escola para a mera execução de indicadores.

Dado o momento atual, os estudantes e professores do Ensino Médio enfrentam uma "reforma da reforma" sem uma análise efetiva dos efeitos das mudanças causadas pelas alterações anteriores. Isso ocorre porque, conforme indicado pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) e Rede Escola Pública e Universidade (REPU), no documento intitulado Redução de itinerários formativos para o ensino médio na rede estadual de São Paulo (Nota Técnica) publicado em outubro de 2023, o governo paulista atual não prioriza a lógica de implementação de políticas públicas com estudos e planejamento prévio, mas sim enfatiza anúncios midiáticos, já que a nova proposta anunciada viola a Deliberação n. 186/2020 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), que estabelece uma revisão do currículo após três anos de implementação. Assim, o Novo Ensino Médio não surge como uma ruptura, mas como parte de um longo processo histórico de adaptação da escola pública às demandas do capital.

CAPÍTULO 3

TRABALHO DOCENTE

O capítulo aborda o trabalho docente, no contexto educacional atual, que envolve deságios e demandas que transcendem as responsabilidades diretamente relacionadas ao ato de ensinar. Para fins de organização, inicia-se com a conceituação do tema, para em seguida, descrever as condições de trabalho, as leis que regem a profissão e a valorização da carreira na rede pública de São Paulo.

3.1 O Trabalho Docente e Condições de Trabalho

O trabalho docente estende-se para além da mera transmissão de conhecimento, pois envolve interações com alunos, planejamento de aulas, orientação, e outras responsabilidades. As autoras, Oliveira e Duarte (2011) ressaltam que para compreender o conceito é essencial considerar diversos elementos, como as redes educacionais, as condições materiais, os sujeitos envolvidos e os objetivos educacionais.

A natureza e a especificidade do trabalho docente também se manifestam na forma como o professor se insere na lógica capitalista. De acordo com Hypolito (1991, p. 5), “a lógica capitalista presente na fábrica e na escola é, essencialmente, a mesma”, o que revela que o trabalho do professor sofre influências de processos de racionalização e controle semelhantes aos de outros setores produtivos.

Todavia, a docência guarda particularidades que a distinguem de atividades puramente industriais, já que seu produto é imaterial e o processo de ensino envolve relações humanas e formativas. Enguita (1991) aprofunda essa ambiguidade ao situar os professores entre a profissionalização e a proletarização, caracterizando-os como pertencentes a uma “semiprofissão”, uma vez que possuem formação específica, mas são assalariados e submetidos à autoridade institucional.

Para a compreensão, é imperativo distinguir a prática docente do trabalho docente. Enquanto a prática docente se refere ao exercício direto da atividade pedagógica e ao 'fazer' em sala de aula, o trabalho docente constitui uma categoria mais ampla que engloba as condições materiais e recursos didáticos até a estabilidade do vínculo e a jornada extraclasse, não são elementos externos à docência, mas sim fatores estruturantes que determinam a qualidade e a saúde da atividade do professor.

Sem condições adequadas, o trabalho é precarizado e a prática pedagógica acaba reduzida a uma mera sobrevivência institucional, portanto delimita o potencial transformador

da educação. Além do mais, diversos autores, conforme apontam Oliveira e Duarte (2011), ressaltam que tarefas como correção de provas e preparação de aulas são realizadas em casa, sem o devido cômputo na jornada oficial, tornando-se um trabalho interminável.

Diante disso, o conceito trabalho é definido como “[...] toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem.” (MARX, 2006, p. 114).

A compreensão do trabalho docente sob a perspectiva marxista exige entendê-lo como práxis, onde a ação transformadora do professor não se limita à execução de tarefas, mas à produção de humanidade no aluno. Se o trabalho é a atividade vital que constitui o ser social, na docência ele assume uma forma peculiar: o professor utiliza sua própria subjetividade, linguagem e afetos como ferramentas de produção.

Deste modo, diferente do trabalho fabril, onde o produto é um objeto externo, na educação o "produto" é o próprio desenvolvimento das faculdades humanas do estudante, o que torna essa atividade intrinsecamente ligada à ética e à formação do sujeito. No caso do trabalho docente, Santos (2023) define como dinâmico visto que acompanha as mudanças históricas.

Já o trabalho docente é definido como a atividade desempenhada pelos professores, que “engloba tanto o ensino formal quanto os processos formativos que contribuem para a construção e o desenvolvimento de saberes necessários à mediação dos processos educativos”. (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1567). Por isso, o

[...] trabalho docente não pode mais ser definido exclusivamente como uma atividade de sala de aula. Ele compreende também atividades de gestão escolar, incluindo planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo e avaliação. Além disso, abrange funções de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, como as realizadas por coordenadores pedagógicos, diretores escolares e supervisores de ensino. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Deste modo, “[...] trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar uma tarefa, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem.” (TARDIF, 2005, p. 38). Em vista disso, a literatura aponta a docência como uma atividade fundamentalmente humana, constituindo-se, portanto, como uma ação social essencial. De acordo com Santos (2023), apesar do trabalho docente ser atrelado ao processo de escolarização, a massificação da educação não garante, necessariamente, uma melhoria na qualidade educacional ou nas condições de trabalho dos professores.

Neste contexto, as condições de trabalho, conforme o verbete do Dicionário Gestrado, por Dalila Andrade Oliveira e Ada Ávila Assunção (2010), partem da matriz marxista e esclarecem que as condições de trabalho não se restringem ao âmbito do posto ou local físico, mas se referem a um conjunto de relações que englobam o processo de trabalho e as condições

de emprego. Deste modo, incluem "relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)" (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.249).

Essa perspectiva complexa exige que a análise se situe no contexto histórico-social e econômico que as engendra, conforme Oliveira e Assunção (2010), a fim de considerar a inserção social dos trabalhadores, também definida pela "condição salarial". Não obstante, a materialização dessas condições se dá na esfera institucional. Assim, o trabalho é construído "nas formas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais" (DUARTE; OLIVEIRA, 2011, p.100), sendo estas relações o *locus* da exploração capitalista no processo produtivo. Tal precarização estrutural do trabalho, marcada por baixos salários e formas contratuais frágeis, conforme Barbosa et al. (2020), intensifica a jornada e torna as atividades extraclasse.

Consequentemente, a busca por uma carreira mais justa deve considerar a tensão entre o coletivo e o individual, pois o trabalho docente "[...] deve respeitar a autonomia individual, mas também o compromisso com a escola como equipe de trabalho e a abertura ao público como titular de direitos e protagonista de necessidades" (ENGUIA, 2004, p. 122).

Logo, o trabalho docente é construído nas dinâmicas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais que permeiam o espaço escolar. Para compreender a docência requer analisar o contexto educativo em sua totalidade, assim deve-se levar em conta "as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias" (OLIVEIRA; DUARTE, 2011, p. 164) que estruturam o fazer pedagógico.

Além disso, o trabalho docente "[...] deve respeitar a autonomia individual, mas também o compromisso com a escola como equipe de trabalho e a abertura ao público como titular de direitos e protagonista de necessidades" (ENGUIA, 2004, p. 122). Essa afirmação revela que o exercício da docência exige um equilíbrio entre a autonomia do educador e sua inserção coletiva na comunidade escolar, pois implica tanto responsabilidade individual quanto compromisso ético e político com o projeto educativo da instituição.

Nessa mesma direção, Duarte (2011) reforça que o trabalho docente se configura nas relações entre os sujeitos e nas condições concretas da escola, dependendo das políticas educacionais, dos recursos disponíveis e das interações institucionais que orientam a prática pedagógica.

Aos aspectos sociais, políticos e culturais que delimitam a organização escolar e as possibilidades de atuação dos professores, conforme Migliavacca (2010), tais fatores

influenciam a identidade profissional docente, suas práticas e suas perspectivas de desenvolvimento, a fim de evidenciar que o trabalho do professor é profundamente condicionado pelo contexto histórico e pelas políticas públicas de cada período.

Por conseguinte, a constituição do conceito de trabalho docente associa-se às relações de trabalho vigentes em cada época, desta maneira reflete as transformações sociais e econômicas que afetam o mundo do trabalho. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2013, p. 19) afirmam que “[...] profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delineados”.

Essa observação não se aplica a todas as profissões, mas especialmente àquelas de caráter relacional, como a docência, nas quais o objeto de trabalho é o ser humano. O trabalho do professor, portanto, apresenta fronteiras flexíveis e resultados imateriais, difíceis de mensurar e de controlar, o que reforça sua natureza singular e complexa. Assim, a docência exige constante adaptação às demandas da sociedade, aos desafios pedagógicos e às políticas educacionais em transformação.

A fim de analisar o trabalho docente no contexto do ensino médio paulista, é imprescindível salientar o uso das políticas de Nova Gestão Pública implementadas no Brasil na década de 1990, de acordo com as autoras Fernandes, Barbosa e Venco (2019), esta política originou-se no Reino Unido e nos Estados Unidos, com o destaque aos princípios do neoliberalismo no setor público, em busca de controle de resultados e ênfase no mérito e na produtividade.

Em 1995, ainda conforme Fernandes, Barbosa e Venco (2019), o Brasil adotou esta política, e por conseguinte, o estado de São Paulo tornou-se o estado pioneiro na implementação da NGP em 1996. O argumento central era a melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), além de exigências a respeito do uso eficiente dos recursos financeiros e a busca por recursos complementares.

Para estabelecer uma cultura empresarial competitiva na rede pública, utilizam-se de instrumentos de gestão empresarial, propondo a “melhoria da eficiência e da eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas.” (FERRATTI, 2018, p. 169). Além disso, conforme Ball (2005), a política pauta-se na obediência às regras externas e na busca por atender a julgamentos externos, como critérios de qualidade ou práticas estabelecidas de fora.

Por isso, utiliza-se da “performatividade”, termo dado por Ball (2005), para descrever a tecnologia, a cultura e o método de regulamentação que se vale de julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle e mudança. Desta maneira, o desempenho de

indivíduos ou organizações é medido, avaliado e usado como referência para a produtividade, qualidade ou conformidade.

Neste cenário, a escola articula a transmissão de conhecimento em prol de uma preparação voltada para as demandas do mercado, visto que “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

Na lógica do capitalismo contemporâneo, o trabalho docente passa a ser atravessado por uma tensão permanente entre a criação pedagógica e a racionalização técnica. Por um lado, enquanto trabalho imaterial, ele produz informação, cultura e subjetividade, dimensões que, por sua própria natureza, escapam à mensuração objetiva. Por outro lado, em consonância com a lógica gerencial descrita anteriormente, o Estado busca submeter esse trabalho a mecanismos de controle por meio de dispositivos gerencialistas, baseados na padronização, na quantificação e no estabelecimento de metas.

Assim, a tentativa de “padronizar o imaterial” desencadeia processos de intensificação e precarização do trabalho docente, o que resulta no chamado sofrimento ético-político do professor, que se vê constrangido a reduzir a complexidade e a riqueza do encontro educativo a indicadores numéricos e parâmetros de produtividade.

No caso do Estado de São Paulo, Pagani (2019) aponta que as reformas educacionais de natureza neoliberal ganharam força com a chegada do PSDB ao poder, em 1995, sendo implementadas de forma mais sistemática a partir de 1996. Durante esse período, o conceito gerencialismo, entendido como a inserção de uma lógica administrativa de tipo empresarial no setor público, que busca eficiência, resultados e controle por meio de metas, consolidou-se e afetou a prática, pois “[...] a crescente influência de uma cultura de performatividade competitiva, as práticas docentes têm sido transformadas pela descentralização e pela implementação de metas e incentivos.” (BALL, 2004, p. 65).

Nessa situação, essa racionalidade gerencial baseia-se em princípios de desempenho, responsabilização e meritocracia, conforme Fernandes, Barbosa e Venco (2019), alinhado a gestão escolar a modelos típicos do setor privado e impondo aos professores metas mensuráveis de produtividade e resultados. Assim, há alguns mecanismos que são utilizados com foco na produtividade, como por exemplo “currículos padronizados, avaliações de desempenho, bonificação por resultados e responsabilização docente.” (PAGANI, 2019, p.22).

Entretanto, de acordo com Silveira, Silva e Oliveira (2021), um dos aspectos mais desafiador é a falta de autonomia dos docentes, presente tanto na rede pública quanto na privada. Pois, a docência, nesse cenário, tem sido reduzida à “execução de procedimentos

técnicos e conteúdos que atendem às competências padronizadas e às necessidades econômicas contemporâneas, promovendo uma formação voltada à adaptação, flexibilização e competitividade.” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1580).

Sob esse aspecto, observa-se que o trabalho docente é intrinsecamente complexo, pois os professores se situam “entre a profissionalização e a proletarização” (ENGUITA, 1991, p. 42). Isso significa que, embora possuam formação e saberes específicos, estão submetidos a uma estrutura hierárquica que restringe sua capacidade de decisão sobre o próprio processo de trabalho. A complexidade da docência, portanto, decorre dessa contradição entre a autonomia intelectual necessária à prática educativa e as imposições burocráticas e gerenciais que delimitam sua ação.

No viés economicista, de acordo com Fernandes, Barbosa e Venco (2019), houve uma centralização das decisões nas esferas do governo, assim a participação dos profissionais da educação na definição das políticas foi limitada, o que impõe uma lógica vertical de implementação das medidas. Logo, a responsabilidade das escolas foi descentralizada, tornando os professores e os gestores responsáveis pelos resultados escolares e pelo uso dos recursos.

A cultura de gerencialismo e performatividade implica em uma pressão no trabalho docente, já que os professores são vistos como técnicos em pedagogia, e a prática de sala de aula é remodelada para atender a essas demandas externas. Sob esta ótica, Ball (2005) afirma que os sistemas de avaliação e métricas podem levar a práticas educacionais inúteis ou prejudiciais que, no entanto, atendem aos requisitos de desempenho.

Atualmente, o trabalho docente é marcado por uma dualidade intrínseca, conforme observam Barbosa et al. (2020). De um lado, há a implementação de princípios gerencialistas da Nova Gestão Pública, que enfatizam a competitividade e o individualismo entre os profissionais. De outro, em contraste, está a crescente necessidade de um trabalho colaborativo e coletivo para o desenvolvimento de um ensino de qualidade que atenda à realidade da escola.

A democratização do ensino modificou o trabalho docente, pois as turmas se tornaram notavelmente diversificadas, com alunos de diferentes origens socioeconômicas, culturais e étnicas. Em decorrência dessa realidade, o professor é chamado a lidar com uma série de demandas socioeducativas que ultrapassam a esfera didática, como dificuldades de aprendizagem, questões familiares, uso de drogas e gravidez na adolescência, entre outros.

Embora essa ampliação de responsabilidades represente uma sobrecarga e exija suporte institucional, ela também reflete um envolvimento mais integral e significativo do professor com a vida do estudante, visto que potencializa o acolhimento e a construção de vínculos mais próximos. No entanto, essa atuação ampliada do professor encontra-se em tensão com a pressão

gerencialista por resultados individuais, o que dificulta a necessária articulação colaborativa e coletiva para enfrentar, de forma sistêmica, a complexidade da escola contemporânea.

Sob essa perspectiva, os professores são frequentemente chamados a assumir papéis assistenciais para os quais não foram devidamente treinados, deste modo acarreta-se uma sobrecarga de trabalho e, por vezes, à desistência da carreira. De acordo com Oliveira e Duarte (2011), há a necessidade de flexibilidade e improvisação por parte dos docentes, uma vez que situações inesperadas podem surgir a qualquer momento e exige uma resposta rápida.

Tendo em vista a desigualdade social brasileira, os docentes são responsabilizados pela baixa qualidade do ensino, contudo ignoram os “[...] fatores estruturais, a precariedade das condições materiais nas escolas, como falta de equipamentos e materiais didáticos adequados, os baixos salários e às jornadas de trabalho que muitas vezes extrapolam o horário remunerado” (FERRETTI, 2018, p. 38).

Nesse panorama, frequentemente o trabalho docente está vinculado a carga excessiva, devido à baixa remuneração, logo esta prática leva à desmotivação e desânimo, como resultado, “[...] essas condições podem comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos, pois o docente, nessas circunstâncias, não dispõe de tempo adequado para preparar aulas, corrigir trabalhos e realizar pesquisas.” (FERRETTI, 2018, p. 169).

Por conseguinte, a remuneração dos professores no Brasil é considerada baixa, Barbosa (2014) argumenta que há uma dificuldade em avaliar a remuneração docente devido à complexidade de determinar a quantidade de horas efetivamente trabalhadas pelos professores, visto que “a carga horária de trabalho docente excede a carga horária de ensino, o que não é adequadamente considerado em alguns estudos.” (BARBOSA, 2014, p. 513).

Embora o Estatuto do Magistério Paulista estabeleça diferentes jornadas de trabalho, o tempo dedicado à sala de aula ainda é considerável, com pouca redução para atividades de apoio à docência, de acordo com Barbosa et al. (2020), a distinção entre "jornada de trabalho" e "carga horária de trabalho" na rede pública estadual gera uma sobrecarga.

Outra discussão, ainda de acordo com Barbosa (2014), a questão salarial dos professores está ligada ao financiamento da educação pública, e consequentemente com a qualidade da escola que envolve insumos destinados aos salários dignos para os professores, as turmas com número adequado de alunos e os recursos pedagógicos necessários.

Contudo, a questão dos recursos na educação não é unilateral, e alguns autores argumentam que, embora os recursos não garantam sozinhos a qualidade da educação, por outro lado, “eles desempenham um papel fundamental, mesmo entre os pesquisadores da área de economia, não há um consenso absoluto sobre essa questão.” (BARBOSA, 2014, p. 525).

Portanto, a discussão sobre o trabalho docente, remuneração, financiamento da educação e qualidade do ensino é complexa e multifacetada. Enquanto alguns argumentam que os professores são mal remunerados e que os recursos financeiros são fundamentais para a qualidade da educação, outros podem ter uma visão diferente. No entanto, é inegável que a questão do trabalho docente e do financiamento da educação desempenham um papel crucial, sobretudo no contexto do Ensino Médio paulista e da reforma do NEM.

Em meio a isto, a avaliação do trabalho docente é realizada por órgãos externos, como as esferas municipal, federal e estadual, e geralmente não considera as condições de trabalho enfrentadas pelos professores, contudo estes resultados da avaliação, conforme as autoras Oliveira e Duarte (2011), podem levar a consequências significativas, como o fechamento de classes e escolas, redução de docentes e rebaixamento salarial.

Em razão disso, a identidade do docente, conforme Enguita (1991), é frequentemente permeada por uma crise que vai além da questão salarial, visto que a imagem social do professor oscila entre a valorização da vocação e a perda dessa visão devido ao individualismo consumista.

Embora os docentes sejam profissionais autônomos na esfera educacional e possuem saberes específicos característicos de profissionais, eles são submetidos a diversas regulamentações e a perda progressiva de autonomia. Por essa razão, caracterizam-se no grupo da proletarização, “onde as tarefas são desqualificadas e submetidas a uma hierarquia de controle externo” (ENGUITA, 1991, p. 42).

Devido a essa ambivalência, os professores enquadram-se na categoria das semiprofissões, já que possuem a formação semelhante aos profissionais liberais, mas estão sujeitos à autoridade do empregador. O autor Hypolito (1991), complementa que o docente mudou de “figura autônoma e controladora de seu trabalho para um assalariado com pouca qualificação e controle sobre suas atividades.” (HYPOLITO, 1991, p. 12).

Ao longo dos anos, de acordo com Enguita (1991), a divisão do trabalho docente e a regulamentação do ensino limitavam a capacidade dos professores de decidir sobre seu próprio trabalho, o que contribuiu para a desqualificação da profissão. Neste sentido, a autonomia foi “gradativamente reduzida com a transição para um modelo técnico-burocrático, que se caracteriza pela hierarquização de funções, controle rigoroso e uma forte burocracia na gestão escolar.” (HYPOLITO, 1991, p. 4).

A profissão docente, portanto, não se define apenas pelo vínculo empregatício, mas por um corpo de saberes que Tardif (2005) classifica como plurais e temporais. A identidade do professor é construída na intersecção entre o saber disciplinar, o saber curricular e,

principalmente, o saber da experiência. Ao contrário de uma ocupação meramente técnica, a docência exige um "saber-fazer" que se reconstrói diariamente no chão da escola, já que responde às imprevisibilidades sociais que nenhuma política de gestão escolar é capaz de antecipar totalmente.

Sob essa ótica, a complexidade do trabalho docente afeta e é, simultaneamente, influenciada pela elaboração das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à remuneração e às condições de trabalho. Essa relação complexa tem impacto direto na prática educacional em si, dado que se torna central o desafio de como avaliar e promover recursos para sustentar um ensino pedagógico de qualidade.

Ao considerar o histórico da política educacional paulista, a implementação do Currículo do Estado de São Paulo em 2008, realizada em um modelo verticalizado e sem a participação ativa dos professores, constituiu um precedente. Naquele período, as avaliações padronizadas já haviam se consolidado como instrumentos de responsabilização dos docentes pelos resultados, processo que antecede a própria criação formal do Novo Ensino Médio. Sob a lógica da performatividade e do gerencialismo, esse cenário se intensificou dramaticamente com o NEM, conferindo às métricas de desempenho um potencial centralizador que pode, em alguns momentos, priorizar os números em detrimento do compromisso efetivo com o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

A partir de então, essas avaliações se tornaram as principais balizas para a responsabilização docente, atingindo um novo patamar de controle no contexto da reforma de 2017. Desta maneira, conforme Barbosa (2011), o desempenho passou a ser avaliado com base nos resultados dos estudantes, com a introdução das práticas de pagamento por desempenho, comuns no setor privado.

Em relação à jornada de trabalho, ainda conforme Barbosa (2011), as configurações vigentes induzem os professores a levarem as tarefas para casa, sem remuneração adicional, devido à falta de tempo para cumprir todas as demandas no período regular de trabalho.

