

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO¹

Caroline Dildey²
Luciana Marcassa³

Resumo

Este artigo aborda os fundamentos teórico-metodológicos adotados em uma pesquisa sobre a precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Discute o conteúdo e a potencialidade das categorias de análise como instrumentos de compreensão da precarização do trabalho docente, de suas bases político-econômicas e de seus efeitos deletérios sobre os sujeitos desse processo, tais como o adoecimento, a destituição da identidade docente, a adaptação à lógica da concorrência e a desesperança, todos vinculados às incertezas geradas pelo atual padrão de acumulação capitalista.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina; Precarização do trabalho docente.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA ANÁLISIS DE LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Resumen

Este artículo aborda los fundamentos teórico-metodológicos adoptados en una investigación sobre la precarización del trabajo docente en la Nueva Enseñanza Secundaria de Santa Catarina. Analiza el contenido y el potencial de las categorías de análisis como instrumentos para comprender la precarización del trabajo docente, sus bases político-económicas y sus efectos nocivos sobre los sujetos de este proceso, tales como el deterioro de la salud, la pérdida de la identidad docente, la adaptación a la lógica de la competencia y la desesperanza, todos ellos vinculados a las incertidumbres generadas por el actual modelo de acumulación capitalista.

Palabras clave: Nueva Enseñanza Secundaria; Red Estatal de Enseñanza de Santa Catarina; Precarización del trabajo docente.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE ANALYSIS OF THE PRECARIOUSNESS OF TEACHING WORK IN THE NEW SECONDARY EDUCATION SYSTEM

Abstract

This article examines the theoretical and methodological foundations adopted in a study on the precariousness of teaching work in the New Secondary Education system in Santa Catarina. It discusses the content and potential of analytical categories as tools for understanding the precariousness of teaching work, its political and economic foundations, and its detrimental effects on those affected by this process, such as ill health, the erosion of teaching identity, adaptation to the logic of competition, and despair, all linked to the uncertainties generated by the current pattern of capitalist accumulation.

Keywords: New Secondary Education; State Education Network of Santa Catarina; Precarization of teaching work.

¹ Artigo recebido em 06/03/2026. Aprovado em 14/06/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.70926>

² Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: carol.dildey@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7915690343641415>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0297-0744>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Email: luciana.marcassa@ufsc.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6655683758937444>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-1002>.

Introdução

Este artigo⁴ objetiva discutir as expressões de intensificação e precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em Santa Catarina, a partir de quatro categorias de análise que fundamentaram, de um modo geral, todo o percurso da pesquisa teórica e metodologicamente, a análise dos dados, bem como a exposição dos resultados do estudo: mercantilização da educação, intensificação e precarização objetiva, precarização subjetiva e reconversão docente.

A pesquisa foi desenvolvida com base no materialismo histórico-dialético, a partir dos passos metodológicos de revisão e balanço da produção acadêmica, de análise dos dispositivos jurídico-normativos que possibilitaram a reforma e da realização de grupos focais com professores, com posterior confronto e análise do material coletado. As categorias de análise, por sua vez, foram definidas a partir do cotejo e cruzamento dos dados empíricos com o referencial teórico, considerando as determinações históricas e sociais e as especificidades das situações laborais vividas pelos professores que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio em Santa Catarina.

Com vistas a apresentar e aprofundar o debate em torno dos elementos teórico-metodológicos adotados na pesquisa, abordaremos, neste artigo, o conteúdo e potencialidade das já referidas categorias de análise como instrumentos de compreensão do processo de precarização do trabalho docente na especificidade de Santa Catarina, desde o contexto político-econômico de onde emergiram, até a pertinência que assumem na análise dos elementos mais recentes de precarização docente trazidos pelo Novo Ensino Médio. Além do desenvolvimento do objetivo da pesquisa, as categorias englobam uma série de elementos pertinentes à análise das tendências de precarização das relações de trabalho que atingem os professores, fruto da reestruturação produtiva do capital e da consequente readequação psicofísica da classe trabalhadora, especialmente, daquele segmento que atua no ambiente escolar.

⁴ Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado, defendida junto ao PPGE/UFSC, intitulada “Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina”. Link para acesso: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255958>. Pesquisa realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para abarcar tais questões, o artigo é dividido em duas seções: as determinações político-econômicas que conformam, historicamente, o conteúdo das referidas categorias, seguido pela exposição dessas categorias e dos aspectos correspondentes à análise da intensificação e precarização do trabalho docente diante das atuais transformações no mundo do trabalho, com foco nas mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio. As falas dos professores, captadas em grupos focais⁵, ilustram os nexos entre os elementos empíricos, os fundamentos teóricos e as categorias de análise.

Fundamentos político-econômicos para a expansão do capital na educação e a precarização do trabalho docente

No Brasil, a formação socioeconômica marcada pela herança escravocrata, pela concentração fundiária e de renda e a ausência de uma revolução burguesa nos moldes clássicos, impôs (e ainda impõe) uma série de adversidades a classe trabalhadora brasileira. Mesmo que com interesses particularistas, a ausência⁶ de uma revolução de tipo jacobina (Gramsci, 2007) formou uma classe dominante ainda mais hostil e autocrática, distante de qualquer resquício dos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade postos pela Revolução Francesa (Mazzeo, 1989).

