



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA GUTIERES DOS SANTOS SOARES COSTA

ENTRE O PRESCRITO E O REAL:
a organização do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Rondônia

**ITAJAÍ
2025**

CAMILA GUTIERES DOS SANTOS SOARES COSTA

ENTRE O PRESCRITO E O REAL:

a organização do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Rondônia

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: **Práticas docentes e Formação Profissional**. Grupo de Pesquisa: **Educação e Trabalho**

Orientadora: Professora Doutora **Tânia Regina Raitz**

ITAJAÍ
2025

CAMILA GUTIERES DOS SANTOS SOARES COSTA

ENTRE O PRESCRITO E O REAL:

a organização do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Rondônia

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Práticas docentes e Formação Profissional

Itajaí, 1º de agosto de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Tânia Regina Raitz
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Ana Claudia Delfini
UNIVALI

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos
UFRGS

Profa. Dra. Vanderleia de Lurdes Dal Castel Schlindwein
UNIR

Dedico esta tese à minha mãe, Fátima, e à minha filha, Maria Luiza, por serem minha base e o meu horizonte. E à memória das minhas avós, Mira e Maria, mulheres não escolarizadas que me ensinaram a resistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo que me proporcionou estar aqui. Agradeço ao meu marido, Nelcio, e à minha filha, Maria Luiza, que estiveram comigo durante todo esse processo e me amaram mesmo nas minhas ausências e oscilações de humor. Sem o afeto da minha família e a companhia dos meus gatos nas madrugadas de estudo, eu não concluiria essa tese.

Agradeço à minha mãe, Fátima, que em suas orações sempre me amparou. Ao meu padrasto, Edilson, que sempre atendeu as minhas ligações. À minha irmã, Caroline, que nessa reta final me presenteou com o Vicente. Aos meus irmãos, Vitor e Leonardo, ao meu pai, Messias, e à minha madrastra, Dajuda, que sempre torcem por mim.

Agradeço aos amigos que contribuíram para esta tese. Caio Setúbal, obrigada por existir na minha vida e por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava. Tatiara Bueno, obrigada por cada “bora”, pois foram eles que me faziam respirar e socializar. Cleberson do Vale e Rafael Ademir, obrigada pela leitura atenciosa e criteriosa ao meu referencial teórico, quando eu me vi perdida, vocês acenderam as luzes. Adriana Marques, Eliane Ricarte, Daniele Constantino e Mirian Suave, presentes do doutorado, obrigada pelas mensagens e pelas conversas, em breve vamos lembrar com saudade dessa etapa.

Às professoras doutoras Vanderléia Dal Castel Schlindwein, Ana Cláudia Delfini e Simone Valdete dos Santos, meu profundo agradecimento pelas leituras generosas e pelas contribuições substanciais durante a qualificação. Suas observações e provocações foram fundamentais para o resultado desta tese, que traz o olhar crítico de cada uma de vocês.

À professora doutora Tânia Regina Raitz, minha orientadora, agradeço pela condução segura do processo formativo e pela confiança que depositou em minhas escolhas. Sua postura respeitosa e o espaço de liberdade que me foi assegurado fizeram diferença em meu percurso.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da UNIVALI, cujos encontros me fortaleceram e me guiaram ao longo desta jornada. Em especial, agradeço à colega Daíra, cuja trajetória e generosidade intelectual foram fonte de inspiração e estímulo.

À Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), meu reconhecimento pela oportunidade de formação por meio do Dinter UNIVALI e Faculdade Católica de Rondônia. Sou grata pela possibilidade de acesso ao doutorado, o que representa não apenas um avanço acadêmico, mas também um compromisso ético e profissional com a educação pública do meu estado.

RESUMO

O percurso histórico da educação brasileira tem sido marcado por diversas reformas, sendo a mais recente a consolidação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). Nesse contexto, o presente estudo, vinculado à linha de pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional” e ao Grupo de Pesquisa “Educação e Trabalho”, parte da tese de que existem lacunas entre o trabalho prescrito (legislação e normativas) e o trabalho real (cotidiano escolar), o que tem contribuído para a sobrecarga na rotina e na saúde de professores e professoras do ensino regular. Diante disso, delimitou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como as formas de organização do trabalho, resultantes da reestruturação do Ensino Médio, podem contribuir para a sobrecarga psíquica de professores e professoras nas escolas da rede estadual de Rondônia? Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar as dimensões da organização do trabalho docente entre o prescrito e o real, bem como verificar de que maneira essas dimensões influenciam a carga de trabalho e a saúde no contexto de implementação do NEM. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de base interdisciplinar, situada no campo das Ciências Humanas e da Educação, dialogando com as contribuições teóricas de Dejours, Antunes, Frigotto, Safatle, Gomes, Colares, Raitz e Silva, e Saviani, que articulam dimensões como sofrimento ético, precarização, reconfiguração curricular, subjetividade, identidade profissional e desresponsabilização institucional. Participaram 111 docentes de escolas públicas e privadas de 25 municípios rondonienses, os quais responderam a um questionário sociodemográfico e laboral. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva (Excel) e análise de conteúdo, conforme Bardin. Os resultados indicam um corpo docente qualificado e sobrecarregado, com predomínio da participação de docentes com mais de 40 anos (70%), majoritariamente mulheres (59%), com pós-graduação (80%) e vínculos laborais estáveis (54%). Esses professores e professoras acumularam múltiplas atribuições, enfrentaram dificuldades na organização dos componentes dos itinerários formativos e relataram ausência de suporte institucional. As narrativas revelam sinais de adoecimento emocional, invisibilização simbólica e sentimento de despreparo e abandono. A pesquisa identifica que a escassez de escuta e de políticas públicas voltadas ao cuidado tem gerado sofrimento ético-profissional e comprometido o sentido da docência. Ainda assim, as respostas indicam formas de resistência e desejo de transformação: docentes reivindicam tempo para planejamento, redução de tarefas burocráticas, valorização simbólica e financeira, autonomia curricular e ações contínuas de cuidado à saúde mental. O estudo contribui para o debate sobre o trabalho docente em contextos de reformas educacionais, ao considerar que o NEM não representa apenas uma mudança curricular, mas uma reconfiguração produtivista da escola, com impactos estruturais sobre a subjetividade e a dignidade profissional. Ao incorporar as vozes dos sujeitos da pesquisa, a investigação reafirma o compromisso com uma educação pública humanizada, ética e atenta à saúde docente.

Palavras-Chave: Saúde do trabalhador; Condições de trabalho docente; Reforma educacional; Organização do trabalho; Sobrecarga laboral.

ABSTRACT

The historical trajectory of Brazilian education has been marked by successive reforms, the most recent being the implementation of Law No. 13.415/2017, which established the New Secondary Education (Novo Ensino Médio – NEM). Within this context, the present study, linked to the research line “Teaching Practices and Professional Training” and to the Research Group “Education and Work,” is based on the thesis that significant gaps exist between prescribed work (legislation and regulations) and actual work (school routines), contributing to overload and the deterioration of health among regular high school teachers. The central research question was: How can the forms of work organization resulting from the restructuring of secondary education contribute to reducing the psychological overload of teachers in state schools in Rondônia? The general objective was to analyze the dimensions of work organization between what is prescribed and what is real, and to investigate how these dimensions influence workload and health in the context of NEM implementation. This is a mixed-methods research, with an interdisciplinary approach situated within the fields of Human Sciences and Education. It draws on theoretical contributions from Dejours, Antunes, Frigotto, Safatle, Gomes, Colares, Raitz e Silva, and Saviani, addressing key dimensions such as ethical suffering, precarization, curricular reconfiguration, subjectivity, professional identity, and institutional disengagement. A total of 111 teachers from public and private schools in 25 municipalities in Rondônia participated in the study, responding to a sociodemographic and work-related questionnaire. The data were analyzed using descriptive statistics (Excel) and content analysis, following Bardin. The results reveal a highly qualified but overloaded teaching body, predominantly over 40 years old (70%), mostly women (59%), with postgraduate degrees (80%) and stable affective bonds (54%). Participants reported multiple responsibilities, organizational difficulties related to the curricular components of the formative itineraries, and a lack of institutional support. The narratives highlight signs of emotional distress, symbolic invisibility, and a sense of unpreparedness and abandonment. The study identifies that the lack of listening and of public policies focused on care have generated ethical-professional suffering and undermined the meaning of teaching. Despite this, responses indicate forms of resistance and a desire for transformation: teachers demand time for planning, reduction of bureaucratic tasks, symbolic and financial recognition, curricular autonomy, and ongoing mental health support. This study contributes to the debate on teaching work in the context of educational reforms, considering that NEM entails not only curricular change but a broader productivist reconfiguration of schools, with structural impacts on subjectivity and professional dignity. By incorporating the voices of research participants, the investigation reaffirms a commitment to a humanized, ethical, and health-conscious public education.

Keywords: Workers' health; Teachers' working conditions; Educational reform; Work organization; Work overload.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo de seleção dos estudos incluídos na revisão	51
Figura 2 - Distribuição dos/as participantes por município de Rondônia	73
Figura 3 - Perfil formativo dos/as docentes.....	76
Figura 4 - Frequência de combinações de componentes curriculares lecionados pelos/as participantes.....	79
Figura 5 - Combinações de componentes do Itinerário Formativo atribuídas aos docentes	80
Figura 6 - Distribuição da escolarização por faixa etária entre professores (N = 45)	82
Figura 7 - Distribuição da escolarização por faixa etária entre professoras (N = 65)	83
Figura 8 - Distribuição do vínculo empregatício e da carga horária semanal entre professores (n = 45)	84
Figura 9 - Distribuição do vínculo empregatício e da carga horária semanal entre professoras (n = 65)	84
Figura 10 - Participação em formações 2018-2024.....	85
Figura 11 - Conhecimento acerca da Lei n.º 13.415/2017	86
Figura 12 - Reconhecimento Laboral	89
Figura 13 - Nível de Autonomia e Liberdade no Trabalho Real	90
Figura 14 - Frequência de sintomas físicos e emocionais	92
Figura 15 - Sintomas atribuídos ao trabalho.....	93
Figura 16 - Sentimento de medo, fraqueza e/ou incapacidade de ir trabalhar	95
Figura 17 - Nível de energia/motivação no trabalho	97
Figura 18 - Pensamentos preocupantes relacionados ao trabalho	97
Figura 19 - Práticas de cuidado com a saúde	99
Figura 20 - Percepção sobre ações institucionais em saúde mental docente.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sociodemográficos.....	74
Tabela 2 - Dados laborais	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos Empíricos Seleccionados para Análise	53
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Estado do Conhecimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Espírito Santo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MT	Mato Grosso
NEM	Novo Ensino Médio
N.º	Número
NR	Norma Regulamentadora
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIIER	Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RO	Rondônia

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
VAAF	Valor Aluno Ano do Ensino Fundamental Urbano

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Contextualização e problema de pesquisa	6
1.2	Objetivos.....	16
1.3	Tese.....	17
1.4	Relevância científica e prática	17
1.5	Estrutura do trabalho	17
2	REVISÃO TEÓRICA	19
2.1	Ontologia do trabalho: da exploração à formação do ser social	20
2.2	Trabalho e contemporaneidade: centralidade, identidade e processos de saúde	29
2.3	Trabalho docente: modernização como discurso, precarização como realidade	38
2.4	Panorama brasileiro: trabalho docente e reforma do Ensino Médio	48
2.4.1	Resultados.....	53
2.4.2	Transformações curriculares.....	58
2.4.3	Formação docente.....	60
2.4.4	Condições de trabalho	62
2.4.5	Considerações e proposições	64
3	METODOLOGIA.....	67
3.1	Natureza e tipo de pesquisa	67
3.2	Contexto da pesquisa	68
3.3	Procedimentos éticos	68
3.4	Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.....	69
3.5	Critérios de inclusão e exclusão	70
3.6	Riscos e benefícios	70
3.7	Metodologia de análise dos dados	71
4	DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	73
4.1	Perfil sociodemográfico e profissional	73
4.1.1	Dimensões do trabalho docente entre professoras e professores.....	82

4.2	Formação e conhecimento sobre o Novo Ensino Médio	85
4.3	Reconhecimento laboral, autonomia e liberdade no trabalho docente	88
4.4	Saúde mental e bem-estar docente.....	91
4.5	Autocuidado como Resistência	98
4.6	Vozes e vivências docentes no contexto do Novo Ensino Médio em Rondônia....	100
4.6.1	Processo de implementação	100
4.6.2	Trabalho Real no NEM de Rondônia	103
4.6.3	Entre o preparo e o desamparo	108
4.6.4	Tempo, voz e saúde	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A – CONVITE PARA PESQUISA.....	132
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	133
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	136
	APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	144
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	155

1 INTRODUÇÃO

Escrever esta tese é também escrever sobre mim. Mais do que um trabalho acadêmico, este é um percurso de reconhecimento, de retomada e de enfrentamento. Enfrento as marcas que o tempo, a história e o silêncio deixaram em mim e retomo caminhos que me conectam à minha ancestralidade, à educação e ao trabalho, campos que atravessam minha existência e me constituem como mulher, esposa, mãe, professora, psicóloga e pesquisadora. Nesta escrita, a vivência não é um pano de fundo, pois é matéria viva de análise, sentidos e significados.

Antes de tudo isso, antes das escolhas profissionais e da minha chegada no campo de pesquisa, existe uma história marcada por negações e apagamentos que dão sentido às escolhas feitas nesse estudo. Falar de mim é também falar das minhas contradições, e nenhuma delas me atravessa de forma tão profunda quanto a questão racial. Aparentemente, eu teria todos os recursos para essa conversa, sou mulher negra, professora e psicóloga, mas a minha história familiar e social me silenciou a tal ponto que tenho dificuldade para entender meus processos identitários. Obviamente, não me encaixo nos padrões eurocêtricos colonizadores, mas também não me sinto forte o bastante para assumir as cores que minha ancestralidade me deixou de herança.

Eu sou Camila, neta de nordestinos, nascida no início da década de 1980 em São Paulo, pois minha mãe, como seus irmãos mais velhos, foi para lá em busca de melhores condições de vida. Fui criada na primeira infância pela minha avó paterna, a benzedeira dona Mira (1930 – 2014). Partindo dessa trajetória inicial, eu poderia ter enxergado na religião da minha avó um lugar de conforto social. Entre meus cinco e sete anos, parecia mágica ver aquelas crianças chegarem “molinhas” e sem ânimo e, depois de algumas palavras da minha avó, com seu ramo de folhas verdes, recém-colhidas do pé, a criança que chegava no colo voltava para casa falando e caminhando e as folhas murchavam como se tivessem entregado toda sua energia.

Na época em que vivia com a minha avó, residíamos numa rua central, depois de lá eu nunca mais morei em uma rua tão estruturada. A rua Juruçê, no centro de Jaciara-MT, já era asfaltada na minha infância, as casas da rua eram de alvenaria, exceto a dona Cida, com muros, portões e amplas calçadas. Lá eu fui feliz e fui recebida com carinho pelas vizinhas da minha avó que também tinham netas ou filhas da minha idade, mas, entre as crianças, apenas eu tinha cachinhos “beijados pelo Sol” e pele marrom. Claro que eu não sabia o que

era diferença racial, eu tinha amigas e com elas eu me sentia igual ou queria ser, nesse momento nem sei o que existiu de fato e o que criei na minha mente infantil para sobreviver.

Dona Mira era uma mulher baixinha, de pele parda, mais clara que a minha, e cabelos anelados, sempre bem arrumada, com salto e seu cachimbo na mão. Ela era filha de uma mulher de pele clara e olhos amendoados. Não sei sobre sua ancestralidade, mas essas características estavam retratadas no quadro pintado à mão na parede da sala. Lembro de minha avó expressar que sua mãe era “alvina”. Dona Mira tratava as pessoas de pele retinta com tom pejorativo, e hoje eu sei que foi essa uma das causas para eu não me ver como negra, pois eu não poderia ser como aquelas pessoas que a minha avó mal dizia.

Aos meus sete anos, quando minha mãe teve segurança para cuidar de mim, ela me levou de férias e nunca mais me devolveu para minha avó. Fui morar então em uma casinha pequena, sem muro, numa rua sem asfalto, mas próxima de muita miscigenação e afeto. Aqui a história poderia ter tomado outro rumo, se não fosse pelo fato de meu padrasto, a quem eu aprendi a amar, ser um homem branco, descendente de portugueses e espanhóis.

Embora eu estivesse morando num bairro periférico, fui estudar na escola do centro, onde a diversidade, conquanto existisse, não era tão presente quanto eu via na família da minha vizinha. De lá mudamos para uma cidade explorada pelo garimpo, embora no meio de pessoas negras, eu não me via parecida com elas. Mudamos novamente e aí começa a minha vida em cidades colonizadas por sulistas. Novo Diamantino, distrito de Diamantino-MT, tinha uma separação social entre “pé branco” e “pé vermelho”, e sim, eu fui morar na região do “pé branco”, que era a área asfaltada, na qual havia uma grande incidência de paranaenses. Lembro de ter até medo da região do “pé vermelho”. Aqui eu já estava com 12 anos e nenhum histórico de amizade com crianças da minha cor ou mais retintas.

Em 1997, cheguei a Tangará da Serra – MT, outra cidade com muitos sulistas. Estudei dois anos na escola do bairro, e depois, fui para o centro cursar o Ensino Médio. Foi nessa época que tive mais contato com a diversidade racial nas minhas salas e no projeto social de karatê que eu participei. Ainda assim, minhas amigas eram meninas de pele mais clara.

Na adolescência, tive apenas um namoradinho negro. A família dele me tratava com muito afeto, me chamava de Camila Jambo. Eu não via diferença entre nossas cores, mas essa história não completou um mês. Os meus olhos só reparavam nos garotos brancos, embora os meninos negros fossem sempre mais divertidos e suas famílias mais acolhedoras. Caminhos que me levaram a estar casada com um homem branco, que eu amo com minha

alma, e ter uma linda filha que desbota no inverno.

Com 17 anos, eu entrei no curso de Letras, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e, no segundo semestre, sem precedentes, recebi um convite para concorrer como representante discente do meu campus. Fiquei em segundo lugar, perdi para um garoto branco, mas os docentes fizeram questão de que eu participasse junto com o garoto que logo desistiu e eu assumi o cargo.

Hoje eu sei que a escolha por mim tinha um cunho político e foi planejada. Eu era a garota negra que transitava entre as pessoas brancas e a Universidade estava desenvolvendo o projeto de cotas raciais. Justo eu, que até então acreditava que a cor da pele não importava e que qualquer um com o mínimo de esforço poderia acessar o ensino superior, estava lá para mobilizar o corpo discente. Foram inúmeras reuniões, vários encontros no centro político, até que um grupo de universitários conseguiu me convencer de que aquela ação era por todas as pessoas que, diferente de mim, não tinham chegado lá.

Até então, eu nunca tinha questionado por que, morando em um país predominantemente de pessoas negras, nas salas em que eu estudei e entre os meus docentes, sempre havia mais pessoas de pele clara. Antes da votação, eu discursiei para os discentes do meu campus. Eu me lembro nitidamente do auditório lotado, meu coração acelerado e da longa salva de palmas, mas não me lembro de uma só palavra que eu disse naquele dia, acho que elas não eram minhas. Não só no meu campus, mas também nos demais, o apoio dos discentes foi expressivo e fundamental para a criação do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER (Resolução n. 200/2004-CONEP), sua implantação ocorreu um mês após a minha formatura no segundo semestre de 2005.

Foi nesse evento tão marcante que eu passei a me enxergar enquanto mulher negra, mas não consegui romper as correntes simbólicas que tiraram de mim a oportunidade de ter uma identidade cultural que representasse as minhas raízes. Sou o que restou da luta da minha bisavó materna, indígena retirada de sua cultura, da qual nenhuma característica cultural foi preservada. Sou a luta da minha avó paterna dona Mira, que morreu sem ter sido alfabetizada e sem ter consciência de que suas palavras podiam carregar o peso do racismo. Sou a luta da minha mãe, Fátima, que deixou o Nordeste para tentar a vida em São Paulo e, mesmo com todas as adversidades, escolheu a minha vida quando não tinha nem mesmo condições de cuidar da dela.

No momento de produção desta tese, ainda carrego inseguranças emocionais ao olhar criticamente as questões raciais, tema de muitas sessões da minha psicoterapia. Isso porque

minhas memórias surgem sem aviso e me levam a lugares que um dia eu vi com outros olhos. A mesma fantasia que me fez sobreviver é a que me aprisiona quando me deparo com esse debate.

Foi no movimento de me reconhecer, entre cortes e feridas, que compreendi que minha atuação na educação nunca foi apenas uma escolha profissional. Ela está intrinsecamente ligada à minha história, às ausências e presenças que me atravessam. Ao me perceber mulher negra, ainda em processo de elaboração e dor, passei também a olhar o trabalho como um campo de sentido, de sofrimento, de alegrias, de potência e de adoecimento, o que faz Dejours ter tanto sentido para mim. E foi nesse entrelaçamento entre identidade, trabalho e educação que me constituí pesquisadora e cheguei a esta tese que, a princípio era uma tarefa técnica, mas, sendo Camila, tive a necessidade de mostrar como o trabalho nos move, nos adocece e ainda pode nos curar.

Esse movimento de olhar para mim mesma como mulher, trabalhadora e pesquisadora também me faz revisitar o caminho profissional que trilhei na educação. É nesse entrelaçamento entre vivência e atuação que construí minha trajetória docente, marcada por diferentes territórios, experiências e sentidos atribuídos ao trabalho.

Minha trajetória profissional na educação começou em 2002, aos 17 anos, quando me tornei instrutora de karatê em um projeto social mantido pela Secretaria de Educação e Cultura de Tangará da Serra – MT. O projeto atendia crianças e adolescentes entre 7 e 17 anos e foi meu primeiro contato direto com a responsabilidade de educar. Permaneci nesse espaço até 2005, ano em que concluí minha graduação em Letras pela UNEMAT.

Em 2008, as rotas da minha vida me trouxeram para Porto Velho–RO, onde comecei um novo ciclo. Aqui, trabalhei no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) até 2010 e, desde 2011, sou professora efetiva no estado de Rondônia. Foi nesse novo território que realizei o sonho de cursar Psicologia, proporcionado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Essa formação me possibilitou participar, entre 2013 e 2014, do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD) e, entre outros caminhos, estudar processos de saúde e adoecimento relacionados ao trabalho.

Entre 2018 e 2021, mergulhei no mestrado acadêmico em Psicologia, também pela UNIR, sob orientação da professora doutora Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein. Minha pesquisa focou nos processos de saúde e adoecimento relacionados ao trabalho dos vigilantes e nos desafios do sentimento de acabar com a vida que essa profissão traz. A psicologia, nesse percurso, não só me ajudou a ressignificar minha própria trajetória na

educação, como me conduziu a gostar da minha sala de aula e despertou em mim o encantamento pela pesquisa como ferramenta de compreensão e transformação da realidade.

O doutorado em Educação foi a oportunidade para reunir os dois mundos que me atravessam: a psicologia e a sala de aula. Mas foi apenas na qualificação, com apontamentos da banca, que percebi ter silenciado, no meu projeto, as questões raciais que moldam minha trajetória, minhas experiências profissionais e a forma como significo o trabalho. Essa constatação me provocou profundamente, pois tive que encarar minhas fragilidades e reconhecer que há partes da realidade tão dolorosas que eu mesma deixei invisíveis.

Ao começar a estruturar minha proposta de pesquisa, vivi a sensação de que havia me ausentado do processo de construção da reforma educacional de 2017. Naquele período, eu estava iniciando uma nova profissão, gestando minha filha e me preparando para o mestrado. Por isso, por algum tempo, acreditei que não havia participado. Mas hoje vejo que o processo reformista aconteceu diante dos meus olhos, embora de forma silenciosa e fragmentada, como tantas transformações que atravessam o chão da escola sem alarde.

Escrever esta tese, portanto, é mais do que atender aos rigores da academia, simboliza um ato de resistência, de existência e de restituição. É o esforço de traduzir em palavras a complexidade do que eu sinto, vejo e vivo como mulher negra, professora e psicóloga que ocupa o chão da escola pública. É, também, um convite ao diálogo sobre as reformas educacionais que silenciosamente atravessam os corpos e as rotinas de docentes como eu, moldando e impactando não apenas os currículos, mas também a saúde, a identidade e os sentidos do trabalho. Que esta escrita possa sustentar um olhar atento às lacunas entre o prescrito e o vivido no Novo Ensino Médio, e iluminar os caminhos possíveis entre o que nos adoece e o que ainda pode nos curar.

Ao longo desta tese, opto por adotar a primeira pessoa do singular ao relatar minhas reflexões e vivências pessoais, e a primeira do plural ao tratar de contextos coletivos, análises compartilhadas no campo da educação e as teorias que nos ajudam a compreender o mundo do trabalho. E é nesse movimento entre o singular e o coletivo, entre o vivido e o analisado, que passo à contextualização histórica e normativa que fundamenta a formulação do problema investigativo.

1.1 Contextualização e problema de pesquisa

Num breve apanhado histórico das reformas educacionais¹, iniciamos pela Reforma Gustavo Capanema, de 1942, que institucionalizou o ensino secundário como um curso regular e padronizado em âmbito nacional, estruturado como curso científico e curso clássico, ambos com duração de três anos (Alves; Silva; Jucá, 2022). Essa estruturação reforçou a dualidade educacional já existente no país, reservando ao ensino científico a preparação para o ensino superior e ao ensino técnico a formação voltada ao trabalho. A atuação docente era moldada tanto pelas exigências conteudistas quanto pelas finalidades distintas atribuídas a cada curso, revelando o papel do professor como executor de políticas que reforçavam a seletividade e a estratificação social no interior da escola.

Esse modelo foi revisto com a promulgação da Lei n.º 4.024/1961, sancionada durante o governo de João Goulart, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei representou um marco importante ao descentralizar a gestão educacional entre a União, os Estados e os Municípios, além de reconhecer a educação como direito de todos, admitindo sua realização tanto na escola quanto no ambiente doméstico. No entanto, com o golpe civil-militar de 1964, o campo educacional se tornou mais instrumentalizado como mecanismo de controle ideológico e de preparação para o trabalho, consolidando-se como espaço de formação funcional da força de trabalho. Esse direcionamento se intensificou com a Lei n.º 5.692/1971, que redefiniu a estrutura do ensino de 1º e 2º graus e tornou compulsória a profissionalização no 2º grau.

Em 1988, a Constituição Federal promoveu uma inflexão ao reafirmar a educação como direito social, vinculando-a à cidadania e ao trabalho, determinando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental dos 6 aos 14 anos e comprometendo-se com a universalização do Ensino Médio. Em 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ela revogou a primeira (Lei 4.024/1961) e reorganizou o sistema de ensino em dois níveis: a educação básica, composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, e a educação superior. Essa nova legislação deu maior ênfase à articulação entre educação, trabalho e desenvolvimento social, além de estabelecer as bases para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que desde 1997 orientam

¹ A seleção das reformas educacionais foi realizada considerando sua relevância para a compreensão das mudanças estruturais no Ensino Médio brasileiro. Opto por destacar marcos normativos que, em distintos contextos históricos, contribuíram para redefinir o currículo, a organização dessa etapa e o papel docente, tendo como ponto de inflexão a promulgação da Lei n.º 13.415/2017.

a organização da educação básica.

Em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou o Decreto 2.208, separando o ensino técnico do Ensino Médio. Em sequência, foi aprovada a resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essas diretrizes conduziram ao modelo de competências e habilidades inspiradas na lógica do capital, direcionadas aos interesses do empresariado. Nesse contexto, foi desenvolvido o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo de ser uma ferramenta de avaliação do final do ensino básico e que acabou se tornando a principal via de acesso ao ensino superior.

Em diálogo com essa temática, Lelles e Carvalho (2020) apresentam dados acerca do acesso ao ensino superior entre alunos de escolas públicas e privadas e revelam a desigualdade do Ensino Médio brasileiro, mostrando que alunos de escolas particulares têm maior acesso às instituições públicas. Essas escolas dominam o *ranking*² de pontuação do ENEM. Nessa conjuntura, as mudanças aprovadas podem tornar mais profundas as desigualdades. As autoras observam que a proposição de um ensino técnico preparatório para o mercado de trabalho pode não ser a opção escolhida por estudantes e docentes, uma vez que não traz privilégios para a escola pública, podendo ser excludente.

Considerando que as reformas educacionais não seguem um percurso linear, em 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 5.154. Este decreto restabeleceu a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica, promovendo uma proposta formativa mais articulada e humanizada. Em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59, foi ampliada a obrigatoriedade da educação básica para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos, com a previsão de garantia de materiais didáticos, transporte, alimentação e programas suplementares (Santos; Oliveira, 2017). Ainda nesse ano, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com o objetivo de flexibilizar o currículo e promover metodologias mais adequadas às juventudes.

Na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), foi realizada a reformulação das DCNEM com um currículo mais integrado. Também foi nessa gestão que ocorreu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Ele tem o objetivo de articular as ações do governo federal com os estados e o Distrito Federal. A finalidade é elevar a

² Desde 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não publica mais rankings do ENEM por escola, mas mantém a divulgação de microdados estatísticos que permitem análises pontuais (Brasil, 2024).

qualidade do Ensino Médio e fomentar as ações do ProEMI (Santos; Oliveira, 2017). As proposições evoluíram rapidamente e a reforma do Ensino Médio foi tomando mais forma, em outra via, entidades educacionais se articulavam na tentativa de impedir a aprovação da Lei n.º 6.840/2013.

Em 2014, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei n.º 13.005/2014. Esse documento técnico representa um marco estratégico que orienta, por uma década, o desenvolvimento do sistema educacional, com base nas diretrizes constitucionais. Entre seus objetivos estão a erradicação do analfabetismo, a garantia do acesso universal à escola, a promoção da equidade e inclusão e a melhoria na qualidade do ensino em todos os níveis. Além disso, o PNE tem como metas específicas a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a formação continuada e a melhoria das condições de trabalho.

No entanto, a implementação dessas metas foi impactada por instabilidades políticas e institucionais que marcaram os anos seguintes. Em 2016, o país atravessou um momento conturbado, intensificado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Esse ato pode ser considerado golpe parlamentar, uma vez que não houve comprovação de corrupção, motivado também por misoginia e antifeminismo (Carniel; Ruggi; Ruggi, 2018; Pedro; Wolff; Silva, 2022).

No contexto pós-golpe, com o propósito de legitimar a Reforma do Ensino Médio, o então presidente Michel Temer editou e aprovou a Medida Provisória n.º 746/2016, tramitada em regime de urgência, o que inviabilizou um debate amplo e democrático. A proposta provocou intensa mobilização estudantil e docente em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade (Lelles; Carvalho, 2020). A MP 746 instituiu a política de fomento à implementação do Ensino Médio em tempo integral e deu origem à Lei n.º 13.415/2017, que alterou significativamente a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, além de revogar a Lei n.º 11.161/2005, que previa a oferta obrigatória da disciplina de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio, com matrícula facultativa.

Em sequência, no ano de 2018, foi aprovada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que reforça a lógica formativa orientada pela flexibilização curricular e pela aproximação entre escola e mercado de trabalho, também previsto na Lei n.º 13.415/2017. Como observamos, o Ensino Médio no Brasil tem sido reestruturado por meio de reformas

pautadas por orientações políticas, refletindo interesses econômicos e ideológicos de cada governo.

A consolidação da Lei n.º 13.415/2017 está pautada no discurso de que o Novo Ensino Médio (NEM) deve estar mais integrado ao desenvolvimento social e à tecnologia. Numa perspectiva na qual o estudante deve ser protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, o professor deve exercer a função de mediador e orientador do conhecimento. A escola deve ser um espaço de acolhimento da juventude e uma via de acesso ao planejamento de vida.

Embora essa reforma envolva uma retórica de inovação e flexibilidade, há um silêncio quando se trata das condições reais de trabalho dos/as docentes, quase invisíveis nas decisões que afetam diretamente sua rotina laboral e pedagógica. A literatura aponta que grande parte dos professores e professoras demonstram desconhecimento em relação aos fundamentos da reforma do Ensino Médio, além de manifestarem preocupação com a ausência de diretrizes claras para sua implementação (Bueno; Carvalho, 2023; Félix; Ferreira; Santos, 2021; Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Habowski; Leite, 2021; Oliveira e Silva, 2023). Os estudos também evidenciam as contradições entre os objetivos propostos pela política educacional e as reais condições de sua efetivação na prática pedagógica.

A Lei n.º 13.415/2017 estabeleceu uma nova organização do Ensino Médio com a divisão do ensino entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários. A BNCC define os objetivos de aprendizagem e as áreas do conhecimento, incluindo linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Foi mantida a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e de matemática em todos os anos, mas o estudo de educação física, arte, filosofia e sociologia, embora obrigatório, representa flexibilidade quanto à oferta e à carga horária.

Os itinerários formativos são considerados como componentes de maior flexibilidade curricular, caracterizados por diferentes combinações de componentes curriculares, podendo incluir desde disciplinas específicas, projetos, atividades práticas, estágios ou experiências externas, de acordo com as diretrizes de cada sistema de ensino.

Segundo Dilley (2023), esse reordenamento curricular contribui para a fragilização de determinadas matérias, uma vez que apenas alguns componentes são considerados obrigatórios sob a nomenclatura de “ensino”, enquanto outros são agrupados como “estudos e práticas”. A autora analisa que essa distinção terminológica evidencia a marginalização de áreas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, que podem ser excluídas ou

minimizadas a depender dos itinerários formativos adotados pelas escolas. Ela usa como contexto o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. No qual, as matrizes curriculares disponíveis demonstram uma redução da carga horária de disciplinas como Sociologia e Filosofia, que passam de duas aulas semanais no primeiro ano para apenas uma nos anos subsequentes.

A carga horária mínima anual, que era de 800, deveria atingir progressivamente 1.400 horas até o final do processo de implementação, entre 2019 e 2024. Para atender a essa ampliação de carga horária, nas escolas de ensino regular em tempo parcial, foram abertas modalidades de ensino não presenciais.

Segundo a lei n.º 13.415/2017, as formas de organização do ensino a distância incluem: Educação a distância por meio de tecnologias, como plataformas online, televisão, rádio e outros recursos digitais; experiência de trabalho supervisionado; atividades de educação técnica; cursos de educação a distância ou presencial mediada por tecnologias. E assim, para os professores e professoras, resta o desenvolvimento de competências tecnológicas e pedagógicas, adaptação das práticas de ensino, formação continuada e desafios como sobrecarga de trabalho e dificuldades no engajamento e na avaliação dos estudantes.

A fragilização das relações laborais não para na redução e na modificação da oferta dos componentes curriculares. A reforma prevê a possibilidade de contratação de profissionais sem licenciatura específica na área do conhecimento, considerados como "notório saber", que são profissionais que possuem reconhecido conhecimento, experiência ou prática em determinada área. Esse reconhecimento é dado pelos sistemas de ensino ou por órgãos reguladores, com base na experiência ou na expertise reconhecida publicamente (Brasil, 2017).

Essa mudança pode representar prejuízos à valorização, ao reconhecimento e às condições de carreira dos docentes licenciados, além de potencialmente impactar a qualidade do ensino.

Em meio às mudanças promovidas pela Reforma do Ensino Médio, destaca-se também o apagamento da participação docente nos processos decisórios. A classe de professores, conforme Lelles e Carvalho (2020), não foi efetivamente ouvida e viu-se subordinada a interesses externos à escola, em especial aos de grupos empresariais que atuam na formulação de políticas educacionais. As autoras analisam como o avanço da lógica mercantil na educação pública brasileira tem promovido a reorganização do sistema

escolar em função das demandas do mercado, enfraquecendo seu caráter público e ampliando desigualdades.

Além de não terem tido participação efetiva no processo de formulação da reforma do NEM, os professores e professoras demonstram desconhecimento significativo sobre suas diretrizes, manifestando preocupação com a falta de clareza em relação à sua implementação (Bueno; Carvalho, 2023; Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Habowski; Leite, 2021; Oliveira; Silva, 2023). As autoras Felix, Ferreira e Santos (2021), em pesquisa com 263 professores, mencionam que mais de 50% deles não participam de debates sobre a organização dos itinerários formativos, dados que validam a falta de envolvimento e participação da categoria na implementação da reforma.

Lelles e Carvalho (2020) citam o movimento “Todos pela Educação” como um exemplo da atuação do empresariado no campo educacional. Para as autoras, embora seu discurso enfatize o direito à educação, sua prática tem se alinhado a uma agenda de formação voltada à competitividade econômica, priorizando resultados mensuráveis, formação de mão de obra e adequação às exigências do mercado global. Elas consideram que essa prática configura uma forma de privatização indireta do ensino, que compromete o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipadora.

Participando dessa discussão, Ségala (2018) considera que o “Movimento Todos Pela Educação”, mesmo aparentando ser uma iniciativa plural da sociedade civil, é majoritariamente comandado pelo capital privado, funcionando como instrumento de influência empresarial nas políticas públicas de educação.

Entre os fundadores desse movimento, Ségala (2018, p. 113) destaca: “fundações empresariais principalmente ligadas ao capital financeiro, como Gerdau SA, Organizações Globo, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Bradesco”. Ela conclui que as ações desse movimento promovem uma lógica gerencial e mercadológica, que favorece a privatização da escola pública por meio de parcerias, avaliações externas e materiais didáticos. Isso subordina a formação educacional aos interesses do capital e fragiliza a construção de uma educação pública emancipadora e socialmente justa.

Em abril de 2024, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), em articulação com outras entidades e movimentos sociais, organizou atos nacionais exigindo a revogação integral da Reforma do Ensino Médio. Eles denunciaram seus efeitos excludentes e reivindicaram uma nova legislação que amplie direitos e garanta uma formação de qualidade e equitativa para a juventude brasileira (UBES, 2024).

Em resposta às pressões e denúncias dos movimentos sociais, entidades educacionais e especialistas, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 14.945/2024, objetivando atender parcialmente às críticas quanto aos impactos da reforma. A nova legislação não promoveu mudanças estruturais significativas e manteve a oferta dos itinerários formativos condicionada à capacidade das redes e escolas em viabilizá-los. Como avanço parcial, ampliou a carga horária mínima da formação geral básica para 2.400 horas ao longo dos três anos, equivalente à carga horária dos componentes da formação geral antes da reforma de 2017, e restabeleceu a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola.

Essas diretrizes, implementadas de forma centralizada e muitas vezes desconectadas da realidade cotidiana das escolas, impactaram profundamente os estados e municípios, exigindo adaptações estruturais, curriculares e pedagógicas. Entre os muitos contextos regionais afetados, o estado de Rondônia revela-se um campo fértil de análise, não apenas por sua localização estratégica na Amazônia Legal, mas também pelas especificidades sociais, econômicas e educacionais que moldam a organização do trabalho docente local.

O estado de Rondônia é um dos mais jovens da federação brasileira, criado em 1981, localizado na região Norte do país, tendo fronteira com o Estado Plurinacional da Bolívia e divisa com os estados de Mato Grosso, Amazonas e Acre. Com um total de 52 municípios, tem 1.735 escolas, destas 257 ofertam o Ensino Médio, com um total de 17.410 professores na educação básica, sendo 3.998 professores do Ensino Médio, dados do censo escolar de 2023 (IBGE, 2025). Embora esteja em primeiro lugar na região Norte e em sexto no âmbito nacional, o estado ainda não atingiu a meta de 4.8 para o Ensino Médio proposta pelo INEP, estando distante do 6.0 que é a nota idealizada para educação básica.

As escolas públicas estaduais são gerenciadas pela Secretaria da Educação do Estado de Rondônia (SEDUC/RO), que possui 405 escolas, tendo aproximadamente 190.000 alunos e cerca de 17.600 servidores. Os polos regionais são divididos em 18 regiões, cada uma sob responsabilidade de uma Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) (Rondônia, 2022a).

A implementação do NEM/RO iniciou em 2020 com 20 escolas-piloto distribuídas na capital e no interior do estado. Em 2022, a implementação foi atribuída a todas as escolas da rede estadual, seguindo a orientação do Ministério da Educação (MEC), de forma gradativa. Ela foi iniciada pelo 1º ano do Ensino Médio, em 2023, 1º e 2º ano, e em 2024, com 1º, 2º e 3º ano (Rondônia, 2022b).

Em Rondônia, a SEDUC optou por distribuir a carga horária do Ensino Médio com 800h, 500h e 500h para formação geral básica no 1º, 2º e 3º anos, respectivamente, e 200h,

500h e 500h para os itinerários formativos. Além disso, a oferta de itinerários acontece em sistema híbrido, combinando aulas presenciais e aulas à distância e/ou dirigidas, conforme disposto na Portaria n.º 3037.

A formação geral básica é composta pelas áreas do conhecimento, conforme dispostas na BNC. Linguagens e suas tecnologias incluem língua portuguesa, língua materna (para escolas indígenas estaduais), arte, educação física e língua inglesa. Matemática e suas tecnologias contemplam matemática. Ciências da Natureza e suas tecnologias abrangem biologia, química e física (Portaria n.º 3037, de 31 de março de 2022).

Os itinerários formativos são organizados a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. Dentro dos itinerários são desenvolvidas: Trilhas, Eletivas, Projeto de Vida, Língua Espanhola e Estudo Orientado. Conforme aborda a portaria n.º 3037, embasada na Lei n.º 13.415/2027, as trilhas visam consolidar conhecimentos em uma das áreas do saber, desenvolver habilidades específicas e contribuir para o projeto de vida do estudante. Cada trilha percorre quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo.

As eletivas são componentes curriculares opcionais, acerca dos quais os estudantes podem escolher de acordo com seus interesses e projetos de vida, oferecem diversidade de temáticas e buscam promover o protagonismo juvenil (Portaria n.º 3037, de 31 de março de 2022). Entre as escolhas, o estudante pode optar por cursar Língua Espanhola ou Estudo Orientado, que visa apoiar a organização dos estudos, revisão de conteúdos e aprimoramento de habilidades gerais. Projeto de Vida é um componente curricular que visa ajudar o estudante a refletir sobre seus interesses, valores, talentos e metas de futuro.

Felix, Ferreira e Santos (2021) afirmam que o projeto de vida está pautado no desenvolvimento individual da responsabilidade, num engajamento que coloca o estudante no cenário do empreendedorismo, ficando o desemprego como segundo plano. Nessa perspectiva, serão formados cidadãos que irão acreditar que seu desempenho pessoal e profissional na vida é de sua única e exclusiva obrigação, desresponsabilizando os governos e as políticas públicas. Em síntese:

A autonomia é controlada, a coerção é flexível e o autocontrole é a conduta aceitável. Os processos formativos – dos estudantes e docentes – ficam reduzidos no ato de mobilizar as aspirações à realização pessoal a serviço da escola-empresa, transferindo exclusivamente para o indivíduo a responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos (Felix; Ferreira; Santos, 2021, p. 47).

A reforma do NEM avançou sem que houvesse tempo hábil para que as escolas fossem devidamente preparadas em termos estruturais, como se sua implementação fosse mais urgente do que a própria qualidade da educação. Cerca de um mês após o início do ano letivo e da implementação nas escolas-piloto, o cenário foi agravado pela pandemia de COVID-19, declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, diante da veloz disseminação global do vírus SARS-CoV-2. Rondônia, estado alinhado politicamente ao governo federal da época, também havia iniciado a implementação do NEM em 20 escolas-piloto (Rondônia, 2022b).

O rápido contágio, aliado ao negacionismo científico e à defesa da contaminação em massa como solução para a pandemia, contribuiu para milhões de mortes, sobrecarga dos sistemas de saúde, colapso econômico e profundas mudanças nas rotinas sociais e culturais. No caso do Brasil, essa postura foi evidenciada por declarações do então presidente Jair Messias Bolsonaro. Ele afirmou que a “doença garante ‘mais imunidade’ que a vacina” (Jovem Pan News, 2021). Além disso, houve publicações em redes sociais, como a da deputada Carla Zambelli, que sugeriam que a infecção era mais eficaz que a vacinação (Projeto Comprova, 2022).

Foi necessário um esforço conjunto entre governos, organizações de saúde, cientistas e a sociedade para controlar a disseminação do vírus, incluindo medidas de isolamento social, uso de máscaras, vacinação maciça e desenvolvimento de tratamentos (Organização Mundial da Saúde - OMS, 2020). E em 5 de maio de 2023, a pandemia foi declarada encerrada pela OMS, mas o vírus ainda circula e provoca mortes (Brasil, 2025).

O quadro era devastador. Estávamos abalados física e mentalmente, imersos em processos recorrentes de luto e desespero. Ainda assim, a lógica dominante era a de que “a economia não pode parar por causa do novo coronavírus”, declarou o então presidente Jair Bolsonaro (CNN Brasil, 2020). Paralelamente a essa lógica, a reestruturação do Ensino Médio também seguiu seu curso, como se os impactos da pandemia não afetassem diretamente a vida escolar e o trabalho docente.