Neste contexto, destaca-se o excesso de trabalho, dado que a Barbosa et al. (2021), informa que 20% dos professores ministram até 40 aulas semanais e 14% possuem outra atividade remunerada. Esse cenário é agravado pelos baixos salários, já que os professores ampliam suas jornadas de trabalho a fim de melhorarem sua remuneração, conforme Gouveia et al. (2006) e Barbosa (2011).

Embora a Lei Federal nº 9.424, de 1996, tenha previsto diretrizes para a criação de planos de carreira, a prática docente ainda demonstra significativas lacunas, especialmente no panorama salarial dos professores brasileiros. O Estado de São Paulo apresenta uma situação

historicamente complexa: enquanto em certos períodos o salário base superou o valor estabelecido pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para 40 horas de trabalho, em outros momentos, essa remuneração esteve abaixo do mínimo legal.

Estudos demonstram que, a partir de 2016, o salário-base inicial para algumas jornadas no estado de São Paulo ficou inferior ao valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Essa defasagem foi analisada em detalhes no artigo "O piso salarial em São Paulo: Desvalorização dos professores", de Barbosa e Silva Fernandes (2016), e amplamente denunciada pela APEOESP no "Informa Urgente" (APEOESP, nº 06/17, 2017).

A pressão por adequação à lei federal obrigou o governo estadual a agir. Em razão disso, o governo paulista implementou um sistema de bonificação por desempenho sob a ótica, conforme Barbosa (2011), dos princípios da cultura da performatividade e do gerencialismo,

em 2008, o governo paulista reformulou o Bônus Mérito por meio da Lei Complementar no 1078 de 2008 o qual, além de adotar os critérios anteriores relativos à frequência dos professores e aos dados de fluxo escolar, também passa a ser vinculado ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e às metas que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabelece para cada escola¹⁵. (BARBOSA, 2011, p. 118).

Todavia, não apenas a rede paulista, mas também o contexto geral dos professores brasileiros se encontra em desvantagem, com uma média salarial equivalente a menos da metade da média da OCDE. Conforme Pagani (2019), os professores do país estão não apenas em uma desvantagem global, mas também em relação a outros países da América Latina, como Chile, Colômbia e México.

Neste sentido, apesar de regulamentações nacionais, como a Lei nº 11.738, de 2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional e determinou que 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às atividades extraclasse, tais como planejamento, correção de trabalhos e formação continuada, ainda assim, essas medidas não foram suficientes.

Infelizmente, ainda conforme abordado com Barbosa et al. (2021), o estado de São Paulo demorou para iniciar a cumprir o mínimo necessário para a jornada de trabalho docente. Portanto, a partir de 2012, um terço da jornada de trabalho está destinada a isso, desta maneira a falta de alinhamento entre as políticas educacionais e as condições reais de trabalho dos professores compromete tanto a valorização da profissão quanto a qualidade da educação.

De acordo com Barbosa et al. (2020) na rede pública paulista, há uma diferenciação entre os professores efetivos e não efetivos, pois apesar de desempenharem atividades semelhantes na escola, eles possuem implicações significativas, especialmente em relação à legislação.

No contexto do ensino médio paulista, ainda conforme Barbosa et al. (2020), existem diferentes tipos de professores, incluindo os Professores de Educação Básica I (PEB I) e Professores de Educação Básica II (PEB II), cujas formações são estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Plano de Carreira, Vencimento e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério. Além disso, há a distinção entre professores concursados efetivos, não concursados que se tornaram estáveis por força de lei e docentes contratados em caráter temporário (Categoria O), como apontado no quadro 6 proposto pela autora Moura (2013), em que aponta as categorias docentes paulistas identificadas por nomenclatura, situação funcional, estabilidade e atribuição de aulas.

Nesse panorama que se insere a Categoria F (Ocupante de Função-Atividade – OFA), que corresponde aos docentes não concursados que obtiveram estabilidade por força de lei (como a LC 1.010/2007), situando-se em uma condição jurídica intermediária entre o efetivo (Categoria A) e o temporário (Categoria O). Embora a Categoria F confira maior estabilidade do que a Categoria O, esses professores ainda estão sujeitos a regimes de trabalho mais precários e a restrições de direitos em comparação aos efetivos (Barbosa et al., 2020), reforçando a lógica de desvalorização docente na rede

Quadro 9: Categorias Docentes e situação funcional na SEE/São Paulo.

	Nomen- clatura	Situação funcional	Estabilidade	Atribuição de aulas
EFETIVO	A	Titular de cargo por concurso público	Sim	Na própria instituição escolar em que o docente tem cargo.
CATEGORIA F	F	Estabilidade com a LC 1.010/07 / docentes ACT que estavam lecionando em 02/06/2007	Sim	Participa do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino

CATEGORIA O	O	Candidatos à admissão e docentes admitidos após a LC 1.093/09	Não	Participa do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino
EVENTUAL I	S, ou V	Lei 500/74 Decreto estadual 24.984/86	Não	Não participa do processo de atribuição de aulas.
READAPTADO	R	Resolução SE n. 23/2011	Sim	Não participa do processo de atribuição de aulas.

Fonte: São Paulo (1974, 1986, 1993, 2007, 2009b, 2011); Brasil (1988).

Elaborado por Moura (2013) e adaptado pelos pesquisadores.

A estruturação da carreira docente no estado de São Paulo tem sido marcada por mudanças legislativas, posto a Lei Complementar nº 1.143, de 2011, a Secretaria da Educação introduziu uma nova organização que estabeleceu diferentes níveis para o desenvolvimento profissional. Essa estrutura visa proporcionar caminhos variados de progressão, classificadas como acadêmica (baseada em títulos e cursos) e não acadêmica (baseada em desempenho e tempo de serviço). No entanto, de acordo com Barbosa et al. (2020), a transição entre as faixas é um processo complexo, condicionado por múltiplos fatores, como a conclusão de cursos, o tempo de trabalho e a aprovação em prova de mérito.

A despeito desses mecanismos de progressão interna, e mesmo sendo São Paulo o estado mais rico do país, persiste a dificuldade em implementar integralmente o PSPN. Isso ocorre porque os vencimentos iniciais dos professores paulistas, por vezes, não foram corrigidos na mesma proporção do reajuste do PSPN, resultando em uma defasagem que tem sido objeto de disputas na carreira. Adicionalmente, é importante mencionar que o governo estadual, em 2022,

instituiu uma Nova Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 1.374/2022), que alterou o sistema remuneratório para o regime de subsídio e criou categorias de enquadramento, como o Professor de Ensino Fundamental e Médio (PEF), reestruturando mais uma vez o quadro do magistério

De acordo com Enguita (1991), o setor educacional é considerado predominantemente feminino devido a fatores como a aceitação histórica do ensino como uma atividade adequada para mulheres, os baixos salários que possibilitam uma segunda renda na família e a igualdade salarial em comparação com os homens na educação pública. Contudo ao longo dos anos, esse trabalho torna-se desvalorizado e é associado a uma “visão da sociedade sobre o papel das mulheres nas tarefas domésticas e na maternidade.” (HYPOLITO, 1991, p. 12).

O currículo reflete uma relação intrínseca e multifacetada, que vai além do texto normativo e se manifesta nas práticas escolares cotidianas. Sendo assim, Apple (2006) aponta que o currículo é um instrumento de poder, influenciado por conflitos e tensões sociais, políticas e econômicas, portanto, não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim uma tradição seletiva, moldada pela visão de determinados grupos sobre o que constitui conhecimento legítimo.

As demandas enfrentadas pelos professores vão além do simples repasse de conteúdos, visto que a rotina docente exige lidar com tensões, frustrações e expectativas que abrangem tanto aspectos pessoais quanto profissionais. Por isso, “é necessário cultivar um verdadeiro entusiasmo pelo magistério, pois muitos profissionais não resistem à pressão e acabam esgotados.” (ARROYO, 2000, p. 129).

Além disso, o cotidiano dos professores é permeado por escolhas constantes sobre prioridades, dado o volume de demandas e a escassez de tempo. Desta forma, as características das condições do trabalho docente, conforme Assunção e Oliveira (2009, p. 361) definem esse processo como “regular na urgência”, ou seja, priorizar determinadas tarefas em detrimento de outras, o que pode comprometer tanto a saúde dos professores quanto a qualidade da educação.

Por isso, conforme Enguita (1991), a pressão moral inerente à profissão docente, as recompensas materiais insuficientes e a degradação do status econômico contribui para a frustração pessoal e o desânimo dos professores em relação à própria profissão. Essa desafeição prejudica a qualidade da atuação docente em sala de aula, com consequências negativas para a educação escolar como um todo.

Ademais, isso também interfere na atratividade profissional, pois a “intensa jornada de trabalho resulta em altos índices de rotatividade e itinerância entre escolas, agravando as condições de trabalho e seus impactos no sistema educacional.” (ENGUIITA, 1991, p. 157). Em

razão disso, o trabalho docente está inserido em um contexto de desafios estruturais, onde a relação com o currículo e as exigências emocionais e profissionais demandam não apenas resiliência, mas também um suporte institucional e social adequado.

No geral, as reformas educacionais introduzidas no Brasil a partir dos anos 1990, conforme apontam Barbosa et al. (2021), alteraram consideravelmente o trabalho docente. Essas reformas destacaram as demandas e responsabilidades dos professores, conseqüentemente as condições de trabalho tornaram-se um fator-chave para a melhoria da educação, embora não ainda tenham sido discutidas durante a elaboração das políticas públicas educacionais.

O trabalho docente no Ensino Médio público paulista está inserido em um quadro estrutural de vulnerabilidade, que abrange dificuldades relacionadas à remuneração, à progressão na carreira, ao controle de resultados e à competição entre escolas, todas elas intensificadas pelas políticas pautadas na Nova Gestão Pública. É nesse cenário de precarização das condições de trabalho, que já se estabelecia há anos, que os professores da rede estadual passam a lidar com as novas e complexas demandas curriculares e formativas trazidas pela reforma do Ensino Médio.

Desse modo, o desafio persiste em equilibrar as políticas de responsabilização com a valorização e a autonomia dos profissionais da educação, visto que, conforme afirmam Fernandes, Barbosa e Venco (2019), é fundamental buscar políticas que promovam a valorização dos professores e, conseqüentemente, a melhoria do ensino.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, há os procedimentos adotados na investigação, portanto utiliza-se da abordagem qualitativa, utilizou-se a análise documental, com a realização de questionário fechado e entrevistas semiestruturadas, a partir disso, estes registros foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979) sob a categorização temática. Para facilitar a organização, esta subdivisão do texto foi dividida em: instrumentos metodológicos e referencial para análise dos dados coletados, caracterização das escolas e perfil dos participantes.

4.1 Abordagem metodológica

Do ponto de vista da pesquisa empírica, assume-se a perspectiva de abordagem qualitativa, mas sem desprezar os dados qualitativos no momento da análise, com base em Gatti (2004):

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13).

A escolha pela abordagem, neste caso da pesquisa, demonstra-se indispensável para cumprir o objetivo geral de analisar as implicações do Novo Ensino Médio (NEM) para o trabalho dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Desse modo, a natureza qualitativa da investigação permite apreender as demandas cotidianas, a configuração do trabalho e os sentidos atribuídos pelos professores à reforma, elementos cruciais para a análise em um contexto de implementação e revisão curricular.

Neste sentido, a coleta de utilizou-se de três procedimentos: a análise documental, a aplicação de questionários fechados e a realização de entrevistas semiestruturadas. O procedimento de análise documental incluiu o estudo aprofundado de documentos sobre as reformas curriculares e o trabalho docente, como a leitura e a análise de leis, com destaque para a Lei nº 13.415/2017, e normativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em paralelo, para capturar a realidade da prática docente, foram desenvolvidos o questionário fechado e a entrevista semiestruturada.

A análise do trabalho docente no contexto do novo currículo do ensino médio paulista requer uma compreensão profunda das políticas educacionais que o moldaram, portanto, ao adotar uma abordagem fundamentada nos conceitos de Ball e Bowe (1994) sobre o Ciclo de

Políticas, é possível explorar os elementos de formulação, implementação e impacto dessas políticas, bem como suas implicações para os professores.

Tem vista a pesquisa qualitativa, conforme Deslandes, Gomes e Minayo (2007), a análise dos resultados parte da interpretação dos participantes em relação ao objeto de estudo, portanto o resultado é a interpretação das interpretações, deste modo as interpretações surgiram ao longo de cada contexto do ciclo de políticas públicas por meio das técnicas necessárias.

No âmbito da formulação de políticas educacionais, é crucial compreender a complexidade dos processos de produção de diretrizes e documentos que orientam a prática docente. Como destacado por Evangelista (2012), os documentos de política educacional refletem não apenas diretrizes práticas, mas também interesses e projetos políticos subjacentes. Nesse sentido, Ball (1990) ressalta que as políticas educacionais são sempre "negociadas, construídas e reconstruídas", por isso evidencia a dinâmica intrínseca desse processo.

A fim de estudar o contexto da produção de texto, a investigação de documentos será feita a partir dos autores Evangelista (2012) e Shiroma; Campos; Garcia (2005). Para esta finalidade, foram selecionados os documentos de divulgação do novo currículo paulista, especificamente do Ensino Médio, e a reforma do Ensino Médio (2016-2018) e os documentos de orientação destinados aos professores a respeito dos itinerários formativos.

Na medida que, “[...] na pesquisa qualitativa há a atenção com os processos, dessa forma, as evidências vão se construindo ao passo que as questões vão sendo traçadas.” (Lüdke; André, 1986, p.22). Além disso, constitui-se na “compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30).

No que diz respeito à implementação das políticas educacionais, os professores desempenham um papel fundamental na tradução das diretrizes curriculares em práticas pedagógicas. Conforme observado por Ball e Bowe (1992), os professores interpretam e adaptam as políticas conforme sua compreensão e contexto específico, em razão disso destaca-se a necessidade de uma análise cuidadosa das práticas docentes no contexto do novo currículo do ensino médio paulista.

A análise do impacto das políticas educacionais na prática docente revela desafios e oportunidades significativas. Como enfatizado por Shiroma, Campos e Garcia (2005), as políticas educacionais refletem mudanças de paradigma, que se transformam de uma ênfase economicista para uma abordagem mais humanitária, deste modo evidencia-se a constante evolução das políticas educacionais e seus efeitos na prática docente. Além disso, ainda de

acordo com os autores, a noção de "hegemonia discursiva" destaca a importância de uma abordagem crítica na interpretação dos documentos políticos.

Diante do exposto, o referencial teórico-analítico deste estudo é guiado pela análise integrada dos autores Evangelista (2012), Ball e Bowe (1994) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). Essa articulação considera as múltiplas dimensões das políticas educacionais, desde sua formulação até seu impacto na prática docente, assim permite que os educadores desenvolvam uma compreensão mais profunda e contextualizada.

Inicialmente, para coletar dados que possibilitassem a discussão sobre o contexto da prática da política voltada para o aprofundamento curricular, sob a perspectiva do trabalho docente na etapa do Ensino Médio na rede pública paulista, a pesquisa realizou-se por meio da aplicação de um questionário fechado em quatro escolas situadas no interior de São Paulo. Como critério de seleção todos os professores que atuam no Ensino Médio e lecionam alguma disciplina de aprofundamento curricular foram convidados a participar.

O questionário foi elaborado de acordo com o Gil (1999), sendo definido como uma

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.128).

Em função da natureza fechada das questões, há uma limitação nas possibilidades de resposta, uma vez que o participante deve escolher uma das alternativas específicas. Ressalta-se que esta primeira etapa não teve a pretensão de constituir uma amostra representativa da população.

Em seguida, foram selecionados, dentre os cinquenta e cinco professores que responderam ao questionário, oito para participar da entrevista semiestruturada, realizada individualmente com cada um deles, provenientes apenas de duas escolas. Essa seleção visou delimitar o *locus* da pesquisa: uma escola de período integral, pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI) na etapa do Ensino Médio, e uma escola regular que atende à mesma comunidade.

A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 79003924.7.0000.5481. Para participar da entrevista, os professores deveriam aceitar participar de forma remota e estar atuantes nas disciplinas de aprofundamento curricular no Ensino Médio. Além disso, buscou-se selecionar um docente representante de cada uma das quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) em cada escola, totalizando oito professores.

A fim de constatar as consequências reais dos textos propostos no contexto da prática, do ciclo de Ball e Bowe (1994), a entrevista semiestruturada será posta em prática, dado que consiste em uma técnica de pesquisa em que o entrevistado pode expressar-se livremente, segundo algumas questões norteadoras colocadas pelo pesquisador, contudo, novas questões e direcionamentos podem ser elaborados, segundo as respostas obtidas. Em consonância com a abordagem qualitativa de pesquisa, Duarte (2004), aponta que:

[...] a entrevista é sempre troca, que ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, refazendo seu percurso biográfico, pensando sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Ao realizarmos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitá-lo a procurar relações e a organizá-las. (DUARTE, 2004 p.220).

Logo, análise dos dados obtidos por meio das transcrições das entrevistas e das respostas do questionário foram submetidas a uma análise detalhada conforme a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979), levando em consideração que técnica de pesquisa se volta para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, conforme os autores Deslandes, Gomes e Minayo (2007).

Deste modo, os depoimentos foram categorizados com base em suas ideias centrais, diante da frequência de um termo ou de um núcleo de sentido, visto que há “feixe de relações pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo.” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007, p.87).

4.2 Perfil das escolas

O estudo foi conduzido em escolas públicas de um município de porte médio localizado no interior do estado de São Paulo, de acordo com dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui cerca de 50 mil habitantes.

No que se refere à educação, conforme dados do mesmo ano, o município contabiliza aproximadamente 6,5 mil matrículas no Ensino Fundamental e 1,7 mil no Ensino Médio, distribuídas em cerca de 30 escolas que atendem do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Para a pesquisa, todas as escolas de ensino médio do município foram selecionadas para aplicação do questionário fechado, e duas dessas instituições foram convidadas a participarem da entrevista semiestruturada. Com o objetivo de preservar a privacidade das instituições e caracterizar cada uma delas, foi adotada a nomenclatura EE1 e EE2, onde EE1 representa a escola estadual pertencente ao Programa de Ensino Integral e EE2 identifica a escola estadual de ensino regular.

As escolas EE1 e EE2 encontram-se situadas em bairros de classe média e estão separadas por apenas três ruas, o que permite aos alunos a escolha do local de matrícula. Ambas as escolas oferecem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, mas somente a EE2 disponibiliza ensino no período noturno. De acordo com o Censo Escolar (INEP/BRASIL, 2023), todas as instituições analisadas apresentam a infraestrutura básica necessária, incluindo abastecimento de água, energia elétrica, sanitários, cozinha, sala de leitura, quadra escolar, laboratório de informática e acesso à internet.

Além do mais, conforme Índice Socioeconômico (INSE, 2021), as escolas foram categorizadas no nível NSE Médio-Alto, ou seja, os alunos estão até meio desvio-padrão acima da média nacional, dado que a maior parte dos estudantes tem acesso a bens essenciais, como geladeira, banheiro, máquina de lavar, e internet Wi-Fi, com destaque para os dados de escolaridade dos responsáveis, já que geralmente o responsável possui ensino médio ou superior completo.

Ainda de acordo com o Censo Escolar, a EE2 conta com aproximadamente 63 professores e atende cerca de 1.385 alunos. No último índice do IDEB (2023), a escola obteve uma pontuação de 4,6 no ensino médio, com uma participação relativamente baixa de 30% no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em contraste, a EE1 possui 34 professores, atendendo a 671 estudantes. No IDEB 2023, a instituição alcançou a nota de 5,2 para o ensino médio, sendo também reconhecida pela SEDUC-SP entre as 50 melhores escolas públicas de ensino médio do estado. No entanto, a participação dos alunos no ENEM foi igualmente baixa, em torno de 30%.

No grupo das escolas que responderam ao questionário, a EQ3, escola de ensino fundamental e ensino médio, EE2, possui 42 professores e atende aproximadamente 805 estudantes. Em 2023, obteve uma nota de 4,0 no IDEB para o ensino médio, com uma participação de 39% dos alunos no ENEM. A EQ4, por sua vez, conta com 64 professores e atende 1.183 alunos, obtendo a nota de 4,6 no IDEB de 2023 para o ensino médio, com uma participação de 34% no ENEM. A fim de uma visão mais ampla acerca das características das escolas, os participantes foram selecionados com certas especificidades para esta investigação.

4.3 Perfil dos participantes

Inicialmente, quanto à metodologia proposta, a pesquisa empírica envolve a aplicação de questionário fechado com base em Gil (1999), portanto foram selecionados todos os professores que atuam no Ensino Médio em quatro escolas localizadas no interior de São Paulo. Dessa forma, todos os docentes que lecionam nesse nível de ensino, variando entre doze e

quinze professores por escola, foram convidados a participar.

Entre os professores que responderam ao questionário, foram selecionados oito docentes para a etapa de entrevistas semiestruturadas. Esses professores lecionam, pelo menos, em uma disciplina de "aprofundamento curricular" e atuam em duas escolas específicas: uma é a única unidade de Programa de Ensino Integral (PEI) de Ensino Médio na cidade, enquanto a outra é uma escola regular que atende à mesma comunidade.

Para essa seleção, alguns pré-requisitos foram estabelecidos, como a aceitação dos participantes em realizar a entrevista, seja de forma presencial ou remota, e a concordância com a gravação do encontro. Ainda assim, é reconhecido que, eventualmente, pode surgir algum desconforto relacionado ao preenchimento do questionário fechado, ao tempo necessário para responder às perguntas ou mesmo à gravação das entrevistas semiestruturadas. Em todos os casos, foi assegurado aos participantes o direito de interromper a participação a qualquer momento.