A violência, presente nos processos de acumulação desde o período colonial, torna-se uma potência econômica (Castelo, 2017) de modo a assegurar a subordinação da classe trabalhadora e permitir a expansão dos mecanismos de exploração e expropriação. A crise do capital vivenciada desde a década de 1970 e a ascensão do regime de acumulação flexível desenvolveram novas formas de

⁵ A pesquisa com professores foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) sob registro do CAEE de nº 73072523.6.0000.0121. Foram realizados dois grupos focais, o primeiro com cinco professores de diferentes escolas da rede estadual de Santa Catarina, localizadas nas cidades de São José e Florianópolis, sendo três efetivos e dois temporários, e o segundo com seis professores da mesma escola, localizada na região sul de Florianópolis, sendo quatro efetivos e dois temporários. Em respeito ao anonimato, os/as participantes escolheram nomes fictícios de sua preferência.

⁶ Em resumo, a ausência de uma revolução de tipo jacobina significa a ausência de uma ruptura com a organização social a partir do uso da violência e insurreição das massas – o que não significa que a manutenção do modelo vigente seja pacífica. No Brasil, a configuração de uma sociedade liberal-burguesa ocorreu por meio do que Gramsci (2007) denomina de “revoluções passivas”, onde se muda, de forma molecular, o modo de ser, pensar e agir, com a assimilação de algumas demandas populares, mas sem alterar, profundamente, a composição das relações de dominação. Trata-se de uma revolução sem revolução, ou revolução-restauração, isto, é, uma mudança feita pelas elites dominantes no rearranjo das alianças para manutenção do poder e expressa a tentativa de reequilíbrio de forças contraditórias que alija as grandes massas desse processo.

exploração do trabalho combinando aumento da jornada de trabalho com intensificação e precarização. Além disso, enquanto as expropriações primárias geram uma escala sempre crescente de separação entre o trabalhador e os meios de produção, proporcionando novos patamares de concentração de capital, as expropriações secundárias buscam o desmantelamento de direitos sociais e trabalhistas, além da imposição de meios coercitivos para o controle social e instituição da ordem (Fontes, 2010).

Para a integração do Brasil às novas demandas geradas pela acumulação flexível, além de instrumentos coercitivos para contenção de possíveis irrupções sociais, foram fundamentais os processos de industrialização e monopolização. As burguesias também buscaram no exterior novos meios de extração de mais-valia para a sustentação de sua hegemonia com as chamadas “fugas para a frente” na escala de concentração e de acumulação de capitais (Fontes, 2010).

Mas nada disso seria possível sem o Estado que, apesar da aparente neutralidade, cria mecanismos de manutenção da hegemonia dominante e de expansão das relações capitalistas. O Estado, de acordo com Gramsci (2007), é formado tanto pela sociedade política, representada pelos aparelhos coercitivos do Estado, quanto pela sociedade civil, espaço de disputa e organização das vontades coletivas. Fundado em uma relação de unidade-distinção, essa concepção de Estado expressa um emaranhado de relações entre tais esferas e evidencia a complexidade da organização estatal e das disputas travadas em diferentes espaços e por diferentes frações burguesas, distante da concepção monolítica e imparcial defendida pelas correntes liberais.

A compreensão do funcionamento e organização do Estado é fundamental à análise da expansão do capital na educação por demonstrar a relevância da sociedade civil na conquista e manutenção de uma determinada hegemonia. No caso da educação, temos visto, nas últimas décadas, a massiva atuação de intelectuais individuais e coletivos da burguesia para que grupos empresariais ganhem legitimidade na orientação das políticas educacionais, tendo em vista a oferta de serviços públicos, por parte de empresas e setor privado, sob a justificativa da responsabilidade social. Apesar de frequentemente exercerem o papel de formuladores de diferentes políticas e documentos normativos, os intelectuais, sejam estes individuais ou coletivos – mas sempre filiados a uma concepção de mundo

forjada no seio do grupo social a que pertencem –, não são definidos pelo nível de desenvolvimento intelectual ou pela erudição, mas pela capacidade de dirigir, organizar e, no caso daqueles filiados a concepção burguesa, de acomodar as classes subalternas na condição de subordinadas (Gramsci, 2007).

A produção de consensos é realizada pelos aparelhos privados de hegemonia (APHs) que atuam, predominantemente, na sociedade civil no sentido de cooptar e atrair aliados entre as lideranças de grupos, organizações, a opinião pública em geral e, também, de partidos de oposição, tal como ocorreu, na história recente, com a formação de “uma esquerda para o capital” composta principalmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), que, com base social expressiva, foram cruciais para o processo de conciliação de classes e ao avanço do caráter mercantil na educação pública (Fontes, 2010).

Com isso, para permitir que a intensificação e precarização docente tomassem tamanha proporção na atualidade, houve um amplo processo de conversão da escola pública à forma-mercadoria no final do século XX, por meio de ajustes jurídico-normativos capazes de aproximar a educação dos imperativos do mercado e de amoldar subjetivamente a juventude aos requerimentos produtivos⁷.

Concomitantemente à incorporação de orientações prescritas por organizações supranacionais – especialmente a partir da década de 1990 – visando a consolidação da pedagogia da acumulação flexível (Kuenzer, 2020) e o desenvolvimento de competências, a atuação de APHs ligados à frações da burguesia interna brasileira, a exemplo do movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), concorre para a transformação e o direcionamento das políticas educacionais brasileiras, dentre elas, o Novo Ensino Médio. Além de modificar a função social da escola, o TPE tem influenciado para a oferta de “serviços educacionais” privados (Robertson, 2012) como materiais pedagógicos, plataformas de ensino não-presencial, consultorias e até mesmo itinerários formativos (Lamosa, 2020).