Em Rondônia, no segundo semestre de 2021, as escolas retomaram gradativamente as aulas presenciais em um ambiente ainda marcado pelo medo e pela insegurança. A SEDUC passou a oferecer formações virtuais para os professores e professoras que, obrigatoriamente, iniciariam a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2022. Tratava-se então de entender ao mesmo tempo duas novas realidades, o ensino presencial após quase dois anos letivos em sistema remoto e todas as novidades trazidas pelo NEM.

Considerando que o Projeto de Vida é apontado como base do NEM e que os estudantes devem assumir o protagonismo do processo educativo, é fundamental reconhecer que, embora essa proposta estivesse no centro da implementação. Os professores e professoras em Rondônia não receberam formação voltada à reflexão sobre seus próprios projetos de vida na educação, tampouco à compreensão aprofundada da reforma em curso.

Entre outras exigências, a reforma trouxe a demanda de metodologias mais dinâmicas, maior uso de recursos tecnológicos digitais e ampliação do trabalho interdisciplinar, mas na prática sabemos que é um desafio transformar essas exigências em ações cotidianas. Conforme Dejours (2015), para que o trabalho coletivo funcione, é necessário enfrentar uma distância muitas vezes silenciosa entre o prescrito e o real, entre o que é planejado e/ou denominado por uma legislação e o que de fato acontece no chão da escola, entre a coordenação formal e a cooperação concreta entre os sujeitos do trabalho.

A cooperação precisa ser construída e isso só acontece quando os trabalhadores e trabalhadoras se envolvem ativamente nos conflitos, nas trocas e nos debates coletivos que dão sentido à experiência compartilhada de trabalhar. É justamente nesse terreno, marcado por exigências normativas, mas atravessado por contradições concretas, que a carga de trabalho docente se intensifica e assume contornos que ultrapassam o corpo físico.

Como posto por Dejours (2015), a carga de trabalho envolve aspectos físicos, cognitivos e mentais e cada um desses aspectos pode determinar a sobrecarga e a carga psíquica do trabalho. Isso diz respeito aos elementos afetivos e relacionais que emergem na tensão entre o desejo do trabalhador (professor/a) e a ordem do empregador (gestão escolar e a SEDUC). Quando a organização do trabalho impõe modos operatórios rígidos e pré-estabelecidos de execução da tarefa, como visto na reforma, a autonomia docente fica limitada e a carga psíquica tende a aumentar.

Por outro lado, quando a organização do trabalho é flexibilizada, possibilitando mais liberdade ao trabalhador para reordenar sua atividade, abre-se a possibilidade de descarregar a energia pulsional (Dejours, 2015). As formas de organização do trabalho advindas do desenvolvimento tecnológico reduziram a carga física, no entanto, sobrecarregaram a carga psíquica, o que pode ser uma via de condução ao adoecimento do trabalhador (Dejours, 2016).

Sob o impacto das mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio e da obrigatoriedade de sua implementação em 2022, em meio ao contexto pandêmico, especialmente nas escolas públicas estaduais de Rondônia, vi-me atravessada por

inquietações. Como professora inserida nessa realidade e como pesquisadora comprometida em compreender processos de saúde e adoecimento relacionados ao trabalho, delimito a seguinte pergunta de pesquisa: Como as formas de organização do trabalho, resultantes da reestruturação do Ensino Médio, podem contribuir para a sobrecarga psíquica de professores e professoras nas escolas da rede estadual de Rondônia?

Nesse sentido, quero lembrar que, conforme definição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), a saúde não se restringe à ausência de doenças, mas envolve um estado de bem-estar físico, mental e social, no qual o indivíduo reconhece suas capacidades, enfrenta as tensões cotidianas, trabalha de forma produtiva e contribui com sua comunidade. Considerar o trabalho docente a partir dessa perspectiva permite reconhecer que a intensificação das exigências, a limitação da autonomia e o esvaziamento simbólico da prática impactam diretamente a saúde dos professores e professoras.

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Práticas docentes e Formação Profissional e integra o grupo de pesquisa “Educação e Trabalho” da Univali, liderado pelas professoras Dra. Tânia Regina Raitz e Dra. Ana Cláudia Delfini. O grupo tem por objetivo identificar e compreender os elementos e materialidades que influenciam o mundo do trabalho na formação de novos modelos de capacitação profissional. Nesta perspectiva, investiga os processos de educação profissional, a identidade profissional e as relações de gênero no contexto contemporâneo. E articula-se com as áreas de educação e trabalho, abrangendo estudos relacionados às práticas juvenis, gênero e práticas educativas no trabalho docente.

1.2 Objetivos

Esta tese tem como objetivo geral analisar as dimensões da organização do trabalho docente entre o prescrito e o real, bem como verificar de que maneira essas dimensões influenciam a carga de trabalho e a saúde de professores e professoras no contexto de implementação do Novo Ensino Médio em Rondônia (NEM/RO).

Os objetivos específicos são: compreender a lógica capitalista-gerencial na base das reformulações do NEM na educação pública brasileira; caracterizar as vivências laborais docentes durante a implementação do NEM/RO; e investigar os efeitos da sobrecarga laboral na saúde psíquica e no sentido do trabalho docente, a partir das experiências vividas no contexto da reforma.

1.3 Tese

Ao considerar o percurso histórico das reformas educacionais no Brasil, que culminou na aprovação da Lei 13.415/2017, sustento a tese de que há lacunas entre o trabalho prescrito (legislações e normas) e o trabalho real (cotidiano escolar). Essas lacunas tornaram-se evidentes durante a implementação do Novo Ensino Médio em Rondônia. Esse novo cotidiano laboral, como venho percebendo e analisando, tem contribuído para a sobrecarga da rotina profissional e para o comprometimento da saúde de professores e professoras do Ensino Médio regular.

1.4 Relevância científica e prática

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 não ficaram restritas ao campo normativo; elas são sentidas na rotina escolar. A reorganização do currículo, a presença crescente do ensino remoto e a possibilidade de inserção de profissionais sem licenciatura, via “notório saber”, têm transformado profundamente o papel docente e o modo como o trabalho se estrutura nas escolas públicas. O que antes era uma atuação centrada na formação pedagógica e na mediação crítica do conhecimento agora se reconfigura sob exigências cada vez mais técnicas e gerenciais.

Inserida nesse processo como docente e pesquisadora, compreendo que estudar essas mudanças enquanto ainda estão em curso me possibilita registrar não apenas os seus efeitos mais visíveis, mas também aquilo que escapa aos documentos e diretrizes: os sentidos, os incômodos, as adaptações e as resistências cotidianas que incidem sobre o fazer docente. Acredito que esta pesquisa, ao dar visibilidade a essas vivências, pode contribuir para a construção de políticas públicas mais sensíveis e sintonizadas com os desafios enfrentados por professores e professoras do Ensino Médio em Rondônia.

1.5 Estrutura do trabalho

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais, de modo a refletir tanto o percurso teórico quanto o processo vivido na construção da pesquisa e na elaboração de seus resultados.

No Capítulo 1, apresento os fundamentos teórico-conceituais que sustentam o estudo, buscando compreender como as relações entre trabalho, identidade e saúde se entrelaçam no contexto das transformações sociais e políticas. A partir de uma revisão narrativa e do estado

do conhecimento, assumo o trabalho como categoria central de análise, explorando-o a partir de quatro eixos: sua ontologia; sua centralidade na constituição subjetiva; as especificidades do trabalho docente; e os impactos provocados pela Reforma do Ensino Médio. Analiso como as lógicas do capitalismo, as políticas públicas e a intensificação das exigências laborais afetam a experiência profissional docente.

O Capítulo 2 é dedicado aos caminhos metodológicos, em diálogo com referenciais das Ciências Humanas que contribuem para captar a complexidade do trabalho docente, sempre em tensão entre estrutura e subjetividade. Neste capítulo, delimito as escolhas feitas ao longo do processo, justificando a opção por uma abordagem quanti-qualitativa, de natureza descritiva. Apresento, ainda, os critérios éticos, o perfil dos/as participantes, os instrumentos utilizados e os métodos adotados para a análise dos dados.

No Capítulo 3, compartilho os resultados e a discussão da pesquisa empírica, construída com a participação de 111 professores/as de 20 municípios de Rondônia. Os dados quantitativos contribuem para traçar um panorama das condições de trabalho e saúde docente, enquanto a análise qualitativa, organizada em quatro categorias temáticas, aprofunda a compreensão sobre como o Novo Ensino Médio tem sido vivenciado e sentido por quem está no chão da escola.

Por fim, nas considerações finais, retomo os principais achados e compartilho reflexões que foram se delineando ao longo do percurso. Não encerro com respostas definitivas, mas com perguntas e inquietações, movida pelo desejo de que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de políticas públicas mais sensíveis, humanas e sintonizadas com as realidades do trabalho docente.

2 REVISÃO TEÓRICA

Compreender as relações entre trabalho, processo identitário e saúde-adoecimento representa não apenas uma necessidade teórica, mas também uma oportunidade para repensar essa prática social, que ultrapassa a função de garantir subsistência, participando diretamente da constituição subjetiva, moldando trajetórias, vínculos e afetos. A partir desse olhar, minha atenção se volta à atividade docente, que se destaca como um campo essencial de investigação, no qual professores e professoras constroem suas identidades profissionais a partir do que vivem, sentem e significam em sua prática cotidiana. É também nessa atividade que enfrentam pressões, inseguranças e desgastes, o que coloca sua saúde em risco.

Para compreender as relações entre trabalho e trabalhador/a, partimos de um referencial das Ciências Humanas que entende a atividade produtiva como dimensão fundante da vida social, ao mesmo tempo, ontológica, política e afetiva.

Primeiro, abordo o trabalho em sua dimensão ontológica, como elemento estruturante da existência humana e de sua relação com o mundo. Isso incluiu refletir sobre os processos identitários que emergem no interior das práticas laborais, especialmente a partir da consolidação do modo de produção capitalista, com base em autores clássicos e interlocuções contemporâneas.

No segundo momento, me ateno à centralidade do trabalho e suas implicações na construção da identidade profissional, com ênfase nas dinâmicas de precarização e nas formas de adoecimento. Na sequência, me aproximo do campo da docência, analisando contextos contemporâneos de trabalho e de mudanças estruturais impulsionadas por lógicas neoliberais na Educação Básica. E, por fim, analiso os desafios específicos da Reforma do Ensino Médio e busco evidenciar seus impactos sobre o currículo, a formação docente e as condições laborais nas escolas públicas.

A metodologia adotada neste capítulo articula dois procedimentos complementares de levantamento teórico: a revisão narrativa³ e o estado do conhecimento⁴. A revisão narrativa foi utilizada como estratégia para mapear e organizar conceitos-chave sobre a

³ Para Rother (2007), esse método visa sintetizar e discutir as evidências disponíveis, identificando tendências predominantes, lacunas no conhecimento e possíveis direções para pesquisas futuras. Um método empregado para explorar a evolução de conceitos e práticas, proporcionando uma compreensão aprofundada das interações entre diferentes elementos em um campo específico.

⁴ O Estado do Conhecimento, conforme proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), constitui-se como uma modalidade de pesquisa bibliográfica voltada à sistematização crítica da produção acadêmica sobre determinado tema, possibilitando a identificação de recorrências, ausências e movimentos teórico-metodológicos no campo investigado.

relação entre trabalho, identidade e saúde, permitindo uma abordagem mais ampla e interpretativa, baseada na leitura crítica de livros, artigos e dissertações. Já o estado do conhecimento teve como objetivo sistematizar a produção acadêmica recente que aborda os impactos do Novo Ensino Médio na atividade docente.

A combinação dessas duas metodologias possibilitou fundamentar conceitualmente as relações sociais que inter cruzam o trabalho e ter uma visão panorâmica da produção científica atual sobre o tema, favorecendo a articulação entre teoria e prática nas análises.

A pertinência dessas análises se acentua diante do avanço das políticas de mercado na educação, que têm imposto novas exigências à atividade docente, com intensificação, desvalorização simbólica e perda de autonomia. Soma-se a isso o cenário pós-pandêmico⁵, que exacerbou a fragilidade das condições laborais e escancarou contradições já presentes.

2.1 Ontologia do trabalho: da exploração à formação do ser social

No paradigma de investigação das ciências humanas, e com olhar para as questões que envolvem sentido, cultura e subjetividade, busco entender as bases ontológicas que estruturam o trabalho enquanto categoria de estudo e relevância histórico-social. Nessa linha de pensamento, escolhi alguns eixos e conceitos de autores clássicos da Sociologia, partindo da premissa de que Karl Marx (1818–1883), Émile Durkheim (1858–1917) e Max Weber (1864–1920) se dedicaram a entender as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas do século XIX, na sociedade ocidental. Essas abordagens teóricas contribuem para analisar as relações de trabalho como as conhecemos hoje.

Nessa diversidade de experiências, esses teóricos buscavam, cada um a seu modo, compreender a sociedade e seus elementos constituintes, entre os quais as conexões relacionadas à atividade laboral e aos trabalhadores ganharam notoriedade. Para ampliar essa linha de pensamento e compreender o trabalho, enquanto atividade humana e constituinte identitária, para além das questões econômicas, integro à discussão Georg Lukács (1885–1971).

⁵ A pandemia mundial denominada COVID-19, declarada em 11 de março de 2020 em razão da rápida disseminação global do vírus SARS-CoV-2, afetando países em diferentes escalas e contextos (OMS, 2020). O evento sanitário resultou em milhões de mortes, sobrecarga dos sistemas de saúde, impactos econômicos e alterações significativas nas rotinas sociais e culturais. Medidas como distanciamento físico, uso de máscaras e vacinação em massa foram implementadas para conter o avanço do vírus. A OMS declarou o fim da emergência em 5 de maio de 2023, no entanto, o vírus continua circulando e causando mortes, especialmente entre grupos vulneráveis. No Brasil, dados oficiais indicam cerca de 6 mil mortes relacionadas à COVID-19 em dezembro de 2024, totalizando mais de 714 mil mortes desde 2020 (Brasil, 2025).

Dentre as abordagens sociológicas, a de Karl Marx (2013) destaca o trabalho como central no contexto do capitalismo⁶ emergente, consolidado após a Revolução Industrial⁷ (1760–1840). Esse processo envolveu a exploração de recursos naturais e de trabalhadores, bem como a perpetuação da violência estrutural característica do sistema colonial, direcionado pela acumulação primitiva de capital (Marx, 2013). O capitalismo industrial criou desigualdades econômicas e tecnológicas entre os países industrializados e os que permaneceram predominantemente agrários, um fator que ainda influencia as relações econômicas e políticas globais.

É importante destacar que essa transformação produtiva expropriatória esteve diretamente vinculada às bases do modelo colonial, especialmente entre os séculos XVI e XVIII nas Américas, estruturado para atender às demandas das economias hegemônicas. Nesse período, regiões colonizadas, como o Brasil (1500–1822), foram submetidas a fornecer matérias-primas e mão de obra forçada, consolidando a inserção dependente destas regiões na economia global (Santana; Campos, 2021), culminando em subordinação econômica e relações desiguais de poder entre colônias e metrópoles, reforçando a exploração do trabalho e a apropriação dos excedentes das economias periféricas.

No caso do Brasil, a utilização da mão de obra escravizada, inicialmente indígena e, sobretudo, africana, não apenas garantiu a rentabilidade do modelo colonial, como também viabilizou a acumulação primitiva de capital nas metrópoles. Esse processo deixou marcas profundas na organização social e política do nosso país, naturalizando hierarquias raciais e sociais que até hoje estruturam desigualdades históricas, tanto no acesso à terra quanto nas oportunidades econômicas e sociais.

Diante da centralidade histórica da exploração da atividade produtiva humana nas formações sociais coloniais e capitalistas, é possível compreender por que o trabalho assume posição central na teoria de Karl Marx (2013). Para o autor, o trabalho configura-se como a

⁶ Coggiola (2015) apresenta o capitalismo como sendo o desdobramento de processos históricos e de várias transformações sociais e econômicas durante os séculos XVI e XVII. Nesse período, o mercantilismo, política econômica das monarquias absolutistas que buscavam ampliar o comércio e ter rendimento para manter seus exércitos, conduziu ao crescimento do comércio internacional e à formação de mercados mais amplos. Em consequência, houve o crescimento das cidades e o aumento das atividades comerciais, movimentos que contribuíram para a formação da classe social burguesa, que se tornaria a principal força motriz do capitalismo.

⁷ Conforme posto por Coggiola (2015), a Revolução Industrial, final do século XVIII, começou na Grã-Bretanha, especialmente na Inglaterra, que tinha alta produtividade agrícola e se espalhou para outras regiões. No século XIX, ela atingiu regiões com alta produtividade agrícola, como a Europa Ocidental e a América do Norte. Sendo um processo mais lento em setores industriais pequenos, como em países da Europa Central e Meridional, América Latina e China. O autor explica que foi uma fase de transição do capitalismo, representando a passagem da pequena produção mercantil para a produção em grande escala, dissociando trabalhador e meios de produção e explorando o trabalho assalariado.

atividade humana que envolve a transformação da natureza para a produção de bens e serviços, consolidada por ele como uma fonte de valor, na qual a humanidade aplica sua força e habilidade para criar mercadorias. Marx (2013) destaca a importância dessa prática produtiva como a essência da atividade econômica e como um elemento central na relação entre os seres humanos e os meios de produção, sendo uma condição para a existência humana.

A teoria marxista desdobra as questões relacionadas à exploração do trabalho, evidenciando que os trabalhadores são submetidos a condições desiguais de poder e remuneração em relação aos proprietários dos meios de produção. Nesse enfoque teórico, a exploração é intrínseca ao modo de produção capitalista, no qual a classe trabalhadora, por não possuir meios de produção próprios, é obrigada a vender sua força de trabalho em troca de um salário.

Em outra via, os capitalistas detêm os meios de produção e se apropriam do excedente gerado, conhecido como mais-valia. Segundo Marx (2013), a mais-valia pode ser absoluta quando decorre do prolongamento da jornada de trabalho sem aumento correspondente no salário. Ou pode ser relativa quando resulta do aumento da produtividade, pela introdução de novas tecnologias ou melhorias no processo produtivo, que permitem ao capitalista extrair maior rendimento em menos tempo.

Observamos, por meio de Marx (2013), que a exploração do trabalho é inerente ao modo de produção capitalista. Os trabalhadores, numa relação de integração e interdependência, precisam vender a sua força de trabalho para sobreviver. Isso tem como resultado a produção de um bem ou serviço útil para a sociedade. Nesse vínculo, os trabalhadores são envolvidos no movimento de acumulação do capital e de riquezas pelos donos dos meios de produção, uma dinâmica de exploração que os torna alienados quanto ao resultado de sua prática laborativa e à sua humanidade (Marx, 2013).

Na história do desenvolvimento industrial, os trabalhadores foram vistos não como sujeitos, mas como engrenagens de uma máquina produtiva, sem voz, sem poder de decisão e sem controle sobre o próprio trabalho. Essa mentalidade, longe de pertencer apenas ao passado, ainda ecoa nas dinâmicas contemporâneas. Observamos a permanência de estruturas de exploração que, embora atualizadas em sua forma, mantêm o núcleo da exclusão dos trabalhadores e trabalhadoras dos espaços de decisão econômica e política que moldam suas vidas.

A dominação capitalista transcende a dimensão econômica, estendendo-se para a esfera ideológica e cultural (Marx, 2013). A alienação, por sua vez, separa o trabalhador do produto do seu trabalho e de sua humanidade. Pensando nessas questões, Althusser (1999) acrescenta à discussão o modo como instituições escolares, igrejas e sistemas políticos agem como aparelhos ideológicos a fim de garantir que o sistema de ideias da classe dominante seja consolidado. Um mecanismo que induz as pessoas a agirem de forma aparentemente autônoma, sem a necessidade de repressão direta.

A perspectiva marxista vista na obra “O capital” está alinhada às contradições mais evidentes do capitalismo de sua época, especialmente ligadas ao setor industrial e à agricultura. O que pode ser compreendido pelo momento histórico e pelo lugar social que Marx ocupava enquanto homem, vindo de uma família que lhe proporcionou oportunidades de acesso à educação e à produção intelectual, distante da realidade da classe trabalhadora que ele analisava.

Durkheim (2019) oferece uma visão alternativa ao estudo dessas relações, na qual o trabalho transcende a esfera econômica e assume um papel fundamental na organização social, promovendo solidariedade e coesão entre os indivíduos, por meio da interdependência gerada pela divisão de tarefas. Para o autor, o processo pelo qual as tarefas e funções em uma sociedade são distribuídas aumenta a eficiência produtiva, ao permitir que os indivíduos se especializem em determinadas atividades, além de gerar interdependência entre as pessoas, criando laços de solidariedade e cooperação essenciais para a harmonia social.

Nas sociedades complexas, caracterizadas por uma divisão do trabalho mais acentuada, a solidariedade entre indivíduos se torna condição de coesão social (Durkheim, 2019). Médicos dependem de professores, juntos dependem dos agricultores, e assim por diante. Cada função social se apoia em outras, compondo um sistema interdependente que sustenta a própria vida em sociedade. É nesse contexto que a teoria de Durkheim (2019) ganha força, ao mostrar que o trabalho se revela como um elo vital de uma rede coletiva, na qual cada um contribui para atender às necessidades de todos. Quando saudável, esse movimento alimenta laços de cooperação, confiança e solidariedade entre os membros da sociedade.

Na prática, porém, o atual estágio de desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira, historicamente marcada pelo capitalismo, apresenta um corpo social fragmentado, marcado por desigualdades e por uma rígida hierarquização das profissões. Algumas

atividades são vistas como mais valiosas, mais dignas, enquanto outras são desvalorizadas, tanto no reconhecimento simbólico quanto nas condições materiais.

Ainda assim, concordo com a perspectiva de Durkheim (2019), segundo a qual o trabalho desempenha um papel crucial na construção e manutenção da coesão social. Ao promover interdependência e colaboração entre os membros da coletividade, o trabalho reforça vínculos e favorece relações mais equilibradas no interior do sistema social. Segundo o autor, essa coesão pode se manifestar por meio de duas formas de solidariedade: a mecânica e a orgânica.

A primeira é típica de sociedades tradicionais, na qual a homogeneidade de crenças, valores e práticas sustenta a unidade entre os indivíduos (Durkheim, 2019). Já a solidariedade orgânica caracteriza as sociedades modernas, nas quais a complexidade da divisão do trabalho exige a interdependência entre funções especializadas, elemento fundamental para o funcionamento integrado do corpo social.

Nos pressupostos de Durkheim (2019), quando há ausência ou enfraquecimento das normas sociais que regulam o comportamento dos indivíduos, pode emergir um estado de anomia, que expressa a ausência de normas claras que orientam as ações sociais. Trata-se de um fenômeno recorrente em contextos de crise ou de mudanças abruptas, como os gerados pela reestruturação produtiva⁸ e pela intensificação da especialização do trabalho. Embora partam de matrizes teóricas distintas, essa leitura da anomia e a crítica marxista da alienação convergem ao denunciar a ruptura dos laços sociais e a perda de sentido coletivo diante de um sistema que desumaniza e isola.

Pensando em contextos de crises, a pandemia da COVID-19 (2020–2023) pode ser vista como exemplo desse cenário ao provocar profundas transformações sociais e econômicas, intensificar o isolamento e ampliar os sentimentos de alienação. No mundo pós-pandêmico, marcado por incertezas constantes, as condições de trabalho moldadas pela globalização, pela automação e pela precarização aprofundam ainda mais a fragmentação social. Processos como o da reestruturação produtiva e o da pandemia não apenas fragilizaram os vínculos sociais, como também ressignificaram como nos relacionamos com o trabalho e com o outro.

⁸ A reestruturação produtiva, conforme Antunes (2009), está relacionada ao conjunto de mudanças técnico-organizacionais do capitalismo contemporâneo, marcadas pela superação parcial do fordismo e pela adoção de formas flexíveis e descentralizadas de produção, sustentadas pela globalização e pelas inovações tecnológicas. Esse processo, entretanto, implicou a intensificação da exploração, com maior flexibilização e precarização do trabalho.

Caminhando nessa reflexão sobre o sentido atribuído ao trabalho, chegamos ao terceiro elemento dessa construção conceitual, Max Weber (2004), com sua obra “A ética protestante”. Esse teórico analisou como vertentes específicas do protestantismo, como o calvinismo, desempenharam um papel central no desenvolvimento do capitalismo moderno.

De acordo com Weber (2004), a Reforma Protestante⁹ (1517) inaugurou um movimento que introduziu uma nova visão sobre o trabalho, valorizando-o como uma vocação e um dever moral. O trabalho deixou de ser apenas uma atividade cotidiana e passou a ser entendido como uma forma de servir a Deus. Nessa lógica, a dedicação árdua e disciplinada ao ofício era uma maneira de os fiéis buscarem indícios de sua eleição divina, ainda que a doutrina da predestinação¹⁰ os privasse de uma certeza sobre sua salvação.

Nessa conjuntura, o trabalho transcendeu seu papel de fonte de sustento para se tornar um meio de crescimento espiritual e de disciplina moral, e o sucesso material passou a ser visto como uma manifestação da graça divina. Como posto por Weber (2004), esse valor incentivava o reinvestimento contínuo e contribuía para a consolidação da racionalidade econômica, comportamento econômico baseado no planejamento, na eficiência e no uso racional dos recursos para alcançar objetivos. Essa racionalidade, base do espírito capitalista, guiava o comportamento econômico dos fiéis e moldava as instituições e práticas que estruturavam as sociedades ocidentais.

É preciso refletir que, ao rejeitar o consumo ostentatório, essa mentalidade favorecia a acumulação de riqueza e restringia sua circulação e redistribuição, contribuindo para a consolidação de desigualdades sociais e econômicas. Além disso, cabe questionar se há como produzir acumulação legítima em trajetórias marcadas pela apropriação violenta de terras, povos e saberes, sempre conduzidas por aqueles que já detinham mais recursos e meios de dominação.

⁹ Marshall (2017) explica que a Reforma Protestante foi um movimento que iniciou no século XVI, caracterizado por protestos contra a corrupção da Igreja Católica e por mudanças culturais e sociais. É associada a Martinho Lutero, 1517, quando ele afixou suas Noventa e Cinco Teses na porta da igreja de Wittenberg. A Reforma contribuiu para a criação de novas identidades, que surgiram da divisão e do conflito. E pode ser entendida como uma transformação cultural que contribuiu para o individualismo moderno, o capitalismo e à ciência.

¹⁰ Conforme Pinheiro (2017), a doutrina da predestinação afirma que Deus, em sua soberania, determina o destino eterno dos seres humanos, escolhendo alguns para a salvação e deixando outros fora de sua graça. Desenvolvida por Agostinho de Hipona (354–430) e aprofundada por João Calvino (1509–564), essa ideia destaca que a salvação é um dom gratuito e imerecido, pois o ser humano, em sua natureza corrompida, é incapaz de alcançar Deus sem intervenção divina. Além de sublinhar a soberania divina, a doutrina oferece uma dimensão psicológica de conforto e propósito, ao assegurar aos crentes a ideia de serem eleitos e guiados pela providência divina em todas as circunstâncias. Mas acarreta insegurança, por isso que a prosperidade material torna-se um sinal da eleição.

A ética do trabalho, quando descolada das condições materiais concretas, acaba por mascarar desigualdades e legitimar privilégios históricos. Assim como os fiéis ascéticos, descritos por Weber (2004), que viam na disciplina e no trabalho um sinal de salvação, nossa sociedade tende a enxergar a precariedade como fruto da falta de empenho, ignorando os mecanismos históricos de opressão e privilégio. Considero que, onde há espoliação, não há espaço para o “mérito”¹¹.

Se, por um lado, a ética protestante impulsionou o desenvolvimento econômico e a racionalização da organização social, por outro, ela promoveu uma valorização da produtividade e do acúmulo de riqueza como sinais de virtude individual. Isso ocorreu sem necessariamente questionar as desigualdades geradas por esse processo, contribuindo para sua naturalização e para a exclusão social.

Weber (2004) não considerou a complexidade e a diversidade das experiências econômicas e laborais, pois se concentrou no protestantismo ascético e nas sociedades ocidentais. Ademais, a ética protestante, ao priorizar a recompensa divina em detrimento da recompensa material, contribuiu para restringir a distribuição de riqueza, facilitando sua concentração entre aqueles que controlavam as atividades comerciais e produtivas, sustentando desigualdades sociais.

Como constatado, essa linha de pensamento consolidou uma racionalidade econômica que justificou a acumulação contínua e impessoal de capital, moldando as instituições e práticas que estruturaram o capitalismo moderno nas sociedades ocidentais e perpetuando as desigualdades sociais que ainda são visíveis.

Apesar das diferenças em suas abordagens, Marx (2013), Durkheim (2019) e Weber (2004) convergem ao destacar o trabalho como um elemento essencial na estruturação da sociedade, seja como fundamento das relações econômicas, como fator de coesão social ou como expressão de racionalidade cultural. Cada um deles explorou, a seu modo, as conexões entre o trabalho e o meio social, incluindo dimensões como a exploração econômica, a integração social e os valores culturais e religiosos.

Para ampliar esse diálogo e avançar para o século XX, trago a contribuição de Georg Lukács (1981), que, ao situar o trabalho como uma categoria central na ontologia do ser social, destacou seu papel formador na relação entre o homem e o mundo.

¹¹ Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2005), meritocracia é “[sociologia] forma de liderança que se baseia no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da posição social. Sistema social onde se pratica esse tipo de liderança. Grupo de líderes pertencentes a esse sistema”.

Lukács (1981) entende o trabalho como a totalidade das relações sociais, práticas e instituições que constituem a vida em sociedade, sendo a base para compreender o ser social enquanto totalidade dinâmica e histórica. Conforme posto por ele, o ser social é a forma específica de existência dos seres humanos. Ela é desenvolvida pela interação entre os indivíduos, suas atividades e as condições materiais e históricas em que vivem. Isso abrange as estruturas econômicas, políticas, culturais e ideológicas que moldam a vida em sociedade. Nesse sentido, o ser social é a totalidade dinâmica em constante transformação, caracterizada pelas experiências individuais, coletivas, materiais e simbólicas.

Portanto, à luz dessa teoria, o ser social representa a forma específica de existência dos seres humanos em sociedade, marcada pela complexa interação entre os indivíduos e o mundo social. E o trabalho, central no estudo do ser social, é a atividade humana que transforma a natureza e produz valores de uso. Ele media a relação entre o homem e a natureza, processo que possibilita a passagem do ser meramente biológico para o ser social (Lukács, 1981). Nessa concepção, o trabalho não se limita a uma prática de produção material, mas também é um processo de interação entre indivíduos e sociedade. Assim, contribui para a formação da consciência e da identidade social, além de estar intrinsecamente ligado à realização da essência humana e à busca pela liberdade em sua ontologia.

Conforme Lukács (1981), o trabalho e a expressão da consciência estão inteiramente conectados. A tomada de consciência, para ele, é uma ação necessária na atividade produtiva e torna-se base para o modo humano de existir. Esse processo se dá na interação ativa e intencional dos seres humanos com a natureza, na qual a atividade produtiva transforma os objetos e materiais para atender às necessidades humanas. Nessa ação, ocorre a separação consciente entre o ser que trabalha (sujeito) e os meios de produção e matérias-primas (objetos). Dessa forma, o sujeito percebe o mundo objetivo como algo externo a si e busca transformá-lo de acordo com seus propósitos, numa ação inteiramente humana, baseada na consciência reflexiva, na intencionalidade e na capacidade de transformar ativamente o mundo ao seu redor.

Nessa via, o trabalho assume um papel central na formação da consciência humana (Lukács, 1981). Ao interagir ativamente com o mundo por meio do trabalho, o sujeito não apenas transforma a realidade, mas também a si. Para Lukács (1981), essa ação prática dá sentido às experiências vividas e inaugura uma forma de consciência subjetiva. Essa consciência molda como o indivíduo age no mundo, impulsiona soluções criativas, modifica

práticas laborais e orienta decisões que afetam a existência humana.

A capacidade humana de transformar intencionalmente o mundo é vista como uma posição teleológica, representando a habilidade do ser humano de conceber um objetivo (um fim) e planejar suas ações para alcançá-lo (Lukács, 1981). No contexto da ontologia do ser social, essa posição confere ao trabalho o significado de uma atividade consciente e deliberada, orientada para a realização de propósitos específicos.

Ao operar como uma posição teleológica, o trabalho não apenas transforma ideias abstratas em realidade material, mas também estrutura formas de pensar e agir, conectando a intencionalidade humana à transformação do mundo (Lukács, 1981). Sob essa concepção, o trabalho surge como uma atividade caracterizada por sua intencionalidade, profundamente relacionada à formação do ser social e à inserção do sujeito no mundo objetivo.

Nas teorias de Marx (2013) e Lukács (1981), o trabalho é entendido como a atividade pela qual os seres humanos não apenas transformam o mundo material, mas também a si, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, criativas e práticas. Para Marx (2013), essa atividade é a mediação essencial entre o homem e a natureza, constituindo a base das relações sociais e do desenvolvimento humano ao longo da história. Lukács (1981), por sua vez, aprofunda essa ideia ao destacar o caráter intencional do trabalho, conceituando-o como uma posição teleológica que transforma tanto o mundo externo quanto a estrutura ontológica do ser humano. Nessa lógica, o trabalho simboliza a transição do ser biológico para o ser social, condição fundamental para a realização da humanidade.

Lukács (1981) amplia as análises ao posicionar o trabalho como elemento central na ontologia do ser social, destacando sua intencionalidade e potência transformadora. Contudo, assim como Marx (2013), Durkheim (2019) e Weber (2004), sua abordagem apresenta limites no reconhecimento das múltiplas formas de vivência e dos diversos significados que o trabalho pode assumir para distintos grupos sociais, como mulheres, povos historicamente racializados¹² e outras minorias sistematicamente marginalizadas. Suas reflexões sobre o trabalho e o ser social nos conduzem a uma leitura crítica da temática, a partir da qual proponho um olhar ampliado, capaz de considerar as complexidades contemporâneas, marcadas por novas tecnologias, dinâmicas de exploração e experiências plurais.

¹² Marcelle Felix (2024) compreende o conceito de racialização como a separação de indivíduos em categorias com base em critérios raciais, sendo um processo socialmente construído, dinâmico e contextual. Trata-se de uma lógica classificatória que se atualiza em diferentes momentos históricos e culturais, sustentando hierarquias e desigualdades entre grupos sociais.

Como visto, o debate não se limita à ontologia do trabalho, mas ultrapassa, alcançando a compreensão de como o trabalho nos atravessa e nos constitui. Após esse percurso, observamos como na modernidade o trabalho foi estruturado por sistemas de dominação, enquanto no presente somos desafiados a reinventá-lo como espaço de sentido, justiça e pertencimento. Quando buscamos os sentidos do trabalho, mergulhamos na compreensão sobre quem somos e podemos refletir, coletivamente, sobre a sociedade que desejamos construir.

2.2 Trabalho e contemporaneidade: centralidade, identidade e processos de saúde

As transformações vividas pela humanidade ocidental após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945) foram rápidas e estruturais. Elas redefiniram nossas relações sociais, econômicas e culturais, configurando novos modelos de produção, maneiras de conhecimento e estruturas de poder, sendo impulsionadas pela globalização, pelo avanço das tecnologias de comunicação e pela fragmentação de identidades e culturas.

Nesse novo contexto, o trabalho se constitui como eixo organizador da vida social, influenciando diretamente as formas pelas quais os sujeitos constroem suas identidades, experimentam o mundo e vivenciam a saúde e o adoecimento. Essa centralidade atravessa também o campo da educação, uma vez que os modos de produzir a existência moldam tanto as relações laborais quanto os processos formativos, fortalecendo a função educativa do trabalho na formação integral do ser humano e na promoção da transformação social.

Saviani (2007) mostra essa concepção ao destacar o trabalho como elemento central na existência humana, não apenas para o sustento, mas como prática educativa e transformadora. Para o autor, ao adaptar a natureza às suas necessidades, o ser humano aprende a produzir sua existência e, nesse ato, educa-se: “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.” Eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (Saviani, 2007, p. 154). Nessa leitura, trabalho e educação estão historicamente entrelaçados, moldando as formas como os sujeitos organizam suas relações sociais. Essa ideia dialoga, em termos ontológicos, com a compreensão de Lukács (1981), para quem o trabalho é a prática fundante do ser social, dotada de intencionalidade e potencial transformador.

Com base nessa compreensão, Saviani (2007) reafirma o trabalho como eixo estruturante não apenas da sobrevivência, mas também da emancipação humana, ao destacar sua função social e transformadora na construção de condições mais justas e humanas. Por enfoques analíticos distintos, mas em consonância com essa leitura, Antunes (2002, 2009) e

Dejours (2015, 2016, 2017) defendem o trabalho como fundamental na sociedade contemporânea e essencial para a emancipação individual e coletiva. Eles investigam como as condições laborais estruturadas pelo capitalismo geraram sofrimento, alienação e exclusão social.

Pelo panorama da Psicodinâmica do Trabalho, Dejours (2015, 2016, 2017) enfatiza as implicações subjetivas do trabalho na saúde e nas relações sociais, observando a necessidade de reconhecimento e sentido na atividade laboral. Sob uma análise sociológica, Antunes (2002, 2009) explora como a reestruturação produtiva e a precarização intensificam essas problemáticas. Nesse encontro teórico, compreendemos o adoecimento do sujeito que trabalha e a intensificação da fragilidade nas relações laborais como consequências das transformações impostas pela lógica de exploração capitalista.

Dejours (2016) apresenta o trabalho como um elemento estruturante da vida social e da identidade humana. Destaca que, por meio dele, as pessoas podem se realizar, contribuir para o bem comum e alcançar uma forma de sublimação das pulsões. Esses são aspectos essenciais para a saúde e para a convivência coletiva. O autor considera a cooperação como prática fundamental para a saúde mental dos trabalhadores, bem como para o fortalecimento de relações baseadas na solidariedade e no respeito, ações que podem fomentar a democracia e a participação cidadã. Em contrapartida, condições laborais precárias e situações de privação, como o desemprego, são apontadas como fontes de sofrimento, injustiça e aumento da violência e da exclusão social.

É nesse contexto, para Dejours (2009) e Dejours e Deranty (2010), que a organização do trabalho, entendida como o conjunto de normas, regras e prescrições que definem como as tarefas devem ser realizadas, assume centralidade. Essa organização é mais do que uma estrutura técnica: trata-se de uma questão política, pois determina os limites e as possibilidades de ação dos sujeitos no ambiente laboral. No entanto, o que se prescreve nem sempre corresponde ao que se realiza. Surge, então, uma tensão fundamental entre o prescrito, atividade fundamentada em normas e procedimentos formais, e o real, que é a atividade concreta, viva, repleta de improvisações, julgamentos e estratégias individuais e coletivas frente ao imprevisto (Dejours; Deranty, 2010).

Essa distância entre o prescrito e o real exige dos trabalhadores não apenas competência técnica, mas engajamento subjetivo, ética, criatividade e, muitas vezes, resistência. Conforme Dejours (2009) e Dejours e Deranty (2010), quando esse esforço é ignorado ou deslegitimado, abre-se espaço para o sofrimento psíquico e para formas sutis de

violência organizacional, tornando ainda mais urgente repensar como o trabalho é organizado e vivido.

Em outra via, Antunes (2009) amplia essa análise ao considerar as transformações macroestruturais do sistema produtivo. Partindo de uma revisão da perspectiva ontológica de Lukács, o autor examina como a reestruturação produtiva é caracterizada pela intensificação da exploração no sistema capitalista e pelas mudanças econômicas e tecnológicas ocorridas a partir do século XX. Isso fragmenta a classe trabalhadora e multiplica as formas de dominação. Nesse contexto, surgem formas de trabalho parcial, precário, informal, entre outras, que ampliam a heterogeneização do trabalho e resultam em uma classe trabalhadora precarizada e segmentada.

Antunes (2009) compreende a classe trabalhadora de forma mais ampla que Marx (2013), composta por todos os indivíduos que participam do processo social produtivo assalariado, além dos trabalhadores manuais diretos. Essa definição abrange desde os trabalhadores produtivos até os prestadores de serviços por conta própria que dependem da venda de sua força de trabalho para subsistência. A classe trabalhadora é essencialmente caracterizada pelo assalariamento e pela venda da força de trabalho, denominada, por Antunes (2009), como classe-que-vive-do-trabalho, abrangendo a diversidade de trabalhadores assalariados que dependem da venda de sua energia produtiva para sobreviver.

A fragmentação do trabalho, ao separar tarefas e desconectar a ação intelectual da manual, contribui para um processo de alienação que dificulta a construção de uma identidade coesa e integrada (Lukács, 1981). Saviani (2007) reforça essa leitura analítica ao criticar essa separação histórica, que desvalorizou o trabalho manual, e conduziu a educação a ser moldada por uma lógica que privilegiava o desenvolvimento de habilidades intelectuais desvinculadas da prática. Dessa forma, a formação escolar passou a ser instrumentalizada para atender às demandas do mercado produtivo, formando indivíduos apenas para ocupar funções específicas e alienadas.

Ao compreender o trabalho como princípio educativo, Saviani (2007) propõe uma formação que valorize a totalidade do ser humano, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades criativas, intelectuais e práticas, reafirmando o papel dessa atividade formativa como instrumento de realização pessoal e de transformação social.

No contexto das transformações contemporâneas, Antunes (2002, 2009) e Dejours (2016, 2017) destacam que a precarização tem se intensificado em diversos setores da economia, fomentando um crescente movimento de insegurança e instabilidade para os

trabalhadores, comprometendo as condições de vida e saúde.

Ao alinhar as reflexões de Lukács (1981), Saviani (2007), Dejours (2016, 2017) e Antunes (2002, 2009), é possível compreender que o trabalho fragmentado não apenas desorganiza as relações sociais e seu sentido coletivo, mas também compromete a identidade e a subjetividade dos sujeitos que trabalham. Esse cenário reflete a continuidade histórica de ciclos de exploração, lutas sociais e conquistas, como os direitos trabalhistas, evidenciando a necessidade de articular as dimensões do trabalho, da educação e da luta coletiva para enfrentar os desafios atuais.

Estamos no século XXI e os trabalhadores e trabalhadoras ainda vivenciam jornadas de trabalho extenuantes, baixos salários e vulnerabilidade. Cenário agravado em 2017 com a consolidação da Reforma Trabalhista regida pela Lei n.º 13.467/2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) no Brasil, sob a justificativa de modernizar as relações laborais, algo que nos remete aos interesses burgueses na Revolução Industrial (1760–1840). Essa reforma contribuiu para agravar a precarização estrutural e subjetiva do trabalho, ao priorizar a flexibilidade e os interesses empresariais, enfraquecer a proteção social, alienar as relações laborais e acentuar as desigualdades.

O movimento reformista, conduzido pelo contexto do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, aprovou também a Lei n.º 13.415/2017, que modificou a organização do Ensino Médio no país. Essa mudança será analisada mais adiante, mas é importante reconhecê-la aqui como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração e precarização das relações sociais e laborais no Brasil que atinge os trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Diante desse cenário, torna-se necessário considerar não apenas os impactos econômicos e estruturais da precarização, mas também seus efeitos subjetivos. É nesse ponto que se destacam as contribuições de Dejours (2016, 2017), ao enfatizar que a precarização compromete o potencial emancipador do trabalho, reduzindo sua capacidade de gerar sentido e realização pessoal, elementos fundamentais para a saúde psíquica e para o equilíbrio das relações sociais.

Além disso, as condições precárias de trabalho são agravadas por estratégias organizacionais contemporâneas, como a terceirização, intensificada pela Reforma Trabalhista, e pela informalidade. Conforme Antunes (2009), tais estratégias são acompanhadas por mudanças competitivas e estruturais nas empresas, que adotam modelos de produção cada vez mais fragmentados.

A legislação trabalhista e as políticas de prevenção de riscos ocupacionais mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios estruturais e políticos que emergem da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea (Dejours; Deranty, 2010). Um exemplo disso é a Norma Regulamentadora n.º 1 (NR 1), que estabelece diretrizes para a gestão de riscos ocupacionais, mas cuja efetividade depende de condições institucionais, fiscalização adequada e compromisso das organizações com a saúde dos/as trabalhadores/as (Brasil, 2022). Nesse sentido, compreender as relações laborais em sua complexidade torna-se fundamental, pois impacta diretamente tanto a formulação de políticas públicas quanto a própria configuração das dinâmicas sociais (Dejours, 2015).

Visando um contraponto crítico acerca da centralidade do trabalho, de sua crescente fragmentação e precarização, incluí a perspectiva pós-moderna de Zygmunt Bauman (2001), cuja análise se concentra nos impactos dessas transformações no âmbito subjetivo e nas relações sociais. Enquanto autores como Lukács (1981), Antunes (2009) e Dejours (2016) enfatizam o papel estruturante do trabalho no processo identitário, na saúde e nas dinâmicas sociais. Bauman (2001) argumenta que a sua centralidade, na “modernidade líquida”, está sendo deslocada para o consumo e para a fluidez das relações sociais, eixos centrais na construção da identidade e pertencimento social.