O levantamento dos participantes professores considerou os seguintes aspectos: escola em que leciona, gênero, idade, escolaridade, tempo de trabalho em anos, categoria Funcional e Itinerário formativo de atuação, conforme o quadro 10.

Quadro 10: Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada

Escola	Gênero	Idade	Escolaridade	Tempo na função (Anos)	Categoria Funcional	Acúmulo de cargo	Itinerário Formativo de atuação
EE1	M	38	Bacharel e Licenciatura em Ciências Biológicas	13	Efetivo (A)	Não	Biotecnologia
EE1	F	25	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Inglês, e atualmente, cursando Bacharel em Administração	6	Efetivo Ingressante (I)	Não	Oratória, além dos itinerários globais, Redação e Leitura e Preparação para Vestibular
EE1	F	31	Licenciatura em História e Pós	5	Efetivo Ingressante	Não	Filosofia e Sociedade Moderna e

			Graduação na área.		(I)		Geopolítica
EE1	M	31	Engenharia Mecânica e R2 em licenciatura em Matemática	6	Contratado (O)	Sim, rede de ensino particular	Empreendedorismo e Programação
EE2	F	43	Licenciatura em Matemática e Física	21	Contratado (O)	Sim, rede de ensino particular	Empreendedorismo
EE2	M	37	Licenciatura em Química	14	Efetivo (A)	Sim, rede de ensino particular	Química aplicada
EE2	F	49	Licenciatura em Geografia e Sociologia	30	Efetivo (A)	Não	Geopolítica
EE2	M	37	Licenciatura em Educação Artística em Música.	11	Estável (F)	Não	Artes e Mídias Digitais

Fonte: Construído pelos pesquisadores.

O quadro acima, ilustra o perfil dos participantes da etapa da entrevista semiestruturada, para fins de clareza na análise, foram utilizadas abreviações que remetem aos seus vínculos funcionais. Conforme já explicitado na seção anterior, no quadro 6, a seleção dos participantes foi intencional e compreende docentes de diferentes categorias: 'A' refere-se aos professores efetivos (titulares de cargo, concursados); o termo 'Ingressante' designa o professor que, embora seja concursado (Categoria A), iniciou sua jornada na rede no ano letivo da coleta de dados; a categoria 'F' remete aos docentes estáveis (Ocupantes de Função-Atividade – OFA), são professores que ingressaram antes de 2007 e foram efetivados pela Lei nº 500/74, e a categoria 'O' corresponde aos docentes contratados (temporários), regidos pela Lei Complementar nº 1.093/2009. Além dessas categorias, existe mais duas na SEDUC SP, na qual nenhum participante se enquadra: professores que estão na condição de readaptados, categoria R.

Em relação ao gênero, para fins de organização dos dados, utiliza-se a letra F para Feminino e M para Masculino. No que diz respeito à jornada de trabalho, a carga horária do Professor de Educação Básica II (PEB II) na rede paulista é estabelecida em diferentes patamares, sendo a carga mínima legal a Jornada Reduzida (12 horas semanais) e a carga máxima até 44 horas semanais (carga suplementar), conforme a Resolução SEDUC que dispõe sobre a atribuição de aulas.

Para a entrevista semiestruturada, a seleção dos sujeitos para as entrevistas seguiu uma metodologia que, embora não se baseasse em uma escolha comum de pareamento estrito, foram intencionalmente focada para garantir um repertório de vivências amplo e relevante. A premissa principal da seleção recaiu sobre a quantidade de aulas atribuídas, com o objetivo de capturar a intensificação do trabalho docente.

Nesse sentido, buscou-se selecionar, em cada escola, um docente representante de cada uma das quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), totalizando oito professores. Desta forma, o foco recaiu sobre os professores que possuem várias aulas atribuídas de Aprofundamento Curricular, assim poderia ser um único itinerário para diversas turmas ou vários itinerários diferentes. Esta escolha estratégica pela alta carga horária permite que a pesquisa intercepte os docentes mais expostos às demandas de adaptação impostas pelas reformas curriculares.

O processo final de seleção utilizou a quantidade de aulas atribuídas como critério central, mas, diferentemente de uma abordagem que buscaria a homogeneidade, priorizou-se uma grande diversidade em termos de categoria funcional, idade, gênero e acúmulo de cargo. Essa heterogeneidade intencional garantiu a obtenção de um repertório maior de experiências, dado que permitiu que a análise correlacione como a intensificação da jornada de trabalho afeta professores com diferentes níveis de estabilidade (efetivos *versus* não efetivos), distintas fases da carreira e variadas identidades de gênero, o que é fundamental para a discussão da complexidade e da proletarização do trabalho docente.

Contudo, a escola EE1, por pertencer ao Programa Ensino Integral, adota o Regime de Dedicção Exclusiva (RDE), instituído pela Lei Complementar nº 1.374/2022. Deste modo, todos os professores dessa unidade cumprem a Jornada Integral de 40 horas semanais. Nesse regime, conforme a Resolução SEDUC nº 87, de 11 de novembro de 2022, a distribuição da carga horária é fixa e padronizada, na qual os professores lecionam entre vinte e duas e vinte e seis aulas semanais com alunos, sendo as horas restantes obrigatoriamente destinadas ao desenvolvimento do planejamento de aulas, às atividades pedagógicas diversificadas (APD) e ao acolhimento dos estudantes, em consonância com o modelo pedagógico do PEI (SÃO PAULO, 2022).

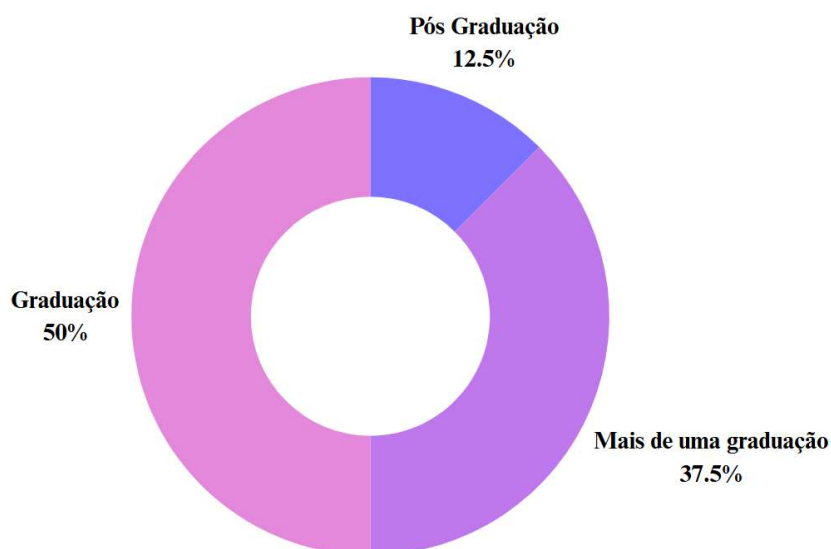
Em contraste, os professores da escola de período regular (EE2) têm uma jornada de trabalho que depende da escolha do próprio docente (Jornada Reduzida, Inicial ou Básica) e da disponibilidade de aulas na atribuição, o que, conseqüentemente, implica um menor tempo remunerado dedicado ao planejamento e às atividades pedagógicas (ATPL/APD), uma vez que este tempo é calculado proporcionalmente à quantidade de aulas atribuídas. É pertinente

destacar que dois dos quatro participantes desta escola de período regular acumulavam legalmente o cargo em uma instituição particular, o que reflete uma característica comum do trabalho docente fora do Regime de Dedicção Exclusiva.

Na rede de ensino regular, a participante da área de Matemática e suas Tecnologias possui uma jornada de trinta e duas aulas, com quarenta horas semanais, assim como o professor da área de Linguagens. A professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas leciona vinte e duas aulas semanais, e o professor da área de Ciências da Natureza ministra 20 aulas por semana.

A escolaridade máxima dos participantes da investigação é uma Pós-Graduação Lato Sensu, intitulada "As Áfricas e Suas Diásporas", pela Unifesp, em parceria com a UAB, cursada pela participante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da instituição de período integral, pois, os demais participantes possuem apenas graduação. Além disso, todos são formados em Licenciatura², além do mais, alguns participantes possuem até mais de uma graduação, como indicado na figura abaixo.

Figura 4: Escolaridade dos participantes de Pesquisa



Fonte: Construído pelos pesquisadores.

No questionário fechado, respondido por cinquenta e cinco professores das quatro escolas participantes, havia 16 questões sobre o Novo Ensino Médio e o trabalho docente, semelhantes às abordadas na entrevista aberta, porém, de forma menos profunda devido à técnica utilizada.

² Seja na modalidade R2 ou em cursos que abrangem tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura.

Em relação às questões pessoais, os participantes responderam sobre a categoria funcional, idade, anos de experiência na rede pública, formação acadêmica, escola onde trabalham e área de conhecimento em que lecionam. No entanto, todas as respostas foram anônimas, sem a identificação dos nomes. Dos cinquenta e cinco participantes, vinte e um foram homens e trinta e quatro foram mulheres, sendo: dezesseis professores efetivos, oito da Categoria F e trinta e um da Categoria O. Infelizmente, não incluímos a Categoria I, de efetivos ingressantes, uma vez que essa é uma categoria recente, utilizada apenas neste período de posse do cargo, momento em que ocorreram as entrevistas, desta maneira como o questionário foi elaborado anteriormente, essa categoria ainda não estava em prática. Portanto, acredita-se que esses participantes tenham selecionado a opção de Categoria O, correspondente a contratados, como resposta.

Durante a análise dos dados obtidos nas entrevistas, foi adotado um sistema de siglas, composto por duas partes, para identificar os professores participantes, com o objetivo de manter o anonimato. A primeira parte da sigla corresponderá à área de conhecimento a que o professor pertence, sendo designada da seguinte forma: LGG para a área de Linguagens, CHS para Ciências Humanas e Sociais, CNT para Ciências Naturais e MAT para Matemática. Logo, a segunda parte da sigla indicará a escola onde o docente atua, com base nas siglas definidas anteriormente: EE1 para a escola estadual pertencente ao Programa de Ensino Integral e EE2 para a escola estadual de ensino regular.

A partir disso, sob a perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1994) e Ball (1992), a análise dos resultados será realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), uma vez que se define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 1977, p.38). Ademais, a seleção por essa metodologia justifica-se pela sua capacidade de, para além da mera descrição do conteúdo, permitir a inferência de indicadores.

Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo foi o método escolhido para tratar o material empírico, especificamente o coletado por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas, a fim de organizar e categorizar os dados, portanto transformou a informação bruta em um conjunto de significados que dialogue com o referencial teórico. Conforme a proposta de Bardin (1977), o foco recaiu na identificação de núcleos de sentido e temas recorrentes, que serão categorizados e articulados no próximo capítulo com o conceito de Contexto da Prática Docente, crucial na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. Dessa forma, a análise se propôs a sistematizar os dados de modo a tornar explícitos os elementos

subjacentes às falas dos participantes sobre a política em questão, cuja aplicação e resultados serão detalhados no Capítulo 5.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Este capítulo apresenta a análise e a categorização do material empírico coletado por meio do questionário fechado bem como a entrevista semiestruturada realizados com os docentes. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, com o uso do método da análise de conteúdo na modalidade temática, conforme descrito por Bardin (1979). Segundo a autora, a análise de conteúdo é definida como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens." (BARDIN, 1979, p. 42).

A utilização conjunta de ambos os instrumentos se justifica pela complementariedade dos dados: enquanto o questionário oferece um panorama das tendências vivenciadas pelo grupo de docentes nas quatro escolas pesquisadas, as entrevistas permitem um detalhamento das vivências que o questionário, por sua natureza, não capta. Assim, a articulação desses procedimentos metodológicos é essencial para compreender de que forma a reforma do Novo Ensino Médio afeta o trabalho docente.

De acordo com as orientações de Deslandes, Gomes e Minayo (2007), a análise de conteúdo foi estruturada em três etapas principais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados e interpretação. Durante a segunda etapa, os dados foram interpretados e codificados com base nos parâmetros previamente estabelecidos. Já na terceira etapa, realizou-se a categorização, que consistiu em classificar os elementos por semelhança e diferenciação, com posterior reagrupamento em função de características comuns.

A etapa de interpretação dos dados empíricos foi conduzida à luz do referencial teórico-metodológico da tese, a fim de garantir que a categorização dialogasse diretamente com os construtos fundamentais da pesquisa, deste modo, o capítulo visa analisar as evidências empíricas à luz do Contexto da Prática docente, presente na abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1992; 1994).

Com base nas informações coletadas, foram definidos dois eixos temáticos centrais, sendo o primeiro intitulado Formação Acadêmica Docente no Aprofundamento Curricular Paulista, neste apresentam-se os desafios que surgem em sala de aula quando os docentes precisam adaptar-se a conteúdos específicos, a autonomia e práticas pedagógicas no Novo

Ensino Médio, a fim de pontuar as dinâmicas de cobrança, responsabilização e flexibilidade curricular sob a perspectiva das tensões entre a autonomia docente e o controle externo.

O outro eixo aborda as Condições de Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino Paulista, que explora a carga horária dos professores e como ela é organizada em relação ao planejamento e execução das aulas, deste modo considera também o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. Além disso, este eixo contempla a compreensão dos docentes sobre suas trajetórias profissionais, especialmente no contexto das mudanças curriculares advindas pelo Novo Ensino Médio, e os impactos dessas mudanças na construção e nas expectativas de carreira.

A análise de cada eixo é fundamentada nas falas dos participantes durante a entrevista semiestruturada e o questionário fechado, dessa forma, busca-se uma análise detalhada e crítica, capaz de revelar as nuances das transformações ocorridas no ensino médio paulista e suas repercussões sobre o trabalho docente.

Quadro 11: Agrupamentos de indicadores e a formação das categorias de análise

Eixo Temático Central Categorias de Análise / Tópicos a Serem Explorados
I. Formação Acadêmica, Currículo e Práticas Pedagógicas no Aprofundamento Curricular Paulista
Conteúdos específicos dos aprofundamentos;
Ensino técnico no currículo da formação básica;
Autonomia;
Flexibilidade curricular;
Responsabilização;
Controle Externo;
Planejamento de aula;

Eixo Temático Central Categorias de Análise / Tópicos a Serem Explorados
II. Condições de Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino Paulista
Recursos tecnológicos;
Carga horária;
Carreira Docente.

Fonte: Construído pelos pesquisadores

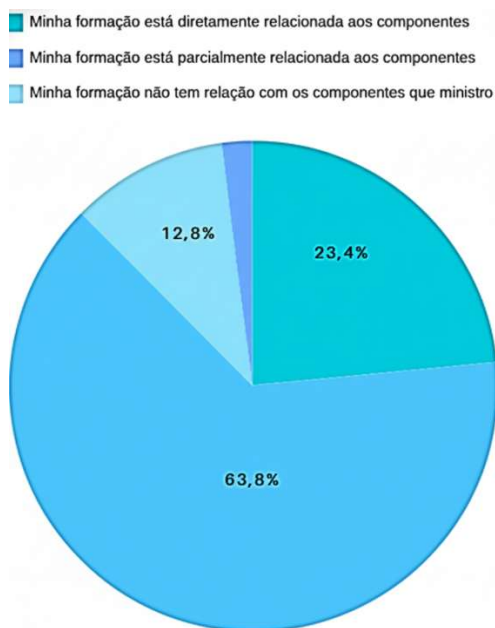
5.1 Formação Acadêmica e Práticas Docentes no Aprofundamento Curricular Paulista

Os questionários foram respondidos de forma anônima por cinquenta e cinco professores de quatro escolas estaduais do interior de São Paulo, pertencentes às categorias Efetivo (A), Categoria F e Categoria O, deste modo abrangeu docentes das áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. O instrumento contou com um questionário fechado com 16 questões, exposto no Apêndice 1, que buscou compreender como os professores percebem sua formação acadêmica, adaptação pedagógica, carga horária e autonomia após a implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A seguir, apresentam-se os resultados e interpretações referentes ao Eixo 1, que aborda a formação docente e práticas pedagógicas no contexto do Aprofundamento Curricular Paulista.

5.1.1 Análise do questionário fechado sobre Formação Acadêmica e Práticas Docentes no Aprofundamento Curricular Paulista

No questionário fechado aborda a insuficiência da formação inicial dos professores para atender à interdisciplinaridade exigida pelas reformas curriculares. Deste modo, 63,83% dos professores afirmaram que sua formação está apenas parcialmente relacionada aos componentes curriculares que lecionam, enquanto 12,77% relataram não se sentem preparados para essas disciplinas, assim como descrito na figura 5.

Figura 5: Questão do questionário fechado sobre formação acadêmica e aprofundamento curricular



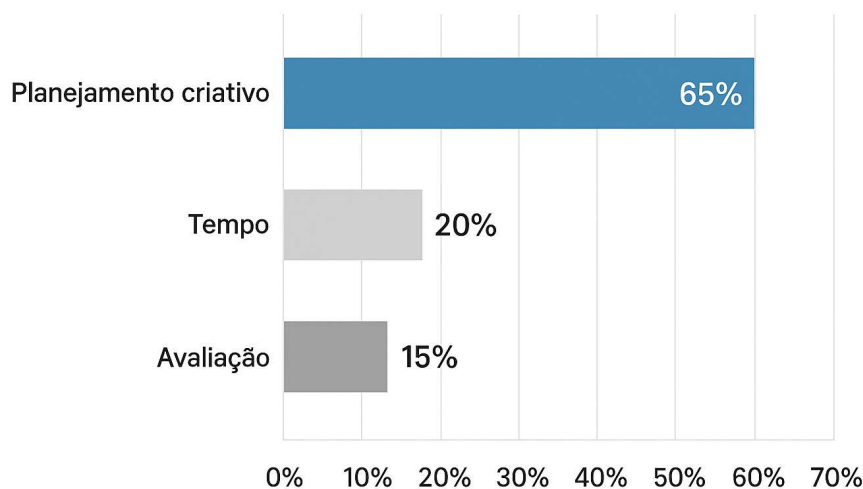
Fonte: Construído pelos pesquisadores.

Tendo isto em vista, Ferretti (2022) destaca os impactos das reformas educacionais no trabalho docente, pois essas mudanças impõem aos professores uma sobrecarga de tarefas e a necessidade de adaptar-se a condições adversas. Essa sobrecarga, como apontado por Dejours (1992), pode levar ao desgaste emocional, absenteísmo e outras formas de resistência às condições de trabalho.

A inadequação da formação inicial para as novas demandas curriculares, como a interdisciplinaridade e a polivalência, reflete uma das contradições centrais dessa reforma, dado que exige uma política de flexibilização que não lhe foi garantido no contexto de formação, Assim, conforme a perspectiva de Rinaldi (2012), que enfatiza que a dinâmica complexa do mundo do trabalho e o acelerado ritmo de produção de conhecimento demandam "formação permanente e revisão contínua dos saberes profissionais em todas as áreas produtivas" (RINALDI, 2012, p. 39).

A questão 9, "O que os professores consideram mais desafiador em relação às aulas de aprofundamento curricular?", revelou que 65% dos docentes consideram planejar aulas criativas e interativas como o principal desafio, seguidos de 20% que apontaram falta de tempo para as tarefas administrativas e 15% que indicaram dificuldades na avaliação dos alunos.

Figura 6: Desafios apontados pelos docentes nas aulas de aprofundamento curricular



Fonte: Construído pelos pesquisadores.

Para Ferretti (2018), a proposta de inovação pedagógica presente nos itinerários formativos impõe aos professores a necessidade de se reinventar, sem que lhes sejam oferecidas condições de tempo, recursos ou formação continuada adequados.

Os dados indicam que a obrigatoriedade de seguir o Material Digital do Professor e o MAPPA (Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprendizagem) tem restringido a autonomia dos docentes, que precisam equilibrar a prescrição oficial com o desejo de realizar práticas mais criativas.

De acordo com Barbosa (2011, p. 40), o uso de instrumentos padronizados “substitui a liberdade intelectual do professor pela lógica de controle do desempenho”, transformando o planejamento pedagógico em mera execução de orientações técnicas.

A dificuldade de planejar aulas criativas e interativas, apontada por 65% dos professores, é uma manifestação da fragmentação do trabalho docente (HYPÓLITO, 2008), onde o professor assume a função de executor e gestor de currículo, mas perde o papel de intelectual reflexivo, pois a intensa demanda por registro e relatório, inerente à Nova Gestão Pública (NGP) e às políticas de responsabilização, consome o tempo que seria dedicado à criatividade e à reflexão.

Esse processo de fragmentação do trabalho docente não se limita à reorganização das tarefas, mas incide sobre a própria constituição da identidade profissional do professor. Ao ser permanentemente interpelado por metas, prazos, indicadores e evidências de desempenho, o docente passa a internalizar a lógica gerencial como critério de validação de seu trabalho, o que Ball (2003) denomina de subjetivação performativa.

Nessa racionalidade, ensinar deixa de ser uma prática orientada pelo julgamento pedagógico e pela reflexão crítica e passa a ser regulado pela necessidade de demonstrar resultados mensuráveis e conformidade com prescrições externas. Como consequência, a autonomia docente é reconfigurada de forma restrita, reduzida à capacidade de adaptar-se às condições impostas, e não à possibilidade de decidir sobre os rumos do processo educativo.

Assim, a NGP e as políticas de responsabilização produzem um deslocamento simbólico e material do trabalho docente, no qual o professor é progressivamente afastado de seu papel de intelectual crítico e aproximado de uma lógica de gestão do currículo, dado que reforça os processos de intensificação, alienação e esvaziamento do sentido pedagógico da docência.