⁷ No Brasil, a Reforma do Estado da década de 1990 ampliou a vinculação entre o público e o privado, permitindo a atuação ainda mais expressiva – e dentro dos marcos da legalidade – dos intelectuais da classe dominante e de seus aparelhos privados de hegemonia. Sob justificativa de ineficiência do setor público, são adotados mecanismos de governo mais descentralizados e flexíveis, com a cooperação de diferentes Estados, agências supranacionais e grandes corporações, formando “redes de governança” que orientam a formulação e implementação de políticas nacionais segundo os preceitos de Organismos Multilaterais.

Tamanha inserção de organizações privadas na educação pública por diferentes frentes diretamente ligadas ou não à institucionalidade estatal, sinaliza a importância do Estado para a expansão do capital neste espaço, o que reafirma a pertinência do estudo da precarização do trabalho docente considerando as características político-econômicas e as relações laborais que o constituem.

As políticas educacionais dirigidas por organizações e frentes de atuação do capital na educação têm disseminado um currículo voltado ao desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e comportamentais, com enfoque formativo no trabalho simples⁸, na formação socioemocional, no empreendedorismo e até mesmo no “não-trabalho”, na medida em que prepara os jovens para se integrarem ao “exército industrial de reserva” (Marx, 2017).

Desta forma, busca-se uma reconfiguração da atividade docente capaz de formar jovens a partir do desenvolvimento de competências simples e indiferenciadas e da conformação socioemocional para arcarem com atividades intermitentes e precárias – características essas que também passam a integrar a formação, o cotidiano de trabalho e a identidade laboral dos professores.

Ademais, a concepção curricular centrada no desenvolvimento de competências direciona o conhecimento do professor a uma “construção empiricista da experiência [que] induz ao relativismo, passividade e a aceitação de todo o *status quo*” (Moraes; Torriglia, 2000, p. 53). Trata-se do recuo da teoria e do rebaixamento de saberes historicamente desenvolvidos, gerando um processo educacional superficial e limitado, no qual o conhecimento científico é substituído pelas narrativas do cotidiano, fazendo com que somente a aparência dos fenômenos seja considerada como válida (Moraes, 2003).

Além dos elementos identificados acima, que situam o trabalho docente nas relações capitalistas, também foram estabelecidas hipóteses iniciais sobre o Novo Ensino Médio especificamente, extraídas da análise preliminar de elementos jurídico-normativos da Lei nº 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense. Foram constatados aspectos que sinalizam o aprofundamento dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente como: a primazia de determinados conhecimentos ou áreas, a

⁸ Segundo Marx (2017), o trabalho simples pode ser caracterizado por sua natureza indiferenciada, isto é, o dispêndio de força de trabalho que todo homem comum realiza, não requerendo, para isso, nenhum tipo de educação especializada.

flexibilização da contratação de docentes em virtude das necessidades relacionadas aos percursos formativos e arranjos curriculares, ou ainda, a diminuição da carga horária⁹ de disciplinas obrigatórias para a ampliação da parte flexível do currículo.

Tais hipóteses, somadas ao amplo histórico de ataques a categoria docente e às constantes readequações impostas à forma e conteúdo escolar, denotam novos patamares de degradação do trabalho docente. Aspectos que analisaremos na próxima seção por meio das categorias de análise empregadas como ferramentas teórico-metodológicas da pesquisa.

Categorias para a análise da precarização do trabalho docente

Para comportar o conjunto de aspectos referentes a precarização do trabalho docente, tanto os antecedentes da reforma quanto as hipóteses mencionadas na seção anterior, foram adotadas, a partir da revisão bibliográfica¹⁰, do balanço de produções da área e da fundamentação teórica de base marxista, quatro categorias de análise: mercantilização da educação (Motta; Andrade, 2020), intensificação e precarização objetiva, precarização subjetiva e reconversão docente, elencadas separadamente para dar ênfase aos processos mais recentes de precarização do trabalho docente. Vejamos, abaixo, uma síntese dos elementos teórico-metodológicos de cada uma das categorias, expressas nos depoimentos de professores extraídos dos grupos focais.

⁹ A Lei nº 14.945/2024, que define as diretrizes do Novo Ensino Médio, foi sancionada no governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) com algumas alterações em relação a Lei nº 13.415/2017 visando forjar consenso entre as bases sociais que pediam a completa revogação da reforma e os APHs de cunho empresarial que tensionavam pela manutenção da reestruturação curricular. Com a realização da chamada “reforma da reforma” no governo Lula, houve a recomposição da carga horária geral básica do Ensino Médio. Por outro lado, a possibilidade de parte da carga horária em formato não-presencial foi mantida, com cerca de 20% para o Ensino Médio diurno e de 30% para o Ensino Médio noturno. Desta forma, apesar do aparente avanço, é possível questionar a qualidade do ensino, os possíveis arranjos com o setor privado para a oferta da modalidade não-presencial, e, sobretudo, seus efeitos deletérios ao trabalho docente (Brasil, 2024).

¹⁰ O levantamento bibliográfico sobre o tema abarcou o período de 2017, marco de aprovação da Lei nº 13.415, até 2022, ano de implementação em escala nacional do novo currículo. Foram selecionados artigos (14), dissertações (1) e teses (1), encontrados nas plataformas Periódicos da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Repositório Institucional da UFSC de teses e dissertações. Também realizamos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que apresentou 36 resultados preliminares, dos quais nenhum foi selecionado pelo distanciamento do nosso objeto de pesquisa.

Mercantilização da educação pública e trabalho docente: avançando para menos

A mercantilização da educação trata do processo de subsunção da educação pública à forma-mercadoria e é elemento fundamental para a análise da intensificação e precarização do trabalho docente por ocasionar a expansão do capital na educação pública, tanto em relação à conformação ideológica, quanto à expansão da lucratividade do setor privado com a oferta de “serviços educacionais” (Motta; Andrade, 2020).