Bauman (2001) considera que a instabilidade e a fragilidade laboral, presentes na modernidade líquida, não produzem segurança e espaço para desenvolvimento identitário. Nessa abordagem, as identidades são concebidas como processos em constante fluxo e transformação, acompanhando a imprevisibilidade e a instabilidade da vida contemporânea. Como posto pelo autor, na ausência de estabilidade e de uma estrutura social sólida para a construção identitária, o consumo torna-se uma ferramenta compensatória.

Nessa linha de pensamento, não busco contrapor as teorias apresentadas, mas compreender as conexões relativas ao trabalho, analisando como a lógica da modernidade líquida impacta a percepção e o papel do trabalho na sociedade. O conceito de modernidade líquida foi elaborado por Bauman (2001) para descrever as características da sociedade contemporânea, marcada pela fluidez, volatilidade e incerteza, em contraponto à modernidade sólida, constituída por estruturas e instituições mais estáveis e duradouras, como as retratadas em Marx (2013).

Bauman (2001) descreve o trabalho contemporâneo como fragmentado e desprovido do sentido de missão universal e vocação para toda a vida que possuía na modernidade sólida. Partindo dessa construção conceitual, o autor mostra que essa prática social tem se

configurado como uma atividade focada na satisfação imediata e na flexibilidade, características que contribuem para a precarização e instabilidade laboral. Mesmo sem reiterar sua centralidade, Bauman (2001) aborda as transformações atuais e, com isso, demonstra como as mudanças nas estruturas sociais, econômicas e tecnológicas impactam significativamente a forma como essa dimensão da vida humana é percebida e vivenciada.

Ao abordar questões relacionadas ao aumento de formas temporárias de emprego e à flexibilização das relações laborais, Bauman (2001) evidencia como essas ações afetam negativamente a segurança financeira dos trabalhadores e desestruturam o senso de propósito e identidade. Diante dessa análise, podemos refletir se são as relações de trabalho fragilizadas que conduzem a essa nova forma identitária, que busca pertencimento no consumo. Ou se é o próprio consumo, estratégico para o capital, fator que intensifica a fragilidade que permeia o trabalho e as relações sociais.

Em uma leitura crítica que reconhece o capitalismo como um agente corrosivo da subjetividade, compreendemos que o trabalho segue ocupando um papel essencial. É o sujeito explorado, o/a trabalhador/a, quem sustenta a engrenagem do capital, mesmo quando seu protagonismo é diluído no discurso dominante.

Em diálogo com essa discussão, com foco nas implicações psicológicas do trabalho, Richard Sennett (2008) reafirma a relevância social, ao defender que ele exerce uma função essencial na criação de valores e na estruturação do tecido social. Nessa linha teórica, o trabalho é considerado central, não apenas pelo valor ético que lhe foi atribuído em determinadas tradições culturais, como analisado por Weber (2004). Mas sobretudo por sua importância ontológica, integrando-se como elemento fundamental na constituição da identidade social e na formação da subjetividade.

A esse respeito, Sennett (2008) analisa como as mudanças nas relações de trabalho afetam a identidade dos trabalhadores e argumenta que a flexibilização e a falta de previsibilidade no emprego moderno corroem o caráter dos trabalhadores e compromete a construção de trajetórias de vida consistentes e estáveis. Para o autor, a transição de um trabalho estável e linear para um trabalho fragmentado e incerto desestrutura a vida dos trabalhadores e afeta suas relações sociais e familiares. Percebemos, nesse ponto, uma aproximação com a crítica de Bauman (2001), especialmente no que se refere à transição de uma sociedade ancorada em normas estáveis para um cenário marcado pela fluidez das relações, pela erosão dos vínculos duradouros e pela crescente incerteza social.

Conforme visto, Bauman (2001) e Sennett (2008) discutem as implicações sociais e subjetivas das transformações pós-modernas e, por uma perspectiva centrada no sofrimento do trabalhador, Dejours (2016, 2017) ampliou essa análise ao focar nos efeitos psíquicos da precarização do trabalho. Ao combinar as reflexões de Bauman (2001) e Sennett (2008) com as considerações de Dejours (2016, 2017), percebemos que as mudanças no trabalho e nas relações sociais não só fragilizam as identidades e os vínculos interpessoais, como também causam desgaste psicológico que compromete a saúde e o bem-estar dos trabalhadores.

Nesse contexto de transformações e exploração, Antunes (2002) chama nossa atenção para um movimento teórico e político que nega a centralidade do trabalho na contemporaneidade, sob a justificativa de que outras esferas, como o consumo, a cultura ou a informação, teriam assumido esse papel. No entanto, para o autor, tal negação atende aos interesses do próprio sistema capitalista, ao tentar neutralizar os conflitos de classe e ocultar a potência do trabalho como força de resistência e transformação. Mesmo em formas precarizadas, fragmentadas e redefinidas, o trabalho permanece como categoria indispensável para compreender as dinâmicas de dominação e as possibilidades de enfrentamento no mundo atual.

O movimento de negação da centralidade do trabalho é o elemento que justifica o desenvolvimento de políticas públicas em favorecimento do capital e em detrimento dos direitos dos trabalhadores, como evidenciado na reforma trabalhista brasileira. Não há redução de desigualdades sociais, mas sim um véu de falso pertencimento. Conforme Antunes (2002), a ação de não reconhecimento da centralidade do trabalho pode contribuir para a desestruturação do sistema social, ao minimizar a importância da classe trabalhadora e dos processos de criação de valores que ela desempenha. O autor entende que a classe trabalhadora é o pilar fundamental para compreender as dinâmicas de transformação social.

Para enfrentar os desafios postos à classe trabalhadora, é crucial reconhecer a complexidade do mundo do trabalho e buscar formas de organização e resistência que promovam condições laborais dignas e estáveis, resgatando o sentido e a centralidade dessa atividade na dinâmica social. Dejours (2009, 2016) acredita que, em ambientes laborais com relações desumanizadas e alienantes, a cooperação pode ser útil para criar espaço de suporte mútuo, para o sofrimento ser enfrentado coletivamente. Uma ação que pode restaurar o sentido do trabalho, proporcionando um espaço mais humano de resistência ao sofrimento agravado pela exploração.

Como visto, o trabalho desempenha um papel fundamental na construção e na expressão da identidade tanto individual quanto coletiva dos trabalhadores. A identidade no contexto laboral refere-se à forma como as pessoas se veem e são vistas em relação ao trabalho que desempenham, às suas ocupações e às organizações em que estão inseridas, e esse processo pode proporcionar senso de pertencimento (Antunes, 2002; Dejours, 2016; Dejours; Deranty, 2010). A partir dessa interação, as realizações no trabalho podem impactar diretamente a autoestima e a autoimagem dos trabalhadores, moldando suas identidades pessoais e profissionais.

Demaegdt, Rolo e Dejours (2013) vinculam a construção identitária dos trabalhadores com a dinâmica do reconhecimento. Dejours (2017, p. 55-56) considera que “o reconhecimento é a forma específica de retribuição moral-simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência”. Para os autores, o reconhecimento envolve julgamentos sobre o trabalho realizado e esses julgamentos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da atividade laboral e, pela conexão entre atividade e trabalhador, atingem o ser (pessoa). Assim, o reconhecimento valida o trabalhador como sujeito capaz de contribuir para a organização social e de dar sentido à sua existência.

Esse reconhecimento pode ser expresso pela chefia ou pelos pares e está relacionado à estabilização da identidade do trabalhador e à transformação da experiência de sofrimento em prazer. Na visão de Dejours (2009, 2017), é por meio do reconhecimento que o trabalho ganha seu significado mais transformador, permitindo que essa atividade seja uma fonte de realização pessoal e estabilidade identitária. O autor destaca a importância de reconhecer não apenas o resultado do trabalho, mas também o processo, os esforços e os desafios enfrentados ao longo do caminho.

Assim, a identidade e o trabalho estão intrinsecamente ligados, sendo as experiências laborais, as oportunidades de desenvolvimento, as relações e as condições no ambiente de trabalho fatores que influenciam a construção da identidade dos trabalhadores. Compreender essa relação é essencial para promover ambientes laborais saudáveis, que valorizem a diversidade, o desenvolvimento pessoal e profissional e o bem-estar dos trabalhadores (Demaegdt; Rolo; Dejours, 2013).

Partindo do pressuposto de Dejours (2009) de que a identidade é o alicerce da saúde mental, o trabalho, por meio do reconhecimento, oferece uma segunda chance para edificar e desenvolver essa identidade, proporcionando uma melhor resistência psíquica diante dos

desafios da vida. Ademais, a atividade laboral proporciona um senso de pertencimento a um coletivo, ajudando a limitar a solidão e a fortalecer a identidade, promovendo um equilíbrio psicológico e emocional frente às demandas e desafios do ambiente de trabalho.

Para Antunes (2002), um trabalho saudável é aquele que proporciona condições dignas e seguras aos trabalhadores, garantindo não apenas a sua subsistência material, mas também o seu bem-estar físico, psicológico e social. Ele defende a importância de um trabalho que garanta o cumprimento dos direitos trabalhistas, proporcione remuneração justa, condições laborais adequadas e estabilidade.

A saúde do trabalhador está relacionada a diversos fatores. Isso inclui a capacidade de mobilizar criatividade e inteligência, a adequação entre a tarefa e sua economia pulsional, a existência de condições sociais favoráveis, à construção identitária baseada no reconhecimento e na presença de cooperação e diálogo no ambiente de trabalho, conforme Dejours (2016) e Dejours, Barros e Lancman (2016). Para os autores, a autonomia moral também é um ponto importante por estar ligada à capacidade dos indivíduos de resistir a práticas que vão contra seus princípios éticos no ambiente de trabalho.

Além disso, a saúde do trabalhador depende da possibilidade de realizar suas aspirações individuais e projetos, o que se conecta diretamente a um sentimento existencial, que reflete a necessidade de dar significado ao trabalho e à sua vida em sociedade. Nesse sentido, fatores como reconhecimento, cooperação, diálogo e condições laborais adequadas são essenciais para o bem-estar psicológico e emocional do trabalhador, promovendo tanto sua realização pessoal quanto profissional (Antunes, 2002; Dejours, 2016; Dejours; Barros; Lancman, 2016).

Dejours, Barros e Lancman (2016) destacam que o trabalho constitui um espaço privilegiado para o exercício da democracia, impulsionando processos de subjetivação, autorrealização e construção da saúde. Em consonância com essa perspectiva, Antunes (2002) considera um trabalho saudável aquele que respeita a dignidade humana, valoriza o ser social e contribui para o bem-estar individual e coletivo dos trabalhadores.

Após esse percurso, podemos compreender que as transformações socioeconômicas impactaram profundamente a forma como vivemos, nos relacionamos e cuidamos da saúde. E, apesar das tentativas do capitalismo de esvaziar o sentido do trabalho, ele permanece como uma força constituinte da identidade, da cooperação e da construção coletiva.

2.3 Trabalho docente: modernização como discurso, precarização como realidade

Em uma longa trajetória de exploração e transformações sociais e laborais, o trabalho docente tem se destacado por sua centralidade na formação humana integral, contemplando dimensões sociais, culturais e históricas. Apesar de sua função essencial na constituição da cidadania e na mediação do saber, a profissão docente segue marcada por um processo contínuo de desvalorização, visível tanto no reconhecimento social quanto nas condições financeiras e de trabalho.

No Brasil, o piso salarial dos professores é de R\$ 4.867,77¹³ para 40 horas semanais, conforme previsto na Lei Federal n.º 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008). Enquanto a medicina, uma das carreiras mais valorizadas, apresenta a recomendação de um piso salarial de R\$ 19.404,13 para 20 horas semanais (FENAM, 2024). Esse contraste revela uma realidade de disparidades que impacta diretamente os processos de reconhecimento e de construção identitária docente. Soma-se a isso a intensificação da precarização das condições laborais, agravada pelos efeitos da pandemia da COVID-19 e pelos impactos da globalização.

A origem da atividade docente está enraizada no desenvolvimento histórico do trabalho e da sociedade. No entanto, as articulações pelo *status* de poder gerenciadas pela burguesia conduziram à separação entre educação e trabalho. Desde o período feudal, como relata Dermeval Saviani (2007), a educação era privilégio das elites e não integrava a atividade produtiva, enunciando o início dessa dissociação. O autor explica que essa separação se intensificou ao longo da história com o desenvolvimento das forças produtivas, processos que geraram a ruptura da unidade das comunidades primitivas e consolidaram a divisão entre proprietários e não-proprietários.

Saviani (2007) também explica que a consolidação dessa separação organizou a escola como um espaço independente do processo produtivo, refletindo a divisão entre a ação manual e a intelectual. Com a Revolução Industrial (1760–1840), as escolas passaram a formar trabalhadores disciplinados, mas não tecnicamente capacitados, atendendo às necessidades de controle da força de trabalho.

¹³ Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO), o piso salarial nacional do magistério para 40 horas semanais foi reajustado em 6,27% em janeiro de 2025, totalizando R\$ 4.867,77, conforme o cálculo do Valor Aluno Ano do Ensino Fundamental Urbano (VAAF) do Fundeb 2023 e 2024. No estado de Rondônia, o reajuste está garantido pela Lei Complementar n.º 1.036, de 18 de setembro de 2019, que desde 2022 também assegura a extensão do mesmo índice anual aos técnicos educacionais (SINTERO, 2025).

Essa análise nos permite compreender como o sistema escolar contribuiu historicamente para a reprodução das relações de produção capitalistas, sobretudo por meio da dissociação entre as práticas escolares e a práxis social concreta. Trata-se de um elemento central nesse processo, uma vez que a educação, em sua forma institucionalizada, prioriza os interesses da burguesia em detrimento das demandas sociais.

O trabalho docente, na visão de Saviani (2007), é uma atividade que envolve a transmissão de conhecimentos e valores culturais de forma sistemática e organizada, elemento fundamental para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora, historicamente, a escola tenha contribuído para a reprodução das relações de produção capitalista, o papel do professor pode transcender essa lógica, preparando os indivíduos para participarem ativamente da vida em sociedade e promovendo mudanças sociais significativas.

Apesar desse potencial transformador, o contexto contemporâneo ocidental, marcado pela lógica capitalista e por mudanças globais, reconfigura as relações de trabalho, fragilizando a identidade docente e precarizando as condições de atuação, conforme aponta Maria Chalfin Coutinho (2009). Nesse panorama, Gaudencio Frigotto (2021), Tânia Raitz e Christie Silva (2014) expandem a análise. Eles mostram como a intensificação de contratos temporários e a sobrecarga de atividades administrativas desmotivam os professores. Isso impacta diretamente a identidade profissional, as condições laborais e a função social da docência.

As relações precarizadas não apenas desmotivam os professores e professoras, como também comprometem o exercício de seu papel transformador, como proposto por Saviani (2007). A valorização do trabalho docente e o fortalecimento de políticas públicas são ações necessárias para enfrentar os desafios e promover uma educação de qualidade e dignidade laboral. Posto que a conjuntura atual impacta diretamente como os professores percebem e vivenciam sua profissão, isso pode levar a uma sobrecarga de trabalho e a processos psicossociais que afetam sua saúde e bem-estar (Raitz; Silva, 2014).

Na contramão de ações de valorização, essa categoria profissional enfrenta desafios intensificados por Reformas Educacionais dirigidas pela lógica neoliberal. Esses desafios enfrentados pela docência não podem ser compreendidos sem antes analisarmos as raízes históricas e econômicas do neoliberalismo, que moldaram a lógica de precarização e desresponsabilização estatal ao longo das últimas décadas.

Para compreender o funcionamento dessa lógica, Marco Antônio Gomes e Maria Lília Colares (2012) analisam esse movimento como um viés político e econômico. Ele busca a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a privatização de serviços e a mercantilização de bens coletivos, como a educação e a saúde. Nesse paradigma, o mercado é apresentado como o principal regulador das relações sociais, enquanto o papel do Estado é progressivamente reduzido nas questões sociais. A transferência de responsabilidades públicas para a esfera privada é justificada por discursos de eficiência e estabilidade econômica e, como sabemos, são estratégias que aprofundam as desigualdades e fragilizam a função pública da educação.

Quando nos deparamos com os impactos do neoliberalismo na educação, vemos sua conexão com a crise estrutural do capitalismo e a reestruturação produtiva da década de 1970. Conforme Gomes e Colares (2012), aquela fase foi caracterizada por estagnação econômica e inflação elevada, o que levou o capitalismo industrial, modelo fordista-taylorista, a enfrentar queda na produtividade e redução nas taxas de lucro. Para retomar o controle, o capital adotou propostas neoliberais que, a favor dos interesses da burguesia, desmantelaram ideais de integração e redefiniram o papel da educação como mercadoria economicamente rentável, privilegiando saberes orientados ao desempenho competitivo em escala global.

Constatamos que o neoliberalismo aprofunda desigualdades sociais ao transformar direitos sociais em mercadorias e seus efeitos refletem diretamente na educação, que passa a ser orientada pelas demandas do mercado. Essa lógica não apenas promove a segregação educacional, como também mercantiliza o próprio processo escolar (Gomes; Colares, 2012). Com essa dinâmica, as desigualdades se intensificam visivelmente. Testemunhamos um cenário preocupante no qual a educação pública é sistematicamente desvalorizada e sucateada, enquanto os filhos da elite desfrutam de um percurso educacional privilegiado, protegidos em escolas privadas.

Completando a discussão, Vladimir Safatle (2022) analisa a relação entre economia e psicologia, destacando como o neoliberalismo, além de gerar sofrimento psíquico, atua como uma estrutura que o gerencia, moldando a maneira como os indivíduos percebem e interpretam suas emoções e experiências. Segundo o autor, ao promover uma lógica de mercado, o neoliberalismo influencia o campo social, que passa a ser estruturado por uma moralidade instrumental, que desvaloriza a crítica e elimina o espaço efetivo para deliberação política.

Essa dinâmica reconfigura identidades e modos de vida, adaptando as pessoas a uma racionalidade econômica que privilegia o desempenho e a produtividade, ao mesmo tempo que elimina a esfera política enquanto espaço de deliberação e transformação. O neoliberalismo é indiferente ao sofrimento e à miséria dos milhões de excluídos do processo produtivo, o que o torna predatório (Safatle, 2022).

Como visto em Gomes e Colares (2012), essa exclusão é justificada em nome da otimização de gastos e da competitividade entre agentes privados, favorecendo uma lógica que coloca o interesse individual sobre o social, que negligencia o bem-estar coletivo.

No campo educacional, essa moralidade neoliberal se manifesta na responsabilização individual e no desencorajamento da cooperação, resultando na precarização das condições de trabalho e na fragilização da saúde docente. Portanto, vemos que o modelo neoliberal não apenas marginaliza o papel social da educação, mas também transforma as instituições e os trabalhadores da área em alvos diretos de sua lógica competitiva e excludente.

Na educação, essa lógica pode ser representada pela aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que mudou o direcionamento do Ensino Médio, sem considerar um debate aprofundado com a sociedade. Em 2017, no cenário político marcado pelo pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, essa lei foi aprovada com urgência, mesmo enfrentando a resistência de movimentos estudantis e docentes em defesa de uma educação pública de qualidade e universal (Lelles; Carvalho, 2020). Essa legislação trouxe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Ela redefiniu a estrutura e os objetivos para o Novo Ensino Médio no Brasil (NEM).

Essas mudanças, justificadas pelo discurso da modernização e integração ao desenvolvimento social e tecnológico, reforçaram a lógica neoliberal de um modelo educacional pautado por competências e habilidades, ao mesmo tempo que acentuaram a invisibilidade do papel docente nesse processo de reestruturação. Ainda no ano de 2017, esse movimento de reestruturação capitalista culminou na consolidação da Reforma Trabalhista brasileira, que trouxe mudanças na legislação, com redução de direitos e enfraquecimento das representações sindicais. Essas mudanças atingem o trabalho docente, especialmente no ensino privado, no qual, conforme as novas regras, as dinâmicas laborais tornam-se ainda mais precarizadas, incluindo a possibilidade de terceirização do serviço docente.

Consolidando o histórico de transformações e reestruturações marcadas por interesses políticos e empresariais na educação básica, em 2018, vivenciamos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2018), alinhando-se à visão neoliberal que prioriza a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Nesse panorama, conforme afirmam Gomes e Colares (2012, p. 285), “a defesa de uma educação baseada nas competências tem origem no discurso empresarial, cujo objetivo maior é a reprodução do capital por meio da exploração brutal da força de trabalho”. Além disso, a BNCC não considera as desigualdades estruturais que comprometem o acesso à educação de qualidade e mascara as responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado e pelas políticas públicas.

Nesse desfecho cronológico, a implementação NEM foi iniciada em 2019, com escolas-piloto espalhadas pelo país. Segundo Felix, Ferreira e Santos (2021), a reforma que instaurou o NEM reafirma a lógica neoliberal. Ela apresenta a “escola das escolhas” como um espaço regido por uma ética empresarial, na qual tanto estudantes quanto professores são responsabilizados individualmente pelo cumprimento de metas, desconsiderando os desafios estruturais e sociais que atravessam o ambiente educacional.

As reformas educacionais neoliberais reforçam a essência do capitalismo, ao priorizar uma educação instrumentalizada, voltada para a formação de mão de obra treinada para atender às demandas do setor produtivo. Nesse viés, Gomes e Colares (2012) destacam a importância de consolidar um projeto alternativo, voltado aos interesses da classe trabalhadora, em vez de servir às demandas da produção de lucro.

A lógica de mercado produtivista tem gerado instabilidade para a categoria docente, ao impor metas e exigências que pressionam esses trabalhadores a se adaptarem constantemente, gerando um ambiente laboral marcado pela precarização e pela instabilidade (Magalhães, 2021). Essas condições afetam não apenas a qualidade do ensino, mas também a autoestima e a percepção de valor dos próprios docentes em relação à sua profissão.

O movimento reformista orienta a construção de processos identitários envoltos em cenários de tensões e desafios, nos quais a valorização da atividade docente e o reconhecimento social são fundamentais para a promoção de uma educação que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a justiça social (Gatti, 2017; Magalhães, 2021).

Na circunstância das mudanças que atingem o mundo do trabalho, Abília Ana de Castro Neta, Berta Cardoso e Claudio Nunes (2021) abordam as condições da atividade docente sob a perspectiva da precarização laboral e do desenvolvimento profissional. Os autores discutem como os processos de reestruturação capitalista têm impactado negativamente a atividade docente, ocasionando mal-estar, sofrimento psíquico e adoecimento. Entre as condições precarizadas, os autores incluem: a flexibilização e intensificação das atividades; o descumprimento da legislação educacional; a perda de autonomia sobre o processo laboral; e a degradação da força de trabalho, entre outros fatores que contribuem para a alienação da categoria profissional.

Essas transformações globais também evidenciam desigualdades internas à categoria, como as questões de gênero, que marcam profundamente a experiência docente. Nesse contexto, Ana Cláudia Delfini (2022) destaca a importância de analisar o trabalho docente sob a perspectiva de gênero. A autora ressalta que o gênero não apenas diferencia os/as docentes de outros grupos ocupacionais, mas também os divide entre si, destacando a predominância de mulheres nessa área e as desigualdades existentes em termos de salários, autonomia, prestígio e oportunidades de promoção profissional.

Delfini (2022) explicita que as professoras muitas vezes são associadas ao saber pedagógico, enquanto os professores são vistos como detentores dos saberes tecnológicos. Essa percepção mostra a hierarquia dos papéis na profissão, o que conduz os homens a cargos de gestão ou liderança, reforçando desigualdades de gênero tanto na divisão de trabalho quanto nas oportunidades de ascensão na carreira docente.

A profissão docente, historicamente marcada pela feminização, carrega estereótipos e expectativas que moldam as experiências de professores e professoras de maneira diversa (Delfini, 2022). Segundo a autora, as relações de gênero desempenham um papel central na constituição da identidade docente, sendo continuamente construídas e reconstruídas em contextos sociais que também envolvem raça, classe e outras condições estruturais e simbólicas. Nesse sentido, ela aponta que essas questões não apenas moldam as trajetórias identitárias de docentes, mas também definem diferentes formas de exercer a docência, evidenciando como essas categorias interagem para revelar dinâmicas de poder e desigualdades no campo educacional.

Na interseccionalidade entre raça e trabalho docente, Tatiane Oliveira e Fernanda Amador (2023) abordam experiências e desafios enfrentados por professoras negras no ambiente educacional, evidenciando como o racismo estrutural e as dinâmicas da

branquitude moldam as relações de trabalho. As autoras destacam que a violência racista se manifesta não apenas na exclusão e marginalização das contribuições dessas professoras, mas também na constante necessidade de reivindicarem seu lugar e direito à existência nas instituições educacionais. Nesse contexto, as professoras negras operam em um "campo de disputa", no qual suas vozes e epistemologias entram em conflito com a hegemonia dos saberes brancos (Oliveira; Amador, 2023).

Para resistir às dinâmicas estruturais do racismo, as professoras precisaram adotar estratégias que as autoras conceituaram como "estilizações marginais", que são modos de expressão e criação de identidade que surgem como resposta à marginalização e opressão racial (Oliveira; Amador, 2023). Essas estratégias não apenas questionam as narrativas dominantes, mas também ampliam o poder de ação e fortalecem a construção de epistemologias subalternas que possibilitam práticas antirracistas. Ao mesmo tempo, tais práticas evidenciam a dimensão subjetiva do trabalho docente, demonstrando como o exercício da docência, mesmo em meio à opressão, pode se transformar em um espaço de resistência, transformação e construção de novos modos de ser e fazer.

No âmbito dessa discussão, Nilma Gomes (2005) e Fabiana Luz (2023) abordam a identidade docente como uma construção dinâmica que reflete tanto as experiências individuais dos/as professores/as quanto os contextos institucionais. Gomes (2005) destaca que a conscientização da identidade racial é fundamental para que professores/as negros/as atuem como agentes transformadores na valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar e na formação identitária de estudantes negros/as.

Por outra perspectiva, Luz (2023) revela que, mesmo com professores/as negros/as nas escolas, a temática racial ainda é tratada de forma secundária nos documentos pedagógicos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais comprometidas com práticas antirracistas. Assim como Oliveira e Amador (2023), elas acreditam que uma educação crítica e inclusiva pode desestabilizar narrativas hegemônicas e promover relações étnico-raciais mais equitativas no ambiente escolar.

No contexto educacional, as relações entre gênero, raça e trabalho docente demonstram a complexidade das interações entre identidade, práticas profissionais e estruturas sociais. Entendemos que há necessidade de abordagens críticas e sensíveis a essas dimensões na educação, pois as dinâmicas de opressão de gênero e raça afetam diretamente a atuação das professoras negras, expondo-as a processos de exclusão e desvalorização profissional. Nesse sentido, compreender como gênero e raça atravessam o trabalho docente

é fundamental para promover políticas educacionais que enfrentem desigualdades estruturais, ressignifiquem a formação docente e construam ambientes mais inclusivos e equitativos nas escolas.

Corroborando com a análise, Dejours e Deranty (2010) exploram a dominação no trabalho como uma dinâmica estrutural. Os autores argumentam que a dominação dos homens sobre as mulheres no ambiente laboral está intrinsecamente ligada à divisão sexual do trabalho no âmbito privado, revelando como essas desigualdades se perpetuam nas esferas profissional e pessoal.

Dessa forma, em um contexto marcado pela dominação e pela invisibilização do trabalho feminino, a formação docente não pode ser dissociada de uma análise crítica sobre as relações entre gênero e trabalho, que influenciam diretamente as condições de atuação e o desenvolvimento profissional. Como aponta Frigotto (2021), a formação docente abrange mais do que a simples aquisição de conhecimentos técnicos. Ela atinge a construção de uma consciência crítica que permita ao professor/a atuar como um/a agente transformador/a em contextos de desigualdade e precarização, agravados pelas crises sociais e econômicas recentes.

No entanto, a precarização da atividade docente, caracterizada por baixos salários, sobrecarga de tarefas e falta de condições adequadas, compromete significativamente essa formação e afeta a percepção da prática profissional, exigindo novas competências e adaptações constantes (Silva, 2021; Raitz; Silva, 2014).

A pandemia da COVID-19 intensificou as condições precárias enfrentadas pelos docentes, ampliando desigualdades e exigindo adaptações emergenciais que colocaram ainda mais pressão sobre a profissão, como a exigência de adaptação ao ensino remoto, o que gerou impactos emocionais e estruturais significativos.

Ao entender os impactos da pandemia, as instituições de ensino e os professores e professora podem identificar os desafios enfrentados, como a falta de acesso a tecnologias ou a dificuldade de manter a motivação dos alunos durante o ensino remoto. A partir dessa compreensão, as instituições educacionais podem oferecer suporte adequado e formação continuada, auxiliando no desenvolvimento de estratégias eficazes para lidar com as novas demandas, além de buscar o bem-estar dos/as educadores e garantir um ambiente de trabalho saudável (Souza *et al.*, 2021).

Para além dos impactos pontuados, Frigotto (2021) discorre que a pandemia de COVID-19 impôs a necessidade de uma célere adaptação ao ensino remoto e híbrido, sem a

correspondente valorização e suporte ao professor. Como posto pelo autor, esta situação evidenciou as desigualdades e a vulnerabilidade dos professores, especialmente daqueles em condições de trabalho mais precárias.

Corroborando com a discussão, Silva (2021) enfatiza que, durante esse período, os professores temporários e eventuais foram mais afetados, enfrentando situações como desemprego devido à suspensão de contratos, falta de remuneração e ausência de acesso a benefícios emergenciais. Somando a isso, as medidas adotadas pelo poder público, como demissões de professores temporários por prefeituras e estados, contribuíram para a instabilidade e insegurança desses profissionais.

Silva (2021) considera que o neoliberalismo e o negacionismo¹⁴ desempenharam papéis significativos no aprofundamento da precarização do trabalho na educação durante a pandemia da Covid-19. Para a autora, as políticas neoliberais adotadas nas últimas décadas, como a flexibilização das relações de trabalho e a privatização do setor educacional, contribuíram para o aumento da precarização da atividade docente. Essas políticas neoliberais resultaram em reflexos como contratos precários, salários inferiores e ausência de direitos trabalhistas para muitos professores, especialmente os temporários.

Nessa lógica neoliberal de redução do Estado e enfraquecimento dos serviços públicos essenciais, como a educação, as condições do trabalho docente foram mais fragilizadas. Em uma via paralela, a postura negacionista de alguns governantes, em especial a do governo federal em vigência no período de emergência global de Covid, em relação à gravidade da pandemia e à falta de ações efetivas para proteger os trabalhadores da educação, agravou a situação já precarizada na educação (CNN Brasil, 2020; Projeto Comprova, 2022).

O cenário do trabalho docente foi marcado pela ausência de medidas de suporte financeiro e de proteção social adequadas, com trabalhadores ainda vulneráveis economicamente (Silva, 2021). O neoliberalismo e o negacionismo atuaram como fatores que aprofundaram a precarização na educação durante a pandemia, evidenciando a necessidade de repensar as políticas educacionais e trabalhistas para garantir condições laborais dignas.

¹⁴ Silva e Amaral (2022, p. 10) “A confiança segue as linhas do pertencimento a grupos. Quando grupos se constroem contra a produção do conhecimento (o que é o caso do terraplanismo e de adeptos da teoria do design inteligente e do criacionismo) ou contra as instituições que os produzem, a difusão pública do conhecimento encontra uma barreira que vai além da pressão pela autonomia e pela democracia. É esta uma razão central, senão a razão central do negacionismo científico e das *fake news*.”

Partindo da consideração de que a docência é uma prática social e política, Frigotto (2021) acentua que a função do professor envolve a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade. O autor enfatiza que a função da escola e do trabalho docente deve ser a de ensinar e educar para a superação das relações de classe, promovendo uma educação que desenvolva a consciência crítica dos alunos. É necessário apoiar esse lugar do professor, enquanto agente de transformação social, com promoção de condições de trabalho dignas e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo.

A permanência na docência enfrenta desafios que afetam tanto a escolha quanto a permanência na profissão. Observamos uma crescente e contínua evasão de profissionais do magistério, especialmente em contextos de ensino remoto forçado. Algumas áreas da docência, como a matemática, enfrentam a escassez de profissionais, o que levou o Governo Federal a promover um programa denominado “Pé de meia Licenciaturas”¹⁵ para incentivar o ingresso e a conclusão nas licenciaturas (Brasil, 2025).

O governo tenta captar estudantes com alto rendimento no ENEM, sendo 650 pontos a nota inicial para receber o benefício. No entanto, a partir dessa pontuação, um estudante de escola pública e/ou de baixa renda pode entrar por ações afirmativas e outros programas municipais e federais, entre eles Prouni e FIES, em cursos como direito, engenharias e algumas áreas da saúde, com condições laborais e salários mais atrativos. Em vez de promover uma valorização da educação básica que ofereça as mesmas oportunidades de conhecimento e acesso que as escolas particulares, é necessário valorizar as condições laborais e financeiras dos professores e professoras para tornar a profissão mais atrativa. A ação tenta bonificar a escolha pela licenciatura e não sua valorização, não é possível visualizar que ela seja em prol do trabalho docente ou em benefício da formação básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014–2024, com vigência ampliada até dezembro de 2025, estabelece metas concretas para a valorização dos profissionais da educação. Entre elas, as metas de 16 a 19, que propõem estratégias como a atualização progressiva do piso salarial, jornada em um único estabelecimento, incentivos à qualificação e equiparação salarial com outras carreiras de nível superior.

Segundo dados do 5º monitoramento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2024), mesmo com avanços isolados, essas metas estão pendentes. O que esperar da educação, quando esses dados evidenciam que

¹⁵ O programa oferece uma bolsa de 1.050,00 mensais, sendo 350,00 no formato de poupança, com retirada após conclusão do curso e ingresso em instituição pública de ensino (Brasil, 2025).

somente 10,5% dos cargos de direção do país são selecionados por processo democrático com a participação da comunidade escolar?

As medidas propostas pelo PNE são estruturantes e o não atendimento compromete a qualidade da educação pública. E a valorização do magistério é uma responsabilidade política, que pode garantir permanência docente e assegurar que a profissão seja atrativa, respeitada e compatível com a importância que tem na sociedade. A efetivação dessa política deve partir de um olhar que valorize a dignidade do magistério, superando medidas paliativas e estratégias meramente “atrativas” para o ingresso na carreira.

2.4 Panorama brasileiro: trabalho docente e reforma do Ensino Médio

A agenda reformista que incide sobre a educação básica, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, tem provocado, na última década, transformações estruturais e subjetivas no trabalho docente, intensificando os desafios inerentes à profissão. Diante desse cenário, a produção acadêmica tem desempenhado um papel fundamental na análise dos efeitos da reforma do ensino médio, fornecendo subsídios para compreender como essas alterações impactam a identidade, as condições de trabalho e a saúde dos professores.

Aprovada por meio da Lei n.º 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio foi apresentada como sendo uma resposta à necessidade de modernizar a etapa final da educação básica no Brasil. Essa reforma trouxe a promessa de flexibilização curricular, ampliação da carga horária de 800 para até 1.400 horas, valorização da formação técnica e profissional, além da obrigatoriedade da Língua Inglesa. Em teoria, o objetivo era tornar a escola mais atrativa, aproximá-la dos interesses dos jovens e prepará-los melhor para o mundo do trabalho, sob o discurso de protagonismo estudantil.

Apesar do discurso oficial, a implementação expôs graves contradições, ocultando fragilidades estruturais e escolhas políticas controversas. Na prática, ela resultou na fragmentação do currículo, na redução da carga horária da formação geral básica e na imposição de itinerários formativos previamente definidos, o que culminou em relações de trabalho ainda mais fragilizadas e precarizadas (Lelles; Carvalho, 2020; Magalhães, 2021; Felix; Ferreira; Santos, 2021). Como consequência, a reforma passou a ser alvo de críticas por parte de educadores, estudantes, pesquisadores e movimentos sociais.

Em resposta à mobilização social, foi sancionada a Lei n.º 14.945/2024, com a promessa de corrigir os rumos da reforma do Ensino Médio. A nova legislação ampliou a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, com o objetivo de garantir o direito

ao aprofundamento em todas as áreas do conhecimento. Contudo, as mudanças implementadas foram pontuais e preservaram a essência do modelo anterior, especialmente no que diz respeito aos itinerários formativos, que seguem condicionados à capacidade das escolas de oferecer infraestrutura e recursos adequados.

Para mapear as discussões que abordam a Reforma do Ensino Médio no cenário nacional, esta seção apresenta um Estado do Conhecimento (EC) construído a partir de teses, dissertações e artigos empíricos que investigam os impactos dessa reforma no trabalho docente. O objetivo foi compreender como essas mudanças vêm reconfigurando práticas pedagógicas, condições de trabalho e sentidos atribuídos à docência em meio às políticas educacionais recentes.

A seleção e análise do corpus empírico seguiram diretrizes metodológicas fundamentadas pelas autoras Marília Morosini, Pricila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021), que entendem EC como um processo que articula identificação, registro e categorização de produções acadêmicas, com a finalidade de produzir uma síntese crítica da produção científica sobre um tema específico. Trata-se de uma metodologia que, além de mapear a produção, permite visualizar tendências, lacunas e recorrências em determinado campo de estudo.

Em atendimento à proposta das autoras, foram seguidas as quatro etapas do EC, direcionadas pelas fases operacionais, sendo elas: a Bibliografia Anotada, voltada à identificação dos materiais; a Bibliografia Sistematizada, centrada na análise preliminar das produções; a Bibliografia Categorizada, com foco na reorganização e categorização do corpus; e a Bibliografia Propositiva, na qual se elaboram inferências e proposições a partir das evidências encontradas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

As bases de dados escolhidas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁶, por sua abrangência e relevância no cenário da pesquisa acadêmica brasileira, alinhada ao foco da pesquisa, que visa compreender como a temática em questão tem sido tratada nas produções acadêmicas da pós-graduação brasileira, e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹⁷, uma biblioteca digital de acesso livre e gratuito. As

¹⁶ Desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a BDTD reuni os sistemas de informação de diversas instituições de ensino e pesquisa, reunindo produções acadêmicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

¹⁷ É uma fonte confiável para encontrar e selecionar artigos científicos de qualidade, pois adota critérios rigorosos para aceitar e manter os periódicos em seu acervo. A maioria dos periódicos disponíveis são brasileiros, mas também inclui outros periódicos da América do Sul e África do Sul (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

buscas foram realizadas em março e abril de 2025, utilizando o descritor “professor AND novo ensino médio” em ambas as bases, aplicando em todos os campos. Considerando o número reduzido de resultados obtidos na SciELO, optou-se por incluir também o descritor “professor AND ensino médio”, a fim de ampliar o escopo da pesquisa.

Como critérios de refinamento, foram aplicados os seguintes filtros: período de publicação entre 2019 e 2024, assunto: ensino médio, e tipo de acesso: *openAccess*, garantindo, assim, o recorte temporal correspondente ao período de vigor do cronograma nacional para implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas da rede pública, bem como o acesso a documentos disponíveis integralmente.

A aplicação desses critérios resultou em 167 registros na BDTD e 178 na SciELO (n= 345). As duplicações (n = 7) foram eliminadas, resultando em 338 referências. Dado o volume expressivo, a etapa da Bibliografia Anotada foi adaptada para assegurar viabilidade e coerência com os objetivos da pesquisa. Os dados foram organizados em um quadro¹⁸ contendo ano de publicação, nível (no caso das teses e dissertações), autoria, título e decisão quanto à inclusão ou exclusão do estudo, com indicação do motivo nos casos excluídos.

Em seguida, na Bibliografia Sistematizada, foi realizada a triagem por meio da leitura dos títulos e resumos. Foram incluídas apenas pesquisas empíricas realizadas em escolas públicas, com participação de docentes do ensino médio regular e que abordassem diretamente o trabalho docente no contexto da reforma. Foram excluídos estudos fora do escopo de análise, produções teóricas, análises documentais, pesquisas sem envolvimento de professores/as, e aquelas realizadas em instituições com configurações curriculares ou regimes de trabalho distintos. Isso inclui escolas privadas, técnicas e/ou militares, cuja inclusão poderia comprometer a comparabilidade dos dados.

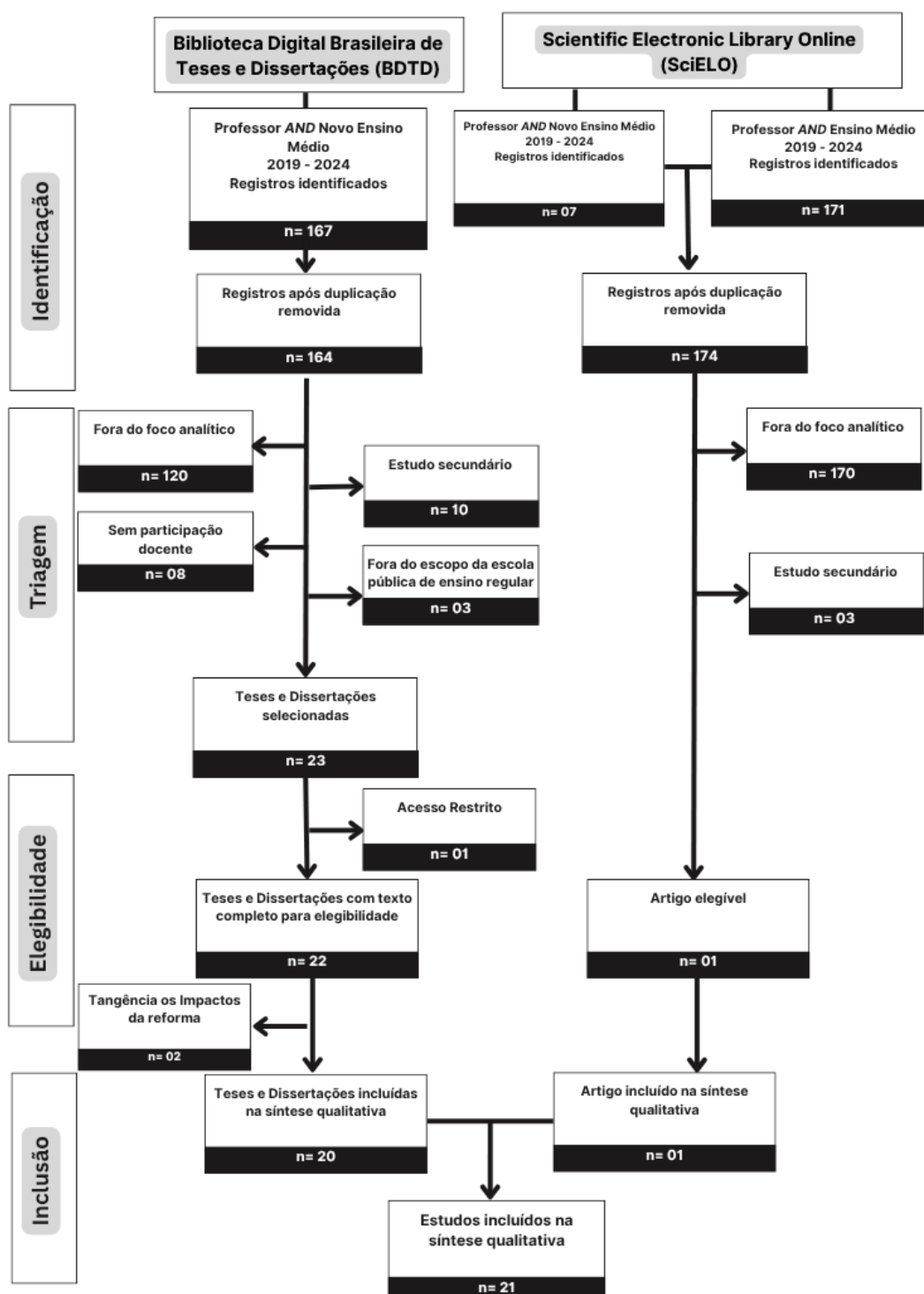
A terceira etapa do percurso metodológico corresponde à Bibliografia Categorizada, na qual foi realizada uma leitura flutuante e reflexiva dos resultados dos estudos elegíveis (n = 24). Dentre esses, 21 trabalhos com acesso ao texto completo foram selecionados para compor o *corpus* de análise, por apresentarem, de modo consistente, discussões sobre os impactos do Novo Ensino Médio na atividade docente. O processo de seleção e refinamento dos estudos está sistematizado na Figura 1.

Conforme apontam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), essa etapa tem como finalidade a identificação de unidades de sentido, como temas recorrentes, expressões-

¹⁸ As autoras nomeiam com tabelas, nessa tese opto pela nomenclatura quadro em conformidade com as definições da ABNT para apresentação de dados qualitativos.

chave ou categorias emergentes, que permitam a reorganização analítica do material. Essas unidades foram agrupadas em blocos temáticos, dando origem às categorias de análise: Transformações curriculares; Formação docente; e Condições de trabalho.

Figura 1 - Fluxo de seleção dos estudos incluídos na revisão



Fonte: Elaborado própria, com base na busca na BDTD e na SciELO (2025).