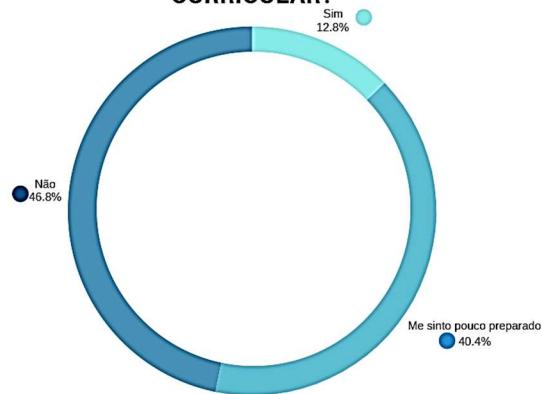
Assim, São Paulo (2022), por meio de seu Guia de Implementação dos Itinerários Formativos, reforça que o objetivo do Novo Ensino Médio é estimular o protagonismo estudantil e a personalização das aprendizagens. No entanto, os resultados demonstram que os professores têm enfrentado dificuldades para adaptar o conteúdo às realidades concretas de suas turmas, em razão da ausência de tempo adequado e da alta demanda de registros e relatórios.

Dessa forma, o planejamento das aulas se converte em uma atividade intensiva e solitária, marcada pelo que Hypólito (2008) identifica como fragmentação do trabalho docente, em que o professor acumula as funções de executor, avaliador e gestor pedagógico, sem tempo para reflexão coletiva.

Neste cenário de tensão profissional, 40% dos participantes relataram sentir-se pouco preparados, e 12,77% afirmaram, no questionário fechado, não possuir preparo algum para atuar nessas disciplinas. Esses resultados, ilustrados na Figura 5, evidenciam uma inquietação comum entre os docentes, que enfrentam dificuldades para atender às demandas pedagógicas impostas pela interdisciplinaridade.

Figura 7: Questão do questionário fechado sobre ministrar aulas do componente curricular

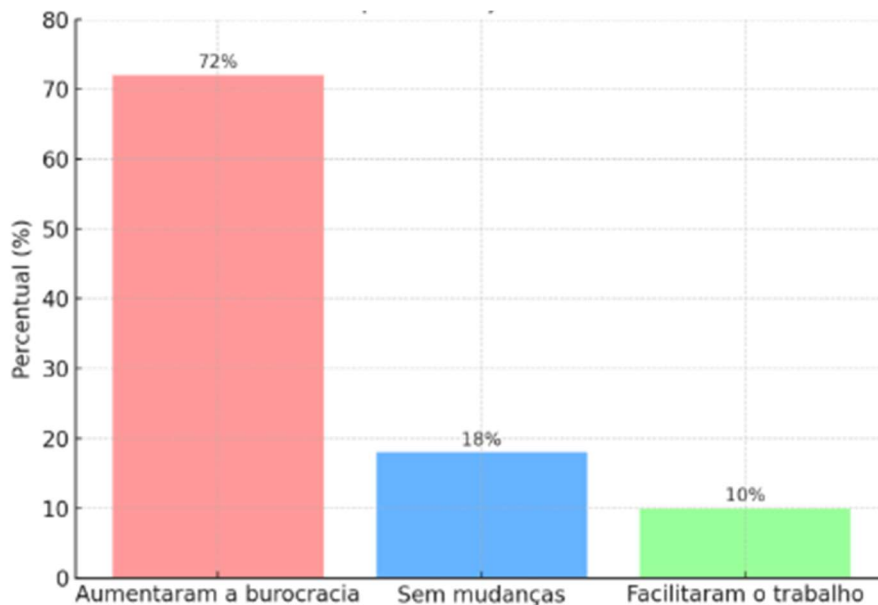
VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA MINISTRAR AULAS DOS COMPONENTES DE APROFUNDAMENTO CURRICULAR?



Fonte: Construído pelos pesquisadores

No questionário, na questão 13, que trata dos efeitos das políticas de responsabilização, 40 docentes (72%) apontaram que houve aumento da burocracia e da pressão por resultados, 10 (18%) não perceberam mudanças e 5 (10%) consideraram que houve melhoria no acompanhamento pedagógico.

Figura 8: Efeitos da responsabilização no trabalho docente



Fonte: Construído pelos pesquisadores.

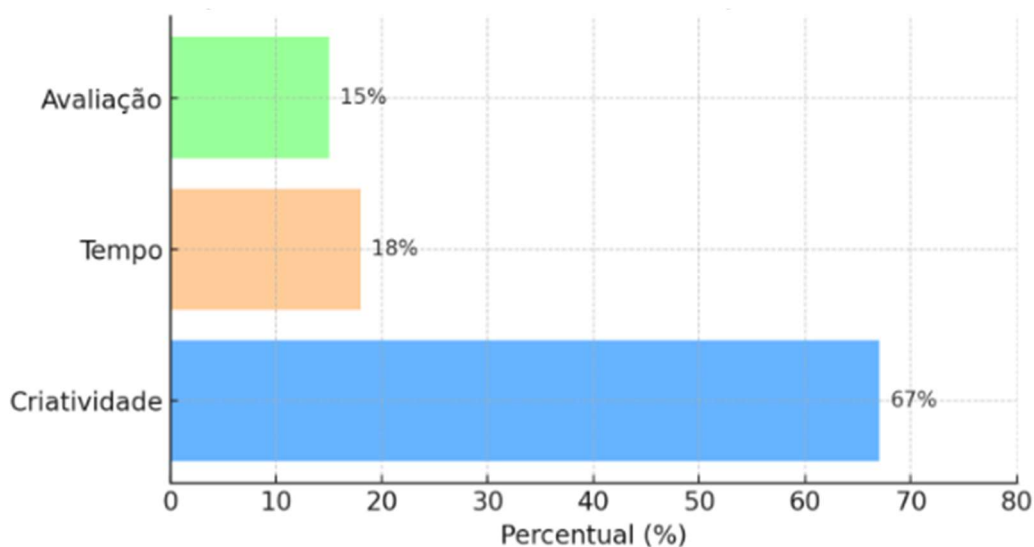
Neste contexto, as políticas de responsabilização reduzem a autonomia docente, pois “transferem ao professor a responsabilidade pelo sucesso escolar, sem oferecer condições estruturais adequadas” (BARBOSA, 2011, p. 35). Esta transferência de responsabilidade sem o

devido suporte reflete o que Ball (2003) denominou de governança performativa, na qual a pressão por resultados e a burocracia passam a ser os principais mecanismos de controle e gestão do Trabalho Docente.

Conforme analisa Ball (2003), a governança performativa opera por meio da produção constante de indicadores, metas e registros burocráticos, que passam a orientar a prática pedagógica e a redefinir o sentido do trabalho docente. Nessa lógica, o professor deixa de ser reconhecido como um sujeito intelectual e coletivo da ação educativa e passa a ser interpelado como um agente individualmente responsável por cumprir metas e demonstrar desempenho, mesmo quando as condições objetivas de trabalho inviabilizam tais expectativas. Assim, a performatividade não apenas reduz a autonomia docente, mas também produz processos de intensificação, culpabilização e desgaste profissional, ao naturalizar a ideia de que cabe ao professor compensar, por meio de esforço individual, as lacunas estruturais da política educacional.

Ao serem questionados sobre o maior desafio das aulas de aprofundamento curricular, presente na questão 14 do questionário fechado, 37 docentes (67%) afirmaram que o mais difícil é planejar aulas criativas e interativas, seguidos por 10 professores (18%) que mencionaram falta de tempo para tarefas administrativas, e 8 docentes (15%) que citaram dificuldade de avaliação.

Figura 9: Principais desafios enfrentados nas aulas de aprofundamento curricular



Fonte: Construído pelos pesquisadores.

Os dados evidenciam que o trabalho docente, no contexto do Novo Ensino Médio é marcado por pressão burocrática, insegurança profissional e dificuldade de formação docente, assim reflete no que Ferretti (2022) denomina de “reforma em contexto de instabilidade

estrutural”. Essa instabilidade no contexto da prática (BALL; BOWE, 1992) é o que Hypólito (1991) define como intensificação do trabalho docente, uma vez que o aumento da burocracia e a falta de tempo para o planejamento criativo (67% dos desafios) forçam o professor a acumular funções e a reduzir seu tempo de reflexão e preparo.

5.1.2 Análise das entrevistas semiestruturadas: Formação Acadêmica e Práticas Docentes no Aprofundamento Curricular Paulista

O estudo analisa a Formação Acadêmica e as Práticas Docentes no Aprofundamento Curricular Paulista. A análise concentra-se nas respostas obtidas nas questões 10, 11, 16 e 17 das entrevistas semiestruturadas, conduzidas com oito professores de duas escolas estaduais do interior de São Paulo: a EE1, do Programa de Ensino Integral (PEI), e a EE2, de período regular.

O material empírico, que articula as respostas do questionário fechado à profundidade das entrevistas, revela percepções convergentes quanto às dificuldades de adequação da formação inicial às novas exigências do Novo Ensino Médio (NEM), especialmente no que diz respeito aos itinerários formativos, à autonomia pedagógica e à organização do trabalho docente. O perfil dos participantes ilustra a diversidade de categorias funcionais, tempos de serviço e formações iniciais que compõem o quadro docente analisado.

A análise demonstra que a formação original dos docentes nem sempre corresponde às exigências das disciplinas de aprofundamento curricular, o que se configura como uma das principais fragilidades do processo de implementação do Novo Ensino Médio. Dos entrevistados, seis declararam atuar em componentes que não fazem parte de sua formação específica, o que corrobora os dados obtidos nos questionários, em que 63,8% dos 55 participantes afirmaram lecionar disciplinas parcialmente relacionadas à sua área de origem. Esta realidade impõe ao professor a necessidade de se recontextualizar forçosamente, assumindo um papel de polivalência não prevista em sua trajetória formativa.

Neste contexto, o professor CNT-EE1, por exemplo, destaca as dificuldades em ministrar o itinerário “Biotecnologia”:

Minha graduação foi focada em Biologia, e agora tenho que abordar temas de Química aplicada, Engenharia genética e até Ética científica. São assuntos interessantes, mas que demandam estudo constante fora da minha área de domínio. A flexibilidade curricular é boa, mas ela não veio acompanhada de uma flexibilidade na nossa formação. (CNT-EE1)

De forma semelhante, a docente LGG-EE1 relata o desafio de adequar sua formação à área de Linguagens, que se expandiu para além do cânone literário e da gramática normativa:

Eu tenho licenciatura em Letras, mas o itinerário de Oratória e Mídias exige domínio de comunicação digital e técnicas de discurso que não fizeram parte da minha

formação. A gente precisa se reinventar o tempo todo. Eu estudo à noite para tentar entender o que são os podcasts e as redes sociais, para não ficar atrás dos meus alunos. (LGG-EE1)

A necessidade de "se reinventar o tempo todo" e de "estudar à noite" imposta aos docentes para suprir as lacunas da formação e da política reforça a perspectiva de Gramsci (2001) sobre a função do professor como ser estudioso e intelectual. Contudo, essa exigência, quando imposta por uma política de cima para baixo, transforma o papel intelectual do docente em uma sobrecarga não remunerada, e evidencia o descompasso entre a política idealizada no contexto de produção de texto e o contexto da prática (BALL; BOWE, 1992; 1994).

Esses relatos, em suma, evidenciam o que Ferretti (2022) denomina de recontextualização forçada da docência, em que o professor é deslocado para campos de conhecimento diversos em nome da flexibilidade curricular, mas sem o suporte formativo necessário. Conforme São Paulo (2023, p.42), a Secretaria de Educação reconhece que, embora a reforma preveja a interdisciplinaridade, a adequação da formação docente ainda é um dos “principais gargalos da implementação”.

Na mesma direção, a professora CHS-EE1 explica que, apesar de ter pós-graduação na área, sente-se insegura diante da amplitude dos conteúdos exigidos nos aprofundamentos:

O itinerário de Filosofia e Sociedade Moderna exige um olhar mais sociológico, e isso nem sempre é simples. A formação acadêmica que eu tenho ajuda, mas a interdisciplinaridade proposta vai muito além do que a gente aprendeu na licenciatura. Tenho que dar aula de temas que, na faculdade, seriam de outras áreas, como Antropologia urbana e Sociologia do Trabalho. (CHS-EE1)

Adicionalmente, o docente contratado e atuante na EE2 (LGG-EE2), expressa sua preocupação com a falta de especificidade dos materiais:

Aceitei lecionar ‘Cultura Digital e Mundo do Trabalho’ porque era o que tinha, mas minha formação é em Língua Inglesa. Tenho que montar a maioria das aulas do zero, porque o material do professor é genérico e não ensina a didática para esses novos temas. (LGG-EE2)

O professor CNT-EE2, efetivo, demonstra o impacto direto da defasagem em sua atuação:

Ministrar o aprofundamento ‘Ciências da Natureza em Ação’ requer que a gente saia um pouco da Química pura e vá para a parte prática, como análise de alimentos ou tratamento de água. Eu sinto que a minha formação é acadêmica demais e falta a didática para projetos práticos e interdisciplinares. (CNT-EE2)

Além disso, o docente LGG-EE2 evidencia a lacuna entre a teoria da flexibilidade e a prática do improviso:

Minha formação é em Artes Visuais, mas me colocaram no aprofundamento de ‘Mídias e Cultura Pop’. É um universo que me interessa, mas não me sinto legitimado para lecionar, pois não houve formação específica para as tecnologias de edição e produção de conteúdo digital. (ART-EE2)

Nesse sentido, a professora MAT-EE1, que não é efetiva, revela a pressão do imprevisto, agravada pela sua situação funcional:

Eu sou formada em Matemática e peguei o aprofundamento 'Matemática e Suas Aplicações no Empreendedorismo'. É muito difícil ensinar sobre finanças e gestão sem ter tido a base na faculdade. Para não ter um desempenho ruim, eu passo horas estudando, mas a insegurança é constante. (MAT-EE1)

O relato da docente explicita que a insegurança profissional não decorre da docência da Matemática, área para a qual possui formação inicial, mas da exigência de lecionar um componente de aprofundamento curricular que articula conteúdos de finanças, gestão e empreendedorismo, campos que extrapolam o escopo tradicional da licenciatura em Matemática. Dessa forma, a formação considerada insuficiente pelos docentes refere-se, especificamente, à ausência de preparação institucional para os conteúdos interdisciplinares demandados pelos aprofundamentos curriculares do Novo Ensino Médio.

Desta maneira, a política de flexibilização curricular desloca para o professor a responsabilidade de suprir lacunas formativas que não foram contempladas nem na formação inicial nem em ações institucionais de formação continuada. Tal deslocamento reforça a lógica do imprevisto pedagógico e intensifica a sensação de insegurança profissional, quando o desempenho docente passa a ser avaliado a partir de critérios de eficácia e resultados, típicos de uma racionalidade gerencial.

Conforme aponta Dejours (1992), quando o trabalhador atua em condições para as quais não foi preparado, instala-se um processo de sofrimento ético-profissional, marcado pela sensação de inadequação e impotência, o que, no caso docente, pode levar à desmotivação e ao adoecimento.

No caso dos aprofundamentos curriculares, tal sofrimento é potencializado pela exigência de interdisciplinaridade sem a correspondente sustentação institucional, o que pode resultar em desmotivação, desgaste subjetivo e adoecimento docente.

As falas dos professores revelam que a proclamada autonomia docente, defendida como um pilar da Reforma do Ensino Médio, encontra limites concretos nas práticas escolares e nos mecanismos de controle institucional. De acordo com Barbosa (2011), a autonomia docente no contexto das políticas de responsabilização é, na realidade, uma “autonomia regulada” (BARBOSA, 2011, p. 35), já que o professor permanece subordinado a indicadores, materiais e metas estabelecidas externamente.

A docente de Ciências Humanas da EE2, com longo tempo de carreira (CHS-EE2), expressa essa contradição:

Falam em liberdade de ensinar, mas temos que seguir o material digital do Centro de Mídias e registrar tudo no sistema. Se eu quiser adaptar uma sequência, preciso justificar para a coordenação. A autonomia é mais para dizer que o professor é responsável pelo sucesso do aluno, e não para ele criar. (CHS-EE2)

Em contraste, um professor MAT-EE1 acredita que há certa margem de manobra nas escolas de tempo integral, embora reconheça os limites:

Aqui na PEI temos um pouco mais de tempo de planejamento e conseguimos propor projetos diferenciados. Mesmo assim, o itinerário de Empreendedorismo vem com metas definidas, o que limita a liberdade de criar. O controle é sutil, mas existe: se o resultado do IDEB não aparecer, a autonomia some. (MAT-EE1)

Durante o planejamento das aulas, nota-se que todos os docentes, mesmo que parcialmente, utilizam o material digital. Anteriormente, o MAPPa era um recurso em formato de apostila que oferecia sugestões de atividades possíveis para desenvolver como culminância dos itinerários formativos. Contudo, a partir do segundo semestre de 2023, os professores passaram a utilizar o material digital disponível no repositório do Centro de Mídias, como instruído pela SEDUC-SP, o recurso inclui slides com o conteúdo bimestral, atividades, links e dicas que empregam técnicas baseadas nos estudos de Lemov. Contudo, o professor da área de linguagens declara que

É, então... assim, o material digital, sinceramente, deixa muito a desejar. Ele traz umas técnicas do Lemov, tipo 'vire e converse' ou 'surpresa', que, na prática, não funcionam numa sala com 40 alunos. Não dá para aplicar essas coisas do jeito que eles sugerem, é fora da realidade da escola. Por isso, eu tenho que planejar tudo por fora, buscando estratégias que realmente façam sentido para a turma. (LGG-EE2).

Apesar das críticas apontadas pelo professor, o material digital é amplamente reconhecido como uma evolução em relação ao MAPPa. Segundo o professor de Matemática da escola de período integral, o novo material trouxe melhorias significativas: *"Eu consigo usar o material sem ficar usando coisas mirabolantes para complementar o tempo que eles falam que é o tempo da aula mesmo. Melhorou bastante."* (MAT-EE1). Dado que, o MAPPa, utilizado anteriormente, apresentava atividades curtas e pouco aprofundadas, o que obrigava os professores a criarem conteúdos extras para preencher o tempo das aulas de forma adequada. Desta maneira, o material digital, apontado como desconexo com a realidade por alguns, apresenta maior consistência e profundidade quando comparado ao MAPPa.

Embora ainda demandem adaptações significativas, os docentes reconhecem os avanços no processo de planejamento devido ao material digital, desde modo "o professor abandona aquilo que julga importante no seu trabalho e no processo de ensino- aprendizagem de seus alunos em função do que foi definido pelas autoridades como indicadores do bom desempenho docente." (BARBOSA, 2011, p.40), visto que o uso desse material é monitorado pela gestão escolar.

Essas experiências demonstram o que Ball e Bowe (1992) descrevem como o descompasso entre o contexto da formulação e o contexto da prática: as políticas educacionais são criadas em nível macro, mas encontram resistências e reinterpretações no cotidiano escolar, culminando na intensificação do trabalho docente (Hypólito, 1991).

A avaliação relativamente positiva do material digital deve ser compreendida à luz das condições concretas de trabalho vivenciadas anteriormente pelos docentes nos aprofundamentos curriculares. O MAPPA, amplamente descrito como vago, superficial e insuficiente para sustentar o tempo pedagógico das aulas, colocava os professores diante da necessidade constante de criar atividades complementares, muitas vezes sem domínio prévio dos objetivos formativos dos componentes interdisciplinares que lhes foram atribuídos. Nesse cenário, o material digital, ainda que prescritivo e monitorado, passa a ser percebido como um recurso organizador do trabalho docente, uma vez que oferece maior estruturação dos conteúdos e orientações mais claras para a condução das aulas.

Sob a perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), esse movimento evidencia a construção dos sentidos atribuídos às políticas educacionais. Pois, o reconhecimento dos avanços do material digital não se configura, portanto, como uma adesão acrítica à sua lógica prescritiva, mas como uma resposta situada a uma experiência anterior marcada pela ausência de referenciais pedagógicos, pela insegurança profissional e pela intensificação do trabalho docente.

A precarização das condições de trabalho nos aprofundamentos curriculares produz um cenário crítico, no qual qualquer forma de orientação, ainda que restritiva, pode ser vivenciada como alívio, visto que as políticas insuficientes tendem a naturalizar a aceitação de “migalhas” como avanço, ao invés de assegurar condições formativas e pedagógicas efetivamente consistentes.

As tentativas de adaptação e rejeição às técnicas do material digital são um exemplo claro do contexto da prática (BALL; BOWE, 1992) em ação, onde os professores, como “burocratas de nível de rua”, refratam as diretrizes prescritivas de maneira a adequá-las à realidade de sua sala de aula. Esse processo de reinterpretação dos documentos, inerente à implementação das políticas, define a possibilidade de “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42) no método da Análise de Conteúdo.