Mesmo havendo outras possibilidades de categorias para este processo (como empresariamento, privatização e mercadorização), adotamos “mercantilização” por entende-la como um elemento inerente à forma social capitalista, que tende a subordinar produtos, processos, sujeitos e objetos às normas e valores mercantis, ou seja, às relações tipicamente capitalistas, tal como afirma Marx no Capítulo VI inédito. Além disso, essa categoria nos parece a mais abrangente e complexa, capaz de englobar os processos antes mencionados, os quais, mesmo sendo relevantes, se estudados de maneira isolada, podem encobrir as raízes da exploração capitalista.

A lógica mercantil tem permeado cada vez mais a educação pública, de modo a conduzi-la tanto em seus objetivos e avaliações quanto em seus conteúdos e métodos, intervindo nos objetivos pedagógicos para alcançar resultados mais sintonizados com as demandas de acumulação cada vez mais flexíveis e ampliadas. No entanto, a partir dos elementos investigados nesta pesquisa, constatamos que, se as reformas educacionais do passado se concentravam nos objetivos e avaliações, intervindo, conseqüentemente, nos conteúdos e métodos, de acordo aos padrões avaliativos estabelecidos, atualmente lidamos com a forte inserção dos APHs também na condução dos conteúdos e métodos envolvidos no trabalho pedagógico, com o direcionamento da atividade docente em diferentes aspectos (Freitas, 2014).

Além do movimento empresarial “Todos Pela Educação” (TPE) – citado na seção anterior –, outros APHs exercem grande influência na elaboração e execução de políticas curriculares como no caso do Instituto Ayrton Senna e do Instituto IUNGO. Em Santa Catarina, por exemplo, o Instituto IUNGO, uma empresa especializada em “serviços educacionais”, participou ativamente da construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – documento que orientou a implementação do NEM na rede estadual. Como afirma a própria SED/SC (2021b, p. 17): “a Secretaria

de Estado de Educação de Santa Catarina contou com o apoio do Instituto Iungo, parceiro atuante, propositivo e responsivo na qualificação desses Roteiros [referentes aos componentes curriculares eletivos]”.

Como ressalta a professora-depoente Virgínia:

[...] a gente percebe que intensifica e explicita também essa dualidade educacional, de ser uma educação esvaziada de sentido, esvaziada dos conhecimentos historicamente construídos, que serve exclusivamente para o empresariado e para o capital, não para a juventude que está na escola (Virgínia, informação verbal).

Este processo está profundamente ligado a rearticulação das frações da classe dominante a partir da acumulação flexível, constituindo um bloco hegemônico que processa os ajustes na educação a favor do capital sem dificuldades de neutralizar as contraofensivas da classe trabalhadora. Se na década de 1990 as reformas neoliberais impuseram medidas de ajuste fiscal e contenção de investimentos sociais, atualmente é possível observar a radicalização deste processo com reformas que atingem a previdência, os direitos trabalhistas, o teto de gastos em serviços públicos, e ainda, “ajustes” voltados diretamente a educação como o Novo Ensino Médio (Kuenzer, 2020).

Com tamanho retrocesso, para que não ocorram erupções sociais, são realizadas incessantes manobras, levadas a cabo por ideologias que enaltecem a importância do controle e dos resultados da educação em nome de uma suposta qualidade. Em consonância a este processo, com o desenvolvimento das forças produtivas, ocorre maior incorporação de ciência e tecnologia, simplificando as tarefas executadas pelos trabalhadores da educação, e conseqüentemente, a formação escolar para se integrarem ao ciclo de valorização do capital. Este contexto ocasiona a expropriação do trabalho docente, precarizando e intensificando as jornadas de trabalho, “[...] ao mesmo tempo em que cria as condições favoráveis para expandir a financeirização e a mercantilização na Educação Básica” (Motta; Leher, 2017, p. 245).

Assim, o trabalho docente passa a ser atingido pela lógica mercantil por meio da introdução de elementos como a bonificação por resultados e metas, a flexibilidade e polivalência para operar Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a adequação da escola e dos professores ao *ethos* da gestão empresarial, que exige produtividade, eficiência e resultados. Ocorre, deste modo, a “reconfiguração do sentido social do trabalho docente, no qual os professores não são vistos como

elaboradores dos processos educativos, mas como executores de tarefas pré-determinadas e elaboradas externamente” (Silva; Motta, 2017, p. 37).

Em relação ao Novo Ensino Médio, a mercantilização aparece por meio da expansão da oferta privada de itinerários formativos e modalidades não-presenciais. Sob a justificativa de modernização, são inseridas plataformas como a *Google for Education*, junto a instrumentos como o “Professor Online”¹¹, que implicam maior sobrecarga de trabalho aos professores, o maior controle e a responsabilização dos docentes pela realização de tarefas burocráticas, assim como exigem dos professores que arquem com os instrumentos de trabalho necessários à realização das atividades pedagógicas. Isso promove uma inversão brutal da prioridade do trabalho docente dentro das escolas, que se manifesta pela secundarização das atividades pedagógicas em benefício do aumento e da sobrevalorização das atividades de avaliação, controle e registro das tarefas executadas (Braga; Rummert, 2022).