A última etapa do percurso metodológico concentrou-se na elaboração da Bibliografia Propositiva, cuja finalidade é deslocar o foco da análise dos discursos acadêmicos sobre o Novo Ensino Médio (NEM) para as possibilidades de enfrentamento, resistência e reconstrução da prática docente diante das transformações identificadas. Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), esta etapa requer a construção de

inferências ancoradas nas evidências analisadas, permitindo a formulação de proposições fundamentadas.

2.4.1 Resultados

Os estudos incluídos neste EC foram publicados entre 2020 e 2024, período que representa a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas da rede pública brasileira. Apresentados em ordem decrescente de publicação no Quadro 1, resultam de diversos programas de pós-graduação stricto sensu, majoritariamente na área da educação, de distintas universidades brasileiras, o que confere diversidade institucional e regional à análise.

Quadro 1 - Estudos Empíricos Seleccionados para Análise

N.º	Ano e tipo	Autoria e Título	Vinculação Acadêmica	Justificativa de Inclusão
1.	2024 – Artigo	Ana Karina de Oliveira Nascimento, Gildete Cecília Neri Santos Teles e Isaac Leandro Santos Ismerim. “Tem horas que eu realmente quero só ser professor de inglês”: O mundo “real” e o mundo da escola com o Novo Ensino Médio.	Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, e Secretaria do Estado da Educação de Sergipe, Aracaju - SE.	O artigo aborda as implicações do NEM na prática docente, evidenciando os impactos subjetivos e identitários sobre os docentes, especialmente no que se refere à fragmentação das funções do professor, à descontextualização curricular e à tensão entre o mundo escolar e o mundo “real”.
2.	2024 – Tese	Daiani Vieira Ortega. A atuação da política do novo ensino médio no estado de São Paulo: formação dos alunos e trabalho docente a partir da percepção de professores.	Orientador: Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão. Linha de pesquisa: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP.	A tese oferece uma análise aprofundada do Novo Ensino Médio a partir da experiência de professores da rede pública.
3.	2024 – Dissertação	Graciele Aparecida da Silva. Projeto de vida no novo Ensino Médio: percepções docente e discente.	Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Soek Linha de pesquisa: Teoria e Prática de Ensino. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.	A pesquisa do componente-chave da reforma curricular, Projeto de Vida, com implicações diretas sobre o trabalho docente e a formação de professores.

N.º	Ano e tipo	Autoria e Título	Vinculação Acadêmica	Justificativa de Inclusão
4.	2024 – Dissertação	Geovana Rosa Affeldt A atuação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Gaúcho na Escola Tuiuti.	Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo Linha de pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais. Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	O estudo examina como a política do NEM é vivenciada na escola pública, com foco explícito nas repercussões sobre o trabalho docente.
5.	2024 – Dissertação	Ana Paula dos Santos Soares O Novo Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais: implementação do componente curricular Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	Orientadora: Profa. Dra. Regina Simplicio Carvalho. Programa de Pós-Graduação em Química em Rede Nacional, Universidade Federal de Viçosa.	A pesquisa fornece dados sobre a realidade do trabalho docente nos componentes da base diversificada, itinerários formativos, e sobre a reorganização pedagógica frente ao Novo Ensino Médio.
6.	2024 – Tese	Ângela Both Chagas O poder de decisão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul no campo da política educacional: análise a partir do "Novo" Ensino Médio.	Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Luce. Linha de Pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	A pesquisa oferece uma leitura crítica das formas de imposição política e econômica sobre as escolas públicas, destacando a atuação docente como foco de resistência e contenção de danos frente ao avanço de uma lógica neoliberal.
7.	2024 – Dissertação	Sara Cavalcante Moreira Metodologias ativas integradas às tecnologias digitais na implementação do currículo do novo ensino médio da CREDE 16/CE.	Orientadora: Profa. Dra. Priscila Barros David. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais do Instituto Virtual da Universidade Federal do Ceará.	O estudo traz dados empíricos sobre a implementação do NEM, com foco em práticas pedagógicas mediadas por tecnologia e no desenvolvimento profissional docente, aspectos diretamente implicados na reorganização curricular e na intensificação do trabalho dos professores.
8.	2024 – Dissertação	Elivania Cristina De Assis Ananias. A implantação dos projetos integradores no Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates - estudo de caso.	Orientadora: Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.	Este estudo trata diretamente de um dos eixos, Projetos Integradores, das inovações curriculares promovidas pela reforma do Ensino Médio, analisando os efeitos sobre o trabalho docente.

N.º	Ano e tipo	Autoria e Título	Vinculação Acadêmica	Justificativa de Inclusão
9.	2024 – Tese	Alcione Piva Implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em uma escola pública de São Paulo: do discurso oficial às práticas curriculares.	Orientador: Prof. Dr. José Leon Crochick Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.	A pesquisa realiza uma crítica à implementação do NEM. E aborda temas como a fragmentação curricular, a pedagogia das competências, a influência do setor produtivo e o esvaziamento do sujeito no processo educativo.
10.	2024 – Dissertação	Josimara Rodrigues da Rosa. Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea.	Orientador: Prof. Dr. Fernando José Spanhol Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina.	Esta dissertação analisa o impacto do NEM na docência a partir da ótica da cultura digital e das tecnologias da informação e comunicação.
11.	2024 – Dissertação	Fabírcia Ribeiro Gontijo. Avaliação na contrarreforma do ensino médio: o que revelam os casos de ensino produzidos com professores.	Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional Educação e Docência, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.	Pesquisa (auto)biográfica e com casos de ensino mostra a experiência de professores com os processos avaliativos no contexto da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017).
12.	2023 – Dissertação	Gustavo Da Silva Costa Itinerários formativos no ensino médio e interdisciplinaridade: campo das ciências humanas e sociais aplicadas.	Orientadora: Profa. Dra. Eliane Maria Vani Ortega. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.	A pesquisa evidencia os efeitos do NEM sobre o esvaziamento das disciplinas de Ciências Humanas e a fragilidade da proposta interdisciplinar nos Itinerários Formativos, a partir da voz dos docentes.
13.	2023 – Tese	Shirley Sheila Cardoso. O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o ensino médio: o referencial curricular gaúcho em questão.	Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	A tese contribui para a análise crítica da reforma do Novo Ensino Médio, articulando referenciais teóricos consistentes com uma investigação empírica realizada junto a docentes da rede estadual.
14.	2023 – Dissertação	Caroline Dilley Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina.	Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.	O texto investiga os efeitos da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente. Aborda questões centrais como precarização, mercantilização da educação e reconversão docente.

N.º	Ano e tipo	Autoria e Título	Vinculação Acadêmica	Justificativa de Inclusão
15.	2023 – Dissertação	Tábata Valesca Corrêa Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática.	Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin. Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	A pesquisa contribui ao explorar a materialização das políticas curriculares no contexto escolar, examinando como os professores interpretam, recriam e resistem às normativas do NEM.
16.	2022 - Tese	Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida. Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações.	Orientador: Prof. Dr. Antônio Chizzotti Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	A pesquisa oferece uma análise sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio, com foco nos impactos percebidos pelos professores da rede pública.
17.	2022 – Tese	Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro. Para além do supletivo e do emergencial, afinal, o que contam docentes licenciados/as no curso esquema 1 da Universidade de Brasília?	Orientadora: Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.	A tese mostra os efeitos das reformas neoliberais na formação docente, com base em uma política pública voltada para suprir a carência de professores.
18.	2022 – Dissertação	José Farias Bernardes Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular para a construção do conhecimento e protagonismo do estudante.	Orientadora: Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas.	A dissertação analisa as políticas curriculares associadas ao NEM, com foco na atuação docente e no papel das escolas na reprodução de políticas educacionais de viés neoliberal.
19.	2022 – Dissertação	Ana Paula Silva Machado. Estudo sobre o início do processo de implantação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal.	Orientadora: Profa. Dra. Gírlene Ribeiro de Jesus Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.	A pesquisa fornece evidências dos desdobramentos da reforma na fase inicial de implementação, revelando os impactos na organização do trabalho docente, no cotidiano da escola e na capacidade institucional de compreender e adaptar-se às novas exigências legais.

N.º	Ano e tipo	Autoria e Título	Vinculação Acadêmica	Justificativa de Inclusão
20.	2021 – Dissertação	Simone Santos Kuhn A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso.	Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	A pesquisa contribui ao abordar a Educação Física, dentro do escopo da reforma do Ensino Médio. E revela os impactos da reestruturação curricular na prática docente, na carga horária e na concepção de formação integral em escolas-piloto.
21.	2020 – Dissertação	Laurina Tavares de Farias Lima. A política curricular dos multiletramentos para o ensino médio: disputas em torno da formação (1990 – 2019)	Orientação: Profa. Dra. Merilin Baldan Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.	A pesquisa traz uma análise sobre como os multiletramentos são capturados pelas lógicas neoliberais e instrumentalizados no currículo do Novo Ensino Médio, fragilizando a prática docente e esvaziando a formação crítica dos estudantes.

Fonte: Elaborado com base nas teses e dissertações disponíveis na BDTD (2025).

O artigo, as teses e dissertações incluídos abordam os impactos da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) na atividade docente, abordando temas como itinerários formativos, Projeto de Vida, precarização do trabalho, políticas curriculares, tecnologias digitais e estratégias de resistência pedagógica. Cada uma dessas pesquisas contribui com elementos analíticos que ajudam a compor um panorama crítico sobre como o Novo Ensino Médio tem se materializado nas escolas públicas e como essas transformações repercutem no cotidiano dos professores e professoras.

Os estudos elencados abordam os impactos da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) na atividade docente, abordando temas como itinerários formativos, Projeto de Vida, precarização do trabalho, políticas curriculares, tecnologias digitais e estratégias de resistência pedagógica. Cada uma dessas pesquisas contribui com elementos analíticos que ajudam a compor um panorama crítico sobre como o Novo Ensino Médio tem se materializado nas escolas públicas e como essas transformações repercutem no cotidiano docente.

Conforme apresentado no Quadro 1, em relação às teses e dissertações, observa-se a prevalência de mulheres tanto na autoria (n=18) quanto na orientação das pesquisas (n=13), evidenciando uma presença significativa do protagonismo feminino na produção acadêmica

analisada. No que se refere à distribuição geográfica, dez estados brasileiros estão representados, com destaque para o Rio Grande do Sul (n=5) com maior número de publicações, seguido por São Paulo (n=4), Distrito Federal, Minas Gerais e Santa Catarina com duas publicações cada. Os demais estados aparecem com uma ocorrência cada, incluindo Goiás, Paraná, Ceará, Amazonas e Mato Grosso.

No que diz respeito às instituições de ensino, observam-se produções oriundas de universidades públicas (n=19), com destaque para temáticas e linhas de pesquisa voltadas às políticas públicas, ao currículo e à formação docente.

Além das teses e dissertações, foi incluído um artigo científico no corpus de análise, por atender aos critérios de elegibilidade da pesquisa. Publicado em 2024 por autores vinculados à Universidade Federal de Sergipe e à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, o artigo discute as implicações do Novo Ensino Médio na prática docente. A ênfase está nos impactos subjetivos e identitários vivenciados por professores da disciplina de inglês. A investigação revela como a fragmentação do trabalho docente, a descontextualização curricular e a tensão entre o discurso oficial e a realidade escolar afetam a constituição do sujeito docente, especialmente no contexto da política educacional neoliberal.

Cada uma das pesquisas analisadas funciona como uma peça que ajuda a compor o quebra-cabeça dos efeitos colaterais do Novo Ensino Médio no trabalho docente. Ao acompanhar de perto as vivências de professores e professoras da rede pública, esses estudos revelam como os novos dispositivos curriculares impactam diretamente o cotidiano da sala de aula, a formação profissional e o conjunto de exigências que têm recaído sobre o corpo docente.

Os estudos evidenciam como a política do NEM é vivida no chão da escola. E apontam para a fragmentação curricular, o esvaziamento da centralidade do sujeito no processo educativo, a ênfase na pedagogia das competências e a crescente influência dos interesses do setor produtivo na definição das práticas escolares. Entendemos que a reforma deslocou o sentido formativo da escola e intensificou os processos de racionalização e controle sobre o trabalho docente.

2.4.2 Transformações curriculares

As pesquisas reunidas nesta categoria convergem ao indicar que a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei no 13.415/2017, produziu transformações curriculares

significativas nas escolas públicas. Essas transformações foram marcadas por um processo de reorganização do conhecimento escolar segundo critérios tecnocráticos, gerencialistas e funcionalistas, alinhados aos interesses do setor produtivo e às demandas do mercado.

Longe de representar uma modernização pedagógica, foi consolidado um projeto curricular marcado por interesses econômicos. Tratando-se de um currículo que não nasceu do chão da escola, mas que chegou pronto, imposto de cima para baixo, ignorando os contextos regionais, a escuta das comunidades escolares e toda a diversidade social que compõe o país.

Nas análises revisadas, essa política é frequentemente descrita como tendo um caráter instrumental. Seus efeitos mais evidentes incluem o enfraquecimento da formação geral, a desvalorização das áreas de ciências humanas e naturais e a falsa noção de uma flexibilização que, na prática, não passa de uma escolha induzida. Estudos como os de Ortega (2024), Affeldt (2024) e Almeida (2022) mostram que faltam estrutura, apoio e condições para que os estudantes realmente escolham seus caminhos formativos com autonomia.

No plano formativo, o novo arranjo curricular tem se mostrado excludente. Segundo Piva (2024), Costa (2023) e Cardoso (2023), há uma limitação concreta ao acesso ao conhecimento científico e histórico, com a promoção de uma formação voltada à adaptação e à performance individual. A valorização de sujeitos "empreendedores de si" é acompanhada pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e pela fragmentação dos saberes, enfraquecendo a função crítica e emancipadora da escola.

A pedagogia das competências, abordada por Ortega (2024) e Almeida (2022), aparece nesse contexto como uma estratégia de contenção formativa. Ao priorizar apenas o que é funcional e imediato, essa abordagem dilui os fundamentos epistemológicos das disciplinas e empurra o currículo para um território cada vez mais normativo e operacional.

A partir das considerações trazidas por Ortega (2024) e Affeldt (2024), é possível perceber como a promessa de liberdade de escolha, tão propagada pelos defensores dos itinerários formativos, se desmancha na prática. A suposta flexibilização curricular se revela uma escolha induzida, marcada por improviso, ausência de estrutura e imposições externas. Como posto por Ortega (2024), essa reforma restringe o acesso ao conhecimento pleno e aprofunda a dualidade do ensino médio, limitando a formação crítica dos filhos da classe trabalhadora.

Outro aspecto discutido nas análises é a interdisciplinaridade. Em Ananias (2024), Corrêa (2023) e Costa (2023), é possível compreender que, embora presente no discurso

oficial, essa abordagem tem sido aplicada de forma superficial. A proposta dos projetos integradores e dos itinerários, ao invés de promover articulação entre as áreas do saber, tem produzido uma fragmentação curricular e a perda de densidade teórica, dificultando a construção de vínculos significativos entre teoria e prática.

Saviani (2007) oferece uma chave teórica importante para compreender esse processo. Para ele, o trabalho e o conhecimento devem estar articulados na escola como via para o desenvolvimento do pensamento crítico e articulado. Contudo, o que as pesquisas revelam é a inversão dessa lógica, pois as mudanças curriculares propostas na reforma induzem à realização de tarefas fragmentadas e ao domínio de competências isoladas, muitas vezes desconectadas da realidade dos sujeitos.

A implementação da reforma também foi marcada por uma condução centralizada, como evidenciam Affeldt (2024), Machado (2022) e Kuhn (2021). As decisões são tomadas sem diálogo efetivo com professores e estudantes, resultando em um modelo de gestão que ignora os sujeitos escolares como agentes políticos. Em muitos casos, a participação se limita ao cumprimento de diretrizes já definidas, revelando uma falsa ideia de protagonismo.

Essas transformações resultam em uma escola cada vez mais funcionalizada, voltada à formação para o mercado e distante de seu projeto histórico de promoção de uma educação crítica e emancipadora. Ainda assim, Ortega (2024) e Corrêa (2023) trazem à tona experiências de resistência e recriação curricular que rompem com as imposições da política. Professores/as constroem alternativas possíveis, reafirmando a escola como espaço de formação cidadã e de defesa da educação como bem público.

Esse movimento, como aponta Saviani (2007), explicita que a disputa em torno do currículo é, na verdade, uma disputa em torno dos sentidos da escola. O que se ensina, como se ensina e por que se ensina são questões diretamente ligadas ao projeto de sociedade que se pretende construir. Nesse cenário, o currículo deixa de ser uma simples listagem de conteúdos e se torna território político, um campo de luta em que se confrontam interesses, visões de mundo e finalidades da educação.

2.4.3 Formação docente

Ao analisar as pesquisas reunidas nesta categoria, torna-se evidente que o Novo Ensino Médio (NEM), além de reconfigurar estruturas curriculares, tem provocado deslocamentos significativos nas práticas e na formação docente. Em meio às pressões institucionais, escassez de recursos e ausência de diálogo na implementação da reforma,

emergem experiências que revelam tanto a precarização quanto a potência do fazer docente.

Silva (2024), ao investigar a implementação do componente Projeto de Vida em uma escola do campo no Paraná, destaca a centralidade do professor nesse processo. Ainda que o material didático siga diretrizes nacionais, são os docentes que, com pouca formação específica, tentam dar sentido pedagógico ao conteúdo. O estudo ressalta a urgência de uma formação continuada que vá além da instrumentalização, propondo inclusive estratégias como os memoriais reflexivos para articular experiência e intencionalidade pedagógica.

Moreira (2021) e Rosa (2024) também revelam que os processos formativos oferecidos aos professores, ainda que pautados em discursos de inovação, como o uso de metodologias ativas e ferramentas digitais, muitas vezes não dialogam com os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. As plataformas e cursos disponibilizados apontam caminhos, mas esbarram em obstáculos como infraestrutura precária, tempo escasso e um tipo de formação que, mais do que apoiar, parece transferir para o professor a responsabilidade exclusiva pelo sucesso da política.

Essa responsabilização não acontece por acaso. Como aponta Frigotto (2021), há uma tendência cada vez mais evidente de submeter o trabalho docente às lógicas do mercado, esvaziando sua dimensão educativa, política e emancipadora. Nessa dinâmica, o professor deixa de ser alguém que forma sujeitos críticos para se tornar apenas um aplicador de competências ditadas por uma lógica produtivista. Esse pensamento ganha contornos reais em experiências como as de Silva (2024) e Gontijo (2024), que evidenciam a ausência de espaços de reflexão coletiva, escuta ativa e formação crítica na implementação dos componentes curriculares do NEM.

Gontijo (2024) propõe um rompimento a essa lógica, ofertando uma formação construída a partir de narrativas e casos de ensino, o que recoloca o/a professor/a como sujeito do conhecimento, alguém que elabora sua prática com base na experiência e na reflexão. Essa abordagem dialoga com a proposta de Romeiro (2022), que examina a formação de bacharéis em exercício docente. Ambos os estudos contrapõem uma visão técnica e repetitiva da docência a outra, mais crítica, onde teoria e prática caminham juntas e os saberes profissionais se alimentam da reflexão ética.

Nas análises de Bernardes (2022) e Lima (2020), a docência aparece como prática política. Os professores, mesmo diante de políticas normativas e padronizadas, reinterpretam, contestam e recriam sentidos. São práticas que, embora cotidianas e muitas vezes silenciosas, marcam um posicionamento. Eles não apenas executam, mas negociam,

resistem e, em muitos casos, reinventam.

Raitz e Silva (2014), ao analisarem as trajetórias identitárias do trabalho docente, destacam que o professor não é um sujeito acabado. Sua identidade profissional está sempre em movimento, atravessada por conflitos, desejos, resistências e reconstruções. Os estudos aqui reunidos confirmam isso, pois mostram professores que se veem pressionados a aderir a lógicas de mercado, mas que também lutam para manter viva a potência política do ato de ensinar.

Nesse contexto, a formação docente não pode servir apenas para ensinar a usar novas ferramentas ou aplicar metodologias ativas, é fundamental haver tempo e espaço para que os/as professores/as se escutem, reflitam juntos e construam coletivamente os caminhos da sua prática. E isso só é possível quando a formação deixa de ser vista como um apêndice das políticas educacionais e passa a ser reconhecida como parte integrante da vida profissional docente.

2.4.4 Condições de trabalho

Entre os muitos efeitos provocados pela reforma do Ensino Médio, talvez um dos mais sentidos e paradoxalmente menos visíveis para a sociedade, esteja nas condições de trabalho enfrentadas pelos professores e professoras da rede pública. As pesquisas reunidas nesta categoria desenharam um cotidiano marcado pelo acúmulo de tarefas, pela escassez de recursos e por uma sobrecarga que ultrapassa, e muito, os limites do trabalho pedagógico propriamente dito.

Soares (2024), ao analisar a implementação do componente “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” em Minas Gerais, identifica que a falta de materiais, a desorganização curricular e a precariedade da infraestrutura básica comprometem não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas a própria saúde física e emocional dos professores. São profissionais que precisam improvisar aulas, assumir disciplinas fora de sua área de formação e lidar com a ausência de apoio técnico e pedagógico. A sensação recorrente é a de carregar uma responsabilidade que deveria ser coletiva, mas recai individualmente sobre cada docente.

Essa lógica se repete no estudo de Chagas (2024), que traz o cenário das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Lá, a precariedade ultrapassa a sala de aula: goteiras, alagamentos e interdições de espaço escolar tornam o cotidiano de trabalho insalubre e inseguro. Ao mesmo tempo, a autonomia prometida às escolas revela-se ilusória. O poder

de decisão sobre os itinerários formativos, por exemplo, é constantemente atravessado por diretrizes externas, formações conduzidas por organizações privadas e falta de diálogo com as comunidades escolares. O resultado é uma perda de controle sobre o próprio fazer docente, com impactos diretos na motivação e no pertencimento à profissão.

Dilley (2023) amplia esse diagnóstico ao evidenciar como a reforma curricular colabora para um novo tipo de intensificação do trabalho docente, de forma sutil, porém mais corrosiva. Não se trata apenas de mais aulas ou de aumento da carga horária, mas de uma reconfiguração profunda da identidade profissional do professor. Ele passa a ser visto como gestor de si, multitarefa, emocionalmente preparado para lidar com a frustração dos estudantes e tecnicamente apto a aplicar metodologias que muitas vezes não domina, porque nunca foi devidamente formado para isso. Esse deslocamento da função pedagógica para uma atuação quase gerencial cria um ambiente de constante exigência e vigilância, no qual o adoecimento não é exceção.

O artigo de Nascimento, Teles e Ismerim (2024) reforça esse cenário de fragilidade nas condições de trabalho docente. A partir das vozes de professores de inglês da rede pública de Sergipe, revela os efeitos concretos da reforma sobre a prática pedagógica e a saúde dos docentes. O artigo evidencia a redução da carga horária da disciplina de língua inglesa, a imposição de novos componentes curriculares sem formação adequada, a sobrecarga com múltiplas funções e a constante pressão por adaptação a um modelo curricular alheio à realidade escolar. Nas narrativas dos professores, aparecem sentimentos de desvalorização, cansaço, desmotivação e perda de sentido do trabalho, como sintetiza o desabafo de um docente ao afirmar que "inglês virou um bico".

A discussão em debate encontra eco na análise de Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), que discutem as condições do trabalho docente sob a ótica da precarização e do mal-estar profissional. Para os autores, processos como a intensificação, a flexibilização, o descumprimento de direitos, a perda de autonomia e a degradação simbólica da profissão têm se aprofundado com a reestruturação capitalista, impactando diretamente a saúde física e psíquica dos professores. Esses elementos ajudam a compreender os relatos de adoecimento e sofrimento que estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar.

Essas experiências, marcadas pela ausência de diálogo institucional e pelo imprevisto permanente, demonstram como a lógica de produtividade e flexibilização imposta pelo Novo Ensino Médio incide diretamente sobre o fazer docente, intensificando o desgaste físico, emocional e simbólico do professor em sala de aula.

As diferentes ênfases mostram que o Novo Ensino Médio não chega apenas como uma mudança curricular, mas como um dispositivo que tensiona e fragiliza as bases da docência na escola pública (Chagas, 2024; Dildey, 2023; Nascimento; Teles; Ismerim, 2024; Soares, 2024). Os professores enfrentam uma rotina de improviso permanente, mediada por condições precárias de trabalho, ausência de escuta institucional e expectativas que os empurram para uma lógica de produtividade e adaptação, muitas vezes incompatível com os princípios formativos que sustentam sua prática.

Mesmo assim, os estudos também revelam que há tentativas de resistência. Professores constroem redes de apoio, reivindicam espaços de decisão, criam estratégias de cuidado coletivo e, sobretudo, continuam a ensinar, apesar das condições. Mas os limites estão dados, e qualquer proposta de transformação real no Ensino Médio precisará começar pelo reconhecimento de que não há inovação curricular que sobreviva à precarização das pessoas que ensinam.

2.4.5 Considerações e proposições

As pesquisas acadêmicas mencionadas revelam que o Novo Ensino Médio não se resume a uma alteração no currículo escolar, é uma transformação complexa que impacta não só a estrutura curricular, mas também a organização da educação pública. Essa iniciativa, que foi apresentada com promessas de modernização, inovação e maior autonomia, acabou resultando em mudanças profundas nas práticas de ensino, nas condições de trabalho docente e na própria formação dos professores. Até agora, não tem sido percebida como benéfica para o progresso dos filhos da classe trabalhadora e tampouco para os profissionais da área educacional.

Nem todos os movimentos desta narrativa terminam sem esperança. Nas investigações, surgem indícios de soluções possíveis e alternativas que indicam possibilidades de enfrentamento e superação, mesmo quando não estão expressas explicitamente. As páginas analisadas contêm diálogos que sugerem que há medidas passíveis de serem tomadas para lidar com situações desafiadoras.

Os estudos apontam para a existência do silêncio institucional, como um problema evidente na implementação da reformulação educacional, e a falta de participação efetiva como condutora da imposição. A partir dessas análises, observamos que a proposta inicial é revitalizar os espaços de tomada coletiva de decisão nas instituições de ensino. Além disso, busca-se fortalecer os conselhos escolares e grupos pedagógicos para que se tornem ativos

na construção conjunta de diretrizes educacionais e políticas curriculares do ambiente escolar.

A formação de professores é um aspecto crucial que merece atenção especial, porque, quando organizada em uma escala de prioridades hierárquicas, revela-se pouco eficiente na prática educacional cotidiana das escolas. Os cursos oferecidos durante a implantação do NEM foram descritos nos estudos como superficiais, técnicos e com pouca conexão com a realidade vivida nas escolas. Por outro lado, sugere-se que sejam oferecidos programas de formação continuada que tenham como ponto de partida as necessidades genuínas dos professores envolvidos nas comunidades em que atuam.

As teses e dissertações mostram que há uma redução do conhecimento em campos como as ciências humanas e naturais. Constatamos que os professores expressaram preocupação com a diminuição da base teórica sólida e com o fracionamento dos conhecimentos disciplinares existentes. Uma alternativa sugerida é resgatar o conhecimento como um recurso público valioso que favoreça a interdisciplinaridade ao unir diferentes áreas de saber sem as diluir, por meio de um processo colaborativo.

Temas como o aumento da carga de trabalho devido à reformulação educacional e o desgaste físico e emocional merecem atenção quando se trata do trabalho docente, por parecerem estar ligados ao exercício da profissão. Nesse contexto, é essencial buscar maneiras de garantir tempo para planejar as aulas, respeitar os limites da carga horária legal, reduzir o número de turmas por docente e, principalmente, desenvolver políticas que considerem as particularidades da profissão.

Mesmo diante dos desafios enfrentados no cotidiano das salas de aula do ensino médio, emergem sinais de resistência e reinvenção que revelam a potência transformadora do trabalho docente. Os resultados destacam narrativas inspiradoras de superação e renovação, protagonizadas por educadores comprometidos com a transformação da realidade local. São atitudes singulares de docentes que se adaptam às necessidades locais com inventividade criativa; que reinventam o currículo escolar por meio de estratégias genuinamente originais; que se unem em colaboração coletiva para proteger os ideais da escolarização pública.

Não há como esquecer o discurso da inovação presente na retórica da reforma, no qual “inovar” virou quase um dever moral, mas sem estrutura, sem tempo e sem apoio. Quando não se oferecem condições, a conta recai sobre quem está na prática. Romper com essa lógica significa redistribuir a responsabilidade nas políticas públicas, nas redes de

ensino e nos gestores que decidem os rumos da prática docente. Sem apoio, infraestrutura, formação de qualidade e condições reais de implementação, não há mudança.

Mesmo com a diversidade de estudos analisados, este estado do conhecimento revela algumas lacunas. Predominam pesquisas que se concentram em aspectos estruturais da precarização, com menor atenção às dimensões simbólicas, identitárias e afetivas do trabalho docente, assim como recortes interseccionais de gênero, raça e território. Observa-se também a escassez de estudos longitudinais e de análises que articulem, de forma densa, saúde, identidade e currículo como dimensões interdependentes do trabalho docente.

É importante reconhecer que esta sistematização também apresenta uma limitação quanto ao levantamento do EC, por ter sido realizado exclusivamente nas bases BDTD e Scielo. Essa escolha foi tanto pela adequação dessas bases aos objetivos da pesquisa quanto pela adequação ao cronograma do doutorado. Reconheço que a inclusão de outras bases, como o Portal de Periódicos da CAPES e Repositórios institucionais, poderia ampliar o alcance e a diversidade do corpus analisado. Ainda assim, os estudos reunidos oferecem um panorama consistente e representativo dos impactos recentes sobre as condições de trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo o tipo de pesquisa, conjunto de métodos e técnicas utilizados para a condução desta pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para alcançar os objetivos propostos.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

Para atingir o objetivo proposto, considerando a interdisciplinaridade do conhecimento, foi desenvolvido um estudo descritivo de natureza quanti-qualitativa, entendendo que o conhecimento é um processo como a vida, onde o singular, o particular e o universal não se eliminam, o real existe como uma ação contraditória e processual, o quantitativo produz qualitativo, de tal modo que ambos possam coexistir, sem que para isso uma escolha elimine a outra, e apesar de serem de natureza diferente, as duas abordagens podem ser complementares (Heloani; Lancman, 2004).

Dalfovo, Lana e Silveira (2008), citando Richardon (1989), entendem que o método quantitativo se caracteriza pela mensuração na coleta e tratamento de dados, utilizando técnicas estatísticas, tem o diferencial de conduzir os resultados com poucas chances de distorções, um método utilizado com frequência em estudos descritivos. Uma opção viável para um estudo com muitos participantes, no qual as informações serão transformadas em números para serem analisadas.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, contempla as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise. Ela emprega uma variedade de métodos de investigação para estudar um fenômeno, procurando encontrar o sentido desse fenômeno e interpretar os significados que as pessoas dão a ele. Essa ação remete ao contato com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados aparentes e latentes. Assim, o pesquisador interpreta e traduz em um texto escrito, com percepção e competência científicas, os significados visíveis ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2003).

A abordagem qualitativa busca olhar para os professores e professoras, pelo viés do trabalho docente, de modo a contribuir para a compreensão dos sentidos do trabalho contemporâneo, conforme posto por Maria Chalfin Coutinho (2009). Para a autora, ao investigar as experiências passadas, presentes e futuras dos trabalhadores no contexto laboral, é possível identificar como suas vivências influenciam a forma como atribuem

significado ao trabalho e constroem suas identidades profissionais. Por meio da análise das trajetórias ocupacionais, é possível observar as continuidades e mudanças nas formas de ser trabalhador na contemporaneidade. Essa abordagem permite compreender como as experiências laborais, as condições de trabalho e as relações interpessoais moldam os sentidos que os trabalhadores atribuem ao seu trabalho.

A metodologia de pesquisa segue a perspectiva das ciências humanas, considerando o trabalho um elemento central. Numa abordagem que reconhece a relevância ontológica do trabalho, bem como seus reflexos significativos nos processos de saúde e adoecimento. O suporte teórico está fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da teoria social e do trabalho, como Marx (2013), Durkheim (2019), Weber (2004) e Lukács (1981), que oferecem uma compreensão mais aprofundada das relações sociais e das estruturas de poder.

Para explorar as dimensões psicológicas e sociológicas do trabalho, destacando os impactos do contexto neoliberal na subjetividade e nas condições laborais, o aporte teórico está fundamentado em estudos de alguns autores como Dejours (2016, 2017), Antunes (2002, 2009) e Sennett (2008). E aprofundando a análise sobre o sofrimento e a resistência no trabalho, Dejours e Deranty (2010), Demaegdt, Rolo e Dejours (2013), Safatle (2022) e Dejours, Barros e Lancman (2016).

No campo específico da educação, a pesquisa dialoga com autores como Saviani (2007), Coutinho (2009), Frigotto (2021), Raitz e Silva (2014), Magalhães (2021), Gatti (2017), Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), Delfini (2022), Souza *et al.* (2021) e Silva (2021), dentre outros estudos relacionados ao trabalho docente no Novo Ensino Médio. O desenvolvimento metodológico orienta-se para abranger a complexidade intrínseca do trabalho docente, incluindo suas dimensões estruturais e subjetivas.

3.2 Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado com a participação voluntária de professores e professoras do Ensino Médio regular que trabalham em escolas da rede pública e/ou privada de Rondônia, distribuídas na capital e no interior do estado, que tenham trabalhado por um ano completo durante a implementação do NEM.

3.3 Procedimentos éticos

A participação dos professores e das professoras foi realizada de forma voluntária, por meio de convite virtual (APÊNDICE A), compartilhado nas mídias sociais. A

participação na pesquisa foi efetivada com a anuência dos participantes, constando no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), disponibilizado na primeira seção do formulário eletrônico desenvolvido no *Google* Formulários. A continuidade da participação foi ativada automaticamente quando o/a participante clicava em “Aceito participar”. Essa ação dava sequência para a próxima seção do formulário que dará acesso ao questionário da pesquisa. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Itajaí, conforme CAAE: 76232623.9.0000.0120 (ANEXO A).

3.4 Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

A aplicação da pesquisa aconteceu em três etapas interligadas: Convite (APÊNDICE A), anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e Questionário (APÊNDICE C). Na primeira etapa, foi realizada a apresentação e divulgação da pesquisa por meio de convite compartilhado nas mídias sociais, buscando atingir professores e professoras do Ensino Médio de todo o estado. Para isso, a pesquisadora contou com sua página no *Instagram*, seu e-mail e com os grupos de *WhatsApp* de professores, além de contatos pessoais que ofereceram disponibilidade para ajudar na divulgação da pesquisa.

O convite apresentou informações sobre a pesquisadora, objetivo da pesquisa, como participar, *Link* TCLE e anuência e contato. O link que deu acesso ao formulário esteve configurado para apresentar apenas o TCLE. De modo que a escolha ao final da página poderia fechar automaticamente o formulário no caso de resposta negativa ao TCLE (Não aceito participar) e confirmação efetivada ao clicar em “Enviar”. Ou poderia seguir para a próxima seção quando tivesse o consentimento de participação na pesquisa (Aceito Participar). Logo, o acesso ao questionário esteve submetido ao consentimento. O formulário era finalizado em qualquer etapa, quando o participante clicava em “Enviar”.

O questionário autoadministrado foi desenvolvido com questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: caracterização sociodemográfica e laboral, contendo 13 questões; vivências durante a implementação do NEM, 06 questões; e saúde e aspectos psicossociais relacionados ao trabalho no Novo Ensino Médio, 11 questões. Ao iniciar cada eixo, o/a participante teve disponibilizada uma breve descrição sobre as perguntas que compunham a seção, como também a informação de que, caso não se sentisse à vontade em responder alguma pergunta, poderia passar para a próxima. Algumas perguntas apresentaram a observação para que a tela do celular fosse rotacionada na intenção de facilitar a visualização de todas as opções de resposta. O questionário foi finalizado quando marcada a opção

“Enviar”.

A coleta de dados teve previsão inicial para disponibilização de 20 de março a 27 de junho de 2024. Como não fora atingida a quantidade amostral desejada, o período foi prorrogado por mais três meses com a finalidade de atingir um maior número de participantes. Assim, essa etapa foi encerrada em setembro de 2024.

O instrumento de pesquisa, que compreendeu o TCLE e o questionário, foi avaliado por duas professoras pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí. Além disso, foi avaliado por um psicólogo e uma psicóloga pesquisadores em Rondônia, que tiveram a responsabilidade de observar se o questionário apresentava clareza e atendia aos objetivos propostos pela pesquisa. O instrumento de pesquisa foi enviado às avaliadoras e ao avaliador, anexo a uma carta de solicitação de aprovação. Os pareceres foram favoráveis à aprovação e as sugestões foram analisadas e consideradas no questionário final (APÊNDICE, D).

3.5 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos neste estudo professores e professoras que trabalham no Ensino Médio regular em Rondônia, de escolas públicas e particulares. Como critério de exclusão, não foram considerados/as professores/as que não participaram de ao menos um ano completo de implementação do Novo Ensino Médio.

3.6 Riscos e benefícios

Embora o risco fosse mínimo, tratou-se de uma pesquisa em ambiente virtual com coleta de dados pessoais sensíveis que poderiam desencadear algum desconforto subjetivo no/a participante, e por se tratar de um ambiente virtual seria possível haver alguns impasses em função das tecnologias utilizadas, como a instabilidade da internet, a necessidade de rotacionar a tela do celular na horizontal para ter acesso a todas as opções de resposta e o risco de violação por pessoa mal-intencionada.

Para minimizar o risco associado ao desconforto subjetivo, não foram tratados assuntos de cunho íntimo, religioso ou moral. E o/a participante teve o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento e caso tivesse alguma dúvida ou quisesse falar sobre alguma pergunta, poderia entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento, pelo e-mail informado no convite e no TCLE.

Com o objetivo de reduzir possíveis desconfortos relacionados ao ambiente virtual, o questionário não teve identificação nominal ou do local de trabalho. Após a conclusão da coleta de dados, as respostas foram baixadas em um dispositivo eletrônico local protegido por senha, para acesso exclusivo da pesquisadora. Além disso, todos os registros no *Google* Formulários foram excluídos. Essas ações visaram evitar o vazamento de informações e qualquer possibilidade de associação direta ou indireta com qualquer participante.

Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluindo sua publicação em congressos, revista científica especializada e/ou livro.

Foi garantido ao/a participante o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Os benefícios dessa pesquisa se dão pela sua contribuição para o conhecimento científico e discussão acerca do trabalho docente no Ensino Médio em Rondônia, podendo seus resultados contribuir para políticas públicas voltadas para uma educação e formação de professores do Ensino Médio mais humanizadas, assim como chamar atenção do poder público para a saúde docente.

3.7 Metodologia de análise dos dados

Visando o anonimato dos/as participantes em todas as etapas da pesquisa, o e-mail registrado no formulário teve como função permitir que o/a participante recebesse uma via do seu TCLE e que tivesse uma única participação na pesquisa. Esse registro não consta na análise dos dados, estando sob sigilo e confidencialidade, assim como as informações coletadas seguiram as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Para a análise das respostas dissertativas, as contribuições selecionadas para transcrição, por representarem um conjunto significativo de resultados, foram atribuídas a participantes identificados com nomes fictícios. Esses nomes corresponderam a frutas, frutos, plantas e/ou ervas da Amazônia, sem associação direta a um gênero específico, com o objetivo de garantir o anonimato dos/as participantes e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade sociocultural da nossa região.

A análise quantitativa foi conduzida por meio de estatística descritiva, com apresentação das variáveis em termos de frequência absoluta (n) e relativa (%). Para a organização e sistematização dos dados, bem como a elaboração de tabelas e gráficos, foi utilizado o software Microsoft Excel, versão 2310.

Os dados qualitativos foram analisados com base na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas que permite examinar comunicações de forma sistemática e objetiva, visando à descrição e à inferência do conteúdo das mensagens. A etapa de organização e codificação dos dados foi realizada manualmente, por meio da construção de tabelas no Microsoft Excel, o que possibilitou estruturar as informações de modo claro, favorecendo a identificação das unidades de registro e a posterior categorização temática.

Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante e a extração inicial dos dados, com posterior mapeamento e organização do material, visando à elaboração de índices e indicadores preliminares. Na etapa de exploração do material, os dados foram codificados manualmente com base nos índices identificados. Foram atribuídos códigos interpretativos às unidades de registro, o que possibilitou a categorização temática dos conteúdos recorrentes nas falas dos participantes.

Para fins analíticos, foram desconsideradas as respostas em branco e aquelas classificadas como inconclusivas. Considerou-se como inconclusiva a resposta que apresentava apenas termos isolados, como datas ou expressões soltas, ou que, devido à sua ambiguidade e/ou ausência de elementos contextuais, não permitia a inserção coerente em nenhuma categoria temática. Essa decisão metodológica está fundamentada nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), que orienta a exclusão de unidades de registro que não contribuam significativamente para a construção de inferências no processo interpretativo.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, os dados foram analisados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado, buscando realizar inferências que contribuíssem para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

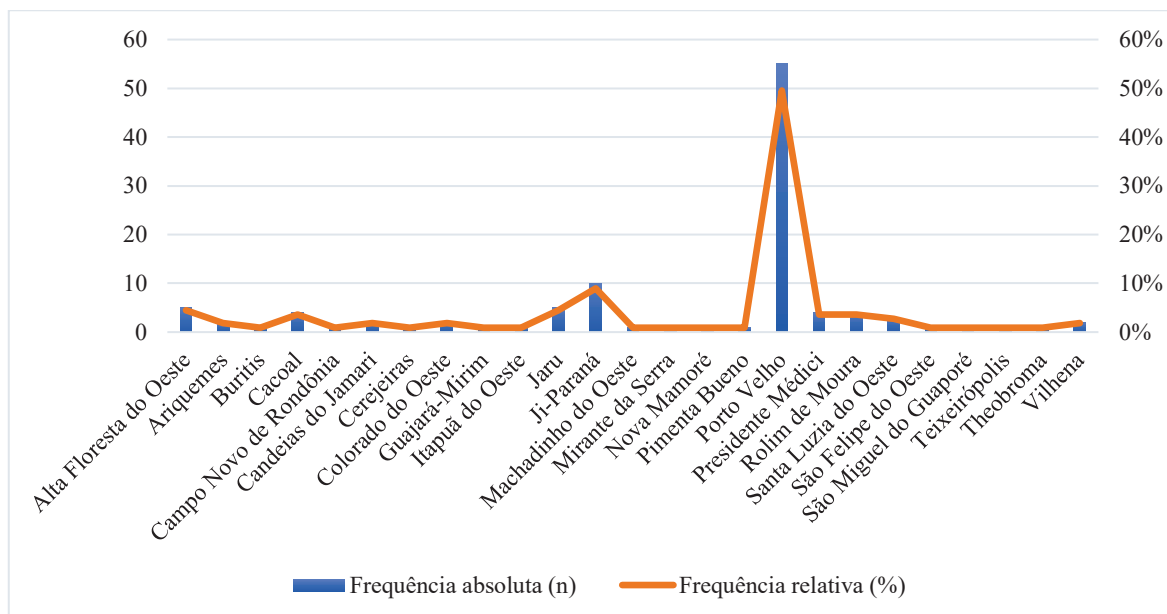
Ao todo, foram obtidas 114 respostas ao questionário eletrônico. No entanto, após verificação dos dados, identifiquei que três participações apresentavam o mesmo endereço de e-mail e perfil idêntico de respostas, o que motivou a exclusão por duplicidade. Assim, o conjunto final da pesquisa está composto por 111 professores e professoras que atuam no ensino médio regular, em escolas públicas e privadas, distribuídas em vinte e cinco cidades do estado. Essa amostra corresponde a 2,8% do total de 3.998 docentes do ensino médio de Rondônia, segundo dados do IBGE (2025).

A diversidade territorial desses achados mostra a abrangência da pesquisa e permite observar como a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) tem sido vivenciada em contextos singulares, entre áreas urbanas com maior infraestrutura como Porto Velho, Ji-Paraná e Ariquemes e áreas mais rurais e/ou de baixa densidade populacional como Campo Novo de Rondônia, São Felipe do Oeste e Teixeirópolis.

4.1 Perfil sociodemográfico e profissional

Conforme mostra a Figura 2, a maior concentração de participantes está no município de Porto Velho, capital do estado, que representa aproximadamente 50% da amostra total ($n = 55$). Em contrapartida, municípios de menor porte apresentam participação proporcionalmente reduzida, como Ji-Paraná ($n = 10$), Jaru e Alta Floresta do Oeste ($n = 5$ cada).