De fato, conforme São Paulo (2022), a Secretaria de Educação orienta que o planejamento docente seja alinhado ao Material Digital do Professor e ao Plano de Ação do Itinerário Formativo, o que reforça o controle institucional sobre a prática pedagógica. O

professor LGG-EE2 reconhece que, embora a proposta incentive a criatividade, há uma padronização que inibe a experimentação:

Falam que o professor pode inovar, mas tudo precisa estar dentro do cronograma. Se eu quiser propor algo fora do roteiro, já dizem que foge do plano. A autonomia é muito mais teórica do que real, parece que somos meros aplicadores de um pacote. (LGG-EE2)

Assim, a docente complementa a percepção de controle por meio da burocracia:

A cada aula, tenho que preencher relatórios, registrar no sistema, comprovar que estou usando o material. Essa prestação de contas constante tira o tempo que eu poderia usar para planejar uma aula realmente criativa. Sinto-me mais burocrata do que professora. (LGG-EE2)

O professor de Química (CNT-EE2) reitera a pressão por indicadores de desempenho:

A cobrança é sempre sobre a nota do SARESP e do IDESP. Eles não perguntam se a gente está conseguindo fazer projetos interessantes, mas se as métricas de desempenho estão sendo cumpridas. A NGP chegou na sala de aula. (CNT-EE2)

Ademais, o professor LGG-EE1 pontua que a flexibilidade é ilusória, especialmente quando há pouco investimento em infraestrutura:

A flexibilidade curricular é ótima no papel, mas como ter liberdade de criar se o laboratório de informática não funciona e o wi-fi da escola é ruim? A gente tem que adaptar a aula inovadora à realidade de giz e lousa, e isso é um limite prático à nossa autonomia. (LGG-EE1)

Os relatos dos professores CNT-EE2 e LGG-EE1 evidenciam, de maneira complementar, os mecanismos pelos quais a Nova Gestão Pública se materializa no cotidiano escolar e redefine o sentido do trabalho docente. A ênfase reiterada nas métricas de desempenho, como o SARESP e o IDESP, revela a centralidade dos indicadores quantitativos como principal instrumento de avaliação e controle, deslocando o foco da qualidade pedagógica, da inovação curricular e da formação integral dos estudantes para o cumprimento de metas previamente estabelecidas. Conforme analisa Ball (2003), a performatividade opera justamente pela conversão de processos complexos em números comparáveis, produzindo uma cultura de vigilância e competição entre escolas e professores. Nesse contexto, o reconhecimento do trabalho docente passa a ser mediado pelo desempenho mensurável, e não pelo conteúdo efetivo das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Paralelamente, o depoimento do professor LGG-EE1 problematiza o caráter discursivo da chamada “flexibilidade curricular”, ao evidenciar o descompasso entre as prescrições da política e as condições materiais concretas de sua implementação. A ausência de infraestrutura adequada, como laboratórios em funcionamento e acesso estável à internet, impõe limites objetivos à autonomia docente, convertendo a flexibilidade anunciada em um dispositivo de responsabilização individual. Assim, o professor é instigado a “inovar”, ainda que disponha apenas de recursos tradicionais, o que reforça a lógica gerencial de adaptação permanente e

invisibiliza as desigualdades estruturais entre as unidades escolares. Desse modo, a NGP não apenas “chega à sala de aula”, como afirma o docente, mas reorganiza as práticas pedagógicas a partir de critérios de eficiência, mensuração e ajuste às condições dadas, tensionando a autonomia profissional e aprofundando o processo de intensificação e precarização do trabalho docente.

Por fim, o professor CNT-EE1 resume o conflito entre o discurso e a prática:

A gente gasta muito tempo adaptando material e tentando preencher a lacuna da formação, e isso é a nossa autonomia. Por outro lado, somos cobrados por um currículo que não fomos nós que criamos e que vem pronto pelo Centro de Mídias. É uma liberdade vigiada. (CNT-EE1)

Esse relato confirma o que Hypólito (1991) denomina intensificação do trabalho docente, caracterizada pela sobreposição de funções pedagógicas e burocráticas, que reduzem o espaço de reflexão e planejamento, transformando a autonomia em uma responsabilidade individualizada.

As entrevistas também revelam uma percepção de insuficiência nas formações continuadas oferecidas pela rede estadual. A maioria dos professores avaliou as capacitações da SEDUC-SP como “genéricas” e “distantes da realidade das salas de aula”, principalmente no que tange à didática específica para os novos itinerários.

A docente LGG-EE1 expressa a ineficácia das capacitações:

As formações são em formato de palestra, falam de BNCC e protagonismo, mas não ajudam a resolver dúvidas práticas do itinerário. Saímos com mais perguntas do que respostas. Parece que é só para cumprir tabela. (LGG-EE1)

A percepção de que as formações são meramente protocolares contrapõe-se à perspectiva de Franco (2018) sobre a formação reflexiva. Segundo a autora, "a construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo de fora para dentro" (FRANCO, 2018, p. 53). Quando as formações se limitam ao formato de "palestra" e não promovem a reflexão sobre o trabalho docente, elas falham em contribuir para a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com o Documento Orientador da Formação Continuada da SEDUC-SP (2023), a meta é promover formações contextualizadas e colaborativas. Contudo, os relatos dos docentes indicam que tais metas ainda não se efetivaram. O professor CNT-EE2 ressalta a necessidade de formações técnicas mais direcionadas:

Os conteúdos de Química Aplicada envolvem segurança, experimentos e temas de biotecnologia. Mas não tivemos nenhuma formação sobre isso. Cada um ensina do jeito que entende, buscando tutoriais na internet. Isso é inaceitável para a área de Ciências. (CNT-EE2)

Esse cenário se articula ao que Ferretti (2018) define como contradição estrutural da reforma: a cobrança por inovação e integração curricular sem o devido investimento na qualificação docente. Além disso, há um sentimento de solidão pedagógica entre professores contratados (Categoria O), que não possuem estabilidade nem apoio formativo contínuo. A professora MAT-EE1 afirma:

Quem é contratado, como eu, tem que se virar. A gente não é chamado para todas as formações, então muitas vezes fica de fora das decisões. Mesmo assim, temos que cumprir as metas como todo mundo, sem o mesmo suporte. (MAT-EE1)

Este relato reforça as desigualdades funcionais dentro da própria rede pública, que, segundo Assunção e Oliveira (2009), tendem a aprofundar o desgaste emocional e a sensação de desvalorização profissional.

A professora CHS-EE1 enfatiza a falta de foco da formação:

As formações da SEDUC misturam todos os professores: de História, de Matemática, de Biologia. Não há uma discussão específica sobre como desenvolver a interdisciplinaridade em Humanas. É tudo muito superficial e teórico. (CHS-EE1)

O professor CNT-EE1 critica o formato remoto das capacitações:

Muitas formações são pelo Centro de Mídias ou pela EFAPE, na tela, sem interação. A gente precisava de um laboratório, de oficinas práticas, de um debate real sobre a implementação. O formato virtual só reforça a sensação de descompromisso. (CNT-EE1)

A docente CHS-EE2 expressa a frustração com o uso dos recursos:

Em vez de investirem em formações de qualidade, eles investem em plataformas e materiais digitais que a gente mal consegue usar por falta de estrutura na escola. A prioridade está errada: precisamos de formação humana, não de tecnologia por tecnologia. (CHS-EE2)

O professor LGG-EE2 ressalta o caráter político das capacitações:

A formação contínua parece mais um momento de apologia à reforma do que um espaço de troca. Eles falam das maravilhas do NEM, mas não abordam os nossos problemas de atribuição e de falta de material. É um discurso oficial que não nos ouve. (LGG-EE2)

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi a forma como as reformas impactaram o processo de atribuição de aulas e o exercício da autonomia docente. Nas escolas regulares (EE2), e mesmo nas PEI, os professores contratados relatam maior dificuldade em escolher disciplinas compatíveis com sua formação, o que agrava a inadequação já mencionada.

O professor MAT-EE1 ilustra essa situação:

Na atribuição, os efetivos escolhem primeiro. Eu peguei o que sobrou, que foi o itinerário de Empreendedorismo. Mesmo sem ter formação na área, aceitei para completar carga. Depois, tive que estudar tudo do zero para não ser pego de surpresa. (MAT-EE1)

Esse tipo de experiência ilustra o que Ball (2003) chama de governança performativa, em que a flexibilidade curricular serve, paradoxalmente, para mascarar a precarização e a

sobrecarga docente, forçando o professor a assumir encargos fora de sua *expertise*. Na medida em que a responsabilização individual substitui o suporte institucional: cabe ao docente “dar conta” do conteúdo, estudar “do zero” e garantir resultados, sob o risco de avaliações negativas implícitas ou explícitas.

A flexibilidade curricular, apresentada no discurso oficial como ampliação de possibilidades formativas, opera, nesse caso, como um mecanismo de intensificação e precarização do trabalho docente, pois desloca para o professor os custos materiais, simbólicos e emocionais da implementação da política. Assim, mais do que um efeito colateral, a situação relatada expressa um modo específico de governança educacional, no qual a gestão por resultados e a lógica da eficiência se sobrepõem à valorização do conhecimento pedagógico e da formação docente, pois produz um cenário de adaptação forçada e esvaziamento da autonomia profissional.

Já a professora de Geografia (CHS-EE2), com 30 anos de carreira, reflete sobre as transformações recentes:

A gente percebe que as reformas são uma volta. Já vi várias mudanças no currículo, mas nunca com tanta indefinição e improviso na atribuição. O problema não é mudar, é mudar sem planejamento, sobrecarregando o professor com disciplinas que não são dele. (CHS-EE2)

O docente CNT-EE1 também aponta para a desorganização:

A atribuição do Aprofundamento foi caótica. Eu só soube que daria ‘Biotecnologia’ uma semana antes das aulas começarem, o que me deu pouquíssimo tempo para preparar o material. Essa falta de clareza afeta diretamente a qualidade do nosso trabalho. (CNT-EE1)

De acordo com Ferretti (2018), a ampliação do currículo escolar no contexto da Lei 13.415 requer escolhas específicas pelas redes públicas estaduais, com a inclusão itinerários formativos. Contudo, essas escolhas devem considerar o equilíbrio entre as disciplinas e as condições estruturais da escola para que se obtenha um impacto positivo na qualidade do ensino.

No programa PEI, a gestão escolar atribuiu as aulas de acordo com a necessidade da instituição, desta maneira, a docente declarou que “[...] eu dou aula de Sociologia, dou aula de Filosofia, dou aula de História, mas essa escolha não foi uma escolha que partiu de mim. Foi uma necessidade da escola, e por eu ter essa habilitação, eu fui elencada e escalada para dar essas aulas.” (CHS-EE1).

No caso do ensino de período regular, o regime de contratação desempenha um papel significativo no processo de escolha das aulas, conforme relatado pelos professores da escola

EE2. Como professor efetivo, CNT-EE2, descreve uma maior flexibilidade na seleção de suas disciplinas:

Como eu sou efetivo e o primeiro na lista de química, consigo escolher as formas que prefiro. Este ano, por exemplo, optei por reduzir ao máximo minha carga horária dos itinerários. Prefiro me dedicar somente à química, já que esses itinerários não fazem parte da minha formação e me trazem mais dificuldades do que benefícios. (CNT-EE2).

Por outro lado, LGG-EE2, pertencente à categoria O, expressa as limitações enfrentadas nessa dinâmica, "*Então, os efetivos, depois as outras categorias, como eu sou categoria O, sou uma das últimas. Então, quando eu entrei no sistema, tinha lá matemática e eu optei por matemática, que foi o processo de atribuição.*" (LGG-EE2).

Essas respostas dos participantes reforçam as desigualdades presentes na organização do trabalho docente, que muitas vezes penalizam os profissionais em regimes contratuais mais precários. Posto que, conforme o professor de Linguagens afirma

[...] fico sempre meio preocupado, né? Categoria O não tem aquela estabilidade, e o Novo Ensino Médio, para a gente, trouxe mais insegurança ainda. Eu gosto de trabalhar com o ensino médio, mas é difícil investir num trabalho de qualidade sabendo que o meu futuro na rede é sempre incerto. Tem vezes que dá a sensação de que a gente tá só tapando buraco, sabe? E, mesmo assim, a gente tenta fazer o melhor, mas é complicado quando as condições de trabalho não ajudam e o vínculo é tão instável. (LGG, EE2).

Ademais, ele complementa a respeito da incoerência do notório saber:

Eles usam o critério de 'notório saber' para nos empurrar disciplinas que não queremos. Mas me disseram que o meu 'notório saber' em comunicação me credenciava a dar 'Mundo do Trabalho'. Isso é uma forma de flexibilizar a contratação, e não o currículo. (LGG-EE2)

Assim, Ferretti (2022) reforça essa percepção ao apontar que as reformas curriculares no Brasil carecem de continuidade e coerência, o que provoca rupturas na prática docente e dificulta a consolidação de uma identidade profissional estável, perpetuando um ciclo de imprevisto e inadequação.

Esse "ciclo de imprevisto" é agravado pelo fato de que as políticas e o currículo são resultado de disputas ideológicas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 75) e da mobilização de sindicatos e organizações docentes (SENA, 2019, p. 18), mas no contexto da prática (BALL; BOWE, 1992) acabam por precarizar o trabalho docente em nome de uma flexibilidade que não se traduz em autonomia real.

Diante disso, constata-se que a preparação das aulas é um dos pontos mais desafiadores para os professores, devido às mudanças impostas pelos itinerários formativos, às demandas documentais e à falta de tempo adequado para o planejamento.

Olha, é... planejar essas aulas do itinerário, pra ser sincera, tem sido bem desafiador, né? A gente tem o MAPPa e o digital, que ajuda bastante, mas mesmo assim, o material digital às vezes não conversa direito com o que a turma tá pronta pra absorver. E o problema maior é o tempo, sabe? A carga horária na escola não dá conta de tudo. Eu acabo levando muito trabalho pra casa e, vou te dizer, passo mais tempo preparando aula do que dando aula, principalmente porque eu quero que o conteúdo seja significativo. Então, assim... tem ferramenta, mas o tempo para planejar ainda é uma questão séria. (CHS-EE2).

A dificuldade de encontrar tempo para preparar essas aulas, como afirmado pelo trecho da docente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é uma dificuldade verbalizada por vários participantes da pesquisa. Contudo, percebe-se que os professores das escolas de período integral possuem maior tempo disponível para o planejamento, considerando que:

[...] dentro da Escola de Tempo Integral, acho que a gente tem até mais tempo para poder pensar sobre, para a gente poder pensar estratégias, pensar em diversificação na hora de aplicar, de dar as aulas e tudo mais. Vejo que eu consigo me preparar. Como eu disse, acho que ano passado era muito mais complexo, quando o itinerário era de cultura do solo, que a preparação era baseada em nada, que era bizarro. E aí, esse ano, eu consigo enxergar uma tranquilidade maior na hora de preparar as coisas por conta do material digital, óbvio que tem que editar muitas coisas, mas está melhor. (CNT-EEI).

Nesse modelo, as instituições do Programa de Ensino Integral possuem um período maior para o planejamento semanal, dado que nesta escola em específico, o período de trabalho compreende ao intervalo das 12h15 às 21h15. Todavia, as aulas iniciam-se somente às 14h15, portanto permite-se que as duas horas iniciais do horário de trabalho sejam destinadas às reuniões e, na maioria dos dias, ao tempo para planejar, corrigir e reelaborar as atividades pedagógicas.

Entretanto, a falta de tempo não é uma questão exclusiva das escolas de período regular. Pois, os participantes das escolas de ensino integral também relataram obstáculos substanciais no processo de planejamento. Apesar de contar com um tempo destinado a isso, os professores enfrentam outras demandas, como documentações e reuniões pedagógicas. Conforme, a professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,

(...) eu não vejo que eu consiga planejar bem essas aulas. Muitas vezes, por essa falta de tempo, por conta das demandas de documentos, por conta das demandas que eu tenho das outras disciplinas, para fazer um aprofundamento de fato, eu teria que ter muito mais tempo para fazer esse planejamento, e eu não tenho. (CHS – EE1).

O dilema entre "passar mais tempo preparando aula do que dando aula" e a insuficiência do tempo de planejamento ilustra a natureza contraditória do Trabalho Docente sob a NGP. Embora a PEI ofereça mais tempo, esse é rapidamente consumido por demandas documentais, portanto reforça o argumento de Hypólito (2008) sobre as desigualdades internas na rede e a intensificação do trabalho, mesmo em modelos de tempo integral.

Desse modo, mesmo em modelos de tempo integral, a lógica gerencial e performativa reconfigura o uso do tempo escolar, subordinando o planejamento à racionalidade do controle,

do registro e da prestação de contas, o que compromete a qualidade do trabalho docente e aprofunda as desigualdades internas na rede.

O planejamento das aulas é essencial para a prática docente, contudo é frequentemente comprometido pelas demandas documentais e pela falta de condições estruturais adequadas. Em perrazão disso, o autor Hypólito (1991) argumenta que o controle externo sobre o trabalho do professor visa garantir uma organização sincronizada. Contudo, na prática, intensifica a exploração e limita a autonomia docente.

Deste modo,

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter que eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Adicionalmente, as mudanças nos itinerários formativos trouxeram desafios interdisciplinares, ou seja, o planejamento pedagógico tornou-se imprescindível, pois muitos professores relataram que as disciplinas exigem conhecimentos que não fazem parte de sua formação acadêmica, como evidenciado pelo docente CNT,

(...) perdi carga horária de Química porque algumas turmas do ensino médio passaram a não ter essa disciplina ou tiveram redução de aulas devido aos itinerários normativos. Para mim isso foi um ponto negativo porque as disciplinas dos itinerários não aprofundam os conteúdos como antes e deixam lacunas importantes para o aprendizado dos alunos. Além disso, a preparação para essas novas disciplinas é desafiadora, pois elas misturam conteúdos de Química com Biologia ou Física, e essas áreas não fazem parte integral da minha formação. (CNT-EE2).

A análise das entrevistas evidencia que o processo de formação e atuação docente no Aprofundamento Curricular Paulista está atravessado por contradições entre o discurso de autonomia e flexibilidade e a realidade de controle e precarização. Os docentes demonstram engajamento e compromisso, contudo, enfrentam condições adversas de formação, sobrecarga de trabalho e baixo reconhecimento.

Quadro 12: Síntese Interpretativa do Eixo 1

Categoria	Descrição da Percepção Docente
Formação e Inadequação	Os professores lecionam disciplinas fora de sua formação específica (polivalência), exigindo autoestudo intenso e gerando sofrimento ético-profissional. (Reforça Rinaldi, 2012)
Autonomia Limitada	A liberdade pedagógica é cerceada pela padronização do Material Digital e pelo excesso de burocracia/prestação de contas (NGP), assim

	transforma o professor em aplicador. (Reforça Barbosa, 2011 e Ball, 2003)
Formação Continuada	As capacitações da SEDUC-SP são genéricas, superficiais e distantes da prática real dos aprofundamentos, portanto reforça a solidão pedagógica. (Contrapõe-se a Franco, 2018)
Atribuição de Aulas	O processo de atribuição desrespeita a formação inicial, usando a flexibilidade curricular para justificar a alocação de docentes em áreas não habilitadas. (Evidencia o Ciclo de Improviso de Ferretti, 2022)

Fonte: Construído pelos pesquisadores.

À luz do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), o Aprofundamento Curricular Paulista materializa-se, predominantemente, no contexto da prática, espaço no qual os textos das políticas educacionais são interpretados, negociados e ressignificados pelos sujeitos que os vivenciam no cotidiano escolar. Nesse nível do ciclo, a política deixa de se apresentar como um enunciado normativo abstrato e passa a assumir formas concretas, marcadas por contradições, improvisações e adaptações às condições reais de trabalho docente.

As entrevistas indicam que a flexibilidade curricular, amplamente defendida nos documentos do Novo Ensino Médio, é apropriada no contexto da prática como um mecanismo de reorganização do trabalho docente que desloca professores para áreas de conhecimento distintas de sua formação inicial. Tal processo se expressa em situações recorrentes, como docentes formados em Biologia atuando em itinerários de Biotecnologia que demandam conhecimentos de Química e Engenharia Genética; professores licenciados em Letras responsáveis por componentes ligados à Oratória, Mídias e Cultura Digital; e docentes de Matemática alocados em aprofundamentos voltados ao Empreendedorismo. Esses exemplos evidenciam que, no contexto da prática, os professores não apenas executam a política, mas reconstróem seu sentido, assumindo uma polivalência não prevista em sua trajetória formativa, o que corrobora a concepção de Ball e Bowe (1992) acerca do papel ativo dos sujeitos escolares na interpretação das políticas.

De modo articulado, a autonomia docente, embora enunciada nos textos oficiais como princípio estruturante da reforma, apresenta-se, na prática, de forma limitada e regulada. Os relatos dos professores revelam que a obrigatoriedade do uso do Material Digital do Professor, a intensificação dos registros em plataformas institucionais e o alinhamento a planos e cronogramas previamente definidos operam como dispositivos de controle sobre o trabalho pedagógico, restringindo a capacidade de decisão e criação docente.

Nesse sentido, os dados do capítulo demonstram que os principais tópicos analisados no Eixo 1, formação inicial e continuada, autonomia docente, organização do trabalho pedagógico e planejamento de aula, podem ser compreendidos de maneira integrada no contexto da prática

do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. Trata-se de um processo contínuo de negociação e adaptação forçada, no qual os professores buscam conferir viabilidade a uma política que chega às escolas de forma prescritiva e pouco articulada às condições materiais e formativas existentes. Assim, conforme apontam Ball e Bowe (1992), é no contexto da prática que a política “ganha vida”, não como reprodução fiel do texto oficial, mas como prática social permeada por tensões, resistências e reinterpretções, pois revela limites e contradições do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais paulistas.

5.2 Condições de trabalho docente na rede estadual de ensino paulista

O segundo eixo temático, denominado Condições de Trabalho Docente, aborda aspectos relacionados à carga horária, planejamento das aulas, infraestrutura e o cotidiano do professor de aprofundamento curricular. A compreensão deste eixo deve partir da natureza singular da docência, que Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) definem como uma profissão de interações humanas.

As condições de trabalho são o conjunto de fatores materiais, organizacionais e relacionais que circunscrevem essa atividade. Elas são indissociáveis do objeto do trabalho do professor, que é o próprio ser humano (o aluno), e do processo interativo que o caracteriza. Nesse sentido, as condições são complexas, pois o trabalhador nunca controla totalmente seu objeto de trabalho.