Além da possibilidade de vinculação ao setor privado trazida pela reforma, outros mecanismos de captura do fundo público podem ser implementados nos estados com o Novo Ensino Médio. A Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina, por exemplo, estabeleceu uma “parceria”¹² com o Instituto Iungo para formar os educadores da rede estadual para o Novo Ensino Médio, com enfoque na formação para lecionar o componente “Projeto de Vida” e nos elementos de gestão educacional. Desta forma, junto do direcionamento ideológico da formação docente ao desenvolvimento de competências que promovem o conformismo e a realização de tarefas sem direito à remuneração, ocorre, ainda, a drenagem do fundo público que promove a ampla incorporação dos interesses privados pelo Estado na oferta do ensino público.

Consideramos que este contexto de forte inserção da lógica empresarial na gestão e funcionamento das escolas, além de resultar no investimento público do setor privado, suscita a competitividade entre os próprios docentes, gerando forte individualismo e dificuldade de articulação da categoria para o combate à precarização

¹¹ Conforme consta no site da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC): “No Professor Online é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades das turmas, horário de aula, entre outras importantes informações e opções de registros disponíveis aos professores da rede pública estadual.” (Santa Catarina, 2023).

¹² INSTITUTO IUNGO. Formação de professores: trilhas formativas em SC. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/trilhas-formativas-santa-catarina/>. Acesso em: 05. mar. 2026.

das condições de trabalho. Os instrumentos avaliativos, ao serem balizados pelo desenvolvimento de competências, também pressionam os professores a adotarem padrões de desempenho que não condizem com a sua formação ou com as condições materiais das escolas, gerando a intensificação das condições de trabalho.

Além de servir ao processo de ampliação do controle e de dificultar a articulação política da categoria, a lógica de competitividade imposta ao trabalho docente também fomenta a mercantilização da educação pública por meio da incorporação de “serviços educacionais” de diferentes ordens no cotidiano do professor, que diante da sobrecarga e cobrança por desempenho, passa a aderir de forma cada vez mais indiscriminada ao uso de ferramentas disponibilizadas pelo setor privado em “parceria” ao setor público como no caso de materiais didáticos, plataformas pedagógicas, assessorias e planejamentos das aulas.

Desta forma, apesar dos supostos benefícios do Novo Ensino Médio, na prática, o avanço da mercantilização da educação ocasionado pela reforma age numa espécie de “ampliação para menos” (Algebaile, 2009), já que as mudanças curriculares não dispõem de investimento e melhoria das condições materiais, ao mesmo tempo em que incorporam interesses mercantis com alterações que trazem maior nível de responsabilização aos professores, mas que não reverberam em melhores condições de trabalho, tampouco na qualidade do ensino ofertado a juventude.

Vejamos, na próxima seção, como estes elementos agem nas condições objetivas de trabalho dos professores.

Intensificação e precarização objetiva

A intensificação e a precarização objetiva do trabalho docente são parte da expansão dos meios de expropriação e controle da classe trabalhadora ocasionados pela reestruturação produtiva. Enquanto a intensificação age no “[...] maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” (Dal Rosso, 2008, p. 23), implicando, grosso modo, mais trabalho, a precarização objetiva pode ser considerada um elemento de maior capilaridade, pois resulta de diferentes elementos como as expropriações secundárias (Fontes, 2010) que incidem na retirada de direitos

sociais e trabalhistas, prejudicando as condições objetivas para o trabalho como o plano de carreira e a estabilidade.

Como o conceito de intensificação do trabalho sofre inúmeras disputas de significado, adotamos, a partir de Dal Rosso e Cardoso (2015) – amparados na teoria do valor de Marx – cinco aspectos centrais para identifica-lo: o gasto aumentado do trabalho em um mesmo intervalo de tempo; a elevada tensão da força de trabalho; o preenchimento dos intervalos dos dias de trabalho; a condensação; e a densidade laboral.

Na educação, os elementos de intensificação e precarização objetiva são velhos conhecidos da categoria docente, que lida com jornadas extensas e mal remuneradas, com a ausência de progressão salarial e com quantidade expressiva de contratos temporários. No Brasil, cerca de 33%¹³ dos professores atuantes na Educação Básica são temporários e por isso não contam com estabilidade contratual e plano de carreira. Em Santa Catarina, estado de realização da pesquisa, a situação é ainda mais alarmante pois o número de temporários chega a 70% na rede estadual (Brasil, 2025).

Além disso, outras manobras acabam por agravar a condição de precariedade da profissão docente. Em Santa Catarina, por exemplo, existe uma distorção da Lei nº 11.738/2008 (que estabelece o piso salarial nacional dos docentes) pois a Lei Complementar nº 668/2015 promulgada pelo estado prevê o pagamento da hora-atividade a partir da hora-relógio em vez da hora-aula como estabelecido na lei federal, permitindo, desta forma, o aumento do trabalho não-remunerado.

Desta forma, o Novo Ensino Médio surge como uma espécie de radicalização da intensificação e da precarização do trabalho docente, assentado nas transformações ocasionadas pela expansão do capital e a consequente degradação das relações laborais. Levando em consideração o subsídio teórico e a participação dos professores, é possível destacar, de forma sucinta, três eixos centrais de intensificação e precarização objetiva do trabalho docente no Novo Ensino Médio: a estrutura das escolas para implementação da reforma; a diminuição progressiva da carga horária na área de formação; e o aumento da carga horária não remunerada.

¹³ Cerca de 17,5% das contratações de professores não tem vínculo de trabalho especificado, elemento que pode ocultar um número ainda mais expressivo de contratações temporárias (Brasil, 2025).

Os dois últimos pontos, ainda que aparentemente opostos, implicam-se mutuamente, como apresentaremos adiante.