Figura 2 - Distribuição dos/as participantes por município de Rondônia



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

As demais características sociodemográficas estão apresentadas na Tabela 1. Embora a pesquisa tenha sido realizada em ambiente virtual, que favoreceria a participação de pessoas mais jovens, os dados revelaram predominância de participantes com idade entre 41 e 50 anos ($n = 38$), seguidos por aqueles entre 31 e 40 anos ($n = 32$), 51 e 55 anos ($n = 21$), 56 e 60 anos ($n = 11$), 61 anos ou mais ($n = 7$) e, por fim, duas pessoas na faixa de 26 a 30 anos.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos

Características	N (111)	% (100)
Gênero		
Feminino	65	59%
Masculino	45	41%
Não informou	1	1%
Faixa etária (anos)		
26 – 30 anos	2	2%
31 – 40 anos	32	29%
41 – 50 anos	38	34%
51 – 55 anos	21	19%
56 – 60 anos	11	10%
61 anos ou mais	7	6%
Estado civil		
Casado/a	50	45%
Divorciado/a	13	12%
Relacionamento estável	10	9%
Solteiro/a	33	30%
Viúvo/a	5	5%
Grau de Escolaridade		
Graduação	9	8%
Cursando especialização	4	4%
Especialização	61	55%
Cursando mestrado	7	6%

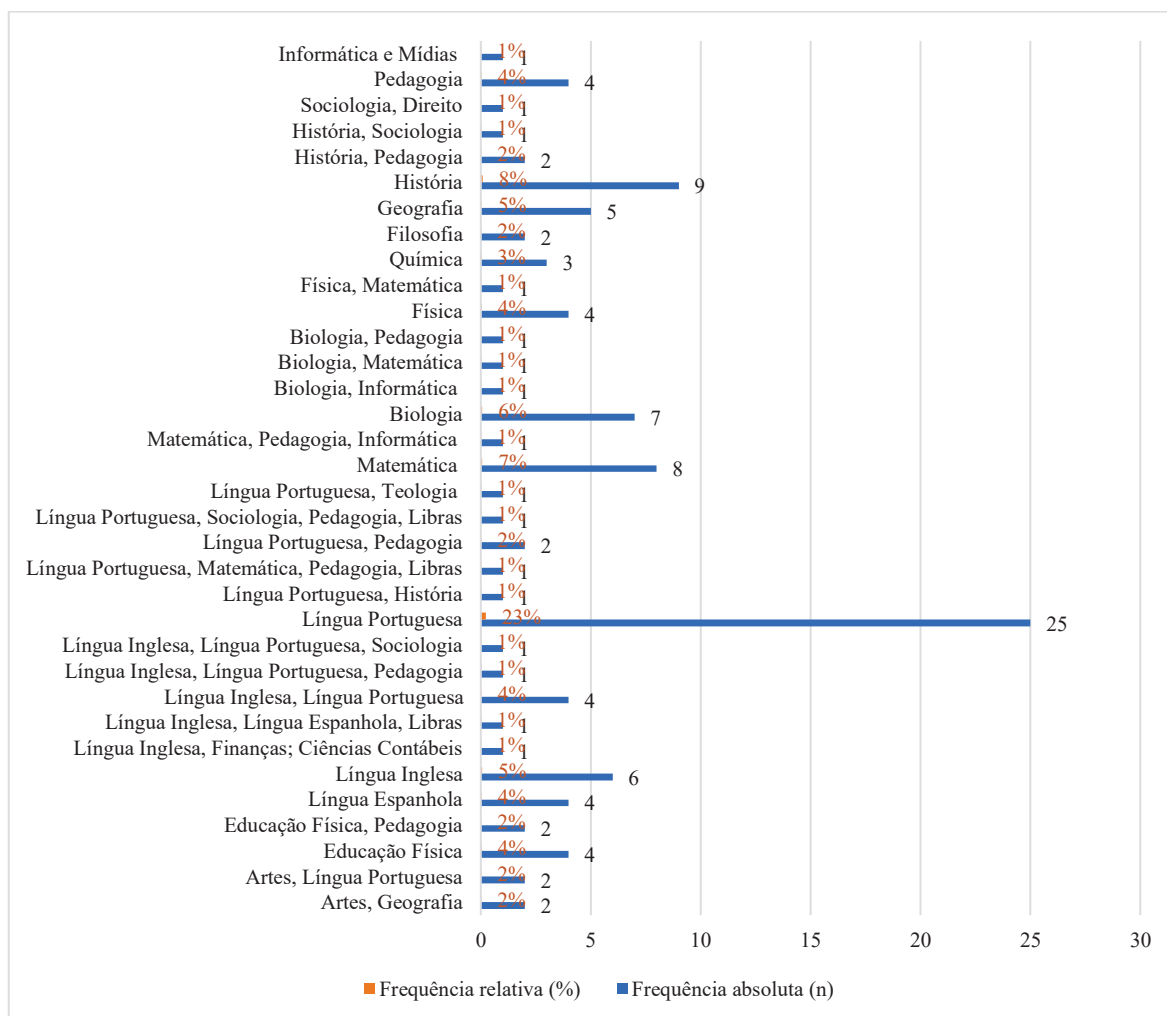
Mestrado	24	22%
Cursando doutorado	3	3%
Doutorado	3	3%
Área de formação		
Linguagens e suas Tecnologias	59	53%
Matemática e suas Tecnologias	9	8%
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	18	16%
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	20	18%
Pedagogia	4	4%
Informática e Mídias	1	1%

Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Quanto à identificação de gênero, 59% dos/as participantes se declararam do gênero feminino ($n = 65$) e 41% do gênero masculino ($n = 45$), evidenciando a feminização da profissão docente, tendência amplamente documentada na literatura (Delfini, 2022). Em relação ao estado civil, a maioria declarou-se casado/a ($n = 50$) ou em relacionamento estável ($n = 10$), totalizando 54% dos participantes em vínculos afetivos estáveis.

Acerca do nível de escolaridade, constatou-se que 55% dos/as participantes possuem pós-graduação lato sensu (especialização), enquanto 25% têm formação stricto sensu (mestrado ou doutorado) e 13% estão atualmente cursando alguma modalidade de pós-graduação. No grupo com grau acadêmico de doutorado, um participante declarou possuir experiência de pós-doutorado. Esses dados, apresentados na Tabela 1, evidenciam que a continuidade no processo de formação acadêmico-profissional constitui uma característica marcante entre os/as docentes que participaram do estudo.

Figura 3 - Perfil formativo dos/as docentes



Os dados sobre a formação docente indicam que a maioria dos/as participantes possui formação predominante na área de Linguagens e suas Tecnologias (53%), seguida por Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (18%), Ciências da Natureza (16%), Matemática (8%) e Pedagogia (4%) (Tabela 1). No entanto, uma análise mais aprofundada dos cursos de graduação e habilitações declaradas revela a presença de trajetórias formativas múltiplas, com 88% dos/as docentes apresentando formações que atravessam duas ou mais áreas, o que demonstra uma flexibilização curricular preexistente à reforma, mas que também pode gerar sobreposição de responsabilidades no ambiente escolar, conforme apresentado na Figura 3.

Tabela 2 - Dados laborais

Características	N (111)	% (100)
Vínculo empregatício		
Estatutário	84	76%
Emergencial/Celetista	22	20%

Vínculo público e CLT	1	1%
Cedido de outro órgão/rede para a escola pública	1	1%
Autônomo (MEI ou outra forma de contrato jurídico)	1	1%
CLT.	2	2%
Local de trabalho		
Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular)	74	67%
Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular em tempo integral)	8	7%
Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular e EJA)	11	10%
Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular e Ensino Médio Regular do Campo)	4	4%
Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular do Campo)	1	1%
Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular do Campo e EJA)	1	1%
Escola Pública Estadual (EJA)	3	3%
Escola Pública Municipal e Estadual (Ensino Fundamental e Médio)	1	1%
Escola Pública Estadual (Ensino Fundamental e Médio)	1	1%
Escola Particular e Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular)	6	5%
Escola Particular (Ensino Médio Regular em tempo integral) e Escola Pública Estadual (EJA)	1	1%
Quantidade de escolas em que trabalha		
Uma	80	72%
Duas	25	23%
Três	2	2%
Quatro ou mais escolas	1	1%
Não informou	3	3%
Aulas semanais no Ensino Médio Regular		
Entre 1 e 5 aulas semanais	6	5%
Entre 6 e 10 aulas semanais	7	6%
Entre 11 e 15 aulas semanais	10	9%
Entre 16 e 20 aulas semanais	11	10%
Entre 21 e 25 aulas semanais	5	5%
Entre 26 e 32 aulas semanais	41	37%
Entre 33 e 40 aulas semanais	21	19%
Mais de 40 aulas semanais	7	6%
Não informou	3	3%
Componentes curriculares trabalhados na BNCC e Itinerário Formativo		
Um	30	27%
Dois	44	38%
Três	12	13%
Quatro	14	13%
Cinco	2	2%
Trabalha exclusivamente com itinerário	8	7%
Não informou	1	1%
Componentes curriculares trabalhados no Itinerário Formativo		
1 Componente curricular	38	34%
2 Componentes curriculares	34	31%
3-4 Componentes curriculares	24	22%
Não trabalha com Itinerário	13	12%
Não informou	2	2%

Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

A amostra é predominantemente composta por servidores públicos, sendo 76% (n = 84) estatutários e 20% (n = 22) contratados em regime emergencial ou celetista (Tabela 2). Apenas 7% (n = 6) dos/as participantes relataram atuar simultaneamente em escolas públicas e particulares no ensino médio. Quanto ao número de vínculos, a maioria (72%; n = 80) trabalha em apenas uma escola. No que se refere à carga horária de trabalho no ensino médio, 37% (n = 41) dos/as docentes afirmaram lecionar entre 26 e 32 aulas semanais, 19% (n = 21) trabalham entre 33 e 40 aulas semanais e 6% (n = 7) indicaram atuar em jornada superior a 40 aulas semanais, o que representa um volume expressivo de trabalho pedagógico.

A análise das matérias evidencia que 38% (n = 42) dos/as docentes lecionam dois componentes curriculares vinculados à BNCC e/ou ao Itinerário Formativo, enquanto 27% (n = 30) atuam com apenas um componente (Tabela 2). Também foram identificados/as docentes que atuam com três (13%; n = 14), quatro (13%; n = 14) ou até cinco componentes (2%; n = 2). Além disso, 7% (n = 8) dos/as participantes informaram trabalhar exclusivamente com o Itinerário Formativo.

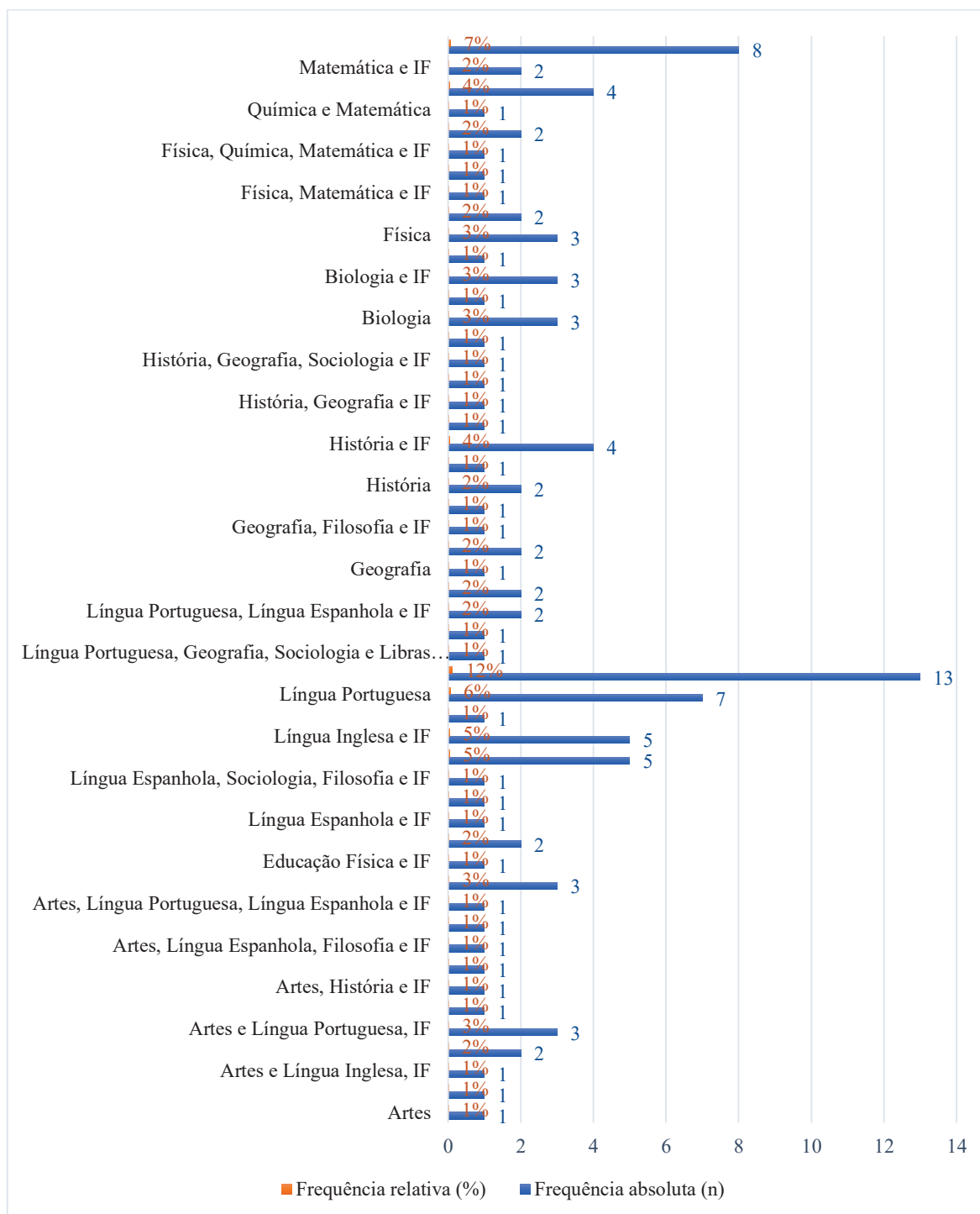
Entre os 53 participantes que não assinalaram que trabalham com itinerário formativo na pergunta, “11. Em qual/quais componente(s) curricular(s) você atua no Ensino Médio?” 35 deles descreviam que trabalham com um componente ou mais em resposta à pergunta “12. No itinerário formativo com quais componentes você trabalha?”. Justifica-se, portanto, o dado de que apenas 14 participantes não trabalham com itinerário e 02 não informaram. Um indicativo de que alguns participantes, no momento da pesquisa, poderiam ainda não compreender o que é o itinerário formativo, mesmo trabalhando em componentes dele.

A divergência entre as respostas nessas questões evidencia lacunas na formação oferecida durante a implementação do NEM em Rondônia e insegurança epistemológica quanto aos objetivos, conteúdos e metodologia dos novos componentes. O que pode indicar uma implantação apressada, tecnocrática e desarticulada das condições reais das escolas.

Essa dificuldade de compreensão, por parte dos próprios professores e professoras, sobre as diretrizes e escopos do itinerário formativo reforça a crítica de Felix, Ferreira e Santos (2021), segundo a qual a lógica neoliberal da reforma transfere ao indivíduo a responsabilidade por interpretar e cumprir metas institucionais opacas, desconsiderando a mediação coletiva e a escuta pedagógica.

A distribuição das combinações de componentes curriculares lecionados (Figura 4) evidencia a sobreposição de áreas atribuídas a um/a mesmo/a docente, revelando que boa parte dos/as participantes leciona dois ou mais componentes simultaneamente. O destaque para as combinações envolvendo Língua Portuguesa e Itinerário Formativo (n = 13; 12%), Língua Portuguesa isoladamente (n = 7; 6%) e Língua Inglesa (n = 5; 5%) indica que, mesmo em disciplinas que tradicionalmente exigem densidade textual e planejamento didático, há acúmulo de funções pedagógicas.

Figura 4 - Frequência de combinações de componentes curriculares lecionados pelos/as participantes



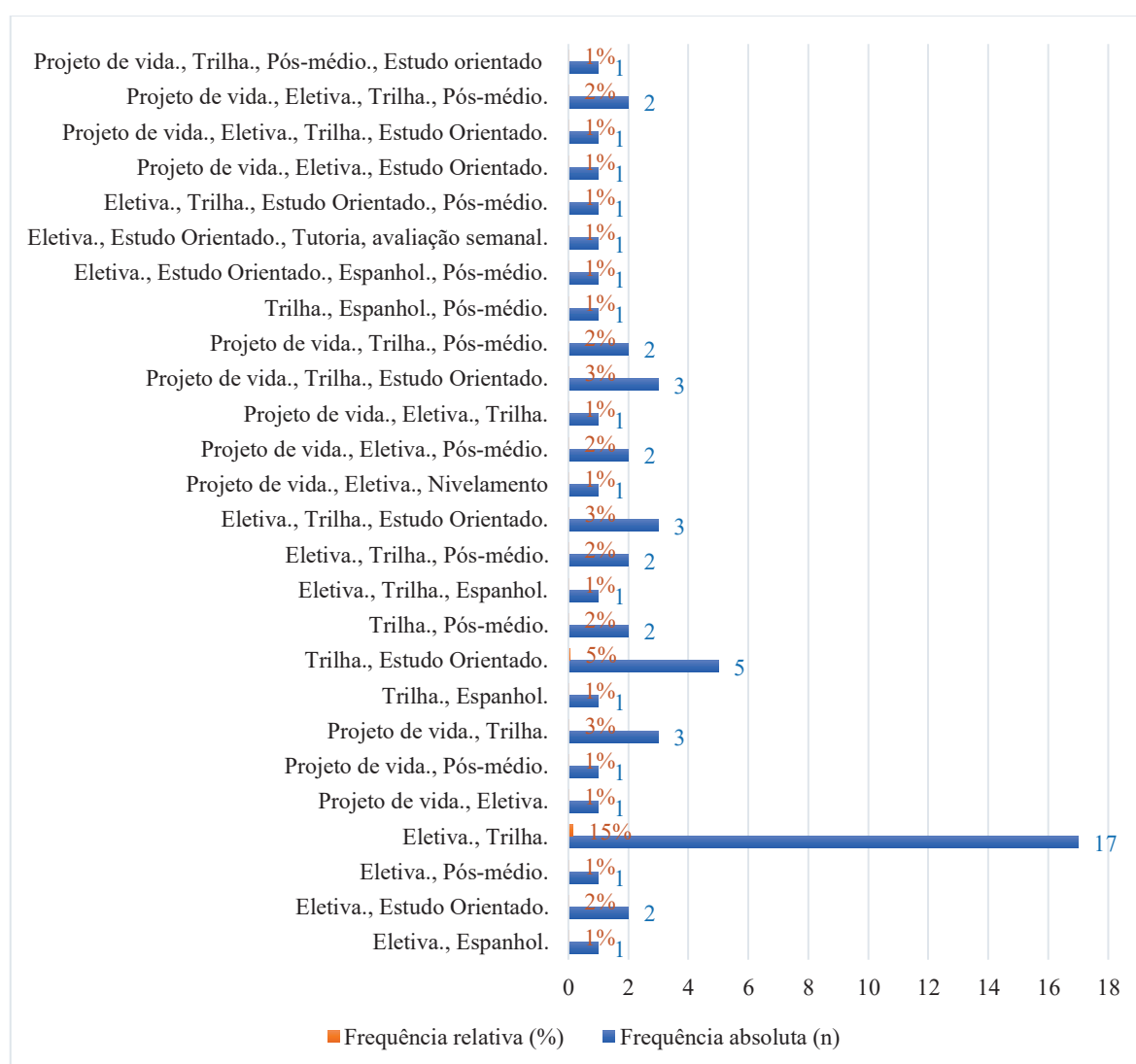
Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Nota: IF = Itinerário Formativo.

Essa configuração impõe ao docente uma rotina de trabalho que vai além das aulas, implicando mais tempo para preparação de atividades distintas, correção de avaliações, construção de materiais e atendimento às exigências burocráticas e avaliativas do NEM.

Os dados obtidos revelam uma categoria docente qualificada, do ponto de vista acadêmico, e em busca de formação, com expressiva parcela de profissionais com formação em nível de especialização (55%) e significativa presença de mestres e doutores (25%). No entanto, essa qualificação não se traduz em valorização profissional ou condições laborais adequadas. Ao contrário, os dados apontam para um cenário de alta carga de trabalho, sobreposição de componentes curriculares e multiplicidade de responsabilidades, elementos que reforçam a tese da dissociação entre o trabalho prescrito e o trabalho real na implementação do Novo Ensino Médio em Rondônia.

Figura 5 - Combinações de componentes do Itinerário Formativo atribuídas aos docentes



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Os dados apresentados na Figura 5 revelam que 58 docentes, representando 52% da amostra, lecionam duas ou mais modalidades de componentes dentro dos itinerários formativos, como eletiva, trilha, estudo orientado, espanhol, pós-médio, projeto de vida e

tutoria. Esse quadro evidencia a intensa fragmentação e diversificação das funções atribuídas aos professores e professoras no NEM.

A combinação mais recorrente é “Eletiva e Trilha” (17 docentes), seguida por “Trilha e Estudo Orientado” (5 docentes), além de diversas outras composições complexas envolvendo até quatro componentes simultâneos. Essa multiplicidade de tarefas implica não apenas maior número de turmas e planejamentos, mas também adaptação a diferentes objetivos pedagógicos, formatos de aula e perfis de estudantes.

Conforme discutido por Dejours (2015), esse tipo de organização prescritiva, ainda que formalmente flexível, tende a aumentar o hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real, sobrecarregando o/a trabalhador/a. Além disso, conforme Coutinho (2009), a multiplicidade de papéis pode enfraquecer o sentido do trabalho docente, ao diluir a identidade profissional em um conjunto de tarefas instrumentais, muitas vezes pouco articuladas entre si.

No contexto da Reforma do Ensino Médio, essa configuração evidencia uma lógica gerencialista e produtivista, na qual o/a docente é alocado conforme necessidades operacionais da escola, e não a partir de uma construção pedagógica coletiva. Essa configuração dialoga com a caracterização feita por Frigotto (2021) sobre a gestão produtivista da educação, assim como com a análise de Gomes e Colares (2012) a respeito da responsabilização descentralizada do professor.

Como resultado desse arranjo, a sobreposição de itinerários, que como visto foram sem formação adequada e sem ampliação de tempo para planejamento, tende a intensificar o trabalho docente que compromete a qualidade do ensino e o bem-estar docente.

Os dados revelam um quadro preocupante de intensificação do trabalho docente, constatando-se que 37% dos professores e professoras lecionam entre 26 e 32 aulas semanais, e outros 25% ultrapassam 33 aulas semanais. Essa carga horária elevada em sala de aula, muitas vezes dividida entre escolas públicas e privadas e em diferentes áreas de atuação, não apenas indica sobrecarga, mas compromete diretamente as condições de preparação, reflexão pedagógica e formação continuada. Estudos recentes, como os de Affeldt (2024) e Soares (2024), corroboram esse cenário ao apontar que o Novo Ensino Médio tem aprofundado a fragmentação curricular e induzido a um perfil docente predominantemente “operacional”.

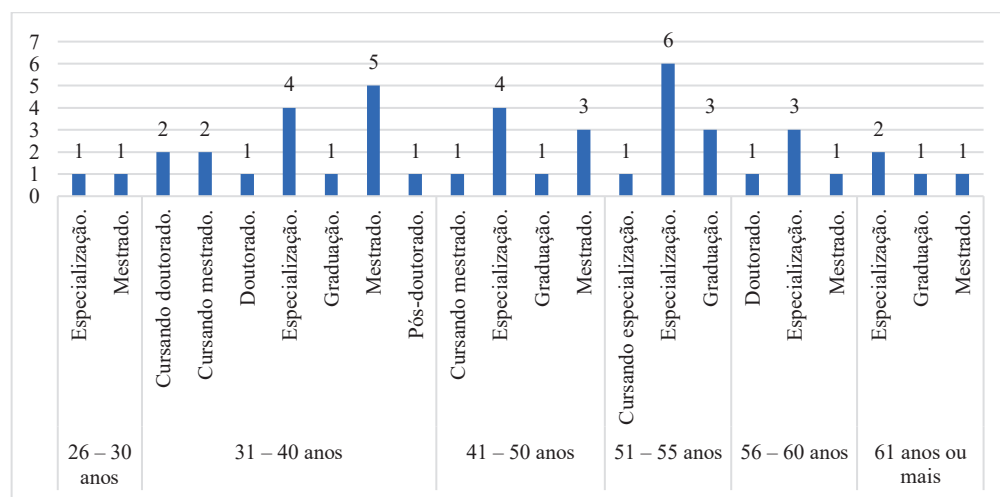
Conforme apontam Dejours (2015) e Antunes (2009), modelos de organização do trabalho que fragmentam tarefas e impõem ritmos acelerados, como os vivenciados por

professores e professoras em Rondônia, favorecem a intensificação do trabalho, contribuindo para a sobrecarga psíquica e comprometendo tanto a qualidade da atividade quanto a saúde dos trabalhadores.

4.1.1 Dimensões do trabalho docente entre professoras e professores

O cruzamento dos dados sociodemográficos com os indicadores laborais e formativos revela que o trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio em Rondônia não incide de forma homogênea sobre os sujeitos. Gênero e faixa etária, articulados ao nível de escolarização, configuram dinâmicas específicas de desigualdade que afetam a organização do tempo, o acesso à formação continuada e a distribuição da carga de trabalho, produzindo vivências diferenciadas entre professores e professoras.

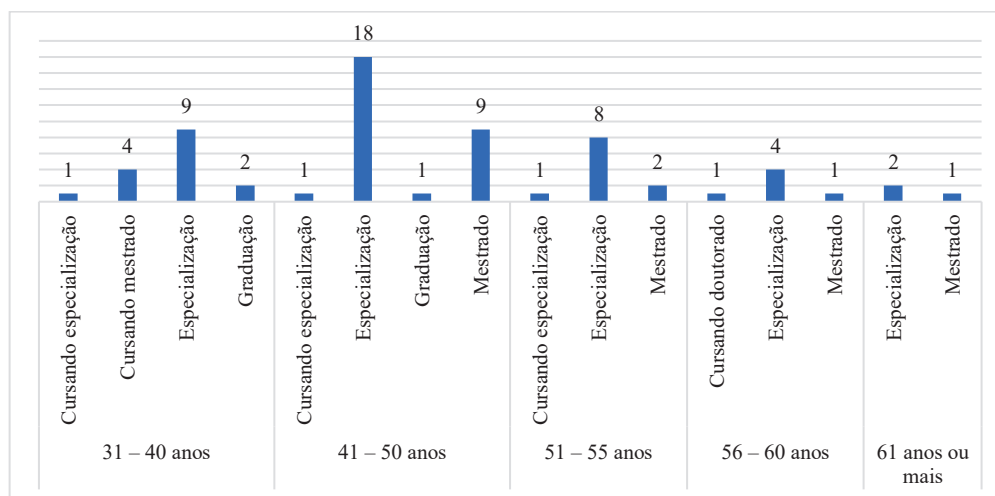
Figura 6 - Distribuição da escolarização por faixa etária entre professores (N = 45)



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa

Ao observar a escolarização por faixa etária (Figuras 6 e 7), nota-se que os homens concentram títulos acadêmicos mais avançados (mestrado, doutorado e até pós-doutorado) em faixas etárias mais jovens, especialmente entre 31 e 40 anos. Entre as mulheres, embora haja continuidade formativa, essa ocorre com maior frequência em idades mais avançadas, com predomínio de especialização e mestrado entre 41 e 50 anos.

Figura 7 - Distribuição da escolarização por faixa etária entre professoras (N = 65)



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa

A presença significativa de mulheres com formação em andamento (especialização ou mestrado) na faixa de 31 a 40 anos pode ser compreendida como indicativo de um avanço formativo postergado. Um ciclo formativo que, como cita Delfini (2022), é frequentemente interrompido ou adiado pelas imposições sociais ligadas ao cuidado com filhos, idosos e à manutenção da vida doméstica, tarefas ainda hoje atribuídas às mulheres. A concentração de níveis mais altos de formação acadêmica entre os homens, por sua vez, pode ser interpretada como reflexo de uma distribuição desigual das responsabilidades familiares e sociais, garantidas a eles historicamente.

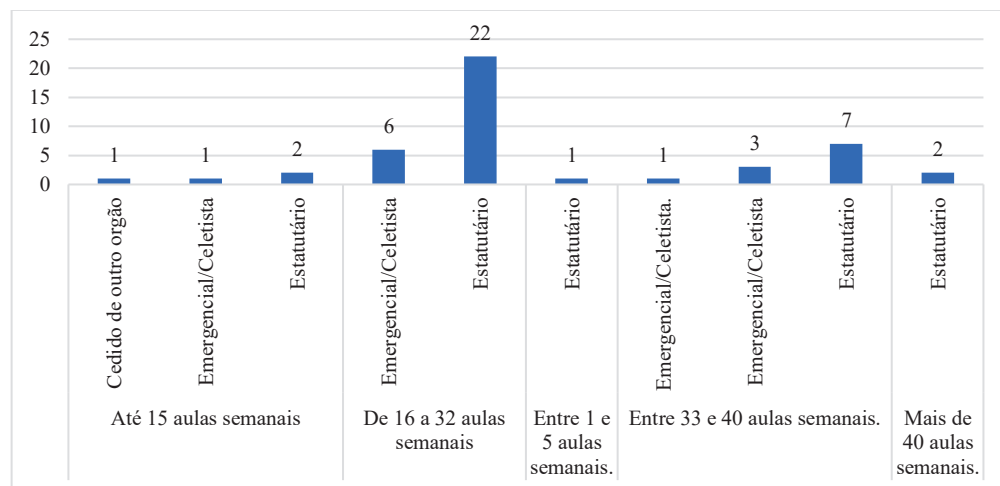
A análise comparativa entre professores (n = 45) e professoras (n = 65), com base nas Figuras 8 e 9, evidencia tanto convergências quanto diferenças na distribuição do vínculo empregatício e da carga horária semanal. Em ambos os grupos, observa-se predominância do vínculo estatutário na faixa intermediária de 16 a 32 aulas semanais, com destaque para 22 homens e 25 mulheres nessa condição, um padrão institucional relativamente homogêneo em termos de estabilidade contratual.

Embora esses dados (Figuras 8 e 9) não indiquem diferenças expressivas entre os gêneros, é possível observar que algumas professoras se concentram nas faixas de carga horária mais extremas: 14 vínculos emergenciais/CLT com até 15 aulas semanais e 5 casos de jornadas superiores a 40 aulas. Além disso, o único registro de atuação simultânea em instituições públicas e privadas também foi relatado por uma mulher.

Esses achados sugerem uma tendência à inserção mais fragmentada entre as docentes, o que pode refletir condições particulares de organização do tempo e do trabalho,

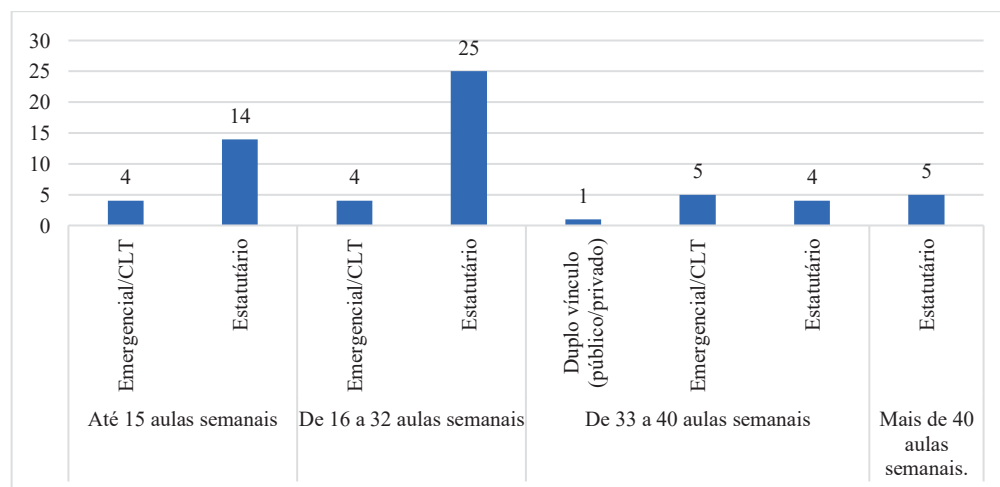
possivelmente relacionadas às dinâmicas sociais que afetam homens e mulheres de maneira diferenciada.

Figura 8 - Distribuição do vínculo empregatício e da carga horária semanal entre professores (n = 45)



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Figura 9 - Distribuição do vínculo empregatício e da carga horária semanal entre professoras (n = 65)



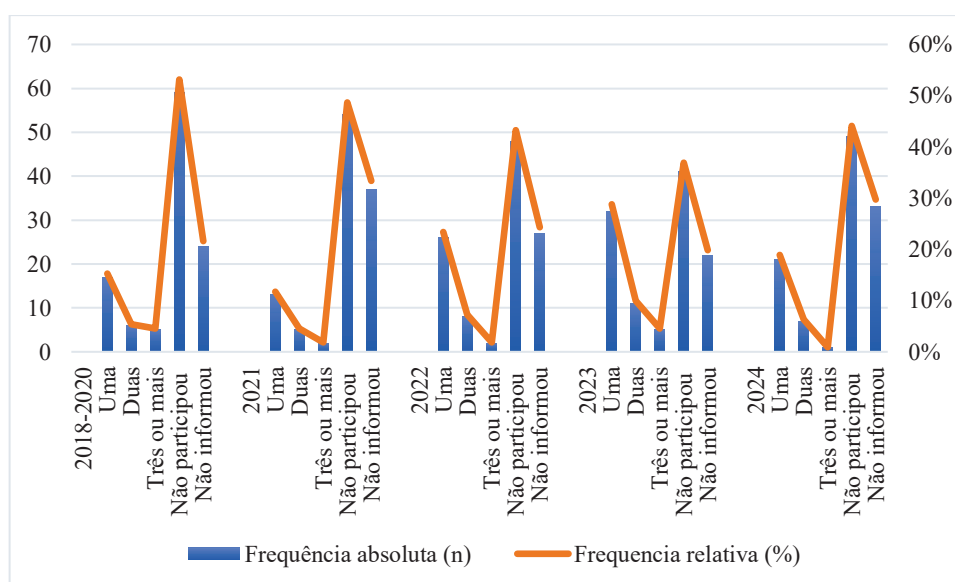
Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Esse conjunto de dados e cruzamentos corrobora a crítica de Delfini (2022), para quem as desigualdades de gênero no magistério não se expressam apenas em indicadores salariais ou hierárquicos, mas se manifestam também na gestão do tempo, na estabilidade dos vínculos e no acesso desigual à formação continuada. Essas desigualdades podem impactar a saúde das docentes e a projeção de carreira.

4.2 Formação e conhecimento sobre o Novo Ensino Médio

Os dados referentes ao processo de formação para o trabalho no Novo Ensino Médio (Figura 10) indicam que, entre 2018 e 2024, a participação docente em ações formativas foi pontual e desigual ao longo dos anos. Observa-se que o pico de participação ocorreu em 2023, com 43% (n = 48) dos/as docentes tendo participado de ao menos uma formação, coincidindo com o segundo ano de implementação obrigatória do NEM. Em contrapartida, no ano de 2021, em que se esperava um movimento de preparação docente para a nova política curricular, apenas 18% (n = 20) participaram de alguma formação, possivelmente impactados pelas restrições decorrentes da pandemia de COVID-19.

Figura 10 - Participação em formações 2018-2024



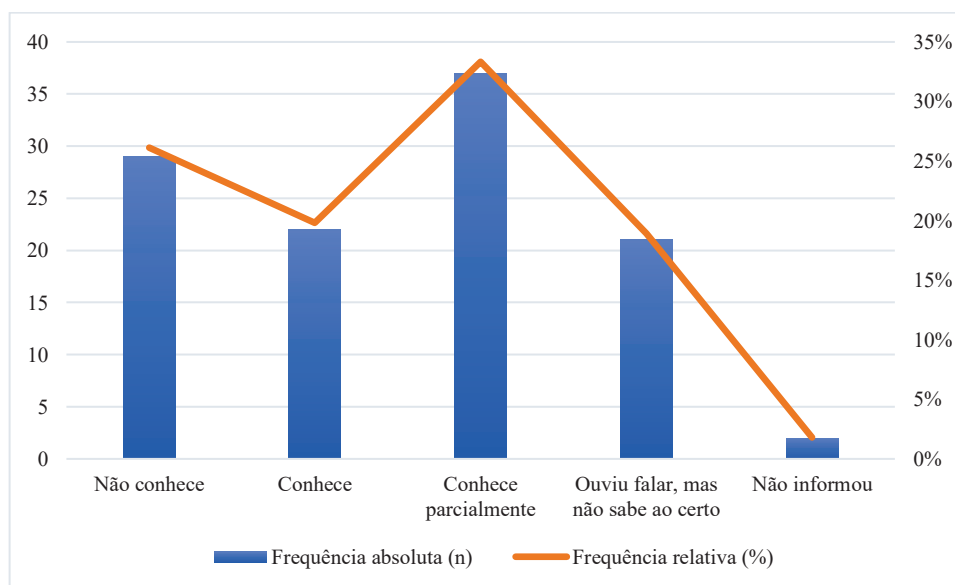
Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Outro dado preocupante é a recorrente incidência de docentes que não participaram de nenhuma formação em todos os anos analisados, o que sugere lacunas estruturais na oferta ou no acesso à formação continuada. Soma-se a isso o fato de que 45% (n = 50) dos/as docentes declararam não conhecer ou apenas terem ouvido falar sobre a Lei n.º 13.415/2017 (Figura 11). Além disso, 33% (n = 37) relataram conhecer parcialmente a legislação e só 20% (n = 22) afirmaram conhecê-la de fato, o que revela fragilidades tanto na comunicação quanto no engajamento com os fundamentos legais da reforma do ensino médio.

Pesquisas recentes corroboram os dados desta investigação e reforçam a ideia de que a formação docente para o Novo Ensino Médio tem ocorrido de forma superficial, descontextualizada e tecnicista. A tese de Ortega (2024), ao analisar a experiência de

professores de Geografia no interior de São Paulo, aponta que as formações oferecidas foram centradas em questões burocráticas como carga horária e estrutura dos itinerários e não abordaram os fundamentos metodológicos e epistemológicos da reforma. Essa superficialidade formativa apresentada pela Ortega (2024), segundo os docentes entrevistados, gerou insegurança, culpa e sofrimento ético, sentimentos que também emergem nas falas dos professores e professoras de Rondônia.

Figura 11 - Conhecimento acerca da Lei n.º 13.415/2017



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

A pesquisa de Affeldt (2024), realizada em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, confirma esse padrão. Os/as docentes ouvidos relataram que as formações oferecidas pela mantenedora foram “superficiais, genéricas ou inexistentes” e, quando ocorriam, limitavam-se à apresentação de diretrizes normativas. Além da ausência de aprofundamento, os professores apontaram a falta de escuta, a imposição de materiais e a pressão por resultados como elementos que agravaram o sofrimento psíquico e a precarização de seu trabalho (Affeldt, 2024). Relatos como “crueldade”, “profissionalismo em risco” e “falta de preparo” refletem a intensidade da ruptura entre as promessas da política e a vivência concreta nas escolas.

De modo semelhante, Soares (2024) identificou que os professores de Ciências da Natureza, em Minas Gerais, foram convocados a ministrar novos componentes curriculares sem qualquer preparação prévia. A ausência de material didático, a exigência de produção de conteúdos e a reconfiguração das disciplinas tradicionais, como Química e Física, em

conteúdos genéricos do itinerário formativo resultaram em frustração, sobrecarga e sentimento de desvalorização.

O padrão de implementação improvisada e sem base metodológica também é denunciado por estudos como os de Piva (2024) e Ananias (2024), que descrevem uma reforma curricular conduzida a partir de parcerias privadas, plataformas digitais e documentos padronizados, com escassa ou nula participação dos docentes.

Ortega (2024) também traz um conceito da “infidelidade normativa” que ajuda a compreender as respostas dos/as docentes diante dessas imposições. Que se refere à prática docente que, ao se deparar com políticas desconectadas da realidade, resiste silenciosamente por meio de reinterpretações, adaptações e recusa parcial de conteúdo ou metodologias (Lima, 1991 *apud* Ortega, 2024).

Essa estratégia, longe de ser um ato de negação, constitui uma forma de reinvenção pedagógica e resistência crítica, como no caso dos professores e professoras de RO, que declararam atuar com componentes do itinerário sem clareza sobre suas diretrizes, optando por práticas mais alinhadas às demandas reais dos alunos e das comunidades escolares.

Quando a política não oferece meios de compreensão, apoio técnico, materiais adequados ou tempo para reelaboração pedagógica, o docente é obrigado a improvisar. Essa realidade, como apontam Gontijo (2024) e Rosa (2024), intensifica a responsabilização individual, o desgaste emocional e o esvaziamento do sentido da função educativa.

Esses dados constataam que o NEM, embora apresente um discurso de inovação e flexibilidade (Lei n.º 14.315/2017), opera sob a lógica de racionalidade instrumental, reduzindo a formação docente à mera adequação normativa. Essa lógica, como alerta Safatle (2022), é própria de um modelo neoliberal de gestão da educação, que não apenas precariza o trabalho, mas também gerencia o sofrimento por meio da despolitização das suas causas.

A ausência de formação específica corrobora as críticas de Raitz e Silva (2014) e Gatti (2017) quanto à desresponsabilização do Estado no investimento em processos formativos continuados. No contexto do NEM, Silva (2024) e Ananias (2024) reforçam que as ações de formação no contexto da reforma têm assumido um caráter instrumental, genérico e fragmentado, muitas vezes promovidas por empresas privadas, em formatos on-line e de curta duração, sem diálogo com a realidade das escolas. Esse modelo contribui para a precarização técnica e subjetiva do trabalho docente, ao esvaziar a dimensão crítica e coletiva da prática pedagógica.

Essa lacuna formativa também foi identificada em relação à formação específica

sobre o Projeto de Vida dos docentes, etapa prevista como fundamental nas orientações da política de implementação do Novo Ensino Médio. Dos 111 participantes da pesquisa, apenas 13% (n = 14) afirmaram ter participado de alguma formação nesse sentido. A legislação e os documentos orientadores da reforma indicam que os docentes deveriam ser convidados, inicialmente, a elaborar e refletir sobre seus próprios projetos de vida, compreendidos como trajetórias, motivações e sentidos atribuídos à carreira e à prática docente.

Ao não promover espaços de escuta e elaboração do projeto de vida dos professores e professoras de RO, o NEM desrespeitou a sua própria premissa, de que a construção de trajetórias deve partir do sujeito (Lei n.º 14.315/2017). Nesse cenário, professores e professoras foram convocados a orientar estudantes em suas escolhas e projetos futuros, sem que tivessem sido convidados a refletir previamente sobre suas próprias escolhas, limites, desejos e percursos profissionais.

4.3 Reconhecimento laboral, autonomia e liberdade no trabalho docente

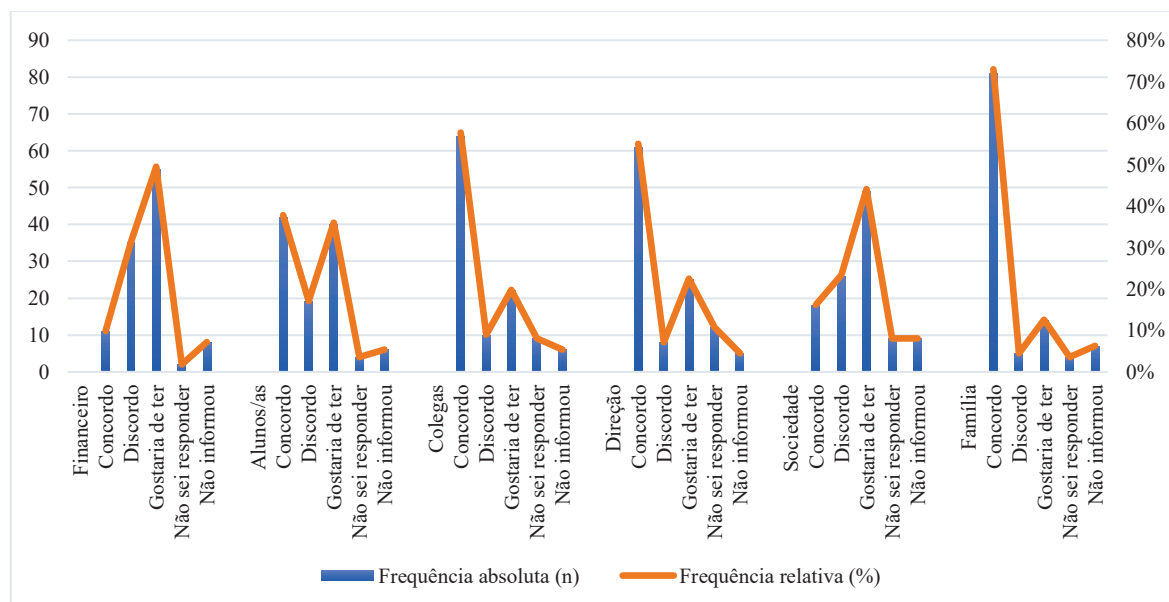
Os dados relativos ao reconhecimento laboral, nas dimensões financeira, institucional e social, revelam aspectos importantes das vivências docentes sob a vigência do Novo Ensino Médio em Rondônia. Dentre essas dimensões, o reconhecimento financeiro se destaca como o mais crítico: 10% (n = 11) dos docentes afirmam sentir-se reconhecidos financeiramente, enquanto 32% (n = 35) discordam dessa afirmação e 50% (n = 55) expressam o desejo de serem reconhecidos financeiramente (Figura 12).