A docência é uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. [...] A escola e a classe são dispositivos abertos no seio dos quais os docentes nunca controlam totalmente seu objeto de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.67)

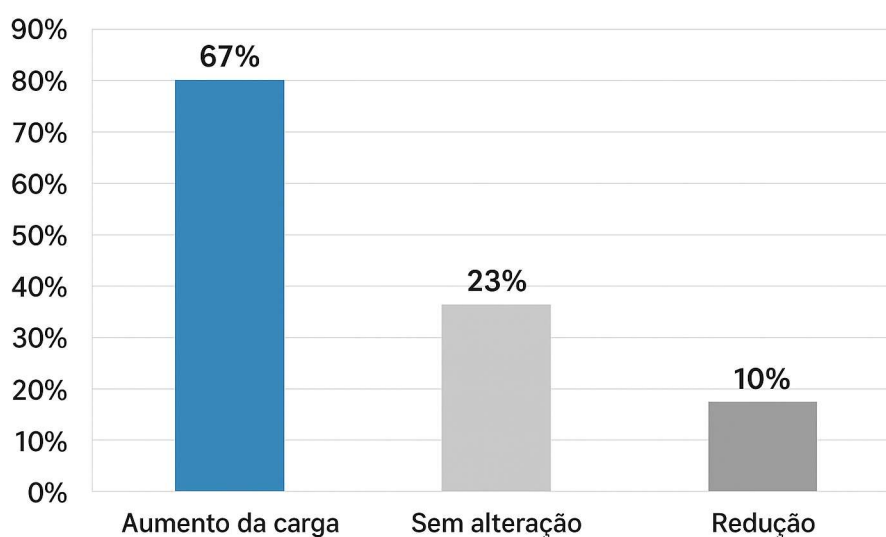
Dessa forma, a análise das condições de trabalho docente não se restringe à infraestrutura física da escola, mas engloba, sobretudo, as variáveis que afetam a interação (como a carga horária, o tempo de planejamento, entre outros). Este eixo temático investiga em que medida a reestruturação do Novo Ensino Médio, com suas novas exigências, favorece ou obstaculiza a realização plena e saudável desse trabalho interativo, que exige alto investimento emocional e cognitivo do professor. A abordagem das Condições de Trabalho Docente como elemento que transcende a dimensão material é fundamental para entender a precarização do ofício, que se manifesta, sobretudo, na esfera relacional e temporal, conforme postula Assunção e Oliveira (2009).

5.2.1 Análise do questionário fechado sobre Condições de trabalho docente na rede estadual de ensino paulista

Ao tratar das condições de trabalho dos professores da rede estadual paulista, utiliza-se como base nas respostas obtidas nas questões 7, 9 e 15 do questionário fechado aplicado a 55 docentes atuantes em quatro escolas do interior de São Paulo. As análises aqui apresentadas permitem compreender as mudanças na carga horária, os desafios do planejamento das aulas e os impactos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) na organização do trabalho docente e no uso dos recursos pedagógicos.

A questão 7 do questionário, “Como o trabalho docente mudou após a implementação do Novo Ensino Médio?”, revelou que 67% dos professores perceberam aumento significativo da carga de trabalho, enquanto 23% afirmaram que “as exigências permaneceram as mesmas” e apenas 10% relataram “redução da complexidade das tarefas”.

Figura 10: Percepção dos docentes sobre a carga de trabalho após a reforma do Ensino Médio



Fonte: Construído pelos pesquisadores.

Conforme Hypólito (1991), a ampliação das demandas burocráticas e pedagógicas sem redistribuição de tempo resulta em *intensificação do trabalho docente*, fenômeno que se manifesta pela sobreposição de tarefas administrativas ao trabalho pedagógico.

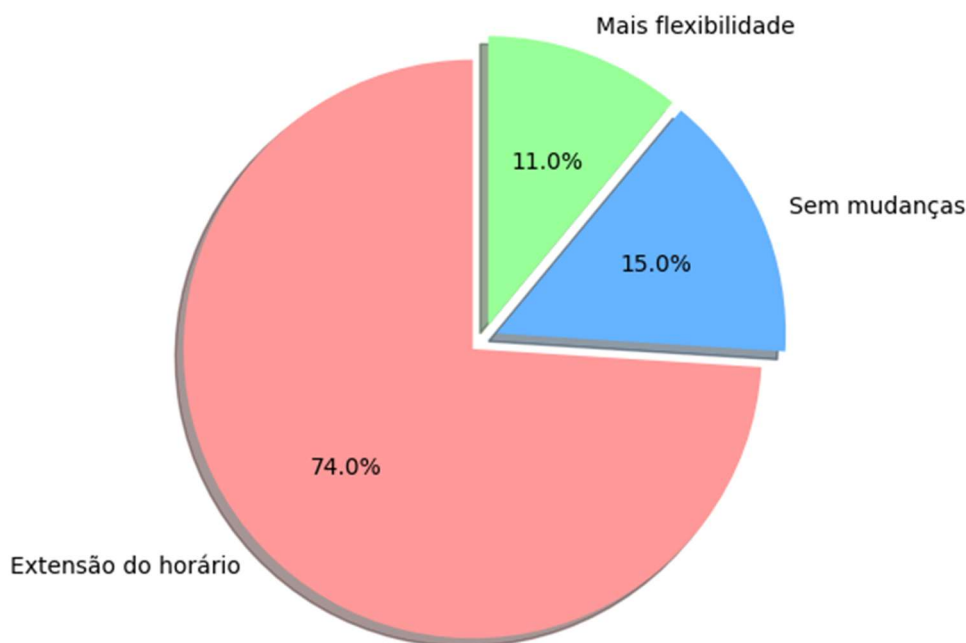
Esse aumento de 67% na percepção de carga de trabalho demonstra que a política, no contexto da prática (BALL; BOWE, 1992), resultou em intensificação do trabalho docente, caracterizada pela sobreposição de funções pedagógicas e burocráticas, o que "compromete o bem-estar e a qualidade da prática" (HYPÓLITO, 1991). A precarização do trabalho se dá, nesse cenário, pela corrosão do tempo disponível para a reflexão pedagógica.

Esses resultados demonstram que a reforma curricular, embora pretenda flexibilizar a organização do ensino, produziu o efeito oposto no cotidiano docente. A multiplicação de documentos, relatórios e registros em plataformas digitais passou a consumir grande parte do tempo de trabalho dos professores. A SEDUC-SP (2023) reconhece essa sobrecarga ao destacar que as rotinas escolares exigem “diversificação de instrumentos de avaliação, planejamento e acompanhamento de indicadores”, o que amplia as funções burocráticas do professor.

Assim, observa-se que a carga de trabalho não se limita ao tempo em sala de aula, mas se estende para além dela, o que, segundo Assunção e Oliveira (2009), provoca um desequilíbrio entre a demanda de produção pedagógica e as condições objetivas de realização.

A respeito extensão do horário de trabalho para cumprir as demandas, na questão 15, 74% dos docentes selecionaram que possuem um aumento na carga de trabalho (15%) disseram não ter notado diferenças significativas, e 6 (11%) indicaram melhor flexibilidade no horário.

Figura 11: Impacto da reforma na jornada de trabalho docente



Fonte: Construído pelos pesquisadores.

Conforme Hypólito (1991), o aumento das exigências administrativas e pedagógicas sem reajuste de tempo caracteriza “intensificação do trabalho docente”, que compromete o bem-estar e a qualidade da prática.

O prolongamento da jornada, de acordo com Assunção e Oliveira (2009), e o acúmulo de funções pedagógicas caracterizam um processo de intensificação e precarização do trabalho

docente, com impactos diretos sobre a saúde e a motivação profissional. A precarização, neste caso, não é apenas salarial, mas temporal, dado que evidencia o desequilíbrio entre a demanda de produção pedagógica e as condições objetivas de realização (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

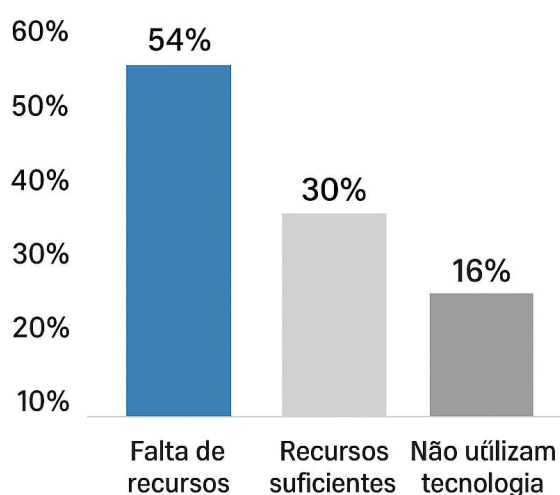
A intensificação da jornada está diretamente associada ao aumento das tarefas administrativas, ao uso de plataformas digitais, como o CMSP e às exigências de avaliação externa, como o SARESP e o SAEB. Esses mecanismos, embora defendidos como ferramentas de monitoramento da qualidade, acabam impondo uma lógica de responsabilização individualizada, segundo a qual o professor é avaliado por resultados que não dependem exclusivamente de sua atuação.

A SEDUC-SP pauta-se na importância da gestão por resultados, mas, conforme Ferretti (2022), essa política de *accountability* reforça o controle e reduz a autonomia, tornando o trabalho docente cada vez mais mensurável e menos criativo.

Os dados também apontam que professores de escolas regulares (EE2) são os mais afetados pela ampliação da carga horária, pois não possuem o mesmo tempo de planejamento semanal disponível nas unidades PEI. Isso amplia as desigualdades internas na rede, já identificadas em estudos de Hypólito (2008) e Barbosa (2011), que descrevem a fragmentação das condições de trabalho como uma característica estrutural do sistema público paulista.

Ainda que não houvesse uma pergunta específica sobre infraestrutura, o cruzamento das respostas às questões abertas do questionário indicou que 54% dos docentes percebem falta de equipamentos tecnológicos e restrições no acesso à internet como fatores que dificultam o planejamento das aulas.

Figura 12: Percepção dos docentes sobre recursos tecnológicos e infraestrutura escolar



Fonte: Construído pelos pesquisadores.

De acordo com o Relatório de Implementação a Secretaria de Educação de SP (2023), o uso do Material Digital e das plataformas CMSP é obrigatório para as disciplinas dos itinerários formativos; no entanto, a própria Secretaria reconhece que nem todas as unidades possuem infraestrutura compatível.

Essa discrepância entre a política prescrita (contexto de formulação) e a realidade material (contexto da prática) (BALL; BOWE, 1992; 1994) é um fator de precarização silenciosa do trabalho. A exigência de uso de plataformas digitais com 54% dos docentes relatando falta de equipamentos e acesso à internet transforma a inovação tecnológica em um discurso simbólico de modernização (FERRETTI, 2022) que não se concretiza, mas gera mais trabalho para o professor, que precisa adaptar a aula inovadora à "realidade de giz e lousa" (LGG-EE1, Sec. 5.1).

Essas limitações reforçam as desigualdades estruturais entre escolas e inviabilizam parte das propostas metodológicas da reforma. Como observa Ferretti (2022), a ausência de condições materiais concretas transforma a inovação tecnológica em um discurso simbólico de modernização, que se mantém mais no plano retórico do que na prática escolar.

Os resultados do Eixo 2 revelam que o Novo Ensino Médio produziu uma ampliação das demandas administrativas e pedagógicas, sem a contrapartida de melhoria nas condições de trabalho. A intensificação da jornada, a carência de tempo para planejamento e a falta de infraestrutura adequada configuram um cenário de precarização silenciosa do trabalho docente.

Conforme Ferretti (2022), a política de flexibilização curricular no estado de São Paulo tem operado sob uma lógica de “autonomia regulada”, na qual o professor deve inovar, mas dentro de parâmetros rígidos de controle. Assim, as condições materiais, institucionais e simbólicas da docência paulista permanecem desafiadoras, portanto, reforça a necessidade de políticas formativas e estruturais que reconheçam o papel central do professor como mediador das aprendizagens, e não apenas como executor de políticas curriculares.

5.2.2 Análise das entrevistas semiestruturadas: Condições de trabalho docente na rede estadual de ensino paulista

Essa categoria originou-se a partir das questões propostas no roteiro da entrevista semiestruturada sobre a demanda de trabalho, as condições de trabalho e carreira no âmbito do Novo Ensino Médio. Ao ouvir os participantes e convidá-los a refletir, desde a pandemia de COVID-19, há uma ampliação no uso de recursos tecnológicos no contexto educacional paulista, com ênfase nas disciplinas de aprofundamento curricular. Embora esses recursos

possam facilitar o trabalho docente, ainda persistem desigualdades no acesso entre escolas, posto que enquanto algumas unidades escolares possuem notebooks e tablets suficientes para atender à demanda, outras enfrentam dificuldades relacionadas à falta de conectividade.

Na escola regular, por exemplo, o professor da área de linguagens afirma que “(...) *Muitas vezes os equipamentos eletrônicos não funcionam, muitas salas têm TV ou projetor. Não tem, na verdade, TV ou projetor, mas o pior é a falta de computadores para todos os alunos. Isso prejudica as aulas e dificulta a utilização do material digital.*” (LGG-EE2). Essa desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos reflete um desafio estrutural que impacta diretamente as condições de trabalho e o planejamento pedagógico.

Em meio a sobrecarga de trabalho, observou-se que a expansão se dá por meio do uso das plataformas digitais, como por exemplo, o Speak para a disciplina de inglês, o Khan Academy para matemática, além de livros online e tarefas de leitura e escrita no aplicativo CMSP. Deste modo, para o desenvolvimento das aulas, estes recursos devem estar disponíveis para o uso contínuo, por isso a docente de linguagens da escola EE1 afirma que

[...] não sinto falta de nada que eu precise muito para as aulas e que eu não tenha acesso a isso. Então, por exemplo, eu preciso de impressão, eu consigo. Eu preciso de impressão colorida, eu também consigo. Nas aulas de redação, a gente precisa de notebook para fazer pesquisa, para digitar, sempre está funcionando, sempre está carregado e tem o suficiente para todos os alunos. (LGG-EE1).

A pandemia de COVID-19 não pode ser compreendida como o ponto de origem da digitalização do trabalho docente no Novo Ensino Médio paulista, mas como um evento catalisador que intensificou e consolidou uma orientação já presente nas políticas educacionais contemporâneas.

Ao acelerar a incorporação de plataformas digitais e materiais online, a pandemia funcionou como um marco legitimador de práticas que, no contexto de produção da política, já vinham sendo concebidas como estratégicas para a reforma curricular. Contudo, ao serem naturalizadas como parte constitutiva da docência, essas práticas passaram a produzir novas exigências permanentes, portanto deslocou o uso emergencial da tecnologia para uma condição estrutural do trabalho docente.

Nesse processo, a tecnologia deixa de ser um recurso de apoio e assume o papel de dispositivo regulador da prática pedagógica, uma vez que sua utilização se torna obrigatória mesmo em contextos marcados por desigualdades materiais. Assim, o que se apresenta discursivamente como inovação e modernização revela-se, no contexto da prática, como um mecanismo de intensificação do trabalho e de aprofundamento das assimetrias entre escolas. A pandemia, portanto, não apenas acelerou uma tendência, mas reconfigurou o sentido da

implementação do Novo Ensino Médio, pois converteu a digitalização em critério normativo de funcionamento da escola e ampliou a responsabilização individual do professor pela mediação entre a política prescrita e a realidade concreta.

Essa percepção reflete um cenário em que as condições tecnológicas atendem às demandas básicas do planejamento pedagógico. Entretanto, a realidade relatada por todos os professores da escola EE1 contrasta com a dos professores da escola EE2, já que todos os participantes enfatizam as dificuldades enfrentadas.

O contraste entre a infraestrutura da EE1, "sempre está funcionando", e a da EE2, "equipamentos eletrônicos não funcionam", materializa as desigualdades estruturais no contexto da prática e reforça o argumento de Hypólito (2008) de que a precariedade estrutural das instituições é um fator determinante para a intensificação do trabalho docente em escolas mais desfavorecidas. O uso da tecnologia, nesse sentido, é paradoxal, pois é uma exigência do contexto de produção de texto (BALL; BOWE, 1994) que aumenta o trabalho onde as condições são mais escassas.

A desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos entre diferentes escolas é um fator para a sobrecarga de trabalho docente, pois como apontado por Hypólito (2008), o trabalho docente está diretamente relacionado à precariedade estrutural das instituições. Além disso, o autor destaca que a adoção de tecnologias é frequentemente utilizada para compensar a falta de condições adequadas para planejamento e execução das aulas.

Apesar de não ter computador para todos os alunos, quase todos têm celular e conseguem usar a internet da escola. Então, para atividades mais simples, como as tarefas do CMSP, dá para organizar bem. Metade da turma pode usar os computadores e tablets disponíveis, e a outra parte utiliza seus celulares. Agora, com os professores de redação, a situação é complicada, porque, para produzir uma redação, é muito melhor ter acesso ao computador, né? (CHS-EE2).

De acordo o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992, 1994), há uma discrepância notável entre o contexto de produção e de prática, tendo em vista que as diretrizes da Secretaria de Educação de São Paulo indicam que os alunos devem ter acesso diário às plataformas digitais e ao uso de materiais digitais, através dos slides e dos equipamentos eletrônicos, contudo não há disponibilização efetiva.

Por isso, além de limitar o uso de plataformas digitais, afeta diretamente a qualidade do ensino, já que muitas atividades planejadas pelos professores dependem de uma conexão estável e de equipamentos adequados, por consequência, há uma divergência de expectativas das políticas educacionais com as práticas diárias dos professores.

Além das questões tecnológicas, a sobrecarga de trabalho docente é descrita por meio da dificuldade de conciliar as demandas da sala de aula com as exigências de planejamento,

como destaque pela professora de Matemática da EE2, “*Porque eu trabalho em duas escolas, então eu sempre estou levando serviço para casa. Às vezes, em horário de ATPC, a gente é liberado para estar fazendo plano de aula, plano de ensino, enfim, mas são muito raros. Então, sempre eu estou levando serviço para casa.*” (MAT-EE2).

Essa experiência encontra eco nos apontamentos de Hypolito (2008), que argumenta que a o trabalho docente atualmente resulta na redução do tempo de descanso, sensação de sobrecarga e comprometimento da qualidade de vida do professor. A necessidade de realizar tarefas pedagógicas fora do ambiente escolar é uma evidência dessa sobrecarga, que impacta não apenas o profissional, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Dessa forma, percebe-se que as condições de trabalho docente e a preparação das aulas estão diretamente influenciadas por fatores como disponibilidade de recursos tecnológicos, conectividade e tempo destinado ao planejamento pedagógico. Além, do próprio ato de escolha da disciplina durante a atribuição de aulas, contudo a distribuição das aulas nas escolas públicas é frequentemente realizada com base na formação acadêmica dos professores e nas necessidades organizacionais da instituição. Desse modo, alguns professores tendem a lecionar aulas fora de sua preferência, como é o caso do professor de Ciências da Natureza e suas tecnologias, que nesse

[...] ano fui agraciado negativamente com o fato de ter que dar aulas de química, porque na escola só tinha 16 aulas de biologia e eu precisava completar minha carga com outra disciplina e acabei sendo não forçado, mas fui orientado a pegar aulas de química porque como dentro do meu currículo eu tenho a quantidade de aulas para dar a química, eu acabei pegando a química. (CNT-EE1).

CNT-EE1 também destaca o desbalanceamento entre as cargas horárias das disciplinas:

A gente que tem essas matérias que são duas aulas por semana e tudo mais, a gente tem uma carga excessiva e eu vejo um desbalanceamento nessa carga. Matemática e português é absurdo, é absurda uma quantidade surreal. [...] esse aumento da quantidade de aulas em matemática e português acaba tirando a aula de outras matérias. (CNT-EE1).

A necessidade de "completar minha carga com outra disciplina" e o desbalanceamento curricular refletem como a flexibilidade proposta pela reforma é utilizada no contexto da prática para atender às necessidades organizacionais da escola (e não à formação ou preferência do professor), deste modo intensifica o trabalho e agravando o problema da polivalência forçada já discutido (FERRETTI, 2022).

Ainda de acordo com o mesmo professor, as disciplinas de aprofundamento curricular tendem a ser lecionadas por professores contratados, pois a escolha dos professores efetivos por disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) reflete, muitas vezes, a preocupação com a carga de trabalho adicional e o planejamento das disciplinas de aprofundamento exige, já que estas demandam adaptações constantes, além da imprevisibilidade do conteúdo.

Bom, pra gente que é contratado, não tem muito o que escolher, né? Eu peguei o que sobrou. Meu foco sempre foi artes, mas itinerário de mídias digitais entrou porque precisava fechar a carga horária. É meio frustrante, porque você nem sempre trabalha só com o que domina. E aí o desafio é dobrado, porque, além de preparar, você tem que estudar mais pra dar conta do recado. Mas, no geral, tô tentando fazer o melhor com o que tenho. (LGG, EE2).

A análise das entrevistas evidencia que a escolha das aulas, é frequentemente mediada pelas necessidades organizacionais das escolas, resultando em um processo que limita a autonomia docente. Devido a essas mudanças, decorrentes da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), registra-se incertezas do trabalho docente paulista, por isso CNT-EE1 observa que mudanças no currículo escolar ocorrem de maneira cíclica, frequentemente desafiando o planejamento pedagógico:

[...] a gente sabe que é meio que cíclico, a cada 10 anos essas mudanças elas acontecem, mudanças de currículo, mudanças da maneira como vai estruturar a formação e tudo mais. [...] A gente trabalha com uma imprevisibilidade muito grande porque é aquela coisa, a gente também não sabe o que a gente vai trabalhar no próximo ano. (CNT-EE1).

Esse cenário de incertezas ressalta um ponto destacado por Ferretti (2022), que aponta que a escola, enquanto espaço de prática educativa, não possui autonomia suficiente para lidar com mudanças estruturais dessa magnitude. Embora a reforma proponha ganhos educacionais e profissionais para os alunos, sua operacionalização impõe desafios imediatos que impactam o planejamento e a execução das aulas. Essa constante reestruturação curricular é um reflexo de políticas públicas, que muitas vezes carecem de continuidade e integração com a prática pedagógica.

Desta maneira, Ferretti (2022) aponta que essas alterações podem comprometer a formação dos alunos e desestabilizar o trabalho docente ao impor demandas que a escola, por si só, não tem poder de solucionar.

Entre essas alterações, evidencia-se que a desestabilização do trabalho docente não se limita à ampliação de tarefas burocráticas, mas se expressa, de forma mais profunda, na intensificação pedagógica decorrente da multiplicação e fragmentação dos componentes curriculares.