Em relação ao primeiro elemento, que versa sobre a estrutura das escolas para implementação da reforma, ocorre tanto a ausência de condições estruturais mais amplas para dar conta do novo currículo – o que também pode justificar a incorporação do setor privado na oferta de itinerários formativos – quanto a transferência da responsabilidade aos professores pela provisão e custeio dos equipamentos e materiais necessários às atividades planejadas. Como afirma o professor Max:

[...] a questão de mudar no papel, mas a estrutura não muda, então eles estão empurrando para a gente como a gente deve fazer, mas eles não estão dando [...] nem o básico falando de estrutura, um projetor, um laboratório, uma sala de informática decente (Max, informação verbal).

Cabe destacar que esta ausência de recursos não diz respeito apenas a um descaso ou limitação orçamentária, mas uma estratégia para o direcionamento do currículo ao desenvolvimento de competências, pois rebaixar os conhecimentos científicos e priorizar a formação socioemocional, dispensa a necessidade de estrutura e investimento.

Em relação ao segundo elemento, ocorre a diminuição progressiva da carga horária na área de formação devido à reestruturação curricular que secundariza e diminui a oferta de disciplinas obrigatórias, impondo duas alternativas: a atuação em outras áreas do conhecimento ou o reordenamento, isto é, a alocação de parte da carga horária em outras escolas. Como menciona o professor Dani:

Como tem uma redução das disciplinas [...] [os professores] vão pegar aquilo que substitui a disciplina, [...] mas as escolas não têm nem trilha, nem Projeto de Vida, nem disciplina para todos os seus professores efetivos [...] e obviamente que isso vai implicar no professor temporário, porque essas disciplinas que o professor temporário pegava porque não tinha professor em determinada escola, ele vai perder (Dani, informação verbal).

Desta forma, a reestruturação curricular expressa tanto os prejuízos para os professores e para a organização do trabalho pedagógico como um todo, ao obrigar o deslocamento entre escolas e a atuação em diferentes áreas do conhecimento, quanto o avanço da degradação das condições de trabalho dos docentes temporários, que deixam de ser contratados. Tais elementos, apesar de aparentemente técnicos, revelam que a diminuição da carga horária na área de atuação, gera,

“paradoxalmente”, o aumento da carga de trabalho não remunerada, ocasionando a intensificação do trabalho docente no Novo Ensino Médio.

O aumento do trabalho não remunerado no Novo Ensino Médio, terceiro eixo de análise da precarização objetiva, se manifesta pela própria carga horária perdida na área de formação – e que atualmente, mesmo com a mudança da legislação, se mantém por meio da fragmentação gerada entre o ensino presencial e não presencial –, pela atuação em diferentes escolas e pelo aumento de atribuições que excedem o escopo da atividade docente.

Sobre a atuação em diferentes escolas, como menciona Lucas: “[...] a partir do momento que você pulveriza o seu trabalho em duas ou três escolas, você está em outra comunidade, é outro planejamento, é outro tempo perdido que você usa para fazer planejamento [...]” (Lucas, informação verbal). Além de elevar o tempo de deslocamento e planejamento dos professores, a atuação em diferentes escolas pode ser ainda mais prejudicial no caso dos professores temporários (ACTs), maioria na rede estadual de Santa Catarina, que diante da extrema instabilidade e falta de perspectivas, é um segmento mais suscetível a vagas de trabalho dispersas em mais de uma ou duas escolas.

Em relação ao aumento de atribuições, além de elementos como a necessidade de atuar em diferentes escolas e disciplinas, que demanda maior tempo e dedicação, passam a ser incorporadas atividades na rotina de trabalho do professor como o planejamento coletivo de caráter interdisciplinar. Como menciona Catarina: “Tem essa questão [...] de ver o professor como multitarefa e que não precisa pagar mais para essas outras atribuições [...]. É uma cobrança do trabalho interdisciplinar, supondo que o professor já é interdisciplinar” (Catarina, informação verbal).

Além disso, ocorre, em Santa Catarina, a utilização do sistema “Professor Online” como instrumento de registro de informações, mas apesar de ser apresentado como um facilitador do registro de atividades, traz novas demandas aos professores, além da vigiar¹⁴ suas atividades. Como aborda a professora Fernanda: “[...] a tecnologia não vem para ajudar, vem para simplesmente cobrar um trabalho a mais do professor, uma responsabilização” (Fernanda, informação verbal).

¹⁴ Cabe destacar que não tratamos aqui de uma aversão ao uso de tecnologias, mas uma crítica contundente ao aprisionamento da atividade docente a padrões pré-estabelecidos por plataformas e algoritmos, em que o trabalho do professor não é potencializado, mas vigiado e restrito.

Os destaques sobre o aumento da carga horária não remunerada demonstram que além da sobrecarga de trabalho, os professores se envolvem cada vez menos com ações pedagógicas pertinentes a sua formação, tanto no sentido da área de conhecimento quanto em relação à atividade docente específica do professor, priorizando aspectos administrativos-burocráticos como forma de manutenção do vínculo de trabalho.

Consideramos, desta forma, que com as transformações oriundas do Novo Ensino Médio e de reformas que o precederam, as acepções voltadas ao trabalho docente passam a ser alargadas para reconverter o trabalho do professor (Triches, 2016) a tarefas simples e indiferenciadas, modificando, profundamente, a identidade laboral dos professores e as atribuições que são de sua alçada. Vejamos, na próxima seção, como este processo é constituído.