Esses números evidenciam uma dissonância entre o valor atribuído ao trabalho docente no discurso oficial da reforma e a realidade material vivida por professores e professoras. Essa contradição confirma análises de autores como Antunes (2009) e Coutinho (2009), que alertam para o fato de que o discurso laboral frequentemente encobre práticas concretas de precarização, especialmente no que diz respeito à remuneração e às condições estruturais de trabalho.

Nas relações interpessoais e institucionais, os dados sugerem níveis variados de reconhecimento. O reconhecimento por parte de colegas (58%) e da direção escolar (55%) aparece como relativamente mais consolidado (Figura 12), o que pode indicar a existência de vínculos de solidariedade e respeito dentro da comunidade escolar, apesar das tensões provocadas pelas novas exigências curriculares e pela intensificação do trabalho. Por outro

lado, o reconhecimento por parte dos alunos/as (38%) e da sociedade em geral (16%) é percebido como mais frágil.

Figura 12 - Reconhecimento Laboral



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

A família aparece como o grupo que mais reconhece o trabalho docente, com 73% ($n = 81$) de concordância (Figura 12), o que pode estar relacionado ao vínculo afetivo e à valorização pessoal do esforço empreendido. Cabe ressaltar que esse reconhecimento íntimo não compensa a ausência de reconhecimento institucional e social. Como discutem Dejours (2016) e Sennett (2008), a ausência de reconhecimento legítimo, público, simbólico e material, fragiliza o sentido do trabalho e pode gerar sofrimento psíquico, sobretudo quando se associa à perda de autonomia e à intensificação das demandas.

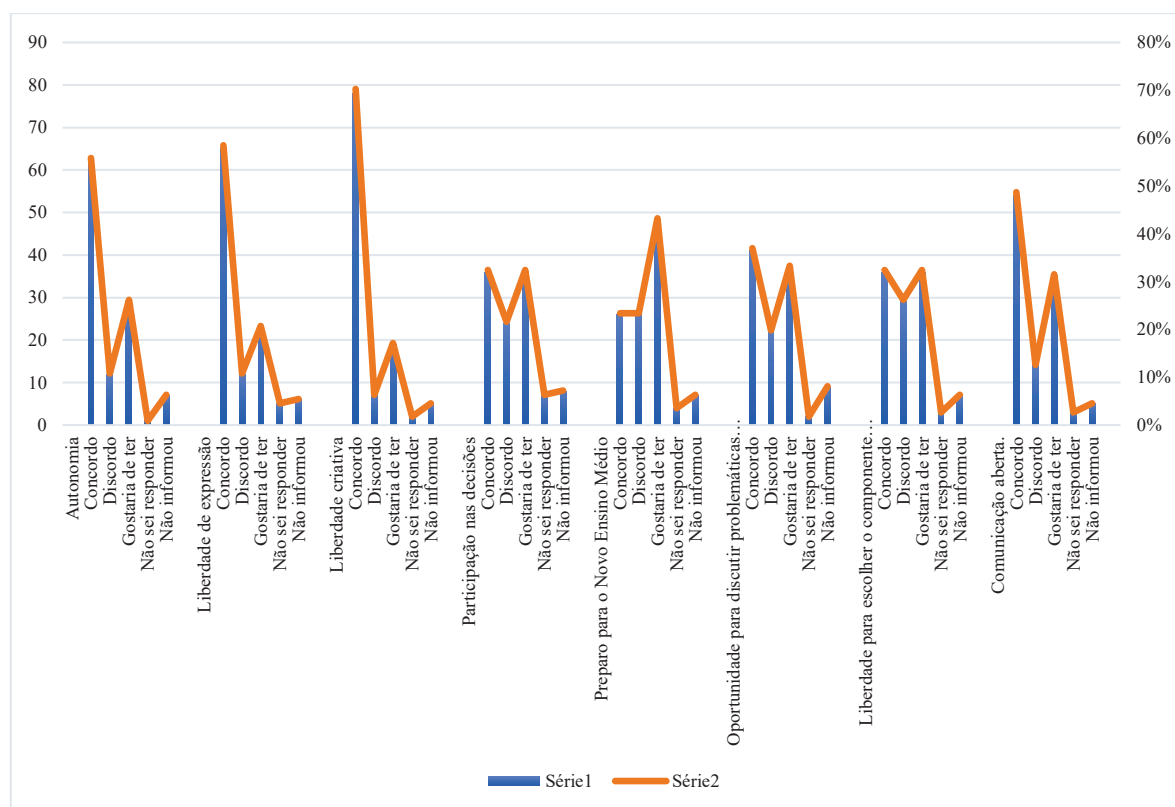
A proposta do Novo Ensino Médio é frequentemente apresentada por seus defensores como promotora de autonomia e protagonismo juvenil, oferecendo aos estudantes a possibilidade de "escolherem seus itinerários formativos" e, assim, traçarem percursos educacionais mais alinhados aos seus interesses e projetos de vida (Lei n.º 14.315/2017). No entanto, os resultados desta pesquisa revelam uma contradição significativa entre essa promessa de flexibilidade discursiva e a rigidez estrutural e operacional vivenciada nas escolas.

Se, por um lado, os dados sugerem níveis medianos de reconhecimento interpessoal, como por parte dos colegas (58%) e da direção (55%), por outro, os indicadores relativos à autonomia, liberdade e participação docente expõem as contradições estruturais do Novo Ensino Médio em sua implementação. Embora 56% dos/as docentes afirmem sentir

autonomia no exercício de suas funções, esse dado é tensionado pela expressiva parcela que discorda (11%) ou que gostaria de ter essa autonomia (26%) (Figura 13), sinalizando que, para mais de um terço dos respondentes, o trabalho é atravessado por limitações institucionais que restringem a liberdade profissional.

A percepção de liberdade de expressão (59%) e, sobretudo, de liberdade criativa (70%) aparece como relativamente mais consolidada (Figura 13), o que pode indicar que, mesmo sob controle e sobrecarga, os/as docentes buscam preservar espaços de criação pedagógica como forma de resistência frente às padronizações da política.

Figura 13 - Nível de Autonomia e Liberdade no Trabalho Real



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

No entanto, esse exercício criativo ocorre frequentemente à revelia de condições institucionais favoráveis. Apenas 32% dos/as docentes se sentem efetivamente participando das decisões escolares, ao passo que um número idêntico (32%) gostaria de participar, mas não tem essa oportunidade, e 22% afirmam não se sentir incluídos nesse processo. Ortega (2024) e Affeldt (2024) denunciam que o NEM tem sido conduzido como uma política centralizada, impositiva e com baixa escuta das comunidades escolares, o que desmobiliza a potência coletiva da escola e fragiliza os vínculos de pertencimento profissional.

Esse cenário de restrição à participação também se manifesta na percepção sobre o preparo para o Novo Ensino Médio, constando que 23% dos professores e professoras se sentem preparados, enquanto outros 43% afirmam que gostariam de ter tido essa preparação, e 23% reconhecem explicitamente que não se sentem preparados. Esses números dialogam com Silva (2024) e Ananias (2024), que apontaram a precariedade das formações ofertadas, a ausência de escuta ativa e o descompasso entre as novas exigências e os meios efetivos para cumpri-las.

A percepção sobre a liberdade de escolha do componente curricular também confirma o deslocamento da autonomia para a retórica institucional, uma vez que 32% afirmam ter tido essa liberdade, enquanto outros 32% desejam tê-la e 26% declaram que não tiveram. A política que proclama a “liberdade de escolha” para os estudantes, restringe o protagonismo docente na definição de suas próprias atribuições.

Como afirma Ortega (2024, p. 134), “Mas na verdade esse discurso nada mais é do que uma forma de encobrir o principal objetivo do NEM: formar sujeitos alienados e conformados a se adaptarem às demandas do mercado.”. Essa crítica pode ser estendida ao corpo docente, que, ao ser transformado em mero executor da política, também é interpelado por essa lógica de ajuste e conformidade.

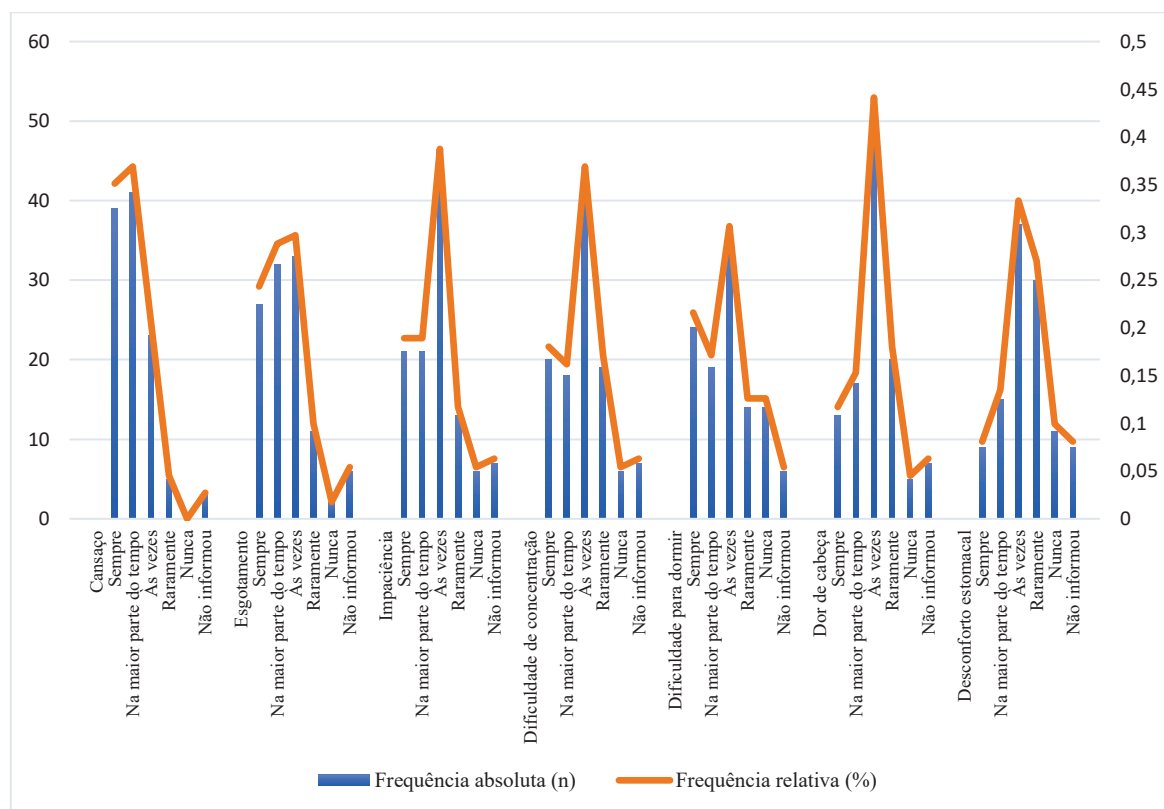
Fechando essa análise, o dado referente à comunicação aberta dentro das instituições escolares também aponta ambivalência: 49% se sentem contemplados, mas 32% gostariam de ter mais espaço de diálogo, e 13% não se sentem ouvidos (Figura 13). Esses números reforçam a ideia de que, embora haja canais formais de comunicação, eles não garantem escuta efetiva ou deliberação pedagógica horizontal. Políticas que vinculam inovação curricular à gestão por resultados tendem a instrumentalizar o diálogo como mera formalidade, sem que isso se traduza em autonomia real na organização do trabalho docente (Gontijo, 2024).

4.4 Saúde mental e bem-estar docente

Os dados coletados revelam um quadro alarmante de sofrimento psicossocial entre os/as docentes do ensino médio regular em Rondônia, refletindo os impactos concretos da intensificação do trabalho e das exigências impostas pelo Novo Ensino Médio. O cansaço físico e emocional é um dos sintomas mais recorrentes e 72% dos participantes relatam sentir-se cansados “sempre” ou “na maior parte do tempo”, seguidos por 21% que indicam sentir-se assim “às vezes” (Figura 14).

O esgotamento também atinge níveis preocupantes: 53% declaram vivenciá-lo de forma constante ou frequente. Isso evidencia uma sobreposição de tarefas e uma rotina laboral extenuante, reforçando a tese de que a implementação do NEM intensificou o trabalho sem oferecer as condições materiais e simbólicas para sustentá-lo.

Figura 14 - Frequência de sintomas físicos e emocionais



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Essa sobrecarga se manifesta em uma série de sintomas que comprometem o bem-estar e a saúde mental dos professores: impaciência (38%), dificuldade de concentração (34%), dificuldade para dormir (39%), dores de cabeça (27%) e desconfortos estomacais (22%) são alguns dos efeitos relatados de forma recorrente (Figura 14). Esses dados encontram eco nas análises de Dejours (2016) sobre o sofrimento no trabalho, especialmente em contextos em que o sujeito perde a possibilidade de agir com autonomia, reconhecimento e sentido. Para o autor, quando o espaço de elaboração simbólica do sofrimento é negado, o sofrimento tende a se cronificar e a se converter em adoecimento.

A articulação entre esses sintomas e o modelo organizacional do NEM reforça a crítica à lógica neoliberal que orienta a reforma, conforme discutem Safatle (2022) e Frigotto (2021). A política educacional é vivenciada como uma série de exigências que recaem sobre

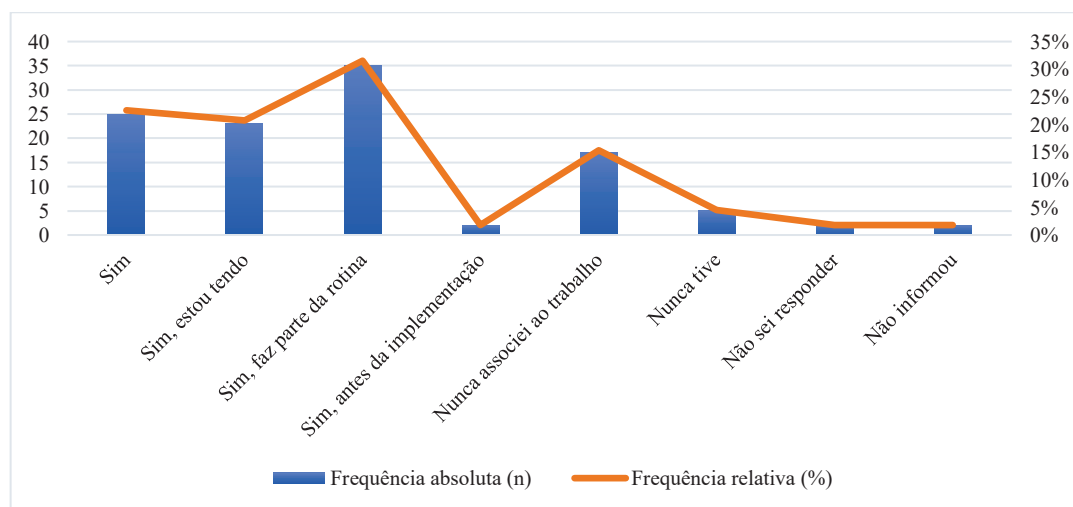
o indivíduo: planejamento de componentes novos, atuação em áreas para as quais não há formação específica, produção de materiais, atendimento a metas, ao mesmo tempo em que retira dos sujeitos a possibilidade de participar das decisões curriculares e institucionais.

Esses achados dialogam com os resultados das pesquisas de Affeldt (2024) e Piva (2024), que também identificaram sintomas de mal-estar, sensação de desumanização e “embotamento” entre os docentes submetidos à lógica fragmentada e gerencial da reforma. Embora os documentos oficiais insistam na narrativa do “protagonismo”, a vivência cotidiana dos professores aponta para um cenário de intensificação, desvalorização simbólica e expropriação da dimensão crítica do trabalho pedagógico.

A saúde mental desses professores e professoras, não pode ser analisada apenas como um fenômeno individual, mas como expressão das contradições estruturais de um modelo educacional que transforma a escola em espaço de produtividade e desempenho, esvaziando seu papel formativo e social.

Esse quadro de adoecimento e desgaste docente ganha ainda mais densidade quando se observa a extensão da jornada laboral para além dos limites formais da escola. Os dados indicam que mais da metade dos/as participantes da pesquisa afirmam levar trabalho para casa ou permanecer além do horário contratado de forma frequente. Especificamente, 29,7% (n = 33) relataram fazer isso sempre, enquanto 32,4% (n = 36) o fazem na maior parte do tempo. Em contraste, apenas 2,7% (n = 3) disseram nunca extrapolar sua jornada regular, o que evidencia uma prática institucionalizada de sobreposição entre tempo de vida e tempo de trabalho (Figura 15).

Figura 15 - Sintomas atribuídos ao trabalho



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Esse transbordamento da atividade docente para o espaço doméstico rompe a barreira entre o público e o privado, retirando o direito ao descanso, ao lazer e à recomposição física e mental, elementos essenciais à preservação da saúde. A correlação entre essa sobrecarga e os altos índices de cansaço, esgotamento, insônia e dificuldade de concentração observados nesta pesquisa é evidente, e aponta para um modelo de organização do trabalho que naturaliza a “autossacrificialidade” como parte da profissão docente. Conforme analisa Antunes (2009), esse é um dos efeitos da precarização contemporânea do trabalho, que exige desempenho contínuo e polivalente, mesmo sob condições de reconhecimento escasso e recursos limitados.

O prolongamento da jornada para além do espaço escolar reflete um fenômeno discutido por Dejours (2015) como parte do “trabalho invisível”, ou seja, aquele que não é reconhecido institucionalmente, mas que compromete intensamente a saúde mental dos trabalhadores. Segundo o autor, o sofrimento psíquico emerge da fratura entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

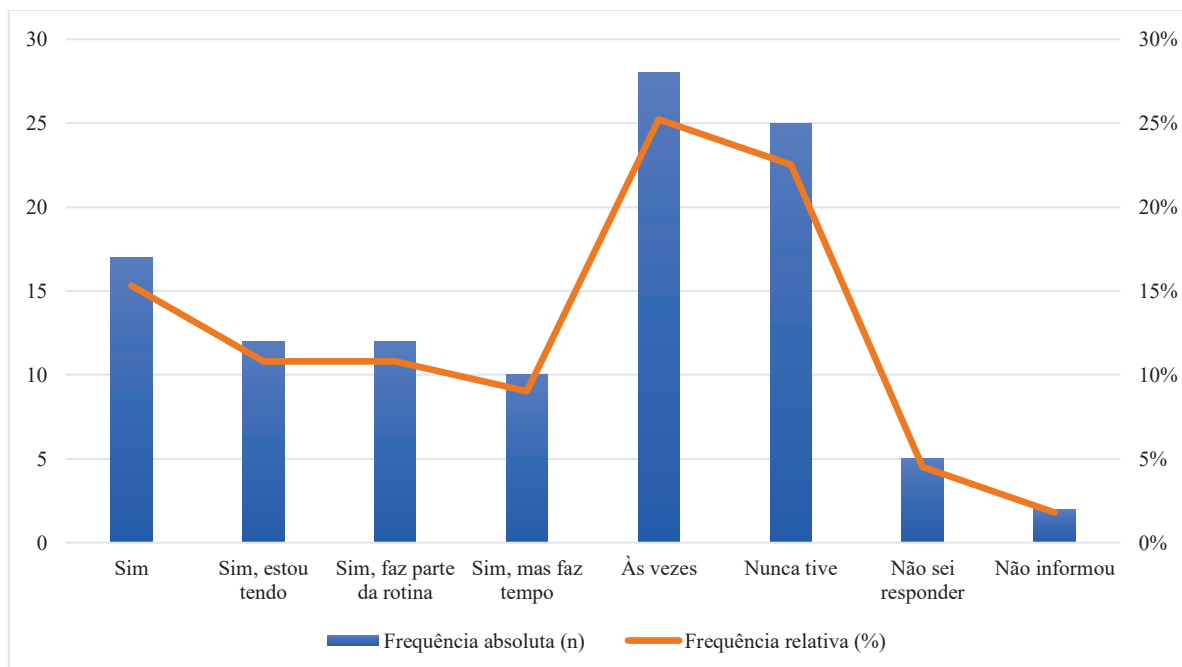
A tese de Chagas (2024) reforça esse achado ao mostrar que a ampliação da jornada (inclusive mental) impacta diretamente o bem-estar dos docentes. Da mesma forma, Moreira (2021) associa o sentimento de exaustão a um modelo de gestão que desloca o planejamento e o cuidado coletivo para a esfera da responsabilidade individual.

O impacto subjetivo do trabalho docente no contexto do ensino médio é confirmado quando os próprios profissionais atribuem sintomas físicos e emocionais à sua atividade laboral. Questionados diretamente sobre essa relação, 76% dos participantes (n = 85) relataram já ter vivenciado algum sintoma físico ou emocional, como dores de cabeça, ansiedade, irritabilidade ou insônia, atribuído ao seu trabalho, sendo que 32% (n = 35) afirmaram que tais sintomas “fazem parte da rotina” e 21% (n = 23) relataram estar vivenciando-os atualmente (Figura 16). Esse dado evidencia que o sofrimento não é um fenômeno pontual ou episódico, mas sim crônico e estruturado, enraizado nas condições objetivas do exercício da docência.

Em consonância com o conceito de sofrimento ético-político proposto por Dejours (2016), essa constatação revela que o trabalho deixa de ser uma fonte de realização para se converter em um vetor de adoecimento quando as exigências superam os meios disponíveis, e quando há ausência de escuta institucional, reconhecimento e condições adequadas para o exercício da profissão. É significativo, também, que apenas 5% (n = 5) (Figura 16) disseram nunca ter tido tais sintomas, o que reforça a hipótese de que o trabalho docente, sobretudo

após a implementação do Novo Ensino Médio, atua como um potente desencadeador de mal-estar físico, psíquico e existencial.

Figura 16 - Sentimento de medo, fraqueza e/ou incapacidade de ir trabalhar



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

A intensificação da jornada, a perda de autonomia, a fragmentação curricular, a pressão por desempenho e a sensação de inutilidade pedagógica, como já indicado por Affeldt (2024) e Piva (2024), compõem um quadro de precarização subjetiva no qual o sofrimento deixa de ser exceção e passa a ser norma. Como alerta Safatle (2021), o sofrimento no trabalho, quando sistematicamente ignorado ou normalizado pelas instituições, revela não apenas um problema de gestão, mas uma forma de violência simbólica institucionalizada, que fragiliza os sujeitos e desqualifica suas formas de resistência.

Quando questionados se já haviam sentido fraqueza, incapacidade ou medo de ir trabalhar, 71% dos/as docentes (n = 79) relataram ter experimentado essa sensação em algum grau. Dentre esses, 15% (n = 17) disseram que esse sentimento já os atingiu de forma clara, 11% (n = 12) que estão vivendo isso no presente, e 11% (n = 12) afirmaram que essa percepção faz parte da rotina (Figura 16). Tais respostas escancaram a presença de um sofrimento que transborda o desconforto físico e atinge o núcleo existencial da experiência docente, o medo de não dar conta, o esvaziamento da potência profissional e a fragilização da identidade laboral.

A recorrência dessa vivência encontra eco nas formulações de Dejours (2016), que conceitua o sofrimento patogênico no trabalho como aquele que ultrapassa a margem de tolerância e não encontra vias de simbolização, transformando-se em sentimento de impotência, inutilidade e culpa. Nesse cenário, o que está em jogo não é apenas o adoecimento individual, mas a possibilidade mesma de continuar trabalhando sem colapsar. Esse tipo de sofrimento torna-se ainda mais grave quando se dá em instituições que operam por mecanismos de silenciamento ou naturalização da dor, bloqueando possibilidades de resistência coletiva e cuidado institucional.

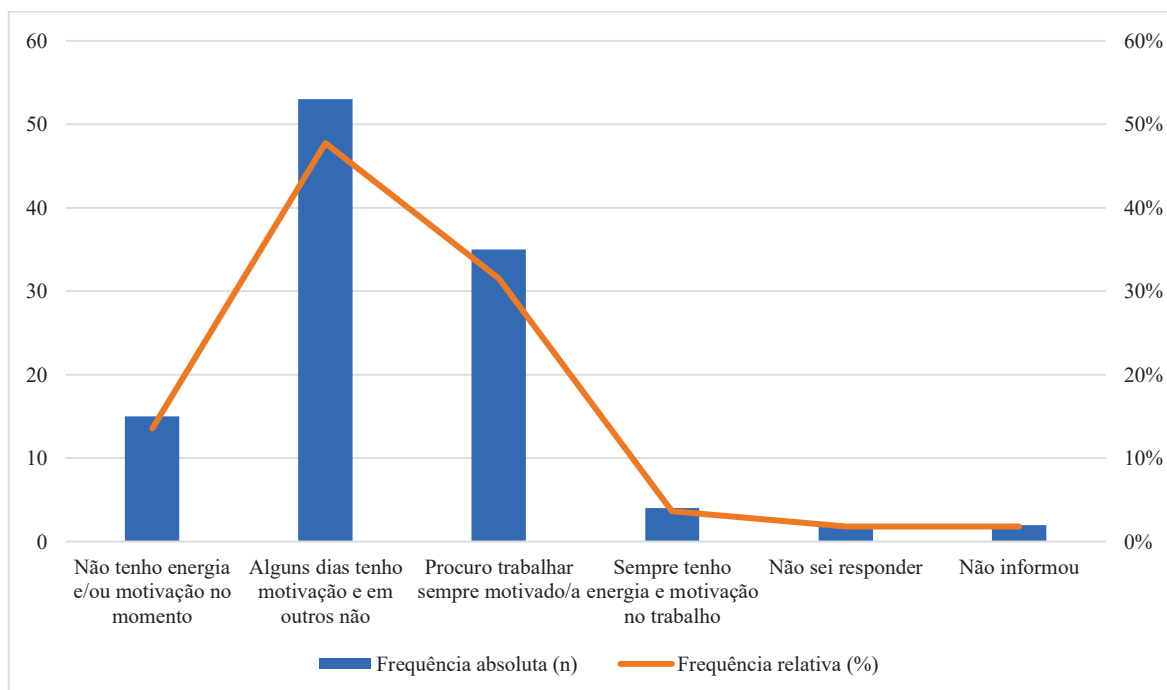
A vivência da fraqueza e do medo de ir trabalhar, especialmente quando relatada como parte da rotina por uma parcela dos/as docentes, exige que a gestão educacional reconheça que o problema não está na disposição individual de quem adoece, mas nas condições objetivas e simbólicas em que esse trabalho é exercido. Ao ignorar os sinais de alarme expressos nesses dados, perpetua-se um ciclo de desgaste, evasão e perda de sentido, com efeitos diretos na qualidade do ensino e no futuro da educação pública.

O percentual significativo de docentes em situação de vulnerabilidade emocional aponta para a urgência de políticas de acolhimento, cuidado e valorização do trabalho docente, especialmente em contextos de implementação de reformas educacionais.

Os dados também revelam uma realidade desafiadora quanto à energia e motivação dos docentes que atuam no Ensino Médio (Figura 17). A maior parte dos participantes (48%) relatou oscilações, afirmando que “alguns dias têm motivação e em outros não”, enquanto 14% declararam não ter energia ou motivação no momento. Apenas 4% disseram estar sempre motivados e com energia no trabalho. Por outro lado, 32% indicaram que “procuram trabalhar sempre motivados/as”, o que pode sugerir um esforço consciente de manter o engajamento apesar das adversidades.

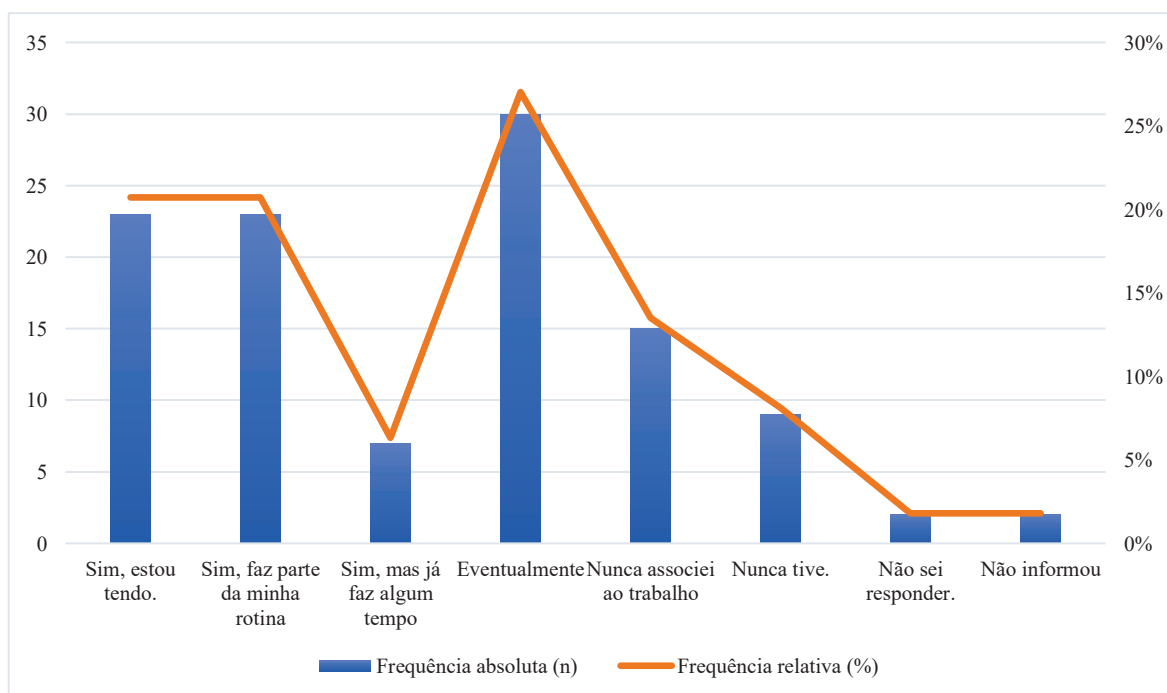
Esses números reforçam a presença de um cenário de fadiga emocional e possíveis indícios de esgotamento profissional, aspectos que podem estar diretamente associados à intensificação do trabalho, à sobrecarga docente e à falta de apoio institucional frente às transformações do Novo Ensino Médio.

Figura 17 - Nível de energia/motivação no trabalho



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Figura 18 - Pensamentos preocupantes relacionados ao trabalho



Fonte: Elaboração própria, conforme dados da pesquisa.

Os resultados da pesquisa revelam que quase metade dos/as docentes relata vivenciar pensamentos persistentes ou preocupações excessivas relacionados ao seu trabalho no Ensino Médio (Figura 18). Especificamente, 21% afirmaram estar tendo esses pensamentos,

e outros 21% relataram que isso já faz parte de sua rotina. Além disso, 27% disseram vivenciar isso eventualmente, indicando que 69% dos participantes já passaram por esse tipo de situação em algum grau.

Esses achados são preocupantes, pois sugerem um alto índice de sofrimento psíquico associado ao ambiente e às condições de trabalho, o que pode afetar negativamente o desempenho profissional e o bem-estar dos professores e professoras. A recorrência desses relatos reforça a necessidade de políticas institucionais voltadas ao cuidado emocional e à promoção da saúde mental na educação básica, especialmente diante das exigências do Novo Ensino Médio.

4.5 Autocuidado como Resistência

A análise dos dados relativos ao autocuidado entre os/as docentes evidencia um cenário ambivalente (Figura 19). Embora uma parcela significativa afirme manter práticas regulares de cuidado pessoal, como ouvir música ou assistir a filmes/séries (50%) e realizar atividades consideradas de autocuidado (41%), há fragilidades importantes em aspectos fundamentais da saúde física e mental. Apenas 25% cuidam da saúde física de maneira contínua, enquanto 32% afirmam nunca ter feito qualquer tipo de cuidado ou tratamento voltado à saúde mental.

A psicoterapia, por sua vez, é negligenciada por mais da metade da amostra (54%) (Figura 19), o que indica não apenas uma possível negação da necessidade de apoio especializado, mas também possíveis barreiras de acesso e estigmatização. A prática de esportes ou atividades físicas é realizada de forma permanente por apenas 32%, enquanto outros 28% nunca praticaram ou não lembram quando o fizeram pela última vez. Já atividades sociais ou afetivas, como momentos de lazer com amigos/família (31%) ou o gesto simbólico de sempre se presentear (19%) (Figura 19), aparecem como formas de cuidado mais espontâneas e subjetivas, mas com menor regularidade.

Esses dados apontam para a existência de um autocuidado fragmentado e insuficiente frente à intensidade do sofrimento identificado nas análises anteriores da pesquisa. O alto número de respostas como “não lembro”, variando entre 7% e 25%, também sugere um grau de desconexão com as próprias práticas de bem-estar, possivelmente decorrente de rotinas exaustivas, sobrecarga emocional e ausência de tempo dedicado a si.

Gráfico de barras e linha mostrando a frequência absoluta (n) e a frequência relativa (%) das respostas para as perguntas sobre o uso de aplicativos de relacionamento. O gráfico é dividido em três seções: 'Lazer em família/amigos', 'Ouvir músicas ou ver filmes' e 'Dar-se um tempo'. Cada seção contém seis perguntas com respostas: 'Na última semana', 'No último mês', 'Ano passado', 'Sempre', 'Nunca', 'Não lembro' e 'Não informou'.

Atividade	Pergunta	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Lazer em família/amigos	Na última semana	18	15%
	No último mês	24	20%
	Ano passado	7	6%
	Sempre	33	27%
	Nunca	5	4%
	Não lembro	11	9%
Ouvir músicas ou ver filmes	Na última semana	18	15%
	No último mês	13	11%
	Ano passado	5	4%
	Sempre	55	45%
	Nunca	1	1%
	Não lembro	7	6%
Dar-se um tempo	Na última semana	11	9%
	No último mês	7	6%
	Ano passado	6	5%
	Sempre	33	27%
	Nunca	20	17%
	Não lembro	22	18%

Os dados referentes à oferta de ações em prol da saúde mental docente, promovidas pelas escolas ou pelas secretarias de educação, revelam um cenário preocupante (Figura 20). Apenas 22% dos/as respondentes relataram a realização de ações nos últimos 12 meses, e 9% indicaram que essas iniciativas ocorreram entre 2 e 4 anos atrás. Somente 3% apontaram ações de forma pontual ou limitada, o que evidencia a baixa institucionalização de políticas efetivas e contínuas de cuidado com a saúde mental dos/as profissionais da educação.

Gráfico de barras e linha mostrando a frequência absoluta (n) e a frequência relativa (%) das ações tomadas para lidar com a situação.

Ação	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Entre 2 e 4 anos atrás	9	9%
Nos últimos 12 meses	22	22%
De forma pontual ou limitada	3	3%
Não houve ações	37	37%
Não lembro	36	36%
Não informou	4	4%

99

Em contrapartida, 36% afirmaram não ter vivenciado nenhuma ação nesse sentido, e 35% não se recordam (Figura 20), o que pode ser interpretado como um indício da invisibilidade, irrelevância percebida ou até mesmo da inexistência de tais práticas. Esse dado é particularmente alarmante, pois a ausência de memória sobre ações voltadas ao bem-estar psíquico dos docentes pode refletir tanto falhas na comunicação institucional quanto a baixa frequência e impacto dessas medidas.

A escassez de ações institucionais voltadas à saúde mental dos docentes, como evidenciam os dados, reflete não apenas a negligência das redes de ensino frente ao adoecimento profissional, mas também a persistência de uma lógica gerencial que responsabiliza o indivíduo pelos efeitos sistêmicos do trabalho. A ausência de memória sobre práticas de cuidado, relatada por 35% dos/as participantes (Figura 20) pode representar uma fragilidade simbólica e concreta dessas ações no cotidiano escolar.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de políticas estruturadas e regulares de cuidado com a saúde mental docente, com ações planejadas, avaliadas e integradas à rotina escolar, sob responsabilidade compartilhada entre gestão escolar e órgãos educacionais. A fragilidade do apoio relatado acentua a vulnerabilidade emocional dos/as profissionais, especialmente em contextos de reformas educacionais como o Novo Ensino Médio.

4.6 Vozes e vivências docentes no contexto do Novo Ensino Médio em Rondônia

Mediante análise dos resultados discursivos, buscou-se evidenciar dados que correlacionassem a implementação do Novo Ensino Médio com a participação docente nessa etapa, a rotina laboral, sentimentos relativos à reforma, e anseios por melhorias ou suporte para a rotina laboral e saúde. Dessa análise de conteúdo, observando as questões relativas à implementação do NEM nas escolas, são apresentadas quatro categorias analíticas, sendo elas: Processo de Implementação; Trabalho Real no NEM de Rondônia; Entre o Preparo e o Desamparo; e Tempo, voz e saúde.

4.6.1 Processo de implementação

Na categoria temática “Processo de Implementação”, analisei as respostas à pergunta: “Como aconteceu a implementação do Novo Ensino Médio na(s) escola(s) que você trabalha?”. O objetivo foi compreender como esse processo foi vivenciado pelos/as docentes, considerando as condições institucionais, temporais e formativas que marcaram o início da reforma. A partir dessa análise, emergiram cinco códigos interpretativos que

expressam diferentes modos de percepção da implementação: Impositiva (n = 17), Abrupta (n = 27), Gradual (n = 32), Intuitiva (n = 7) e Pandêmica (n = 2).

Cada código representa uma nuance distinta da implementação, entretanto convergem para a percepção comum da ausência de diálogo efetivo, falta de tempo adequado para adaptação e insuficiência de suporte formativo suficiente.

Sobre a consideração de que a reforma foi impositiva, introduzida de forma verticalizada, sem consulta ou escuta da comunidade escolar. As falas apontam ausência de planejamento e de apoio por parte da SEDUC-RO:

“Aconteceu por força de lei, sem um planejamento e apoio adequado da Secretaria Estadual de Educação. A mobilização que aconteceu foi fruto da cooperação dos gestores e colaboradores da escola que buscaram informações de como proceder esse processo de mudança” (Jambu).

“De forma imposta, sem consulta aos funcionários” (Maracujá).

“Imposição. Professor sem formação e sem saber exatamente o que fazer dando essas aulas do itinerário” (Andiroba).

“De maneira coercitiva, sem nenhuma discussão com o corpo docente nem com o discente” (Guaraná).

Conforme descrito nas pesquisas de Ortega (2024), Affeldt (2024) e Piva (2024), a prática docente passou a ser regulada por protocolos e documentos impostos, tensionando o discurso oficial de protagonismo juvenil com uma experiência concreta de submissão docente.

O grupo de falas codificadas como Abrupta, destaca o caráter repentino da implementação, geralmente atrelado à ausência de formação prévia ou à experimentação desorganizada em escolas “piloto”: *“‘Caiu de paraquedas’ para todos, antes mesmo de termos alguma formação” (Buriti); “A escola foi piloto, então foram implementados de uma só vez” (Graviola); “Conturbada e sem condições de execução” (Breu-branco).* A descontinuidade entre as etapas de preparação e execução foi apontada também por Soares (2024) e Moreira (2021), que descrevem o cenário como improvisado e desarticulado.

Por outro lado, um conjunto de participantes, identificou a implementação como gradual, apontando que as mudanças seguiram a progressão normativa prevista na legislação, ainda que essa transição não tenha garantido melhores condições para o trabalho docente ou para o aprendizado dos/as estudantes. Ainda assim, mesmo esse processo foi permeado por lacunas de informação e insegurança pedagógica:

“Gradativamente. Foi implementando uma série a cada ano, ao longo de 3 anos” (Jatobá).

“Gradativamente, como recomendado” (Camapu).

“Primeiro contribuindo com a BNCC, em seguida com o RCRO e aos poucos à inserção de eletivas, trilhas na escola, através de pequenas reuniões com a equipe pedagógica explicando sobre como desenvolver” (Murici).

“A Secretaria de Educação fez um encontro formativo na escola, em 2022, porque, de acordo com a legislação, já era o tempo de realizar a implementação do novo ensino médio no Estado” (Piquiá).

O código Intuitiva expressa a sensação de incerteza vivida pelos professores e professoras diante da falta de orientação. O desconhecimento institucionalizado levou à construção de estratégias próprias:

“Sem muitas reuniões e o que sabemos corremos atrás” (Puxuri).

“Foi de forma intuitiva, sem saber ao certo o que era para ser feito. Diante de poucos esclarecimentos, fomos construindo o processo” (Camapu).

“Houve um esforço mútuo da direção com professores, mas sempre tínhamos muitas dúvidas e quase ninguém para ajudar” (Taperebá).

Embora prevista em documentos oficiais, a Reforma foi compreendida e construída “na prática”, por esforço local. Essa prática mobilizou estratégias de resistência e sobrevivência profissional, identificada também pela Ortega (2024), reforçando o caráter adaptativo da docência diante da precarização.

Nesse sentido, o estudo da Silva (2024), ao investigar a implementação do componente Projeto de Vida em uma escola do campo no Paraná, corrobora com esses achados ao ilustrar como os professores, mesmo sem formação específica e com materiais didáticos padronizados, assumem papel central na construção pedagógica. São eles que, de forma criativa e intuitiva, reinterpretam as diretrizes nacionais e atribuem sentido ao conteúdo, reafirmando o protagonismo docente como estratégia de fazer acontecer a política educacional em contextos adversos.

Por fim, o código Pandêmica se refere a implementações realizadas em plena crise sanitária de COVID-19, cenário que ampliou a fragilidade institucional e o sentimento de imprevisto. O que agravou ainda mais a falta de diretrizes e o distanciamento dos sujeitos do processo: *“De forma piloto. Durante a pandemia” (Ingá); “No início da pandemia, somente on-line” (Bacaba).* A implementação remota, aconteceu sem suporte técnico-pedagógico adequado e colaborou para a intensificação do trabalho e adoecimento.

Ao observar essas diferentes formas de implementação, é possível afirmar que, apesar das variações nos modos de inserção, o processo foi amplamente marcado por insuficiência de escuta, fragilidade formativa, improviso e responsabilização individual, convergindo para o cenário de sobrecarga, desamparo e resistência cotidiana já descrito por diferentes estudos contemporâneos sobre o Novo Ensino Médio implementação (Bueno; Carvalho, 2023; Felix; Ferreira; Santos, 2021; Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022; Habowski; Leite, 2021; Oliveira; Silva, 2023).

4.6.2 Trabalho Real no NEM de Rondônia

A categoria “Trabalho Real no NEM de Rondônia” emerge da leitura atenta dos relatos obtidos a partir da pergunta “Descreva como é a sua rotina de trabalho no Ensino Médio Regular”. As respostas revelam a distância entre a prescrição oficial da política educacional e as condições concretas de sua realização cotidiana. Trata-se de compreender o trabalho docente não como mera execução de tarefas, mas como uma experiência viva, atravessada por sobrecarga, improvisação, sofrimento e resistência. Os códigos interpretativos identificados nessa categoria foram: Sobrecarga (n = 43), Condições Laborais (n = 20), Tempo (n = 14), Dor (n = 2) e Rotinas Neutras (n = 38).

“Trabalhamos como se tivéssemos em tempo integral” (Sapota). Essa frase expressa a percepção de um cotidiano profissional atravessado pela intensificação das jornadas docentes no Novo Ensino Médio. Ela sintetiza um movimento mais amplo de extensão das tarefas para além dos limites formais de trabalho.

Os relatos dos/as participantes da pesquisa evidenciam um cotidiano marcado pela sobrecarga e pela multiplicidade de funções: aulas regulares, atividades em plataformas digitais, projetos diversos e itinerários formativos são conduzidos, muitas vezes, sem material didático adequado.

Não se trata apenas de “muito trabalho”, mas de um cenário em que o esforço legítimo cede espaço ao sofrimento ético, como define Dejours (2015), quando o sujeito se vê impossibilitado de realizar um trabalho que considere digno. A cada nova demanda, uma nova ferida simbólica aparece: *“Tenho uma eletiva e duas trilhas... Quando precisamos fazer algo diferente, acabamos no desespero”* (Mari-mari). A palavra “desespero”, nesse contexto nomeia o abismo entre o ideal pedagógico e as condições reais de trabalho, nas quais o tempo, a estrutura e o reconhecimento são sistematicamente negados.

Isso confirma o que Frigotto (2021) chama de gestão produtivista do trabalho docente, que intensifica a precarização e transforma o professor em operador de políticas que não ajudou a construir:

“Trabalho todas as tardes, aos sábados tem o Projeto de Terceirão” (Graviola).

“Exaustiva. A demanda de trabalho dobrou e a cada dia aumenta mais. Não temos horas de planejamento suficientes para tudo que precisamos fazer. E com o NEM piorou muito a situação do professor, principalmente para aqueles que não se identificam com os itinerários formativos” (Uxi).

Há sinais de violação entre o trabalho e a vida pessoal, que conforme Antunes (2009), é um dos pilares do adoecimento laboral no neoliberalismo. Os professores e professoras trabalham em todos os tempos e espaços: *“Planejamento feito na escola e em casa, pois devido alguns itinerários não terem material, eu mesmo que produzo e isso me custa muito tempo”* (Biribá), *“É uma rotina exaustiva, sem espaços adequados de descanso”* (Araçá-boi).