O Novo Ensino Médio ampliou o número de disciplinas e aprofundamentos atribuídos aos professores, muitas vezes fora de sua área de domínio, assim exige múltiplos planejamentos, adaptação constante de conteúdos e estudo permanente, pois essa dinâmica caracteriza o que Ball (2005) define como intensificação do trabalho docente, na medida em que aumenta a densidade, a complexidade e a responsabilização individual do professor, sem ampliação real de tempo ou autonomia.

Além disso, CHS-EE2 destaca como essas mudanças contribuem para a desigualdade entre os contextos de ensino público e privado: "*Essa discrepância hoje ocorre porque diminuiu*

minha carga horária, mas também é um assunto que é cobrado atualmente na pública e não tem nada a ver com o vestibular." (CHS-EE2).

Um dos pontos mais controversos entre os professores é, alteração curricular mais recente, a redução da carga horária em determinadas disciplinas, prevista para ser implementada em 2025. Nesse cenário, a professora CHS-EE1 critica essa mudança, com intuito de destacar a ausência na profundidade do conteúdo abordado em classe, *"A diminuição da carga horária eu acho que vai impactar negativamente e vai ser uma grande dificuldade. O conteúdo é muito extenso, e muitas vezes a gente tem um papel dobrado para lembrar, para conseguir atingir esse objetivo."* (CHS-EE1).

De forma similar, CNT-EE2 destaca como essas alterações têm gerado discrepâncias entre o ensino público e o privado, *"Antes da reforma, eu lecionava a mesma aula para as duas redes. Essa discrepância hoje ocorre porque diminuiu minha carga horária, mas também é um assunto que é cobrado atualmente na pública e não tem nada a ver com o vestibular."* (CNT-EE2). A observação alinha-se ao que Ferretti (2022) caracteriza como um descompasso entre as propostas da reforma e as expectativas sociais colocadas sobre a escola, especificamente no que diz respeito à preparação para oportunidades educacionais e profissionais futuras.

Em detrimento de outras áreas do conhecimento, o docente MAT-EE1 identifica uma valorização maior nas disciplinas como matemática e português, tanto nas mudanças que ocorreram no ano letivo de 2024 quanto para as de 2025, pois *"Eu sinto que teve um aumento de 20% na grade no ensino médio, que é bastante coisa. Obviamente que eles tiraram um pouco de ciências, um pouco de humanas, mas a parte de matemática e português foi privilegiada."* (MAT-EE1).

Essa priorização, embora justificada pela importância dessas disciplinas para o desenvolvimento de competências fundamentais, gera uma percepção de desbalanceamento curricular. Portanto a docente LGG-EE1 traz à tona a preocupação dos alunos sobre a aplicabilidade do novo currículo em contextos como o vestibular, *"Mesmo que eles tivessem, por exemplo, mais foco em ciências da natureza, ou então matemática, ou então linguagens, isso não significaria que no futuro, quando eles fossem fazer um vestibular, que o vestibular deles especificamente tivesse foco naquilo que eles estudaram."* (LGG-EE1).

Apesar de não caracterizarem resistência político-ideológica, muitos professores expressam incômodo com os processos operacionais decorrentes da reforma. Conforme Ferretti (2022), a resistência pode ser silenciosa, mas assume um caráter crítico quando os docentes se articulam como corpo coletivo de trabalhadores, com promoção de questionamentos legítimos às políticas educacionais.

As falas revelam que as críticas vão além da implementação, em razão de que se questiona a própria concepção do NEM. Segundo o Instituto Humanitas Unisinos (2023), a reforma reforça a dualidade escolar ao desvincular o ensino médio do fundamental e ao promover itinerários que nem sempre correspondem às escolhas dos estudantes.

Essa dualidade é frequentemente criticada por autores como Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 75) e Sena (2019), que entendem que a ideologia na formulação do currículo pode legitimar uma visão parcial e fragmentada dos problemas socioeconômicos, assim penaliza a escola pública ao reduzir o conteúdo de formação geral básica em favor de uma preparação profissional precoce e muitas vezes superficial.

Essa priorização cria um desbalanceamento que compromete áreas fundamentais, reduzindo a amplitude da formação geral. O professor LGG-EE2 reforça essa preocupação ao mencionar que o modelo não necessariamente prepara os estudantes para as exigências externas, como vestibulares, "*Mesmo que eles tivessem mais foco em ciências da natureza ou linguagens, isso não significaria que no futuro [...] o vestibular deles especificamente tivesse foco naquilo que eles estudaram.*" (LGG-EE2).

As percepções docentes revelam que as mudanças no ensino médio, embora estruturadas para atender a objetivos amplos, como a diversificação curricular e a preparação para o mercado de trabalho, têm enfrentado resistência e gerado desafios operacionais significativos. A imprevisibilidade das mudanças, a redução da carga horária, o desbalanceamento entre as disciplinas e a desconexão com as expectativas dos alunos destacam a complexidade de implementar uma reforma dessa magnitude.

Para que as propostas da Lei nº 13.415/2017 sejam efetivas, é essencial que os sistemas educacionais priorizem a formação continuada dos professores, garantam condições adequadas de trabalho e promovam o diálogo entre as demandas sociais, as políticas educacionais e a realidade escolar. Dessa forma, será possível minimizar os impactos negativos das mudanças e alcançar os objetivos almejados pela reforma.

A permanência na rede pública de ensino estadual apresenta desafios significativos, que vão desde questões salariais até condições de trabalho e reconhecimento. Para muitos docentes, o sentimento de desvalorização e a estagnação nas possibilidades de crescimento impactam diretamente suas decisões sobre permanecer na profissão. Neste sentido, o docente CNT-EE1 comenta sobre a falta de evolução no plano de carreira: "*Eu não mudei, eu continuei no meu plano de carreira [...] é um plano muito estagnado, a gente não vê uma grande evolução, principalmente no que diz respeito ao salário.*" (CNT-EE1)

A desvalorização percebida por CHS-EE1 vai além do aspecto financeiro, posto que abrange também o ambiente profissional e o papel atribuído aos professores: "*Tem muito essa questão de perceber um desinteresse e um questionamento muito mais em cima dos professores, do que a cobrança que é feita para os alunos. [...] Eu acredito que, muito possivelmente, eu não vá permanecer na educação por muito tempo.*" (CHS-EE1).

Essa insatisfação com a carreira também é refletida na busca por alternativas profissionais, como ressaltava LGG-EE1, "*Eu espero que aconteçam coisas boas no futuro para que eu não me decepcione com a carreira e não precise sair dela. [...] Ainda assim, estou fazendo uma nova graduação porque gosto de ter uma segunda opção para a minha vida.*" (LGG-EE1). Neste contexto, o professor MAT-EE1 destaca a importância de, pelo menos, garantir a correção salarial pela inflação, um ponto crucial para preservar a dignidade do trabalho: "*Porque se não pagar a inflação do ano, o salário está sendo reduzido. A inflação está corroendo.*" (MAT-EE1).

A conjugação de um plano de carreira estagnado, comentada por CNT-EE1 com a corrosão salarial pela inflação, exposta por MAT-EE1, e a busca por alternativas profissionais, dita por LGG-EE1, são sinais da crise de identidade profissional e do desgaste ético-profissional (DEJOURS, 1992) inerentes à precarização da docência na rede pública. A rotatividade de professores, conforme Barbosa (2011), é um reflexo direto dessas condições, onde a lógica da intensificação (HYPÓLITO, 1991) e da desvalorização simbólica (CHS-EE1) empurram os docentes para fora da profissão.

A rotatividade de professores nas escolas públicas é um reflexo direto das condições de trabalho e da remuneração oferecida, conforme Barbosa (2011). Além disso, o acúmulo de cargos e as janelas não remuneradas obrigam muitos professores a complementarem sua carga horária em outras escolas, exacerbando o desgaste físico e emocional.

A permanência no estado como docente é desafiadora devido a uma combinação de fatores estruturais e individuais, portanto enquanto alguns professores mantêm esperanças de melhorias no sistema, outros já consideram alternativas fora da educação. Para reter seus profissionais, as redes públicas precisam não apenas melhorar os salários, mas também criar condições que valorizem o papel do professor e ofereçam perspectivas claras de crescimento e desenvolvimento profissional. Neste contexto, a reforma do Novo Ensino Médio atuou como um elemento que agravou ainda mais essas questões, ao sobrecarregar os docentes com novas exigências e um acúmulo de funções sem a devida valorização e melhoria nas condições de trabalho.

Quadro 13: Síntese Interpretativa do Eixo 2

Categoria	Descrição da Percepção Docente
Intensificação do Trabalho Docente	Os docentes percebem aumento significativo da carga de trabalho após a implementação do Novo Ensino Médio, caracterizado pela ampliação das tarefas administrativas, uso obrigatório de plataformas digitais e exigências avaliativas externas, sem a correspondente ampliação do tempo institucional de planejamento (Hypólito, 1991; Assunção; Oliveira, 2009).
Ampliação da Jornada e Trabalho Extraclasse	A extensão da jornada para além do horário escolar, com realização de atividades pedagógicas em casa, evidencia a precarização temporal do trabalho docente, comprometendo o descanso, a saúde e a qualidade da prática pedagógica (Hypólito, 2008).
Desigualdade de Infraestrutura Escolar	A obrigatoriedade do uso de materiais digitais e plataformas institucionais contrasta com a realidade material das escolas, marcadas por falta de equipamentos, conectividade precária e funcionamento desigual entre unidades, aprofundando as desigualdades internas da rede (Ferretti, 2022).
Autonomia Regulada e Controle Gerencial	A política curricular opera sob uma lógica de responsabilização e gestão por resultados, na qual o professor é incentivado a inovar, porém dentro de parâmetros rígidos de controle, reduzindo a autonomia pedagógica e reforçando mecanismos de accountability (Ball, 2005; Ferretti, 2022).
Polivalência Forçada e Desbalanceamento Curricular	A necessidade de completar carga horária leva docentes a lecionarem disciplinas fora de sua área de preferência ou domínio, intensificando o trabalho e agravando a polivalência, além de evidenciar o desbalanceamento curricular com a priorização de Matemática e Língua Portuguesa em detrimento de outras áreas (Ferretti, 2022).
Incerteza Curricular e Instabilidade do Planejamento	As mudanças frequentes no currículo e na carga horária das disciplinas geram imprevisibilidade, dificultam o planejamento pedagógico de médio e longo prazo e reforçam a sensação de instabilidade no trabalho docente (Ball; Bowe, 1994).

<p style="text-align: center;">Precarização da Carreira e Desvalorização Profissional</p>	<p style="text-align: center;">A estagnação do plano de carreira, a corrosão salarial pela inflação e a ausência de perspectivas de valorização profissional contribuem para a crise de identidade docente, estimulando a rotatividade e a busca por alternativas fora da educação (Dejours, 1992; Barbosa, 2011).</p>
--	--

Fonte: Construído pelos pesquisadores.

À luz do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), os dados do Eixo 2 evidenciam uma tensão significativa entre o contexto de produção do texto da política e o contexto da prática, especialmente no que se refere às condições objetivas de trabalho docente na rede estadual paulista. No contexto de produção, o Novo Ensino Médio é apresentado como uma política de modernização, flexibilização curricular e ampliação da autonomia pedagógica, sustentada por discursos de inovação, protagonismo docente e uso intensivo de tecnologias educacionais.

Entretanto, no contexto da prática, os relatos dos professores revelam que tais diretrizes são recontextualizadas de forma contraditória, dado que produzem efeitos de intensificação, controle e precarização do trabalho. Pois, a obrigatoriedade do uso de plataformas digitais e materiais padronizados, sem a garantia de infraestrutura adequada, transforma a inovação tecnológica em um mecanismo de ampliação das tarefas docentes, já que desloca para o professor a responsabilidade por adaptar a política às condições materiais precárias das escolas. Essa dinâmica evidencia o que Ball e Bowe (1994) definem como o processo de tradução da política, no qual os sujeitos da escola são compelidos a “fazer a política funcionar”, mesmo diante de condições adversas.

Além disso, a lógica de autonomia regulada identificada no capítulo demonstra que, no contexto de produção, a autonomia é concebida como um discurso normativo, enquanto, na prática, ela se materializa como ampliação de responsabilidades sem poder decisório real. O professor passa a ser responsabilizado pelos resultados educacionais, avaliados por indicadores externos, ao mesmo tempo em que tem sua ação pedagógica fortemente condicionada por prescrições curriculares, plataformas digitais e mecanismos de controle gerencial.

A intensificação da jornada, a polivalência forçada e a instabilidade curricular também revelam que o contexto de produção desconsidera as condições reais de trabalho e carreira docente, já que opera sob uma racionalidade técnico-gerencial que prioriza a eficiência do sistema em detrimento da sustentabilidade do trabalho pedagógico.

Assim, o Novo Ensino Médio, enquanto política pública, produz no contexto da prática um cenário de precarização silenciosa, no qual a ampliação das demandas não é acompanhada de valorização profissional, melhoria salarial ou fortalecimento da infraestrutura escolar.

Dessa forma, o Eixo 2 evidencia que a política educacional, ao ser produzida e difundida no plano discursivo, não se traduz automaticamente em melhoria das condições de trabalho. Ao contrário, como apontam Ball e Bowe (1992), é na prática que a política ganha sentido concreto, desta maneira revela suas contradições, limites e impactos reais sobre o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo central analisar as implicações do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, para o trabalho docente dos professores responsáveis pelo aprofundamento curricular na rede pública estadual de ensino de São Paulo.

A partir da questão norteadora, quais são as implicações da reforma do Novo Ensino Médio para o trabalho dos professores de aprofundamento curricular da rede estadual paulista? buscou-se compreender de que modo a flexibilização curricular, materializada nos Itinerários Formativos e nos aprofundamentos curriculares, reconfigura as demandas, a organização e o sentido do trabalho docente no cotidiano escolar.

Para cumprir esse objetivo geral, o estudo propôs-se a analisar como o Novo Ensino Médio (NEM) afeta as demandas e a organização do trabalho desses professores e a identificar os desdobramentos da reforma para o exercício da docência na rede estadual paulista.

Ancorada no referencial teórico do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992; 1994), a pesquisa possibilitou analisar a política educacional para além de seu caráter normativo, assim evidencia os deslocamentos, as tensões e as reinterpretações que se produzem entre o Contexto de Produção e o Contexto da Prática, no qual os professores constroem respostas às exigências da reforma. Ao adotar uma abordagem qualitativa, a investigação valorizou a voz dos docentes como sujeitos produtores de sentido e conhecimento, em consonância com a perspectiva assumida desde a introdução do trabalho.

O material empírico foi constituído por um questionário fechado, aplicado a cinquenta e cinco professores de aprofundamento curricular, e por entrevistas semiestruturadas realizadas com oito docentes de escolas de ensino regular e do Programa de Ensino Integral (PEI).

Desta maneira, permitiu identificar que, embora o discurso oficial do Novo Ensino Médio esteja fundamentado em noções como flexibilidade, protagonismo juvenil, inovação pedagógica e ampliação de possibilidades formativas, sua materialização no cotidiano escolar tem produzido efeitos contraditórios e, em muitos casos, adversos para o trabalho docente.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual paulista tem contribuído para a intensificação e a precarização do trabalho dos professores de aprofundamento curricular, ainda que de forma frequentemente naturalizada ou silenciada. Esse processo manifesta-se por meio da fragmentação do trabalho docente, da ampliação das exigências pedagógicas e da progressiva perda de autonomia profissional.

Desta forma, a exigência de aulas interdisciplinares, criativas e alinhadas a competências e habilidades previamente definidas contrasta com a rigidez dos materiais

prescritivos, como o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA), o Material Digital do Professor e os conteúdos do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP).

Conforme apontado pelos docentes, tais materiais limitam a liberdade de escolha, o planejamento e a adaptação às realidades locais, pois desloca o professor de sua condição de intelectual reflexivo para a de executor de diretrizes previamente estabelecidas.

Nesse sentido, a pesquisa corrobora análises críticas que identificam o avanço de uma lógica gerencialista e tecnicista sobre o trabalho docente (Ball, 2005; Barbosa, 2011). A autonomia pedagógica, apresentada nos documentos oficiais como um dos pilares do Novo Ensino Médio, apresenta-se, no contexto da prática, como uma autonomia regulada, tensionada por mecanismos de controle, padronização e responsabilização, que esvaziam o potencial emancipatório do aprofundamento curricular.

A análise dos dados permitiu identificar, como primeiro eixo conclusivo, a fragmentação do trabalho docente e a perda de autonomia pedagógica. Embora o novo currículo exija aulas mais criativas, interativas e interdisciplinares, 65% dos professores apontaram a dificuldade de realizar o planejamento para o Aprofundamento Curricular como o principal desafio enfrentado.

Portanto, essa dificuldade é agravada pela obrigatoriedade do uso de materiais altamente prescritivos, o que reduz o espaço para a liberdade intelectual do professor (Barbosa, 2011) e reforça uma atuação docente mais próxima da execução de diretrizes do que do exercício do papel de intelectual orgânico reflexivo (Gramsci, 2001; Franco, 2018).

Outro aspecto evidenciado refere-se à crise de identidade profissional vivenciada pelos docentes. A polivalência imposta pela organização dos aprofundamentos curriculares, com professores lecionando componentes fora de sua área de formação inicial, produz insegurança pedagógica, aumento do tempo de estudo e planejamento e sentimento de desvalorização profissional.

Esta condição é agravada pela ausência de uma política consistente de formação continuada específica para o aprofundamento curricular, pela estagnação do plano de carreira e pela perda do poder aquisitivo dos salários frente à inflação.

Os depoimentos dos professores revelam que tais condições têm levado muitos profissionais a repensarem sua permanência na carreira docente, seja por meio da busca por uma segunda graduação, seja pela intenção de abandono da profissão. Pois, esse dado é particularmente relevante, pois aponta riscos concretos à sustentabilidade da política educacional, uma vez que a rotatividade docente e a evasão de profissionais qualificados

comprometem a continuidade dos projetos pedagógicos e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

À luz da trajetória pessoal, acadêmica e profissional apresentada na introdução desta tese, os resultados reafirmam que o Novo Ensino Médio, tal como vem sendo implementado na rede estadual paulista, tende a aprofundar desigualdades estruturais históricas da educação pública. A promessa de flexibilização curricular e ampliação de escolhas formativas para os estudantes esbarra em limitações materiais, organizacionais e humanas das escolas, transferindo para os professores a responsabilidade de fazer a política funcionar, mesmo em condições adversas.

Conforme argumenta Ortega (2024), a escola não se configura como espaço de mera reprodução das políticas, mas de reconstrução, negociação e resistência. Os dados da pesquisa demonstram que, embora o Contexto de Produção estabeleça prescrições claras, é no Contexto da Prática que a política ganha materialidade.

Deste modo, o segundo eixo evidenciou a crise de identidade profissional e a fragilidade da carreira docente, dado que a reestruturação curricular impôs a polivalência forçada, com professores lecionando Unidades Curriculares (UCs) fora de sua formação nuclear, o que intensificou o tempo de estudo e preparação. A percepção de desvalorização é acentuada pela estagnação do plano de carreira e pela corrosão salarial pela inflação (MAT-EE1).

Pois, essa combinação de fatores leva docentes a buscarem alternativas de carreira ("ainda assim, estou fazendo uma nova graduação porque gosto de ter uma segunda opção para a minha vida" - LGG-EE1) ou a considerarem o abandono da profissão ("não vá permanecer na educação por muito tempo" - CHS-EE1), o que ameaça a retenção de profissionais qualificados e acentua a rotatividade na rede pública.

Nesse movimento, as escolas e os professores produzem traduções possíveis da reforma, por meio de estratégias de adaptação, rearranjo de conteúdos e ressignificação pedagógica. Tais iniciativas, contudo, ocorrem frequentemente à custa da intensificação do trabalho e do desgaste emocional dos docentes.

Dentro deste contexto, a análise de dados permitiu a compreensão de como a reforma se materializa no cotidiano escolar por meio de mecanismos sutis, porém eficazes, de controle e regulação do trabalho docente. Assim, a obrigatoriedade do uso de materiais padronizados, associada à intensificação dos registros e à vinculação a planos e cronogramas previamente definidos, opera como um dispositivo de governança que restringe a capacidade decisória e criativa dos professores, portanto evidencia as tensões entre o discurso oficial de autonomia e sua efetiva concretização.

No que se refere às condições de trabalho, os dados do Capítulo 5 revelam que a precarização atinge níveis tão limítrofes que pequenas concessões institucionais, como a oferta pontual de materiais, plataformas ou orientações prontas, passam a ser percebidas como formas de alívio, ainda que não enfrentem as causas estruturais do problema.

Portanto, esse processo contribui para a naturalização da intensificação do trabalho docente, aproximando-se das tecnologias de performatividade descritas por Ball (2005), nas quais o reconhecimento profissional se desloca da valorização do trabalho para a adaptação às exigências do sistema.

Além disso, a pesquisa evidencia que a intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento de tarefas burocráticas. A análise de dados demonstra que houve ampliação significativa dos componentes curriculares sob responsabilidade dos professores, especialmente nos aprofundamentos curriculares, exigindo o planejamento simultâneo de diferentes unidades, muitas vezes fora da área de formação inicial.

Trata-se, portanto, de uma intensificação qualitativa do trabalho pedagógico, que amplia o tempo de estudo, a complexidade do planejamento e as demandas cognitivas e emocionais do trabalho docente (Oliveira, 2004; Hypólito, 2011).

Nesse sentido, a intenção do Estado, no âmbito do Contexto de Produção da política, vai além da prescrição curricular. O Novo Ensino Médio opera uma reconfiguração mais ampla do trabalho docente, redefinindo papéis, ampliando responsabilidades e reorganizando o tempo e o conteúdo do trabalho pedagógico.