Precarização subjetiva e reconversão do trabalho docente: ampliando os meios de expropriação

Como vimos, o trabalho docente tem assumido função estratégica no projeto dominante pois para reconverter o trabalhador, reconverte-se o professor (Evangelista, 2012). São acrescidas a esse trabalho novas características e “acepções”, enquanto os mecanismos de controle e gerenciamento são expandidos, produzindo novos consensos e novas estratégias de mercantilização da educação (Evangelista, 2017).

Com a justificativa de alinhar o perfil docente à “educação do século XXI”, abre-se caminho para a formação aligeirada e acrítica, convencendo os professores de que sua atuação definirá o nível de êxito próprio e dos estudantes. Junto do crescimento desenfreado da formação por modalidades não-presenciais, ocorre o alargamento da “identidade” do trabalho docente, onde os professores passam a assumir novas atribuições que excedem o escopo de suas atividades – e que por vezes, tomam a centralidade da organização do trabalho pedagógico – como o desenvolvimento de tarefas administrativo-burocráticas, a aplicação de materiais pré-estabelecidos e o exercício da docência em componentes curriculares distantes da área de formação. Tais elementos, apesar de profundamente articulados a precarização objetiva, chamam a atenção pelas consequências no âmbito da precarização subjetiva e da

reconversão do trabalho docente, com implicações para a identidade e autonomia dos professores e na própria finalidade da educação escolar (Evangelista, 2017).

As consequências excedem, desta forma, aspectos de intensificação do trabalho e atingem a subjetividade docente de modo a adaptá-la e a coagi-la. Os professores passam a lidar com “tecnologias pedagógicas individualizantes” que “customizam” o currículo de acordo ao perfil recrutado pelo mercado para a formação de “subjetividades monetizáveis”. A formação científica é rebaixada para abrir espaço a mecanismos de regulação socioemocional, transformando a docência em *coach* para conduzir os estudantes em suas futuras trajetórias laborais flexíveis e desprovidas de regulamentação. A construção coletiva do conhecimento dá lugar ao desenvolvimento de competências “autotransformadoras” que promovem o individualismo, tornando os estudantes cada vez mais ensimesmados (Silva; Estormovski, 2023).

Forma-se, assim, um contexto ideal ao recuo de teoria (Moraes, 2003) dos elementos que constituem a identidade docente em seu sentido crítico e complexo, implicando, conseqüentemente, no recuo do professor da função de intelectual. Quando nos referimos ao recuo de sua função intelectual, não tratamos somente de aspectos voltados ao recuo do trabalho em seu sentido crítico e complexo (Marx, 2017), mas também do sentido gramsciano conferido à noção de intelectual, ou seja, da redução do papel dos professores enquanto dirigentes e organizadores da cultura e de sua tarefa no direcionamento ético-político de sua categoria e de sua classe social.

Tratando da precarização subjetiva e da reconversão docente no Novo Ensino Médio, destacam-se: as mudanças na atividade docente; os meios de controle gerados neste contexto; e as consequências na subjetividade dos professores.

Sobre as mudanças na atividade docente do Novo Ensino Médio, é possível identificar aspectos como a atuação em componentes curriculares distantes da área de formação, em especial o denominado “Projeto de Vida”. De acordo com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um **perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo**, ou seja, capazes de

estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes. (Santa Catarina, 2021a, p. 71, grifo nosso).

Como evidenciado, para atuar no Projeto de Vida pouco importa a área de formação do professor, mas se suas características socioemocionais são suficientes para preparar estudantes para um futuro cada vez mais incerto e instável. Com a ênfase no condicionamento psíquico e na formação de estudantes resilientes às mazelas sociais, o trabalho dos professores também passa a ser modificado em sua forma e conteúdo.

Além de serem responsabilizados pela implementação da proposta curricular, os docentes expressam insegurança em relação ao futuro da juventude, pois no lugar do desenvolvimento humano em sua integralidade, técnicas de desenvolvimento pessoal passam a predominar, expandindo as possibilidades de mercantilização da afetividade humana de modo a absorvê-la por completo no processo de produção de mais-valor (Silva; Estormovski, 2023).

Assim,

De acordo com a identidade que vem sendo construída no Novo Ensino Médio, o docente deve estar pronto para atuar em qualquer área, escola e contexto. Deve ser resiliente, empreendedor, uma espécie de “professor socorrista” (Marcassa; Ferreira, 2021) ou um “superdocente” (Triches; Evangelista, 2015), capaz de lidar com a escassez das ofertas de trabalho, as demandas em diferentes áreas e períodos de tempo, vivendo uma dinâmica de trabalho ainda mais volátil e flexível para se adaptar ao mercado. Forma-se, deste modo, uma identidade constituída por incertezas, sobrecarga, não ancorada numa formação inicial e em princípios indissociáveis do trabalho docente, ou seja, a concepção do ensino e a sua realização (Dilley, 2023, p. 117).

Os elementos apresentados explicitam que o processo de reconversão do trabalho docente (Triches; Evangelista, 2015) está profundamente enraizado na estrutura curricular e que com o Novo Ensino Médio atinge novos patamares de alinhamento aos padrões de acumulação do capital.

Este processo também corrobora com novos meios de controle, segundo elemento referente à precarização subjetiva do trabalho docente, expresso, centralmente, pela retirada de autonomia e aumento da responsabilização e culpabilização dos docentes. Em relação a retirada de autonomia, como afirma o participante Dani:

A gente [comunidade escolar] não escolhe matriz, não escolhe o currículo, a gente não escolhe as trilhas, a gente não escolhe nada [...]. A escola foi absolutamente instrumentalizada e ela serve exclusivamente para a execução de um projeto [...] de BNCC e Novo Ensino Médio, absolutamente centralizado por uma equipe de burocratas e empresários [...] (Dani, informação verbal).