O trabalho real exige criatividade, improviso e esforço invisível, como posto por Dejours (2015), isso é o que distingue o trabalho vivo da tarefa prescrita, é nesse movimento que reside tanto a potência quanto o risco psíquico da atividade. O reconhecimento do esforço torna-se crucial. Sem ele, o que sobra é o sentimento de fracasso, ainda que o docente esteja apenas tentando sobreviver à estrutura: *“A escola não tem material... então busco sozinha, com profissionais convidados, uso da internet, rodas de conversa”* (Jambo).

A precariedade não é apenas material. Ela é ambiental, simbólica e afetiva. A ausência de espaços para recompor o corpo e o espírito dos docentes reforça o que Safatle (2022) conceitua como neoliberalismo gerenciador do sofrimento, em que até o mal-estar é internalizado como falha pessoal, quando, na verdade, é efeito estrutural: *“Seis disciplinas... maior desgaste físico e mental”* (Camu-camu).

Essa multiplicidade de funções não está sendo reconhecida como pluricompetência pedagógica, mas sim como uma forma disfarçada de redução da carga horária da formação específica, deslocando o docente para o território da flexibilização destrutiva. Professores/as transformam falta em potência, mas isso não deve ser romantizado (Raitz; Silva, 2014), o custo emocional de sustentar uma escola pública com o próprio corpo e tempo pode custar a saúde. A energia investida no trabalho sem condições adequadas pode ser convertida em sofrimento, especialmente quando o reconhecimento simbólico ou institucional é ausente (Dejours, 2016).

Trabalhar sob o regime de 40 horas semanais, com 32 horas-aula distribuídas em componentes e turmas diversas, apenas 5 horas reservadas para planejamento e 8 para formação, revela um desequilíbrio estrutural que compromete a qualidade do ensino. A escassez de tempo para planejar obriga os docentes a estenderem suas atividades para o lar, transformando o espaço doméstico em extensão da escola: *“Planejamento feito na escola e em casa, pois devido a alguns itinerários não terem material, eu mesmo que produzo e isso me custa muito tempo”* (Biribá).

A transferência do planejamento para o tempo privado, o que Antunes (2009) identifica como colonização da vida pelo trabalho, dissolve os limites entre o tempo pessoal e o produtivo, agravando a sensação de esgotamento. Essa prática reiterada de improvisar sem apoio, muitas vezes de forma solitária, contribui para um ciclo de desgaste físico e mental: *“É uma rotina exaustiva, sem espaços adequados de descanso”* (Araçá-boi); *“Não tem material didático para as trilhas. Tem que pesquisar muito”* (Babaçú).

O que deveria ser um trabalho coletivo e institucionalizado torna-se um ato de resistência individual, sem o devido reconhecimento. Como analisam Gomes e Colares (2012), esse cenário revela uma política de transferência de responsabilidades em que o Estado delega ao professor a tarefa de “fazer funcionar” uma reforma que não lhe foi verdadeiramente apresentada, tampouco construída com sua participação. A consequência é o acúmulo de tarefas e a corrosão do sentido do trabalho: *“Cinco horas semanais para planejamento. Impossível ter qualidade”* (Bacuri).

O peso das condições materiais e estruturais no cotidiano docente: *“Sem data show, sem papel e sem tinta. Sem ar-condicionado, calor de 40 graus, alunos desmotivados e defasados”* (Cubiu); *“Sem livros. Pouco material impresso. Atividades no quadro”* (Inajá); *“Desgastante por falta de material”* (Pajurá).

O termo “desgastante”, apresentado pela Pajurá, denuncia a condição objetiva (a falta de recursos) e a experiência subjetiva (o desgaste físico e psíquico). Essa dualidade é central na psicodinâmica do trabalho, como define Dejours (2015), é no confronto entre o que o trabalhador sabe que deveria fazer e aquilo que as condições reais lhe permitem fazer que nasce o sofrimento ético-profissional. Essas são práticas que remontam a tempos anteriores à digitalização, mas não por opção pedagógica e sim por negligência governamental.

A escola pública, nesse cenário, é privada de tudo, menos das cobranças. Essa defasagem estrutural gera o que Saviani (2007) chama de descontinuidade entre a

intencionalidade educativa e sua efetivação real, inviabilizando um trabalho verdadeiramente formativo.

Além da precariedade física, emerge um problema de ordem didática: sem recursos e tempo adequados, o ciclo pedagógico se rompe: “*Não dá tempo para começar e desenvolver nada*” (Cubiu). Não há sequência, progressão, conclusão e, por consequência, não há consolidação do conhecimento. O que sobra é uma prática de emergência que impede qualquer aprofundamento e fragiliza a própria noção de ensino-aprendizagem.

A ausência de condições materiais e estruturais não é um “acaso” da gestão pública, ela revela a lógica de um projeto que mercantiliza a educação e transfere a responsabilidade de seu funcionamento para os sujeitos mais vulneráveis, ou seja, corpo docente e alunado. Como argumentam Gomes e Colares (2012), trata-se de um projeto alinhado ao modelo neoliberal, que reduz o papel do Estado e maximiza o controle e as cobranças, sem oferecer o suporte necessário.

Essa lógica cria o paradoxo: professores e professoras são cobrados por inovação em ambientes que sequer têm climatização adequada, como posto pelo participante Cubiu. Fala-se em metodologias ativas, protagonismo juvenil, ensino híbrido, mas as algumas escolas não têm papel, tinta, livros e projetores, já confirmado por Inajá e Pajurá. O que vemos aqui é uma fachada reformista sustentada sobre alicerces neoliberais, corroborando a pesquisa da Rosa (2024).

A atividade docente é esmagada e se transforma em dor e desamparo: “*Humilhação diária*” (Ajuru) e “*Meio sem rumo*” (Andiroba). São falas breves, mas é exatamente isso que as torna ainda mais devastadoras. Elas não narram uma ruptura com o sentido, com a identidade profissional e com a dignidade do fazer docente.

“Humilhação diária” é a percepção de que o trabalho que se realiza, mesmo com esforço e dedicação, é sistematicamente desqualificado, desprestigiado ou sabotado pelas condições institucionais. Como sustenta Dejours (2017), esse tipo de sofrimento não decorre do trabalho em si, mas da impossibilidade de exercer o trabalho da forma como o sujeito acredita que deveria fazê-lo. É aí que nasce a dor psíquica como a expressão tão simbólica e marcante da Ajuru: “*Diminuir carga horária de professor doente mental como eu que só penso em morrer...*”.

“Meio sem rumo” expressa um estado de desorientação profissional mostrando que a reforma do Ensino Médio conduziu o corpo docente a um emaranhado de atribuições mal explicadas, formações improvisadas e metas inalcançáveis. A sensação de perder o rumo é,

também, um efeito da fragmentação identitária. Como alertam Raitz e Silva (2014), a identidade docente é uma construção contínua que depende de coerência entre a prática e os valores da profissão. Quando essa coerência se rompe, rompe-se também o pertencimento simbólico à docência como no caso da Ajuru.

Essas participações também revelam uma ausência de projeto coletivo e falta sentido, sobrando o vazio/solidão. Segundo Antunes (2009), esse vazio é parte do que ele chama de novas morfologias da precarização, que não estão mais restritas à instabilidade contratual, mas invadem a alma do trabalhador. A dor, então, não é só a da sobrecarga é a da invisibilidade, da impotência e do abandono.

Entre as participações, classifiquei algumas falas no código “rotinas neutras”, pois à primeira vista essas falas descrevem a rotina e poderiam parecer menos significativas nessa discussão. Porém, mesmo nesses registros mais descritivos ou serenos, é possível identificar aspectos estruturais do trabalho docente que permanecem invisíveis ou naturalizados, e que merecem atenção cuidadosa.

“Atendendo alunos e pais no que diz respeito a indisciplina, dificuldade de aprendizagem e ouvindo-os nas questões emocionais e familiares” (Tucumã). Essa fala revela o envolvimento com tarefas que, embora não apareçam nas diretrizes formais da função docente, são indispensáveis para o funcionamento do cotidiano da escola. Trata-se do que Dejours (2016) denomina de atividade invisível, acolher, escutar, mediar e apoiar emocionalmente. Embora nem sempre nomeadas como trabalho, essas ações demandam energia psíquica e são centrais à qualidade do vínculo pedagógico.

Há também quem relate experiências mais estáveis: *“Aulas em sala e o restante do tempo planejamento e estudo”* (Mangaba), *“Planejada e tranquila”* (Araçá-boi), *“Trabalho somente em uma escola, é tranquilo”* (Cupuaçu). Essas descrições indicam que em condições como a lotação em uma única escola, rotina planejada ou menor fragmentação de turnos, o exercício docente pode ser percebido com menor tensão.

“De segunda, terça e quinta todos os tempos... das 7h às 17:45 direto” (Cumarú). Esse tipo de relato mostra uma rotina densa, porém estruturada, que pode ser vivenciada como produtiva por alguns, mas que também pode limitar momentos de troca entre colegas, descanso ou reflexão pedagógica. Tudo depende das condições subjetivas e institucionais de cada experiência.

A expressão *“Como trabalho em uma escola, é tranquilo”* (Cupuaçu) destaca um elemento como a organização da jornada influencia diretamente a percepção de bem-estar.

Estar lotado em uma única unidade escolar pode favorecer a sensação de tranquilidade e reduzir o desgaste vinculado à fragmentação de turnos ou deslocamentos. Esse ponto se articula com Raitz e Silva (2014), ao discutirem como a configuração da jornada impacta a identidade, a motivação e a saúde do professor.

4.6.3 Entre o preparo e o desamparo

A categoria temática “Entre o Preparo e o Desamparo” reúne as percepções docentes expressas na resposta à pergunta: “Como você se sente em relação às mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio?”. Para fins de análise, os depoimentos foram organizados em três códigos interpretativos: Despreparado (n = 68), Preparado (n = 19) e Neutro (n = 7). Essa classificação busca compreender não apenas o domínio técnico sobre as mudanças implementadas pela reforma, mas também a expressão subjetiva de segurança, apoio institucional e clareza de propósito frente às transformações curriculares.

“Me sinto um robô, pois não tenho conhecimento claro desses itinerários, ou seja, faço o que posso, pois não temos ajuda nem com materiais para serem trabalhados” (Cumarú). Respostas expressivas como a dela, revelam sentimento de insegurança, despreparo, frustração, sobrecarga e exclusão do processo decisório.

Ou *“Me sinto como alguém levado por uma onda na maré. Sem direito de opinar. Só um mero executor”* (Seringueira) e com essa metáfora, a professora sintetiza o sentimento predominante, entre os relatos, de apagamento da autonomia docente. A reforma do Ensino Médio, ao ser implementada sem diálogo efetivo com quem executa a política na ponta, produziu um cenário de alienação no sentido simbólico, afetivo e ético do trabalho.

“Me sinto uma cobaia!” (Buriti), expressão forte e que mostra a percepção de que os professores estão sendo submetidos a um experimento pedagógico improvisado, sem preparação e sem garantias. Além do sentimento de as mudanças não contribuírem para a formação: *“Foram mudanças irrelevantes... colocaram disciplinas que nada agregam”* (Maracujá).

O julgamento de irrelevância evidencia que não houve identificação entre os objetivos da reforma e o projeto pedagógico docente. Essa ruptura entre o prescrito (a proposta) e o real (a prática e o sentido do trabalho) como já discutido em Dejours (2015) é a contribuição para o sofrimento ético, o/a docente se vê obrigado/a a executar algo que fere sua consciência e preparo profissional.

Outras expressões de despreparo revelam sentimentos angustiantes:

“Não me sinto preparada... fico aflita só de imaginar que aula vou pegar” (Cacau)

“Sem autonomia e sem apoio para cumprir as demandas deste processo. Não estou preparado” (Pupunha)

“Não me sinto preparada e nem motivada” (Copaíba)

“Triste com essa nova realidade. Me sinto totalmente despreparado” (Sumaúma)

Esse tipo de angústia revela o efeito concreto da precarização formativa. Como sustentam Gomes e Colares (2012), uma reforma que transfere ao professor a tarefa de "se virar" para elaborar conteúdo dos itinerários, sem estrutura nem capacitação, institucionaliza a insegurança como condição de trabalho.

“As formações foram insuficientes ou inexistentes” (Ata), essa queixa confirma o que a formação oferecida foi desarticulada, genérica e insuficiente, o que gerou uma relação de desconfiança com a política pública como posto nas pesquisas de Moreira (2021) e Rosa (2024).

A sobreposição entre despreparo e desmotivação aponta para uma ruptura entre o sujeito e o sentido de seu trabalho. A motivação, nesse caso, é afetiva e política, no sentido de que está atrelada ao reconhecimento do professor como sujeito da transformação educacional.

Além de questões relacionadas ao despreparo, houve relato de deslocamento de profissional de outra função na escola para a docência: *“Sou orientadora, mas me colocaram para ministrar aula sem nenhuma formação”* (45F). Uma evidência visível da gestão precarizante da força de trabalho docente, sem considerar os impactos subjetivos, éticos e formativos dessa mudança.

Entre os relatos que expressam preparo alguns evidenciam segurança na área do conhecimento, mas também uma incerteza e desconforto nas novas áreas exigidas pela reforma: *“Como trabalho somente com minha disciplina, me sinto preparada. Mas com as trilhas, ainda estamos engatinhando”* (Cajuaçu). Isso demonstra que a reforma impôs aos professores novas responsabilidades sem o devido lastro formativo e sem considerar os limites da formação inicial.

Ou *“Com 27 anos de trabalho, não encontrei dificuldade nenhuma”* (Parica), a confiança expressa nesta fala está ancorada na experiência acumulada o que pode servir como compensação simbólica para falhas formativas institucionais. Quando olhamos outras falas, a experiência não anula os desafios, apenas ajuda a resistir a eles.

Entre os relatos positivos, há uma recorrência de esforço individual: *“Estou sim, trabalho com Projeto de Vida, fiz vários cursos... uma pós-graduação... tudo por minha conta”* (Uxi); *“Preparado para as novas mudanças. Gosto de desafios e acompanho as tendências pedagógicas tecnológicas”* (Açaí). A expressão do preparo não é fruto de uma política pública.

De um lado, autonomia profissional e busca por qualificação. De outro, o abandono institucional velado. Como alertam Gomes e Colares (2012), a responsabilização individual disfarça o descompromisso do Estado com a formação continuada, deslocando para o professor o ônus de "se virar".

“Pronto eu sempre estarei, mas a escola e os alunos não estão!” (Breu-branco); *“Me sinto preparada... o problema está na infraestrutura e na equipe pedagógica sem preparo”* (Beribá), *“Preparado eu estou, mas o analfabetismo funcional dos alunos inviabiliza o NEM”* (Cubiu). Aqui, o professor e as professoras se sentem aptos, mas apontam a falta de preparo institucional e as fragilidades estruturais como os entraves à aplicação do NEM.

Mesmo entre quem se sentem preparado, há a percepção clara de que a ausência de equipe técnica qualificada, materiais adequados e planejamento coletivo limita qualquer avanço. Torna-se um fato, que a disposição individual não compensa a ausência de condições coletivas sustentadas por políticas públicas e governos.

Algumas expressões revelam um grupo de professores que, embora reconheça limitações, demonstra disposição para conhecer a proposta, desde que haja apoio, formação efetiva e tempo. Não há negação do problema, mas sim um desejo de superação mediada pelo coletivo: *“Preparada, claro, não 100%, mas no caminho”* (Tovomita); *“Sinto que sim, no entanto ainda estamos longe de entender como deveria ser esse trabalho”* (Unha-de-gato). Vemos o “preparo”, que é parcial, solitário e vulnerável, mas não vemos a sua sustentação.

Nessa categoria, duas falas fugiram a prescrição da pergunta e se tornam denúncia de conflitos simbólico e político que atravessam a implementação do Novo Ensino Médio, a violência institucional e a tensão com os processos democráticos de revisão crítica. A primeira é uma denúncia explícita que aponta para a intensificação do autoritarismo institucional nas relações entre Estado e trabalhador docente: *“Vítima de violência corporativa do governo do estado de Rondônia”* (Ajuru).

A fala nos obriga a considerar que, além das condições materiais e pedagógicas precárias, há formas de violência organizacional direta, sistemática e estrutural, como

repressão a críticas, silenciamento de vozes dissonantes e deslegitimação das formas de resistência docente.

A segunda fala revela o olhar de alguém que via sentido na proposta original, mas que passou a atribuir desorganização à tentativa de ajuste motivada pelas críticas sociais: *“Estava confortável com as mudanças até 2021. Após as críticas, o governo passou a atender os descontentes e bagunçou tudo”* (Araçá-boi). Um depoimento que nos conduz a problematizar a percepção de que as críticas dos movimentos sociais são vistas como obstáculos à implementação e a ideia de que a tentativa de “ouvir” esses grupos provocou desorganização, e não aperfeiçoamento da política.

Essa visão evidencia um conflito estrutural entre o Estado e a sociedade civil organizada. Do ponto de vista teórico, Frigotto (2021) e Gomes e Colares (2012) defendem que reformas educacionais devem ser objeto de construção coletiva, especialmente com base nas necessidades da classe trabalhadora. No entanto, a forma como essas mudanças são operacionalizadas pelo Estado gera a percepção de caos. A fala revela como uma contestação legítima pode ser interpretada como desorganização, em vez de ser entendida como instrumento democrático.

Nessa tese valido que o NEM não foi apenas mal planejado, politicamente tenso, institucionalmente agressivo e socialmente desigual. E reconheço, enquanto professora e pesquisadora, que é nesse terreno conflituoso que os docentes tentam ensinar, resistir e sobreviver.

4.6.4 Tempo, voz e saúde

A última categoria “Tempo, voz e saúde”, diferentemente das anteriores, integra as respostas de duas perguntas: “Que melhorias e/ou suporte poderiam ser colocados em prática para melhorar a rotina laboral e saúde dos professores e professoras do Ensino Médio Regular?” e “Gostaria de deixar algum comentário?”. A partir dessas respostas, emerge uma demanda contundente por redução da carga de trabalho e reorganização do tempo docente, queixas recorrentes nas categorias anteriores, mas que aqui se configuram de forma propositiva, como reivindicações explícitas de mudança.

As análises revelam sugestões concretas sobre o que pode ser feito para transformar a realidade laboral, apontando para a tentativa de reconstrução de um espaço de dignidade no trabalho docente. Essa categoria foi organizada em quatro códigos analíticos: Carga

horária (n = 24), Reconhecimento e valorização (n = 19), Condições de saúde (n = 31) e Desencanto e Resistência (n = 32).

Ao analisar as falas, o que emerge é uma tentativa de resgatar o sentido do trabalho pedagógico em meio ao caos normativo do Novo Ensino Médio. A carga de trabalho é a principal dor revelada: “*Reduzir a carga horária para que não tenhamos que levar trabalho para casa*” (Pariri). Essa participante expressa que o tempo escolar termina, mas o trabalho não. Planejar, corrigir, produzir material e lidar com plataformas digitais são tarefas que escapam do espaço físico da escola, mas continuam sendo exigências profissionais. E isso tem custo aos trabalhadores da educação.

As sugestões vão além da redução da carga horária em sala, elas reivindicam tempo de qualidade para o planejamento: “*Expansão da carga horária de planejamento*” (Jatobá); “*A redução da carga em sala e o aumento do tempo de planejamento seria uma opção para que os professores não vivessem tão sufocados de trabalho*” (Uxi). Planejar é parte do trabalho, mas tem sido relegado ao tempo doméstico, empurrado para o final do dia, para os fins de semana, como se não fosse uma etapa essencial do processo pedagógico.

Não precisa ser um matemático para entender que 32 aulas semanais lecionadas entre dois e quatro componentes distintos, aplicadas em várias turmas, como no caso da Jatobá que trabalha em dois componentes da base e três componentes do itinerário e provavelmente deve ter entre 10 e 15 turmas com aulas presenciais e remotas. Esse desequilíbrio entre execução e reflexão pedagógica leva àquilo que Antunes (2009) chama de intensificação do trabalho imaterial, que é menos visível, mas tão ou mais exaustivo quanto o trabalho em sala. A realidade da Jatobá representa outras realidades:

“*No ensino integral, as demandas são muitas. O "problema" não é a sala de aula. É o excesso de fichas. Trabalhar com 32 aulas e com muitas disciplinas diferentes é exaustivo.*” (Assacu)

“*Diminuir a carga das disciplinas diversificadas e aumentar a carga das disciplinas bases.*” (Uajuru)

“*Acredito que ter mais tempo de planejamento ajudaria a diminuir a quantidade de trabalho levado para casa e, também diminuiriam a quantidade de turmas assistidas que resultaria em menos trabalhos de correções.*” (Umari)

Essas falas demonstram um problema gerado especificamente pelo Novo Ensino Médio, referente à fragmentação disciplinar e à polivalência forçada. Professores e professoras são obrigados a atuar em múltiplas disciplinas, o que gera não apenas sobrecarga, mas também um sentimento de incompetência induzida.

Além dessas situações, Cacau traz à tona a burocratização das práticas pedagógicas, especialmente no contexto das escolas de tempo integral: “*Não sobrecarregar tanto os professores com coisas inúteis no nosso planejamento*”. Fichas, plataformas, registros e relatórios, como posto por Assacu, tudo isso consome o tempo do planejamento e reduz a margem de autonomia criativa. Exercer a docência com dignidade deveria ser um direito, mas é um desafio à própria saúde. A luta é por condições humanas e sustentáveis de trabalho.

Os pedidos por valorização perpassam questões salariais e subjetivas: “*Dar melhor condição ao profissional começa pelo salário. Depois disso, formações mais elaboradas e otimizadas. Além de estrutura melhor*” (Cacau). Essa fala revela um entendimento claro de hierarquia de necessidades, sem salário digno, não há investimento subjetivo possível. A docência, quando mal remunerada, se distancia da condição de escolha e se aproxima da sobrevivência.

E nem mesmo os direitos conquistados são atualizados e garantidos: “*Piso salarial, atualização das gratificações...*” (Piquiá). A defasagem entre atribuições e remuneração é um fator direto na fuga da profissão e na desmotivação dos que permanecem. Não adianta o governo oferecer o “pé de meia licenciatura” se no trabalho não tiver o “pé” para vestir a meia.

Nesse conjunto de falas, destaca-se a formulação de Mulungu, que aponta para uma dimensão do reconhecimento financeiro e físico: “*Mais valorização financeira e física para o profissional*”. O uso da palavra “física” aqui simboliza o rompimento da dicotomia entre valorização simbólica e estrutura concreta. É preciso garantir infraestrutura básica para que a atividade docente possa ser exercida com dignidade

O tempo aparece como elemento de valorização: “*Menos aulas, contratar e concurso para mais professores, salários condizentes com a titulação acadêmica e trajetória*” (Cubiu). Aqui temos uma crítica contundente à sobreposição de tarefas e à escassez de docentes efetivos. A falta de concursos públicos obriga os professores a assumirem múltiplas funções, cargas horárias excessivas e até conteúdos para os quais não foram formados.

Nessa direção, a fragilidade da escuta institucional é sentida como um silenciamento: “*Lugares de fala respeitados; momentos de escuta e atenção; direito de escolha*” (Camapu), “*Acredito que dar mais credibilidade ao professor é uma melhoria*” (Copaíba). Essas falas tocam em uma dimensão subjetiva da valorização que é a do reconhecimento. Como discute Dejours (2015), o reconhecimento não é um elogio ocasional e não se restringe ao salário, representa uma necessidade estruturante da saúde mental no trabalho.

Quando professores e professoras não são ouvidos, nem têm suas escolhas consideradas, não apenas a autonomia é negada, mas sua identidade profissional é ferida. A ausência de escuta corrói o vínculo entre sujeito e atividade, gerando um sofrimento que não decorre da tarefa em si, mas da deslegitimação do que se faz e de quem se é (Dejours, 2015).

Essa deslegitimação docente se agrava quando as exigências superam as condições reais de trabalho: *“Gostaria que as exigências viessem depois das reais ofertas de preparo... jogam a bomba nas nossas mãos e fazem de conta que está tudo bem”* (Unha de gato). A fala sintetiza uma lógica de responsabilização do trabalhador recorrente nas reformas educacionais contemporâneas. Espera-se que as atividades docentes sejam inovadoras, motivadoras e planejadas, mas sem tempo, sem formação adequada, sem estrutura.

Nessa lógica a execução da tarefa (trabalho real) posta pelo NEM (trabalho prescrito) vem antes da condição e suporte adequados. Como já denunciou Antunes (2009), essa é uma engrenagem típica da precarização neoliberal do trabalho. No caso do NEM, a “autonomia docente” vira obrigação solitária, enquanto o suporte institucional se ausenta.

Além disso, há um alargamento da função docente sem contrapartida institucional: *“Penso que os professores teriam que ser somente professores e não psicólogo, psiquiatra, mãe, pai”* (Maracujá). Os governantes esperam que professores e professoras atuem como cuidadores, conselheiros, mediadores, assistentes sociais..., mas sem formação, sem equipe multiprofissional e sem tempo. A via final será o sofrimento, pois, como discute Dejours (2015, 2017), quando o sujeito se vê obrigado a responder a demandas para as quais não possui ferramentas nem reconhecimento, isso gera sofrimento ético e patogênico.

“Diminuir a sobrecarga de trabalho burocrático.” (Sucupira), *“Deixar as cobranças desnecessárias tipo plano de aula”* (Poejo). Essas falas expõem um paradoxo cruel: o professor, profissional do saber, tem cada vez menos tempo para ensinar e mais obrigações de preencher formulários, relatórios, registros e plataformas. O que deveria ser suporte pedagógico virou instrumento de controle e desgaste.

Como discute Dejours (2017), a burocratização do trabalho pedagógico não apenas tira tempo, mas tira sentido. O sujeito passa a executar tarefas cuja função ele não reconhece, nem valoriza, gerando sofrimento ético, desmotivação e risco de adoecimento. *“Trabalho com menos burocracia. O programa Pé-de-Meia, por exemplo, é um trabalho a mais para o professor. O programa não visa conhecimento, apenas presença”* (Murure), a crítica é direta à inversão de prioridades nas políticas públicas. O foco em programas de assistência

condicionada, muitas vezes sem articulação pedagógica real, impõe ao professor o papel de agente de controle de presença, e não mais de mediador do conhecimento.

E as lutas não findam mesmo quando a jornada está concluída: “*Facilitar os processos de aposentadoria*” (Puxuri). Puxuri mostra o grau de esgotamento institucional, quando mais uma vez é preciso pedir que o direito seja menos penoso.

“*Mais autonomia e reforço por parte da direção da escola pela autoridade do professor em sala de aula*” (Marapuama), aqui aparece a fragilidade da autoridade docente, agravada por um modelo de gestão escolar que, em vez de apoiar o professor, muitas vezes age como instância fiscalizadora, cabe observar que Rondônia está entre os 85% dos estados brasileiros (Brasil, 2024), nos quais os cargos de direção não são selecionados por processo democrático com a participação da comunidade escolar.

Como discutem Raitz e Silva (2014), a erosão da autonomia docente é um dos sintomas mais perversos da lógica de reforma tecnocrática: ser responsabilizado? Sim. Decidir? Não. E assim as reivindicações são por questões diretas na execução da atividade docente: “*Participarem das escolhas nas disciplinas*” (Hibiscus), “*Lotação na área específica... que os itinerários deixem de ser impostos como complemento*” (Carobinha). Como constatado no decorrer da análise a distribuição de carga e itinerários está sendo feita sem escuta, sem diálogo, sem participação. Não gestão participativa.

Os professores e professoras não estão reivindicando menos responsabilidades, mas sim maior legitimidade no exercício de suas funções, mais escuta e condições reais para priorizar o ensino. Para isso, apontam como fundamentais: a redução de tarefas administrativas excessivas, a reorganização dos mecanismos de controle, o reconhecimento da autonomia docente na construção curricular e o apoio institucional efetivo, tanto da equipe gestora quanto da SEDUC-RO.

Os professores e professoras citam ações laborais em prol da saúde física e mental. Ao analisar suas falas, percebemos que os docentes estão reivindicando o mínimo para preservar sua integridade emocional e corporal diante de um trabalho que tem exigido cada vez mais atividades, sem suporte adequado. Os professores e professoras estão pedindo pausas, alívio, espaços mínimos de respiração no cotidiano: “*Alongamento*” (Bacaba), “*Uma atividade laboral*” (Romã), “*Técnicas de relaxamento e yoga recuperativa*” (Sabugueiro). Essas práticas podem servir como mecanismos de sobrevivência.

A fala: “*Ginástica laboral uma vez por semana. Psicólogo em cada escola*” (Jambo) propõe ações sistemáticas, regulares, permanentes e não eventos pontuais. Isso revela

maturidade no entendimento da saúde no trabalho, que por sinal não se constrói com “palestras motivacionais” esporádicas, mas com estrutura permanente de cuidado.

Várias falas expressam diretamente o apoio em saúde mental:

“Facilidade de acesso ao CAPS e programas efetivos em saúde mental, não palestras sem noção de uma hora” (Assa-peixe).

“Cuidados maiores com a saúde mental dos professores, pois têm muitos ficando doentes” (Ata)

“Projeto de saúde mental para o servidor” (Guaraná)

“Acompanhamento psicológico.” (Aroeira)

“Terapia em grupo, com bastante dinâmicas de motivação.” (Taperebá)

“Terapias e conversas.” (Carqueja)

Esses depoimentos rompem o silêncio institucional sobre o adoecimento. Os professores e professoras sabem que estão adoecidos, mas o sofrimento é invisibilizado e/ou individualizado. Como aponta Safatle (2022), o sistema de trabalho contemporâneo tende a tratar o sofrimento como falha do sujeito, não como sintoma da estrutura.

As falas sugerem que o sofrimento não é apenas clínico, ele é também coletivo, compartilhado, pedagógico. Pedir terapia em grupo (Taperebá e Carqueja) é uma forma de reconhecer que o sofrimento tem raiz social e política, e que precisa ser elaborado na relação com o outro.

Também são reveladas outras facetas da precarização: *“Auxílio financeiro para cuidar da saúde física e mental”* (Erva Baleera), a saúde tornou-se mais um custo a ser arcado pelo trabalhador. A lógica neoliberal, como já aponta Antunes (2009), desloca todas as responsabilidades do bem-estar para o indivíduo, esvaziando o papel do Estado e das instituições públicas.

“Prática de exercícios físicos regulares” (Jucá). *“Um local para lazer para a família nos finais de semana”* (Louro) falas que expandem a noção de que saúde não se trata apenas de “não estar doente”, mas de ter espaços de prazer, convivência e recomposição. Essa perspectiva se aproxima do conceito ampliado de saúde da Organização Mundial da Saúde (2014). Segundo este conceito, a saúde não depende exclusivamente de fatores individuais, sendo influenciada por condições laborais, ausência de apoio social e contextos culturais, políticos e ambientais, que podem atuar como fatores de risco para o adoecimento.

Nesse sentido, surgem reivindicações por práticas que integrem o cuidado à saúde no próprio ambiente de trabalho: *“Oportunidade de atividades laborais na escola”* (Losna); *“Um programa de saúde física e para professores. Ágil”* (Breu-branco); *“Ter um momento semanal na própria escola”* (Juá). As expressões indicam que não basta indicar o CAPS ou terceirizar o cuidado, o pedido é para inclusão na rotina laboral. E como nos lembra Dejours (2015, 2017) trabalhar com saúde implica transformar o sofrimento em experiência compartilhada e reconhecida e isso não pode ser um privilégio, mas uma condição fundamental de resistência psíquica e afirmação do sujeito no coletivo.

As vozes docentes reunidas no código “Desencanto e Resistência” constituem expressões densas de um sofrimento que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, ético e institucional. Elas condensam contradições do fazer docente sob o Novo Ensino Médio em Rondônia, onde o afeto pela profissão convive com o esgotamento. *“Ser educador hoje é um desafio. Quem está é porque ama o que faz”* (Graviola); *“Tô cansado e se souberem que estou reclamando, me mandam mais trabalho”* (Murure). Como destaca Dejours (2015), o sofrimento no trabalho emerge menos da carga de tarefas e mais da impossibilidade de dar sentido ao que se faz.

Quando o trabalho se torna punição e a voz dos professores e professoras é silenciada, resta apenas a exaustão como testemunha: *“Todo dia que lembro que sou professora, tenho vontade de morrer...”* (Ajuru), essa denúncia ultrapassa o simbólico e expõe a urgência de ações institucionais de saúde mental e de valorização efetiva. Ajuru expressa claramente a ausência de sentidos e o pedido de socorro, enquanto ainda há tempo. O sofrimento psíquico docente é um produto sistêmico da lógica educacional em curso.

Há um desencantamento com o NEM sem perspectiva de futuro: *“Deletar o novo ensino médio”* (Catuaba), *“Este é o novo ensino médio: tudo para o aluno, nada para o professor”* (Murici), *“O ensino médio veio para fugar os professores”* (Dente d’Leão). Estas falas denunciam a arquitetura política da reforma, baseada em imposição, imprevisto e ausência de diálogo.

“A escola é tratada como um pronto socorro” (Cubiu), *“Qualquer projeto educacional só terá êxito se houver envolvimento conjunto da comunidade, aluno, profissionais e governantes”* (Losna). As falas revelam que a escola tem acumulado papéis que a excedem como assistencialismo, apoio psicológico, acolhimento social, compensação de desigualdades históricas. Tudo isso sem estrutura, sem formação e sem respaldo. É nesse cenário de colapsos “silenciosos” que procuramos encontrar saídas.

"Fico com a sensação de que meu esforço e trabalho do ano não valeu a pena" (Endro), *"Os professores estão cada dia mais tristes e desmotivados"* (Copaíba), *"Quem ajuda o professor, quando ele ajuda todo mundo?"* (Assacu). O que vemos nessas falas é a crise de reciprocidade, o trabalho é feito, mas não é reconhecido, valorizado ou sequer considerado nos processos decisórios.

Há aqueles que ainda resistem: *"Apesar das dificuldades, gosto muito da dinâmica de desenvolver projetos"* (Jatobá); *"Estou conhecendo o programa e pretendo evoluir cada dia mais"* (Erva Baleera); *"Que acredito que a Educação é um dos caminhos para salvar a sociedade"* (Carobinha). Mesmo em meio ao desamparo, há alguma resiliência. Professores e professoras encontram força na realização de projetos, na crença transformadora da educação e no vínculo com o ato de ensinar.

O que se delineia, portanto, é mais do que uma pauta de reivindicações, é a afirmação de existência profissional diante do esvaziamento simbólico e material do trabalho docente. Não se trata apenas de pedir melhores condições, mas de sustentar a própria possibilidade de continuar sendo na profissão em um sistema que frequentemente desautoriza, sobrecarrega e silencia. Sem tempo, sem voz e sem saúde, não há subjetividade que resista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E aqui eu me encontro, marcada e transpassada por todo esse contexto histórico, político, institucional e pessoal. Ser pesquisadora e professora no Novo Ensino Médio foi um desafio quase indescritível. Em muitas falas, precisei parar, respirar e me refazer, pois também eram sobre mim, sobre o meu trabalho, sobre questões que ora naturalizo, ora "passo pano" para conseguir manter minha saúde. Não é fácil se deixar afetar, mas desistir não é uma opção. Em alguns momentos, só nos resta tentar nos proteger. Como me disse meu psicólogo Mateus Daher: “quando você se silencia, um pedacinho seu se quebra, e pode chegar o momento em que, faltando tantos pedaços, você não seja mais a Camila.”

Cada pergunta foi pensada a partir de algo que eu via, vivia e sentia. Sim, eu queria saber se era só comigo que aquelas vivências aconteciam. Em certos momentos, parecia que ninguém se importava, mas eu apenas não via o silêncio gritando. E ali estava eu, me fazendo de animada, tentando enxergar o que havia de melhor naquela proposta imposta. Quantos paradoxos, não é? Às vezes, não ter conhecimento pode ser menos doloroso. O que não significa que deixamos de ser afetados/as.

O gesto mais simbólico que não esquecerei foi a participação dos 111 professores e professoras de Rondônia que, em meio à rotina e à sobrecarga, pararam para contribuir genuinamente com esta pesquisa. Em um contexto social de relações apressadas e marcadas pela escassez de tempo, cada uma dessas pessoas escolheu parar, refletir e se expressar. Como se estivessem conversando presencialmente comigo, isso me surpreendeu na leitura/escuta. Entre elas, algumas ainda deixaram mensagens de apoio e solidariedade que me alcançaram em momentos de exaustão, reafirmando o sentido da escuta aqui proposto.

Aos colegas que ajudaram a divulgar a pesquisa e ampliaram meu convite, meu agradecimento. Esse gesto de apoio coletivo me fez sentir acolhida e compreendida. Esta tese, mais do que uma análise, é também uma travessia compartilhada e ela só foi possível porque foi feita com e por vocês. Eu sempre fui solitária, teimosa e suavemente mandona, trabalhar em grupo não era uma das minhas habilidades, mas tanto os/as colegas de profissão quanto do grupo de pesquisa “Educação e trabalho” validaram emocionalmente o que eu já sabia na razão, somos mais resistentes quando temos um coletivo forte.

Existem muitas pesquisas sobre o Novo Ensino Médio, mas esta é uma das poucas que escuta os professores e professoras a partir do sentido do trabalho e das implicações para a saúde psíquica. Esse recorte evidencia os impactos subjetivos e concretos da reforma na

vida docente, indo além da análise curricular ou administrativa. Trata-se de uma escuta engajada, de uma análise afetivo-política que busca legitimar o saber da experiência.

Esta tese evidencia que o Novo Ensino Médio não se restringe a uma mudança curricular, trata-se de uma reconfiguração profunda da organização do trabalho escolar. Seus efeitos são mais sentidos no corpo e na saúde dos/as professores/as do que nos textos das políticas. Assim, esta pesquisa contribui para a compreensão teórica e empírica do NEM como uma política de gestão da força de trabalho docente.

Embora nesta pesquisa eu tenha buscado captar com amplitude e rigor as vivências docentes no contexto de implementação do Novo Ensino Médio em Rondônia, é preciso reconhecer algumas limitações. O tempo restrito, condicionado ao cronograma do doutorado, limitou a possibilidade de um acompanhamento longitudinal que permitisse observar desdobramentos ao longo do tempo. Também restringiu o aprofundamento dessa conversa simbólica com o coletivo docente, que, com mais tempo de escuta e análise, poderia revelar outras camadas de sentido. Há dimensões que apenas o tempo, a imersão e a sensibilidade analítica conseguem decantar.

Outra limitação diz respeito à ausência de marcadores étnico-raciais nos dados analisados. Embora eu reconheça a centralidade da questão racial na minha trajetória como mulher negra e nas estruturas educacionais brasileiras, essa dimensão não foi contemplada de forma sistemática nos instrumentos nem nos critérios de análise. Isso reflete minhas próprias fragilidades nesse debate. Essa ausência configura uma limitação, pois invisibiliza interseccionalidades fundamentais que atravessam o trabalho docente.

A presente tese permitiu evidenciar que a implementação do NEM em Rondônia, associada as repercussões da Covid19, impôs um risco eminente de adoecimento físico-psíquico aos professores e professoras. Ao contrastar o trabalho prescrito com o vivido, tornou-se visível o descompasso entre o que se espera da docência e as reais condições de atuação, validando a defesa desta tese.

REFERÊNCIAS

- AFFELDT, Geovana Rosa. **A atuação dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio na Escola Tuiuti**. 2024. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/279300/001211996.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 abr. 2025.
- ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações**. 2022. 205f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/30840>. Acesso em: 6 abr. 2025.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 85-126.
- ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 139-146, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994>. Acesso em: 6 abr. 2025.
- ANANIAS, Elivania Cristina de Assis. **A implantação dos projetos integradores no Colégio Estadual Polivalente Professor Goiandy Prates: estudo de caso** [manuscrito]. 2024. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4b87cdd1-ad34-45f7-ab79-fd5b544922d2>. Acesso em: 6 abr. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BERNARDES, José Farias. **Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular para a construção do conhecimento e protagonismo do estudante**. 2022. 164f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9201/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Jos%C3%A9Bernardes_PPGECH.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o Capítulo III da Lei n. 9.394/96, referente à educação profissional. Brasília: Presidência da República, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2208.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta dispositivos da LDB. Brasília: Presidência da República, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11161.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o FUNDEB. Brasília: Presidência da República, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial do magistério. Brasília: Presidência da República, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11738.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Presidência da República, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui o Novo Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017.** Reforma trabalhista. Brasília: Presidência da República, 14 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Brasília: Presidência da República, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria n.º 3.037, de 31 de março de 2022.** Institui normas complementares para instituições educacionais. Brasília: Presidência da República, 4 abr. 2022. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-3.037-de-31-de-marco-de-2022-366533099> Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 4 de abril de 2024.** Dispõe sobre valorização da educação pública. Brasília: Presidência da República, 5 abr. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. ENEM por escola. **Portal MEC**, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/enem-por-escola>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Pé-de-Meia Licenciaturas:** Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência. Brasília: MEC/CAPES, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BUENO, Enrico; CARVALHO, Thiago Macedo de. O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150-166, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i1.74943. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74943> . Acesso em: 09 maio 2023.

CARDOSO, Shirley Sheila. **O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o ensino médio:** o referencial curricular gaúcho em questão. 2023. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12604>. Acesso em: 6 abr. 2025.

CARNIEL, Fagner; RUGGI, Lennita; RUGGI, Júlia de Oliveira. Gênero e humor nas redes sociais: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil. **Opinião Pública**, v. 24, n. 3, p. 523-546, 2018. DOI: 10.1590/1807-01912018243523. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/v3xSwz4scVmSrWxcRjRSphh/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CASTRO NETA, Abília Ana de ; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Cláudio Pinto. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021. DOI: 10.21723/riace.v16i3.14842. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14842>. Acesso em: 26 maio 2024.

CHAGAS, Ângela Both. **O poder de decisão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul no campo da política educacional**: análise a partir do "Novo" Ensino Médio. 2024. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277447?locale-attribute=pt_BR&show=full. Acesso em: 6 abr. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CNN BRASIL. Economia não pode parar por causa do novo coronavírus, diz Bolsonaro. **CNN Brasil**, São Paulo, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/economia-nao-pode-parar-por-cao-do-coronavirus-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

COGGIOLA, Osvaldo. **Revolución Industrial e Movimento Operário**: As origens do mundo contemporâneo. 14 dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287205625_Revolucion_Industrial_e_Movimento_Operario_As_origens_do_mundo_contemporaneo?enrichId=rgreq-38904a65ee3501c9d880bbd7b32b5189-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4NzIwNTYyNTtBUzozMDc3NDQ4MTk2MTM2OTdAMTQ1MDM4MzQ5MDU5OA%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf. Acesso em 08 jan. 2025.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul**: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática. 2023. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257337>. Acesso em: 6 abr. 2025.

COSTA, Gustavo da Silva. **Itinerários formativos no Ensino Médio e interdisciplinaridade**: campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 2023. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e0ccfffd-ece9-4b3d-a92e-217d9c3faad6/content>. Acesso em: 6 abr. 2025.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000200005 Acesso em: 26 maio 2024.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Ampelia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1- 13, Sem II. 2008. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591>. Acesso em: 31 maio 2022.

DEJOURS, Christophe. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho? **CULT**, v. 139, p. 49-53, 6 set. 2009. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/christophe-dejours-como-reencantar-o-trabalho/>. Acesso em: 30 maio 2022.

DEJOURS, Christophe. La sublimation: entre clinique du travail et psychanalyse. **Revue française de psychosomatique**, v. 46, p. 21-37, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychosomatique-2014-2-page-21.htm>. Acesso em: 30 maio 2022.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 6. ed. Rio de Janeiro: Cortez: 2015.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do trabalho e política: o que está em jogo?. **Trabalhar, Martin Mídia**, n. 36, p. 75-90, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-travailler-2016-2-page-75.htm>. Acesso em: 10 maio 2024.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

DEJOURS, Christophe; DERANTY, Jean-Philippe. The centrality of work. **Critical Horizons**, v. 11, n. 2, p. 167-180, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288950211_The_Centrality_of_Work. Acesso em: 10 maio 2024.

DEJOURS, Christophe; BARROS, Juliana de Oliveira; LANCMAN, Selma. A centralidade do trabalho para a construção da saúde. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 228-235, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306268808_A_centralidade_do_trabalho_para_a_construcao_da_saude. Acesso em: 10 maio 2024.

DELFINI, Ana Claudia. **Nas tramas dos sentidos de gênero e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2022.

DEMAEGDT, Christophe; ROLO, Duarte; DEJOURS, Christophe. Psicopatologia do trabalho e psicodinâmica do trabalho. **EMC - Pathologie professionnelle et de l'environnement**, v. 8, n. 3, p. 1-9, jul. 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/288950211_Psychopathologie_et_psychodynamique_du_travail. Acesso em: 10 maio 2024.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Lisboa: Priberam Informática, 2005. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meritocracia> . Acesso em: 3 jan. 2025.