A política não apenas indica o que ensinar, mas intervém diretamente na forma como os professores planejam, executam e avaliam suas práticas, deslocando-os para uma posição cada vez mais regulada por dispositivos externos de controle.

Ao focalizar especificamente os professores responsáveis pelos aprofundamentos curriculares, esta tese contribui para preencher uma lacuna nos estudos sobre o Novo Ensino Médio, que, em geral, privilegiam análises normativas, curriculares ou centradas nos estudantes.

Ao evidenciar como a reforma incide diretamente sobre a configuração do trabalho docente, a pesquisa reafirma a centralidade do professor na análise das políticas educacionais e fortalece a compreensão de que os efeitos da reforma extrapolam o plano curricular, incidindo sobre as condições, os sentidos e a sustentabilidade do trabalho docente na educação pública.

Reconhece-se, contudo, que este estudo apresenta limitações, especialmente quanto ao recorte temporal e geográfico, restrito a quatro escolas do interior do estado de São Paulo. Ainda assim, os achados dialogam com pesquisas recentes e indicam tendências relevantes. Sugere-se

que estudos futuros ampliem o escopo da investigação, contemplando a perspectiva dos estudantes, análises longitudinais sobre saúde mental e permanência docente, bem como investigações comparativas entre diferentes regiões do estado.

A ampliação do número de componentes curriculares sob responsabilidade dos professores de aprofundamento curricular evidencia que a intensificação do trabalho docente não pode ser compreendida apenas em termos de aumento da carga horária ou de tarefas burocráticas. Trata-se de uma intensificação pedagógica, que amplia a complexidade do trabalho, exige maior domínio de conteúdos diversos, planejamento simultâneo de diferentes unidades curriculares e constante adaptação a áreas distantes da formação inicial. Essa intensificação qualitativa redefine o próprio sentido do trabalho docente, produzindo sobrecarga cognitiva, emocional e pedagógica, conforme discutido por Oliveira (2004) e Hypólito (2011).

A principal limitação deste trabalho reside em seu recorte temporal e geográfico (quatro escolas do interior de São Paulo), não permitindo uma generalização imediata para toda a rede estadual. Sugere-se que pesquisas futuras possam: primeiro, investigar o impacto do NEM na perspectiva dos estudantes sobre a qualidade da formação e a preparação para o ensino superior; segundo, realizar um estudo longitudinal para avaliar os efeitos de longo prazo da intensificação sobre a saúde mental e o índice de evasão dos docentes; e, terceiro, ampliar a coleta de dados para a rede metropolitana, contrastando as condições de trabalho entre diferentes regiões do estado.

Em conclusão, a pesquisa aqui realizada permite sustentar a tese de que a reforma do Ensino Médio em São Paulo, ao materializar-se na prática docente, acentuou as desigualdades estruturais, intensificou o trabalho dos professores e ameaçou a sua autonomia e a qualidade da formação geral.

A superação desse quadro não exige apenas a reestruturação curricular, mas, fundamentalmente, a implementação de políticas que valorizem o profissional, que garantam melhores condições materiais e que reconheçam o docente como um mediador reflexivo, e não apenas como um executor de diretrizes burocráticas, pois somente a partir desse reconhecimento será possível fortalecer a educação pública e assegurar uma formação de qualidade socialmente referenciada para os estudantes do Ensino Médio paulista.

REFERÊNCIAS

- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Informa urgente nº 06/17**. São Paulo, 2017.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de educar: da ousadia de construir à alegria de cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde do professor. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 34, n. 120, p. 360-372, jul./dez. 2009.
- AZEVEDO, M. N. As novas formas de organização do trabalho docente no Novo Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 38, p. 25-42, 2024.
- BALL, S. J. The new managerialism and the reshaping of the school as an 'enterprise'. In: SARUP, M. (Org.). **The education system: beyond the limits of neoliberal reform**. New York: Routledge, 2003. p. 195-217.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o sistema público de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 65-114, jan./abr. 2004.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa de política: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 53-64, jul./dez. 2005.
- BALL, S. J.; BOWE, R. The management of change in the National Curriculum: some empirical findings. **Journal of Educational Policy**, London, v. 7, n. 3, p. 237-259, 1992.
- BALL, S. J.; BOWE, R. **Policy, power and education: outside the context of policy making**. London: Routledge, 1994.
- BARBOSA, A. A política de bonificação por desempenho no estado de São Paulo: a gestão do trabalho docente sob a lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 493-514, abr./jun. 2011.
- BARBOSA, A. A questão salarial dos professores no Brasil: a política do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e seus dilemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 505-528, abr./jun. 2014.
- BARBOSA, A. A reforma do Ensino Médio e a reestruturação do trabalho docente no estado de São Paulo. In: PEREIRA, J. E. D.; OLIVEIRA, C. D. (Org.). **O Novo Ensino Médio em debate: o Brasil e os desafios da reforma**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 101-124.
- BARBOSA, A. et al. A precarização do trabalho docente no ensino médio paulista: diferenciação, intensificação e sobrecarga. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 110-132, jan./abr. 2020.
- BARBOSA, A. et al. Reorganização curricular e trabalho docente no Novo Ensino Médio paulista: um diagnóstico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 30, p. 1095-1115, 2021.

BARBOSA, A.; SILVA FERNANDES, M. C. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 182-202, jan./jun. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta os §§ 1º e 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 7705, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 19637, 19 out. 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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, p. 2, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a organização do Ensino Médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017a.

BRASIL. **Lei nº 14.825**, de 20 de fevereiro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para dispor sobre a carga horária mínima anual do ensino médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 fev. 2024a.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre o currículo do ensino médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521**, de 26 de agosto de 2021. Altera a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os parâmetros e procedimentos para a implementação dos Itinerários Formativos do Ensino Médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 44, 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 9 de maio de 2017. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 17, 2017b.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 21 de fevereiro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a organização do Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

CARVALHO, M. C. B. **Educação, trabalho e a questão juvenil no Brasil: entre a flexibilização do currículo e a profissionalização**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). **Novo Ensino Médio: consulta pública**. Brasília, DF: CONSED, 2020.

COSTA, M. O.; SILVA, M. S. A BNCC e a reforma do ensino médio: o projeto de Lei n. 6840/2013 e a desconfiguração da formação humana. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 147-172, jan./abr. 2019.

CUNHA, L. A. Reforma do Ensino Médio: a contrarreforma de Meirelles e Temer. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-400, abr./jun. 2017.

CURY, C. R. J.; REIS, R. R.; ZANARDI, A. M. A reforma do Ensino Médio: aspectos conceituais e políticos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 535-555, set./dez. 2018.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUARTE, A. M. **A reestruturação curricular do Ensino Médio no contexto da reforma educacional brasileira**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, M. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 211-230.

DUARTE, A. M.; OLIVEIRA, D. A. A precarização do trabalho docente: elementos para o estudo da condição de assalariamento dos professores da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2011.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ENGUIITA, M. F. Educar no século XXI. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 32, p. 120-125, fev./abr. 2004.

EVANGELISTA, O. Que sentido a Base Nacional Comum Curricular pode ter? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-586, set./dez. 2012.

FERNANDES, F. A.; BARBOSA, A.; VENCO, S. B. G. O gerencialismo e a educação: o caso das escolas estaduais paulistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e196652, 2019.

FERREIRA, G. S. A reforma do ensino médio e a BNCC: uma análise dos impactos na formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e9288, 2020.

FERREIRA, G.; CANTARELLI, N.; GOMES, A. A Reforma do Ensino Médio no Brasil: apontamentos para a crítica à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 21, e11800, 2022.

FERRETTI, C. J. O Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: embates e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 385-402, abr./jun. 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e a política de flexibilização curricular no estado de São Paulo: autonomia regulada e precarização do trabalho docente. In: GOMES, J. A. A. (Org.). **A crise do Ensino Médio e as armadilhas da flexibilização**. Curitiba: CRV, 2022. p. 1-28.

FERRETTI, C. J.; SILVA, C. A. Reforma do Ensino Médio no Brasil: a retórica do direito e a realidade de negação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-400, abr./jun. 2017.

FONSÊCA, P. N. F. A reforma do ensino médio e a formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10325, 2020.

FRANCO, M. A. R. Pedagogia, trabalho e profissão: o trabalho como princípio educativo na formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 154-173, maio/ago. 2018.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Ensino Médio: neoliberalismo e contrarreforma. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 11-28, jan./abr. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. A reforma do ensino médio: o que é e como se deu. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 48-64, set./dez. 2007.

GATTI, B. A. Estudos qualitativos em educação: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 123, p. 11-23, set./dez. 2004.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens teóricas e metodológicas**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOI, A. R. P. **O Novo Ensino Médio e o trabalho docente: desafios e perspectivas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- GOMES, J. A. A reforma do Ensino Médio e a BNCC: a destinação dos filhos dos trabalhadores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 25-39, 2022.¹
- GONÇALVES, J. C. et al. A pedagogia por competências e o Novo Ensino Médio: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e14402, 2022.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Nota pública em defesa da revogação do Novo Ensino Médio**. São Paulo, 2023.
- HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente: a escola do “chão duro”. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 187-200, 1991.
- HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente, classe social e gênero: desafios na luta contra a precarização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 13-33, ago. 2008.
- INEP/BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023.
- INSE. Índice Socioeconômico. In: **SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica): resultados 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021.
- INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Novo Ensino Médio: o que está em jogo?** São Leopoldo: IHU, 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/630327-novo-ensino-medio-o-que-esta-em-jogo>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- KOEPSEL, E.; GARCIA, R. M. C.; CZERNISZ, E. C. A BNCC e o Novo Ensino Médio: a construção de uma formação que se fixa no presentismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-22, 2020.
- KRAWCZYK, N. R. A reforma do ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260021, 2021.
- LIMA, F. A. A reforma do ensino médio no Brasil: implicações para a formação de professores. **Revista Diálogos**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 153-171, maio/ago. 2019.

- LIMA, M.; MARRAN, J. A identidade docente em tempos de performatividade: o caso do Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 1004-1020, 2013.
- LINO, C. A reforma do ensino médio: o que ela é e o que ela propõe. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 427-446, maio/ago. 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAIA, C. A ideologia do empreendedorismo e a BNCC do Ensino Médio. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 47, e11043, 2022.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MELLO, R. A reforma do ensino médio no Brasil: a disputa de projetos em curso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e230058, 2020.
- MENDONÇA, R.; FÁVERO, O. A educação mediada por tecnologia em tempos de pandemia: o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e o Novo Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 11-28, jan./abr. 2020.
- MIGLIAVACCA, E. **A identidade profissional docente na sociedade contemporânea: o desafio da construção**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- MONCAU, L. O Novo Ensino Médio e a precarização do trabalho docente: um debate necessário. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, e55598, 2023.
- MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. A Medida Provisória 746/2016 e o Ensino Médio: liquidação da educação básica e da formação humana. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 363-380, abr./jun. 2017.
- MUCH, H. O Novo Ensino Médio e a BNCC: a destinação dos filhos dos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e12932, 2021.
- NETO, E. **A implantação dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio em São Paulo: entre a intenção e o gesto**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1141, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Verbete: Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. (Org.). **Dicionário Gestado: gestão e trabalho na educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 248-251.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. A reestruturação do ensino médio no Brasil: aspectos do processo de trabalho docente e seus impactos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 531-547, abr./jun. 2011.

ORTEGA, A. C. **O Novo Ensino Médio e a gestão da autonomia docente: um estudo no contexto paulista**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

ORTEGA, A. C.; MILITÃO, A. C. O Novo Ensino Médio em São Paulo: a reprodução da dualidade estrutural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e10080, 2020.

OTALORA, J. G. **A reforma do ensino médio no Brasil: contradições e disputas no contexto da BNCC**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PAGANI, F. O gerencialismo na educação: crítica à nova gestão pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e215908, 2019.

PASSEGGI, M. C.; CUNHA, M. I. O professor e a docência: uma perspectiva biográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, e108, 2020.

PEREIRA, M. F. A reforma do Ensino Médio: contrarreforma ou aprofundamento do processo de mercantilização da educação? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 573-588, set./dez. 2018.

QUADROS, A. M. **A reforma do Ensino Médio no Brasil: a influência de organizações empresariais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

QUADROS, A. M.; KRAWCZYK, N. R. O Novo Ensino Médio e a privatização da educação. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e12933, 2021.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Nota sobre a reorganização curricular do Novo Ensino Médio em São Paulo**. São Paulo, 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Nota Técnica n. 1: Avaliação da Lei nº 14.825/2024**. São Paulo, 2024.

RINALDI, M. O professor como empreendedor de si: a lógica do mercado e a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 385-400, abr./jun. 2012.

SANTOS, T. R. O protagonismo juvenil na reforma do Ensino Médio: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e12935, 2021.

SANTOS, T. R. O trabalho docente e a massificação da educação: desafios e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 11-28, jan./abr. 2023.

SANTOS, T. R.; MARTINS, M. S. O. Reforma do Ensino Médio: implicações para a prática docente e a preparação para avaliações. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e446162, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui o Prêmio de Mérito e o Bônus por Desempenho. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção 1, São Paulo, p. 1, 18 dez. 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.093**, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação de servidores por tempo determinado. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção 1, São Paulo, p. 1, 17 jul. 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.143**, de 11 de julho de 2011. Dispõe sobre o enquadramento por evolução funcional. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção 1, São Paulo, p. 1, 12 jul. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374**, de 30 de março de 2022. Institui o Plano de Carreira e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção 1, São Paulo, p. 1, 31 mar. 2022a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC). **Resolução SEDUC nº 85**, de 26 de outubro de 2020. Dispõe sobre a elaboração do Plano de Gestão Escolar e do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção 1, São Paulo, p. 32, 27 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC). **Consulta Pública sobre Itinerário Técnico**. São Paulo: SEDUC-SP, 2023b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-publica-sobre-itinerario-tecnico/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC). **Documento Orientador: Novo Ensino Médio São Paulo**. São Paulo: SEDUC-SP, 2021a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC). **Governo de SP atualiza currículo e oferece mais aulas para alunos do Ensino Médio**. Notícia institucional. São Paulo: SEDUC-SP, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC). **Guia de Implementação dos Itinerários Formativos**. São Paulo: SEDUC-SP, 2022b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC). **Resolução SEDUC nº 52**, de 28 de junho de 2023. Altera dispositivos da Resolução SEDUC nº 97, de 22 de setembro de 2021. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção 1, São Paulo, p. 31, 29 jun. 2023a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEDUC). **Resolução SEDUC nº 97**, de 22 de setembro de 2021. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção 1, São Paulo, p. 34, 23 set. 2021b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O Novo Ensino Médio e a BNCC: a destinação da formação humana. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 11-28, 2020.

SENA, E. S. O trabalho docente na escola pública: entre a proletarização e a profissionalização. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. M. C. Política Educacional: o contexto da produção e o contexto da prática. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 167-186, maio/ago. 2005.

SILVA, A. P. **A reforma do Ensino Médio no Brasil**: o que a Lei nº 13.415/2017 esconde. 2018. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, J. P. F.; OLIVEIRA, C. D. A nova reforma do Ensino Médio: entre a ampliação da carga horária e a fragilidade curricular. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, e16641, 2023.

SILVA, T. R. A reforma do Ensino Médio: flexibilidade e empreendedorismo na adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 34, p. 62-79, jan./abr. 2019.

SILVA, T. R. A perspectiva apresentada na presente proposta do Novo Ensino Médio não vislumbra na sua concepção a promoção de uma cultura de Direitos Humanos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 28-45, jan./abr. 2021.

SILVA, V. L. S.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, C. M. A. A Lei nº 13.415/2017 e a LDB: alterações, permanências e contradições. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280010, 2023.

SILVEIRA, V. M.; SILVA, F. M.; OLIVEIRA, C. D. O trabalho docente no Novo Ensino Médio paulista: entre o prescrito e o real. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e256338, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Professores e seu trabalho**: abordagens internacionais. Petrópolis: Vozes, 2013.

WEINHEIMER, M. C. **O Novo Ensino Médio em debate**: a reforma de 2017 e seus desdobramentos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1- Questionário Fechado

O projeto desenvolve-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas. O nosso intuito é analisar as implicações do Novo Ensino Médio para o trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo, sob a ótica do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994).

Para isto, você responderá a um questionário fechado com 16 perguntas, porém será uma questão por vez. As respostas serão computadas de maneira anônima, e devem levar por volta de 3 a 4 minutos.

Muito obrigada pela participação!

1. Qual a sua categoria funcional?
 - Categoria Contratado – O
 - Categoria Estável – F
 - Categoria Eventual - V
 - Categoria Efetivo - A

2. Qual sua idade? (Insira o número correspondente).

3. Há anos você leciona na rede pública? (Insira o número correspondente)

4. Qual sua formação acadêmica?
 - Licenciatura plena concluída. Qual? (Insira o nome do curso)
 - Licenciatura em andamento. Qual? (Insira o nome do curso)
 - Bacharelado. Qual? (Insira o nome do curso)
 - Pós-Graduação Lato Sensu. Qual? (Insira o nome do curso)
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Outros.

5. Em qual área de conhecimento você leciona?
 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
 - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
 - Matemática e suas Tecnologias.
6. Você leciona alguma disciplina do aprofundamento curricular? (Pode selecionar mais de uma resposta)
- Sim, leciono na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
 - Sim, leciono na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
 - Sim, leciono na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
 - Sim, leciono na área de Matemática e suas Tecnologias.
 - Sim, leciono na Formação Técnica e profissional
 - Não leciono em nenhuma disciplina dos itinerários formativos
7. Como você tem lidado com o aumento da carga horária devido à implementação do Novo Ensino Médio em São Paulo?
- A carga horária adicional é gerenciável.
 - A carga horária adicional tem sido desafiadora.
 - Não percebi diferença na carga horária.
8. Como você tem adaptado suas práticas pedagógicas para atender às mudanças curriculares do Novo Ensino Médio?
- Tenho conseguido adaptar minhas práticas com sucesso.
 - Tenho encontrado desafios ao tentar adaptar minhas práticas.
 - Não tenho feito adaptações significativas em minhas práticas.
9. Considerando as inovações educacionais, como a utilização de tecnologia e métodos de ensino diferenciados, como você tem integrado essas práticas em sua sala de aula?
- Tenho adotado ativamente práticas inovadoras.
 - Tenho feito esforços, mas enfrento dificuldades na integração.
 - Não tenho incorporado inovações em minha prática.
10. Qual é a sua opinião sobre a implementação das disciplinas de aprofundamento curricular no engajamento dos alunos em suas aulas?
- Percebo um aumento no engajamento dos alunos.

- O engajamento dos alunos tem se mantido estável.
 - Tenho notado uma diminuição no engajamento dos alunos.
11. Como o trabalho docente mudou após a implementação do Novo Ensino Médio em São Paulo?
- Tornou-se menos desafiador.
 - Aumentou a carga de trabalho dos professores.
 - Não houve mudanças significativas.
12. Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores nas aulas de aprofundamento curricular?
- Turmas pequenas e falta de diversidade.
 - Dificuldades de aprendizagem e falta de recursos pedagógicos.
 - Excesso de tempo livre e falta de envolvimento dos alunos.
 - Falta de suporte administrativo nas escolas.
13. Como as políticas de responsabilização afetaram o cotidiano dos professores de São Paulo?
- Tornaram o ensino mais flexível e menos estruturado.
 - Facilitaram a colaboração entre professores.
 - Aumentaram a burocracia e a pressão por resultados.
 - Reduziram a necessidade de avaliações externas.
14. O que os professores consideram mais desafiador em relação às aulas de aprofundamento curricular?
- Planejar aulas criativas e interativas.
 - Lidar com turmas homogêneas.
 - Encontrar tempo para tarefas administrativas.
 - Avaliar os alunos com base em critérios externos.
15. Qual é o impacto das mudanças na jornada de trabalho dos professores no cotidiano escolar?
- Redução da sobrecarga de trabalho.
 - Maior flexibilidade na administração das escolas.
 - Extensão do horário de trabalho para cumprir todas as demandas.
 - Diminuição das horas de ensino.

16. Como as avaliações padronizadas afetam o planejamento das aulas?

- Não têm impacto nas aulas.
- Facilitam o planejamento das aulas.
- Tornam o planejamento mais desafiador devido à pressão por resultados.
- Reduzem a necessidade de avaliações internas.

Apêndice 2- Roteiro De Entrevista Aberta

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu gênero?
3. Qual o tempo de trabalho na educação?
4. Qual o seu cargo?
5. Qual a sua categoria funcional?
6. Qual é a sua formação?
7. Quais disciplinas você leciona?
8. Qual é a sua jornada de trabalho?
9. Já trabalhou em outro órgão?
10. Como as reformas recentes do Ensino Médio têm afetado o seu trabalho?
11. Quais foram os principais desafios enfrentados por você com as aulas dos componentes de aprofundamento curricular?
12. Considerando sua formação, você se sente preparado para ministrar os componentes de aprofundamento curricular?
13. Como você avalia as condições que tem para planejar suas aulas, considerando as demandas do itinerário formativo?
14. Como você avalia a demanda de trabalho após a implementação das mudanças do Ensino Médio: acha que houve aumento do trabalho ou não? Explique.
15. Comente sobre suas condições de trabalho e carreira e a relação disso com o seu trabalho no novo Ensino Médio.
16. Como ocorre a escolha dos componentes curriculares na sua escola? Como você avalia a composição de sua carga horária esse ano (quantidade de aulas e componentes curriculares)?
17. Você acha que tem mais ou menos autonomia para planejar seu trabalho do que antes? Comente um pouco sobre isso.
18. Você se sente cobrado de alguma para ter um desempenho específico nos componentes do novo Ensino Médio? Explique.
19. Levando em conta as alterações na reforma do Ensino Médio em 2021, 2024 e 2025, como você avalia o impacto dessas mudanças no seu trabalho?
20. Tem mais algum elemento que gostaria de destacar?