Dilley, Caroline. **Novo Ensino Médio**: expressões de intensificação e precarização do trabalho docente, 2023. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255958>. Acesso em: 6 abr. 2025.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS MÉDICOS (FENAM). Piso salarial Fenam 2024 para médico: 20 horas semanais (R\$ 19.404,13). **FENAM**, 6 fev. 2024. Disponível em: www.fenam.org.br/2024/02/02/piso-salarial-da-fenam-2023/. Acesso em: 14 jan. 2025.

FÉLIX, Marcelle Barreto da Silva. **Quando eles nos veem**: percepções de processos de racialização entre pretos e pardos no Rio de Janeiro. 2024. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 25 mar. 2024. Disponível em: [https://graficos-2.s3.sa-east-1.amazonaws.com/Nexo-PP/teses/Marcelle+Felix+-+Tese+de+Doutorado+\(2024\).pdf](https://graficos-2.s3.sa-east-1.amazonaws.com/Nexo-PP/teses/Marcelle+Felix+-+Tese+de+Doutorado+(2024).pdf). Acesso em: 6 abr. 2025.

FELIX, Ana Paula; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “novo ensino médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 36-57, 27 maio 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47157. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157>. Acesso em: 9 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista com Frigotto. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p 70-83. Disponível em: <https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/biblioteca/trabalho-docente-sob-fogo-cruzado-volume-ii> Acesso em: 26 maio 2024.

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia. Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. **Linhas Críticas**, v. 28, p. e43033, 2022. DOI: 10.26512/lc28202243033. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033>. Acesso em: 9 maio 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154956002>. Acesso em: 26 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 281-280, 20 ago. 2012. DOI: 10.4025/actascieduc.v34i2.16978. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16978>. Acesso em: 7 jan. 2025.

GONTIJO, Fabrícia Ribeiro. **Avaliação na contrarreforma do ensino médio: o que revelam os casos de ensino produzidos com professores** [manuscrito]. 2024. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77934>. Acesso em: 6 abr. 2025

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a08.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Escolar de Rondônia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/.html>? Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Estados: Rondônia. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/pesquisa/13/0>. Acesso em: 15 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL E ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Resumo Técnico do Estado de Rondônia. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-de-rondonia-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL E ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2025. HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Novo ensino médio no Rio Grande Do Sul: um olhar para o processo de implantação. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 745–767, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.6027. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6027> . Acesso em: 9 maio 2023.

JOVEM PAN NEWS. BOLSONARO, Jair. “A doença garante mais imunidade que a vacina”. **YouTube (canal Jovem Pan News)**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hjROoouWfZw>. Acesso em: 8 jan. 2025.

KUHN, Simone Santos. **A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto: um estudo de caso**. 2021. 279f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258648>. Acesso em: 6 abr. 2025.

LELLES, Karina Corrêa; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. A reforma do ensino médio e a negociação do poder: a análise discursiva de uma audiência pública. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 138-157, 2020. DOI: 10.26512/les.v21i1.28421. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/28421>. Acesso em: 5 dez. 2022.

LIMA, Laurina Tavares de Farias. **A política curricular dos multiletramentos para o ensino médio: disputas em torno da formação (1990–2019)**. 2020. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3882>. Acesso em: 6 abr. 2025.

LUKÁCS, Georg. **Per una ontologia dell'essere sociale**. v. 2. Roma: Riuniti, 1981.

LUZ, Fabiana Cristina. Identidade docente em construção: dinamicidade entre experiências individuais e contextos institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, Maringá, v. 53, n. 187, p. e10032, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10032>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MACHADO, Ana Paula Silva. **Estudo sobre o início do processo de implantação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/968866>. Acesso em: 6 abr. 2025.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. P. 31-68. Disponível em: <https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/biblioteca/trabalho-docente-sob-fogo-cruzado-volume-ii>. Acesso em: 26 maio 2024.

MARSHALL, Peter. **Reforma Protestante: Uma breve introdução**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: Livro 1: O processo de reprodução do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOREIRA, Catarina da Silva. “- E eu, professor?!”. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 24-44, 28 jul. 2021. DOI: 10.36661/2238-9717.2021n37.12251. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12251>. Acesso em: 9 maio 2023.

MOREIRA, Sara Cavalcante. **Metodologias ativas integradas às tecnologias digitais na implementação do currículo do Novo Ensino Médio na CREDE 16/CE**. 2023. 113f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; TELES, Gildete Cecília Neri Santos; ISMERIM, Isaac Leandro Santos. “Tem horas que eu realmente quero só ser professor de inglês”: O mundo “real” e o mundo da escola com o Novo Ensino Médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 3, p. e45082, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/CqbfzNMVRVxwqh3zq3gCqvM/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2023.

OLIVEIRA, Tatiane; AMADOR, Fernanda Spanier. Estilizações marginais: considerações sobre colonialidade e problemas clínicos do trabalho na docência da educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p. e277040, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/P9ZszksyVqpMvWRCJVBhxx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2023.

OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14343, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14343. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343>. Acesso em: 9 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção da saúde mental**: guia para o planejamento nacional. Genebra: OMS, 2014. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241549790>. Acesso em: 16 dez. 2024

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Conselhos ao público sobre a doença por coronavírus (COVID-19)**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ORTEGA, Daiani Vieira. **A atuação da política do novo ensino médio no estado de São Paulo**: formação dos alunos e trabalho docente a partir da percepção de professores. 2024. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ae5d0f38-b9a1-46ea-b538-fdd3237e7973/content> Acesso em: 6 abr. 2025.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe; SILVA, Janine Gomes da. Desafios dos feminismos na História do Brasil Contemporâneo. **História**, São Paulo, v. 41 e2022016, 2022. DOI: 10.1590/1980-4369e2022016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/MSpKpKS43mMjsSDRNxgVyrM/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.

PIVA, Alcione. **Implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em uma escola pública de São Paulo**: do discurso oficial às práticas curriculares. 2024. 238f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/5ff73d5c-8c5c-44eb-a1bd-32c3e14c18f4>. Acesso em: 8 abr. 2025.

PROJETO COMPROVA. Estudo não permite concluir que infecção por Covid protege mais que vacina. **Projeto Comprova**, 1 fev. 2022. Disponível em:

https://projetoaprova.com.br/publica%C3%A7%C3%B5es/estudo-nao-permite-concluir-que-protecao-apos-infeccao-e-melhor-que-vacinacao-ao-contrario-do-que-diz-deputada/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 8 abr. 2025.

RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 204-213, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/HH7sQnqPV7tjZywLS6mgbfz/> Acesso em: 26 maio 2024.

ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes. **Para além do supletivo e do emergencial, afinal, o que contam docentes licenciados/as no curso Esquema 1 da Universidade de Brasília?** 2022. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

RONDÔNIA. Secretaria da Educação do Estado de Rondônia (Seduc). **Portal do Governo do Estado de Rondônia**, 2022a. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 30 maio 2022.

RONDÔNIA. Novo Ensino Médio. **Portal do Governo do Estado de Rondônia**, 2022b. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/programas-e-projetos/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 30 maio 2022.

ROSA, Josimara Rodrigues da. **Competência digital e docência: implicações e possibilidades da cultura digital no Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública do Estado de Santa Catarina**. 2024. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/263285>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 17-46. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Safatle_V_3175580_AEconomiaEAContinuacaoDaPsicologiaPorOutrosMeiosSofrimentoPsiquicoEONeoliberalismo.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, Joedson Brito dos; OLIVEIRA, Angelita Almeida de. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das ações, políticas e programas para o jovem brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 509-526, 2017. DOI: 10.15687/rec.v10i3.31618. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Isso. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2023.

SENNETT, Richard. **A corrosão caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Amanda Moreira da. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. P. 84-68. Disponível em: <https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/biblioteca/trabalho-docente-sob-fogo-cruzado-volume-ii>. Acesso em: 26 maio 2024.

SILVA, Andriely Alves da; AMARAL, Paulo. Negacionismo e pandemia da COVID-19: Implicações nas políticas públicas e na saúde coletiva. **Filosofia Unisinos**, v. 23, n. 1, p. e23103, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/tPL3pCYjLSqNY7k94mnj7Nj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, Graciele Aparecida da. **Projeto de vida no novo Ensino Médio: percepções docente e discente**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/89412/R%20-%20D%20-%20GRACIELE%20APARECIDA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SINTERO. Reajuste de 6,27% no piso do magistério foi aplicado em janeiro de 2025. **Sintero**, 2025. Disponível em: <https://sintero.org.br/noticias/geral/reajuste-de-627-no-piso-do-magisterio-foi-aplicado-em-janeiro-de-2025/3887>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOARES, Ana Paula dos Santos. **O Novo Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais**: implementação do componente curricular Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024.

SOUZA, Kátia R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00309141, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/> Acesso em: 26 maio 2024.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). #09A: Estudantes pela revogação integral do Novo Ensino Médio. **UBES**, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2024/04/09a-estudantes-pela-revogacao-integral-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 jun. 2025.

APÊNDICE A – CONVITE PARA PESQUISA

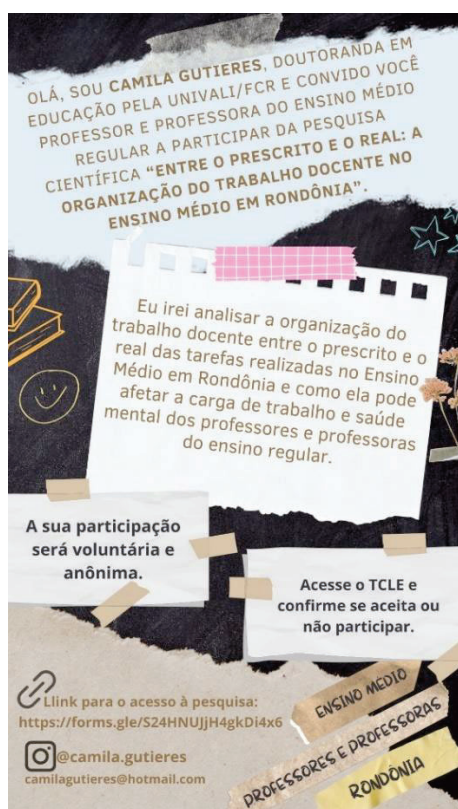
Formato em texto para divulgação por *WhatsApp*.

Olá, sou Camila Gutieres, doutoranda em Educação pela UNIVALI/FCR e convido você docente do ensino médio regular a participar da pesquisa científica **“Entre o prescrito e o real: a organização do trabalho docente no ensino médio em Rondônia”**. Esse estudo tem por objetivo analisar a organização do trabalho docente entre o prescrito e o real das tarefas realizadas no Ensino Médio em **Rondônia** e como ela pode afetar a carga de trabalho e saúde dos professores e professoras do ensino regular. A sua participação será de forma voluntária e anônima. Para participar, acesse o TCLE, leia com atenção e confirme se aceita ou não participar.

Abaixo segue o link para o acesso à pesquisa: <https://forms.gle/S24HNUJjH4gkDi4x6>

Em caso de dúvida, entrar em contato pelo e-mail: gutierescamila@hotmail.com ou *Instagram* @camila.gutieres

Formato em imagem para divulgação nas mídias sociais.



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Link: <https://forms.gle/S24HNUJjH4gkDi4x6>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema. Você não precisa explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de prejuízo, por isso, basta selecionar a opção correspondente no final desta página ou fechar o formulário.

Para confirmar sua participação você precisará ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra, aqui estão contidas as principais informações sobre o estudo, como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações. É necessário registrar um e-mail e selecionar a opção correspondente à sua decisão no final da página (**ACEITO PARTICIPAR** ou **NÃO ACEITO PARTICIPAR**). Se você aceitar participar, terá acesso ao questionário da pesquisa. Já a negativa encerrará o formulário e a sua participação. Você poderá solicitar, por e-mail, uma via deste TCLE, como também pode imprimir ou fazer captura de tela durante o seu acesso.

Este TCLE se refere à pesquisa ***“ENTRE O PRESCRITO E O REAL: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA”***, cujo objetivo é ***“analisar a organização do trabalho docente entre o prescrito e o real das tarefas realizadas no Ensino Médio em Rondônia e como ela pode afetar a carga de trabalho e saúde mental dos professores e professoras do ensino regular”***, sob responsabilidade das pesquisadoras **Camila Gutieres dos Santos Soares Costa** doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí e de sua orientadora Professora Doutora **Tânia Regina Raitz**, com base nas diretrizes e resoluções emitidas pelo sistema CEP-CONEP, bem como na Lei 13.709/18 (LGPD).

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 30 perguntas, relacionadas às características sociodemográficas e laborais, às vivências durante a implementação do Novo Ensino Médio e à saúde e aspectos psicossociais relacionados ao trabalho docente. Estima-se que você precisará de aproximadamente 15 minutos para responder. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias **20/03** e **30/09** de 2024.

Você não será remunerado(a), visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, basta fechar o formulário ou caso já tenha respondido, e mesmo assim prefira retirar seu consentimento, você pode fazer uma solicitação de retirada de participação da pesquisa pelo e-mail: gutierescamila@hotmail.com, a resposta a sua solicitação será enviada no prazo de até 72h.

Embora o risco seja mínimo, trata-se de uma pesquisa em ambiente virtual e envolve informação de dados pessoais sensíveis. Algumas questões no formulário podem despertar memórias e/ou conscientização sobre aspectos psicossociais e rotina laboral que estão relacionados à docência, o que pode causar riscos na dimensão psíquica, como desconforto subjetivo relacionado a alterações na autoestima. O ambiente virtual pode trazer alguns impasses, em função das tecnologias utilizadas, como a instabilidade da internet, a necessidade de rotacionar a tela do celular na horizontal para ter acesso a todas as opções de resposta e o risco de violação por pessoa mal-intencionada.

Para minimizar o risco associado a dimensão psíquica, não serão tratados assuntos íntimos, religiosos ou morais. Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, sem prejuízos para a pesquisa ou para você. Você pode pular a questão ou se retirar da pesquisa a qualquer momento e caso precise de assistência física e/ou emocional em decorrência da sua participação na pesquisa, ou tenha alguma dúvida, ou precise de alguma explicação, poderá entrar em contato, por e-mail, com a pesquisadora. Para minimizar os riscos relativos ao ambiente virtual, utilize seu computador ou celular pessoal e opte por um local privativo para acessar a pesquisa. Se estiver usando um celular, preste atenção nas questões que solicitam a rotação da tela. Se você ficar sem internet ou bateria durante o processo, poderá retomar a pesquisa em outro momento. A sua participação só será efetivada quando você enviar o formulário. Para garantir o seu anonimato, o formulário e o banco de dados não terão identificação nominal ou do seu local de trabalho. Após a coleta de dados, as respostas serão baixadas em um dispositivo protegido por senha, para acesso exclusivo da pesquisadora, e todos os registros no Google formulários serão excluídos. Os dados dessa pesquisa são confidenciais e serão utilizados apenas para fins científicos.

Os benefícios dessa pesquisa se dão pela contribuição para o conhecimento científico e discussão acerca do trabalho docente no ensino médio regular em Rondônia, podendo seus resultados contribuir para novas políticas públicas voltadas para uma educação e formação de professores mais humanizadas.

Os dados colhidos e analisados serão apresentados publicamente por meio de artigo científico, apresentação em seminários e congressos, além de eventos de formações educacionais para gestores, formadores e professores.

As pesquisadoras garantem se comprometerem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você, participante dessa pesquisa, o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Caso persistam dúvidas sobre o estudo, ou em caso de denúncias e/ou sugestões, o Comitê de Ética está disponível para atender você no endereço: Rua Uruguai, n. 458, Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107, no horário das 08h às 12h e das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta.

Você poderá também ligar para o telefone: 47- 33417738, ou encaminhar um e-mail para: etica@univali.br.

Para contatar as pesquisadoras, você poderá encaminhar um e-mail para: gutierescamila@hotmail.com ou raitztania@gmail.com

Pesquisadoras Responsáveis: Tânia Regina Raitz e Camila Gutieres dos Santos Soares Costa.

E-mail:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo. A pesquisadora me informou sobre tudo o que acontecerá na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu

que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

Declaro que trabalho integral ou parcialmente com o ensino médio regular em Rondônia. E trabalhei/trabalho durante a implementação do Novo Ensino Médio pelo período de um ano ou mais.

Fui informado(a) que posso solicitar uma via deste TCLE por e-mail.

*Caso não queira responder a este TCLE, apenas feche o formulário.

☐ Aceito participar.

☐ Não aceito participar.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA

*O acesso ao questionário se dará automaticamente com a confirmação de aceite ao TCLE.

Entre o prescrito e o real: a organização do trabalho docente no ensino médio em Rondônia

Obrigada por aceitar participar, esse questionário conta com 30 perguntas relacionadas às características sociodemográficas e laborais, às vivências durante a implementação do Novo Ensino Médio em Rondônia e à sua saúde e aspectos psicossociais relacionados ao trabalho docente. Caso não se sinta à vontade em responder alguma pergunta, passe para a próxima e se a qualquer momento você quiser desistir de responder basta fechar o formulário. Estou disponível no e-mail gutierrescamila@hotmail.com caso precise de algum esclarecimento ou assistência.

Nesta seção você responderá o questionário sociodemográfico e laboral

Caso não se sinta à vontade em dar alguma resposta, passe para a próxima pergunta.

1. Em qual cidade do estado de Rondônia você trabalha?

2. Idade.

- ☐ 20 - 25 anos
- ☐ 26 – 30 anos
- ☐ 31 – 40 anos
- ☐ 41 – 50 anos
- ☐ 51 – 55 anos
- ☐ 56 – 60 anos
- ☐ 61 anos ou mais

3. Identidade de gênero.

- ☐ Feminino.
- ☐ Masculino.
- ☐ Não binário.
- ☐ Prefiro não responder.
- ☐ Outro. _____

4. Estado civil.

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Relacionamento estável(a)

5. Nível de escolaridade.

- ☐ Graduação
- ☐ Cursando especialização.
- ☐ Especialização.

- ☐ Cursando mestrado.
- ☐ Mestrado.
- ☐ Cursando doutorado.
- ☐ Doutorado.
- ☐ Cursando pós-doutorado.
- ☐ Pós-doutorado.

6. Qual é a sua formação? (Marque todas as opções que te representa)

- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Língua Espanhola
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Sociologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Biologia
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ Matemática
- ☐ Pedagogia
- ☐ Outra

7. Local de trabalho com aulas no ensino médio.

(Marque todas as opções que te representa)

- ☐ Escola Particular (Ensino Médio Regular)
- ☐ Escola Particular (Ensino Médio em tempo integral)
- ☐ Escola Pública Estadual (Ensino médio regular)
- ☐ Escola Pública Estadual (Ensino médio em tempo integral).
- ☐ Escola Pública Estadual (Educação de Jovens e Adultos).
- ☐ Escola Pública Estadual (Ensino médio regular para comunidades indígenas).
- ☐ Escola Pública Estadual (Ensino Médio Regular do Campo).
- ☐ Escola Pública Estadual (Ensino médio com mediação tecnológica).
- ☐ Escola Pública Estadual (Ensino médio regular para comunidades indígenas por mediação tecnológica).

8. Você está trabalhando atualmente em quantas escolas?

- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Três
- ☐ Quatro ou mais escolas

9. Qual é o seu vínculo de trabalho?

- ☐ Estatutário
- ☐ Emergencial/Celetista
- ☐ CLT
- ☐ Autônomo (MEI ou outra forma de contrato jurídico)
- ☐ Cedido de outro órgão/rede para a escola pública

10. Quantas aulas você tem exclusivamente no Ensino Médio Regular?

- ☐ Entre 1 e 5 aulas semanais.
- ☐ Entre 6 e 10 aulas semanais.
- ☐ Entre 11 e 15 aulas semanais.
- ☐ Entre 16 e 20 aulas semanais.
- ☐ Entre 21 e 25 aulas semanais.
- ☐ Entre 26 e 32 aulas semanais.
- ☐ Entre 33 e 40 aulas semanais.
- ☐ Mais de 40 aulas semanais.
- ☐ Outro. _____

11. Em qual/quais componente(s) curricular(s) você atua no Ensino Médio? (Marque todos que você leciona)

- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Língua Espanhola
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Sociologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Biologia
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ Matemática
- ☐ Itinerário Formativo
- ☐ Estou apenas no itinerário formativo

12. No itinerário formativo com quais componentes você trabalha? (Marque todas as opções que você leciona)

- ☐ Não trabalho com itinerário formativo.
- ☐ Projeto de vida.
- ☐ Eletiva.
- ☐ Trilha.
- ☐ Estudo Orientado.
- ☐ Espanhol.
- ☐ Pós-médio.
- ☐ Atividades de extensão.
- ☐ Outro. _____

Nessa etapa, gostaria que você respondesse sobre as suas vivências durante a implementação do Novo Ensino Médio.

Caso não se sinta à vontade em dar alguma resposta, passe para a próxima pergunta.

13. Você participou de formações sobre o Novo Ensino Médio entre 2018 e 2024?

Rotacione o celular na horizontal para acessar todas as opções de resposta.

	Não	Sim, uma	Sim, duas	Sim, três ou mais
2018-2020	☐	☐	☐	☐
2021	☐	☐	☐	☐
2022	☐	☐	☐	☐
2023	☐	☐	☐	☐
2024	☐	☐	☐	☐

14. Como aconteceu a implementação do Novo Ensino Médio na(s) escola(s) de ensino regular que você trabalha?

*Resposta

15. Descreva como é a sua rotina de trabalho no Ensino Médio?

*Resposta

16. Como você se sente em relação às mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio? Você se sente que está preparado(a) para lecionar no Ensino Médio?

*Resposta

17. Como foi o processo de escolha dos(as) professores(as) para o trabalho no itinerário formativo? Você participou desse processo?

*Resposta

18. Você já teve algum encontro/formação sobre o SEU PRÓPRIO Projeto de Vida na educação?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não sei o que é Projeto Vida.

19. Você conhece a Lei n.º 13.415/2017?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Parcialmente.
- ☐ Já ouvi falar, mas não sei exatamente do que se trata.

Nessa última seção as últimas perguntas são sobre a sua saúde e aspectos psicossociais relacionados ao seu trabalho no Novo Ensino Médio.

20. Em relação ao seu trabalho, você sente que tem reconhecimento:
 Rotacione o celular na horizontal para acessar todas as opções de resposta.

	Concordo	Discordo	Gostaria de ter	Não sei responder
Financeiro.	☐	☐	☐	☐
Dos alunos(as)	☐	☐	☐	☒
Dos(as) seus(as) colegas.	☐	☐	☐	☐
Da direção escolar.	☐	☐	☐	☐
Da sociedade.	☐	☐	☐	☐
Da sua família.	☐	☐	☐	☐

21. No seu trabalho você sente que tem:
 Rotacione o celular na horizontal para acessar todas as opções de resposta.

	Concordo	Discordo	Gostaria de ter	Não sei responder
Autonomia.	☐	☐	☐	☐
Liberdade de expressão.	☐	☐	☐	☐
Liberdade criativa.	☐	☐	☐	☐
Participação nas decisões.	☐	☐	☐	☐
Preparo para o Novo Ensino Médio.	☐	☐	☐	☐
Oportunidade para discutir problemáticas do ensino.	☐	☐	☐	☐
Liberdade para escolher o componente curricular que deseja trabalhar.	☐	☐	☐	☐
Comunicação aberta.	☐	☐	☐	☐

22. Com que frequência você tem sentido:

Rotacione o celular na horizontal para acessar todas as opções de resposta.

	Nunca.	Raramente.	Às vezes.	Na maior parte do tempo.	Sempre.
Cansaço	☐	☐	☐	☐	☐
Esgotamento	☐	☐	☐	☐	☐
Dor de cabeça	☐	☐	☐	☐	☐
Desconforto estomacal	☐	☐	☐	☐	☐
Impaciência	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldade de concentração	☐	☐	☐	☐	☐
Dificuldade para dormir	☐	☐	☐	☐	☐

23. Com que frequência você leva trabalho para casa ou passa do horário na escola?

- ☐ Nunca.
- ☐ Raramente.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Na maior parte dos dias.
- ☐ Sempre.

24. Você já teve algum sintoma físico ou emocional que atribui ao seu trabalho no ensino médio, como dores de cabeça, ansiedade ou irritabilidade?

- ☐ Sim, mas foi antes da implementação do novo ensino médio.
- ☐ Sim, estou tendo.
- ☐ Sim, parece fazer parte da minha rotina.
- ☐ Sim.
- ☐ Nunca associei algum desses sintomas com meu trabalho.
- ☐ Nunca tive.
- ☐ Não sei responder.

25. Você já sentiu fraqueza, incapacidade ou medo de ir trabalhar?

- ☐ Sim, mas já faz algum tempo.
- ☐ Sim, estou tendo.
- ☐ Sim, parece fazer parte da minha rotina.
- ☐ Sim.
- ☐ Nunca tive.
- ☐ Não sei responder.

26. Como está seu nível de energia e motivação no trabalho?

- ☐ Sempre tenho energia e motivação no trabalho.
- ☐ Procuro trabalhar sempre motivado(a).

- ☐ Alguns dias tenho motivação e em outros não.
- ☐ Não tenho energia e/ou motivação no momento.
- ☐ Não sei responder.

27. Você já teve/tem pensamentos persistentes ou preocupações excessivas ocasionados ou intensificados pelo seu trabalho no Ensino Médio?

- ☐ Sim, mas já faz algum tempo.
- ☐ Sim, estou tendo.
- ☐ Sim, parece fazer parte da minha rotina.
- ☐ Nunca associei algum desses pensamentos com meu trabalho.
- ☐ Nunca tive.
- ☐ Não sei responder.

28. Quando foi a última vez você que dedicou um tempo a você mesmo(a) com:
Rotacione o celular na horizontal para acessar todas as opções de resposta.

	Sempre.	Na última semana.	No último mês.	Ano passado.	Nunca.	Não lembro.
Cuidados com a saúde física.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidados/tratamento em saúde mental	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidados pessoais (pele, cabelo, unha...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lazer em família/amigos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir músicas ou ver filmes/séries	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Psicoterapia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Passar um tempo sozinho(a).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Um presente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Praticar esportes/atividades físicas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. Na escola que você trabalha ou pela secretaria de educação já foi oferecida alguma ação em prol da saúde mental docente?*

- ☐ Sim, há 4 anos ou mais.
- ☐ Sim, há 2 ou 3 anos.
- ☐ Sim, no último ano.
- ☐ Não.
- ☐ Não lembro.
- ☐ Outro.

30. Que melhorias e/ou suporte poderiam ser colocados em prática para melhorar a rotina laboral e saúde dos professores e professoras do Ensino Médio?

*Resposta

Gostaria de deixar algum comentário? (Fique à vontade)

*Resposta

APÓS O ENVIO

Mensagem de confirmação

Obrigada pela sua participação! Para esclarecer qualquer dúvida, ou se você precisar de algum tipo de assistência devido à sua participação na pesquisa, estou disponível pelo e-mail gutierescamila@hotmail.com ou pelo direct do Instagram [@camila.gutieres](https://www.instagram.com/camila.gutieres).

APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

CARTA DE SOLITAÇÃO DE AVALIAÇÃO

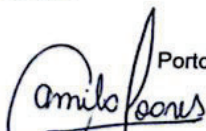
Prezada pesquisadora, Ma Francisca Lusía Serrão Ferreira

Envio solicitação referente à avaliação do questionário que compõe o projeto de pesquisa **"ENTRE O PRESCRITO E O REAL: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA"**, cujo objetivo é **"Analisar a organização do trabalho docente entre o prescrito e o real das tarefas realizadas no Ensino Médio em Rondônia e como ela pode afetar a carga de trabalho e saúde mental dos(as) professores(as)"**, sob responsabilidade da pesquisadora Camila Gutieres dos Santos Soares Costa doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí em parceria interinstitucional com a Faculdade Católica de Rondônia, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Regina Raitz.

O instrumento de pesquisa para avaliação, trata-se de um questionário eletrônico, autoadministrado, construído na plataforma *Google Forms*, desenvolvido com questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: **caracterização sociodemográfica e laboral**, contendo 13 questões; **vivências durante a implementação do NEM**, 06 questões; e **saúde e aspectos psicossociais** relacionados ao trabalho no Novo Ensino Médio, 11 questões. O *link* para o questionário eletrônico está anexo ao arquivo "Questionário".

Estou disponível para qualquer esclarecimento acerca da pesquisa.
Agradeço desde já e aguardo retorno.

Porto Velho, 10 de novembro de 2023.



Pesquisadora responsável
Camila Gutieres dos Santos Soares Costa
CPF 00681759143/ CRP/RO 24/02548



A

Eu, Francisca Lúcia Srrão Ferreira, abaixo assinado, (X) aprovo () não aprovo o questionário eletrônico enviado pela pesquisadora para avaliação. Envio em anexo minhas sugestões e contribuições para o questionário.



Porto Velho, 20 de novembro de 2023.

Avaliadora

Membra do grupo de pesquisa Educação e Trabalho – UNIVALI-SC

CPF:289797452 - 49

Sugestões e/ou contribuições

As sugestões que proponho para sua análise são as a seguir

Na questão 1- sugiro se possível colocar uma linha para a resposta.

E na pergunta 2-Se considerar importante colocar :Qual a sua idade?

Na pergunta 5, se considerar importante colocar também como opção cursando doutorado e cursando mestrado.

A pergunta 10 sobre qual a formação, minha sugestão é que coloque logo abaixo da escolaridade.

Apenas essas sugestões, pois, o questionário penso estar excelente.



Porto Velho, 20 de novembro de 2023.

Avaliadora

Membra do grupo de pesquisa Educação e Trabalho – UNIVALI-SC

CARTA DE SOLITAÇÃO DE AVALIAÇÃO

Prezado pesquisador, Me. Caio Rodrigo Lemos Setúbal

Envio solicitação referente à avaliação do questionário que compõe o projeto de pesquisa **"ENTRE O PRESCRITO E O REAL: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA"**, cujo objetivo é **"Analisar a organização do trabalho docente entre o prescrito e o real das tarefas realizadas no Ensino Médio em Rondônia e como ela pode afetar a carga de trabalho e saúde mental dos(as) professores(as)"**, sob responsabilidade da pesquisadora Camila Gutieres dos Santos Soares Costa doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí em parceria interinstitucional com a Faculdade Católica de Rondônia, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Regina Raitz.

O instrumento de pesquisa para avaliação, trata-se de um questionário eletrônico, autoadministrado, construído na plataforma *Google Forms*, desenvolvido com questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: **caracterização sociodemográfica e laboral**, contendo 13 questões; **vivências durante a implementação do NEM**, 06 questões; e **saúde e aspectos psicossociais** relacionados ao trabalho no Novo Ensino Médio, 11 questões. O link para o questionário eletrônico está anexo ao arquivo "Questionário".

Estou disponível para qualquer esclarecimento acerca da pesquisa.
Agradeço desde já e aguardo retorno.



Porto Velho, 10 de novembro de 2023.

Pesquisadora responsável

Camila Gutieres dos Santos Soares Costa
CPF 00681759143/ CRP/RO 24/02548

Eu, **Caio Rodrigo Lemos Setúbal**, abaixo assinado, (X) **aprovo** () não aprovo o questionário eletrônico enviado pela pesquisadora para avaliação. Envio em anexo minhas sugestões e contribuições para o questionário.

CPF: 008.776.682-56
CRP/RO 24/04277

Porto Velho, 18 de novembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br CAIO RODRIGO LEMOS SETUBAL
Data: 18/11/2023 17:10:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Avaliador
Psicólogo e Pesquisador

Sugestões e/ou contribuições

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo

convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

- Sugiro o termo “prejuízo” em lugar de “punição”.

A pesquisa será realizada

por meio de um questionário online, constituído por 30 perguntas, relacionadas às características sociodemográficas e laborais, às vivências durante a implementação do Novo Ensino Médio e à saúde e aspectos psicossociais relacionados ao trabalho docente. Estima-se que você precisará de aproximadamente 15 minutos para responder. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

- Sugiro elaboração de tópicos para deixar a leitura mais fluída.
- Ex:
 - **A pesquisa será realizada:**
 - Via questionário eletrônico;
 - Composto por 30 perguntas;
 - Sobre características sociodemográficas e laborais acerca das vivências durante implementação do Novo Ensino Médio e à Saúde Mental relacionada à prática docente;
 - Tempo estimado: 15 minutos;
 - **Obs:** A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

É garantido a você o

direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

- Sugiro a substituição por: "É garantido ao voluntário nesta pesquisa os direitos previstos na lei.", pois falar sobre ressarcimento abre precedente para ações de má fé.

10. Qual é a sua formação?

(Marque todas as opções que te representa)

- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Língua Espanhola
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Sociologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Biologia
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ Matemática
- ☐ Pedagogia
- ☐ Libras

- Em "Outras" eu sugiro abrir campo para digitar qual a formação.

☒ Artes
☐ Educação Física
☐ Língua Inglesa
☐ Língua Portuguesa
☐ Língua Espanhola
☐ História
☐ Geografia
☐ Sociologia
☒ Filosofia
☐ Biologia
☐ Física
☐ Química
☐ Matemática
☐ Libras (Intérprete)
☐ Itinerário Formativo
☐ Estou apenas no Itinerário formativo

- Acredito que se o participante clicar na última opção, as outras têm que serem automaticamente bloqueadas e desmarcadas.

12. No itinerário formativo com quais componentes você trabalha? *

(Marque todas as opções que você leciona)

☒ Não trabalho com itinerário formativo.
☒ Projeto de vida.
☒ Eletiva.
☐ Trilha.
☐ Estudo Orientado.
☐ Espanhol.
☐ Pós-médio.
☐ Atividades de extensão.
☐ Outro.

28. Quando foi a última vez você que dedicou um tempo a você mesmo(a) com: *

	Na última semana.	No último mês.	Ano passado.	Sempre.	Nunca.	Não lembro.
Cuidados com a saúde física.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidados/tratamento em saúde mental	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidados pessoais (pele, cabelo, unha...)	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Lazer em família/amigos	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvir músicas ou ver filmes/séries	☒	☐	☐	☐	☐	☐

- Aqui eu trocaria a ordem. Deixaria gradativo de “Sempre”, “Na última semana”, “No último Mês”, “ano passado”, “não lembro” e “nunca”.

Porto Velho, 18 de novembro de 2023.



Documento assinado digitalmente
CAIO RODRIGO LEMOS SETUBAL
Data: 18/11/2023 17:08:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinado
Psicólogo e Pesquisador

CARTA DE SOLITAÇÃO DE AVALIAÇÃO

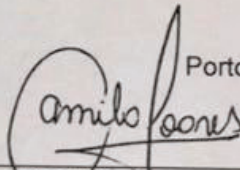
Prezada pesquisadora, Ma. Mirian Pereira Suave

Envio solicitação referente à avaliação do questionário que compõe o projeto de pesquisa **"ENTRE O PRESCRITO E O REAL: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA"**, cujo objetivo é **"Analisar a organização do trabalho docente entre o prescrito e o real das tarefas realizadas no Ensino Médio em Rondônia e como ela pode afetar a carga de trabalho e saúde mental dos(as) professores(as)"**, sob responsabilidade da pesquisadora Camila Gutieres dos Santos Soares Costa doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí em parceria interinstitucional com a Faculdade Católica de Rondônia, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Regina Raitz.

O instrumento de pesquisa para avaliação, trata-se de um questionário eletrônico, autoadministrado, construído na plataforma *Google Forms*, desenvolvido com questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: **caracterização sociodemográfica e laboral**, contendo 13 questões; **vivências durante a implementação do NEM**, 06 questões; e **saúde e aspectos psicossociais** relacionados ao trabalho no Novo Ensino Médio, 11 questões. O *link* para o questionário eletrônico está anexo ao arquivo "Questionário".

Estou disponível para qualquer esclarecimento acerca da pesquisa.
Agradeço desde já e aguardo retorno.

Porto Velho, 10 de novembro de 2023.

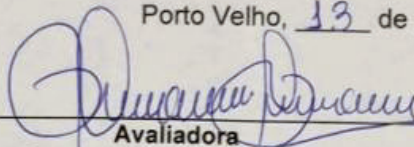


Resquisadora responsável
Camila Gutieres dos Santos Soares Costa
CPF 00681759143/ CRP/RO 24/02548

Eu, Mirian Pereira Suave, abaixo assinado, ☒ aprovo () não aprovo o questionário eletrônico enviado pela pesquisadora para avaliação. Envio em anexo minhas sugestões e contribuições para o questionário.

CPF: 594.352.081-34

Porto Velho, 13 de novembro de 2023.



Avaliadora

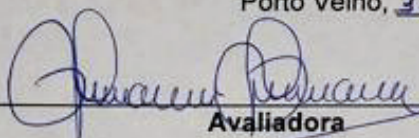
Membra dos grupos de pesquisa Educação e Trabalho – UNIVALI-SC,
Grupo de Estudo Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia - UNIR,
e Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de
Gênero - UNIR

Sugestões e/ou contribuições

(Espaço para sugestões)

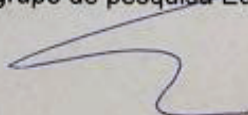
As perguntas estão compatíveis com o objeto de estudo, porém, sugiro analisar com mais clareza a questão 22

Porto Velho, 13 de novembro de 2023.



Avaliadora

Membra do grupo de pesquisa Educação e Trabalho – UNIVALI-SC



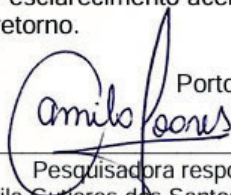
CARTA DE SOLITAÇÃO DE AVALIAÇÃO

Prezada pesquisadora, Ma. Elis Monique de Vasconcelos Galvão

Envio solicitação referente à avaliação do questionário que compõe o projeto de pesquisa "**ENTRE O PRESCRITO E O REAL: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA**", cujo objetivo é "**Analisar a organização do trabalho docente entre o prescrito e o real das tarefas realizadas no Ensino Médio em Rondônia e como ela pode afetar a carga de trabalho e saúde mental dos(as) professores(as)**", sob responsabilidade da pesquisadora Camila Gutieres dos Santos Soares Costa doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí em parceria interinstitucional com a Faculdade Católica de Rondônia, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Regina Raitz.

O instrumento de pesquisa para avaliação, trata-se de um questionário eletrônico, autoadministrado, construído na plataforma *Google Forms*, desenvolvido com questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: **caracterização sociodemográfica e laboral**, contendo 13 questões; **vivências durante a implementação do NEM**, 06 questões; e **saúde e aspectos psicossociais** relacionados ao trabalho no Novo Ensino Médio, 11 questões. O *link* para o questionário eletrônico está anexo ao arquivo "Questionário".

Estou disponível para qualquer esclarecimento acerca da pesquisa.
Agradeço desde já e aguardo retorno.



Porto Velho, 13 de novembro de 2023.

Pesquisadora responsável
Camila Gutieres dos Santos Soares Costa
CPF 00681759143/ CRP/RO 24/02548

Eu, Elis Monique de Vasconcelos Galvão, abaixo assinado, (X) aprovo () não aprovo o questionário eletrônico enviado pela pesquisadora para avaliação. Envio em anexo minhas sugestões e contribuições para o questionário.

CPF: 931015892-15

CRP: 24/02179

Porto Velho, 15 de novembro de 2023.



Elis Monique de Vasconcelos Galvão
Psicóloga
CRP: 24/02179

Avaliadora
Psicóloga e Pesquisadora
Analista educacional na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

Sugestões e/ou contribuições

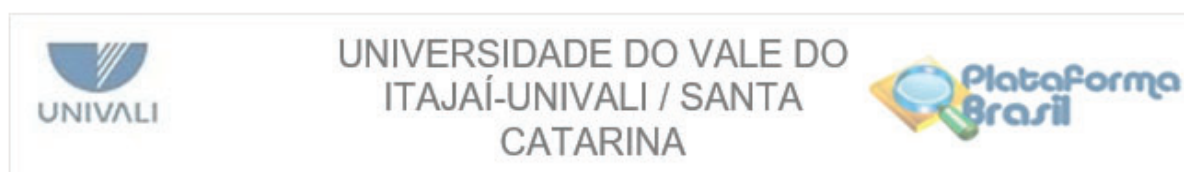
O tema escolhido é atual e tem uma relevância e pertinência significativa. Considero que as questões cumprem o objetivo da pesquisa. Realizei sugestões pontuais com relação a esclarecer melhor algumas perguntas discursivas e ajustes, que caso a pesquisadora considere apropriado poderá adotar, no corpo do questionário.

Porto Velho, 15 de novembro de 2023.


Elis Moitiquê de A. Gafêdo
Psicóloga
CRP: 24/02179

Avaliadora
Psicóloga e Pesquisadora
Analista educacional na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE O PRESCRITO E O REAL: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

Pesquisador: Tânia Regina Raitz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76232623.9.0000.0120

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Itajaí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.682.656

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza quanti-qualitativa, contemplando as ciências humanas e da educação, que será realizada com a participação voluntária de 1.475 professores(as) do ensino médio regular do estado de Rondônia, que tenham participado da implementação do novo ensino pelo período mínimo de ao menos um ano. Para efetivar a participação, será necessária a anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A apresentação e divulgação da pesquisa será por meio de correio eletrônico e mídias sociais, buscando-se atingir aos professores e professoras do ensino médio de todo o estado. Como instrumento de pesquisa será aplicado um questionário eletrônico autoadministrado construído na plataforma Google Forms, desenvolvido com questões fechadas e abertas distribuídas em três eixos: caracterização sociodemográfica e laboral, vivências durante a implementação do NEM e saúde e aspectos psicossociais relacionados ao trabalho no Novo Ensino Médio. Os pesquisadores irão realizar o convite da pesquisa aos participantes, o qual terá informações sobre o objetivo e a relevância da pesquisa. Junto ao convite será enviado o link do TCLE e após o aceite, em outro momento será enviado o link do

questionário eletrônico aos participantes. Para o tratamento dos dados serão utilizados o programa Microsoft Excel, os softwares Statistics Subscription e Atlas.ti, com descrição das variáveis de frequência e porcentagem dos dados. Objetivando a análise qualitativa, complementarmente, será realizada a análise de conteúdo, seguindo às etapas de pré-análise, exploração dos dados e tratamento dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Analisar a organização do trabalho docente entre o prescrito e o real das tarefas realizadas no Ensino Médio em Rondônia e como ela pode afetar a carga de trabalho e saúde mental dos professores e professoras do ensino regular.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Mapear as políticas públicas que envolvem a implantação do Novo Ensino Médio em Rondônia;

Caracterizar o corpo docente e as suas vivências laborais durante a implementação do Novo Ensino Médio em Rondônia;

Identificar e problematizar dimensões do trabalho prescrito e real no Novo Ensino Médio impactantes para o cotidiano, sobrecarga laboral e saúde docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentaram os riscos associados a proposta de pesquisa, bem como suas medidas mitigatórias, estando os riscos em uma proporção razoável aos benefícios diretos e indiretos para os participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta de pesquisa apresentada com clareza e objetividade. Os pesquisadores apresentaram todo o percurso metodológico para desenvolvimento da mesma, estando todas as etapas condizentes com as prerrogativas da resolução CNS n.466/2012 e suas complementares

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de apresentação obrigatória estão em conformidade e anexados na Plataforma Brasil, com as devidas assinaturas (quando aplicável).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências solicitadas em carta resposta ao último parecer do CEP, foram todas atendidas pelos pesquisadores.

O protocolo está APROVADO, por estar em acordo com as prerrogativas éticas exigidas nas resoluções CNS 466/12 e suas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2251816.pdf	12/01/2024 19:39:55		Aceito
Outros	Carta_de_respostas_a_pendencias.pdf	12/01/2024 19:34:11	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	Curriculo_Camila_Gutieres.pdf	12/01/2024 18:25:00	Tânia Regina Raitz	Aceito

Outros	QUESTIONARIO_ATUALIZADO.pdf	12/01/2024 18:07:51	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	Carta_de_respostas_a_pendencias.docx	12/01/2024 18:05:31	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	CONVITE.pdf	12/01/2024 18:00:52	Tânia Regina Raitz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROPOSTA_DE_PESQUISA.pdf	12/01/2024 17:59:46	Tânia Regina Raitz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.pdf	12/01/2024 17:58:12	Tânia Regina Raitz	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/01/2024 17:55:32	Tânia Regina Raitz	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	22/11/2023 15:32:37	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	Avaliacao_Elis_Monique.pdf	22/11/2023 15:25:12	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	Avaliacao_Francisca_Ferreira.pdf	22/11/2023 15:24:49	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	Avaliacao_Mirian_Suave.pdf	22/11/2023 15:24:31	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	Avaliacao_Caio_Setubal.pdf	22/11/2023 15:22:47	Tânia Regina Raitz	Aceito
Outros	Aceite_de_Orientacao.pdf	22/11/2023 15:21:09	Tânia Regina Raitz	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoProjeto.pdf	22/11/2023 15:16:53	Tânia Regina Raitz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAJAI, 04 de Março de 2024

Assinado por:

Adriano da Silva Acosta(Coordenador(a))