Perde-se, desta forma, a autonomia docente e escolar em elementos primordiais de organização e direcionamento do trabalho pedagógico, aspecto que evidencia que o suposto poder de escolha e autonomia da reforma estão distantes da prática pedagógica imposta como norma aos professores.

Além de impossibilitados de deliberar sobre a reforma, os professores sofrem o forte controle sobre o seu trabalho por meio do “Professor *Online*”. Como explicita Patrícia: [...] ele [o Professor *Online*] já começa punindo, ele surgiu já como um instrumento de punição, que de fato ele é um instrumento de vigilância do nosso trabalho (Patrícia, informação verbal).

Os mecanismos de responsabilização também podem agir na penalização dos professores pelo não cumprimento de tarefas de cunho administrativo-burocrático, imperando, deste modo, um ambiente de culpabilização aos docentes, cada vez mais pressionados a incorporarem as alterações curriculares e a se submeterem aos instrumentos de controle do próprio trabalho. Ocorre, desse modo, a imposição de uma lógica individualista que muda as prioridades pedagógicas dos professores.

Essa lógica gera um cenário propício ao assédio moral dos docentes, submetidos a condições laborais cada vez mais degradantes e instáveis. Tratando dos docentes do Ensino Médio de Santa Catarina, a degradação das condições laborais é ainda mais explícita, pois diante das contratações em sua maioria temporárias, as possibilidades de divergir são ainda mais ínfimas (Katrein; Marcassa, 2017).

Tais elementos de degradação do trabalho docente excedem a remuneração e o plano de carreira e passam a atingir a subjetividade dos professores por meio do cerceamento da atividade docente em diversas esferas que geram, nas palavras de Rosa “a prostituição do profissional da educação” (Informação verbal).

Além dos elementos que modificam a atividade docente e que aumentam os meios de controle, ocorre uma série de consequências – terceiro e último elemento referente a precarização subjetiva e a reconversão docente – entre as quais destacamos o adoecimento psíquico e a insegurança. Situações que podem ser ilustradas pelo relato da professora Catarina:

Estou **preocupada** quanto a isso, se eu vou ter aulas, em quantas escolas eu vou ter que dar aula pra fechar a carga horária para que eu tenha um **salário decente para pagar o aluguel e para comer**. Isso também envolve diversas coisas como o **cansaço**, atrapalha diretamente o deslocamento e com certeza **desestabiliza tanto mentalmente quanto a nossa carreira**. Traz uma **insegurança** para nossa carreira até pensando nessa questão **multitarefa**s que nós temos também e o nosso salário continua o mesmo, é um **monte de atribuições** e também o **monitoramento** que temos na escola com o ponto eletrônico. Todas essas **cobranças** que tem em cima da gente com certeza aumentam o índice de **adoecimento mental** dos docentes (Catarina, informação verbal, grifos nossos).

Os elementos explicitados demonstram a necessidade de entender as consequências do NEM no trabalho docente sem dicotomizar ou hierarquizar os âmbitos físico e psíquico. Além de aspectos de ordem objetiva, como a sobrecarga de trabalho e ausência de estabilidade, elementos como o sentido social atribuído à profissão, a responsabilização e o assédio moral impactam a subjetividade dos professores resultando no sofrimento psíquico e na desesperança em relação à profissão (Forattini; Lucena, 2015).

O processo de degradação das condições de trabalho que gera a precarização subjetiva pode ser ilustrado, ainda, pelo levantamento realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC), onde cerca de 62% dos professores participantes sentem ansiedade e insegurança em relação ao trabalho, 41% sofrem pressão por produtividade e 23% já tiveram episódios de ideação suicida. Resultados que demonstram que o adoecimento psíquico passou a ser a realidade de grande parte dos professores e não uma exceção (SINTE-SC, 2025).

Os eixos apresentados evidenciam uma série de consequências para a subjetividade docente, desde a alteração da identidade do trabalho, com a mudança e aumento de atribuições, passando por instrumentos de controle que agem de modo coercitivo e que retiram a autonomia docente, chegando ao adoecimento psíquico dos professores e à desesperança diante das perspectivas profissionais. Aspectos que formam um ciclo de fragilização da atividade docente, com a mudança no papel do professor e que explicitam o grande prejuízo da precarização subjetiva e reconversão da identidade docente no Novo Ensino Médio.

Considerações finais

A partir do processo de reestruturação produtiva e ascensão do regime de acumulação flexível, avançaram, nas últimas décadas, os meios de exploração do trabalho, somados às expropriações secundárias, à hipertrofia dos mecanismos de controle e à readequação do serviço público a concepção “não-estatal” para respaldar a expansão do capital na oferta educacional. Derivadas deste contexto, as transformações no trabalho docente, em especial, os processos de intensificação e precarização laboral, requerem uma análise das relações político-econômicas, sobretudo, as novas formas de conformação psicofísica e de lucratividade que adentram cada vez mais o ambiente escolar.

As categorias apresentadas, visam, neste sentido, articular elementos de totalidade da reorganização capitalista nas últimas décadas com as singularidades do papel atribuído ao professor na formação da força de trabalho e na difusão da ideologia dominante. Ainda que tenham sido discutidas aqui com vistas à compreensão da reconfiguração do trabalho docente no Novo Ensino Médio, servem como subsídio teórico-metodológico para a análise da intensificação e precarização docente em geral pois abarcam o conjunto de determinações político-econômicas que agem sobre a classe trabalhadora nas últimas décadas e sobre a forma como reverberam no cotidiano do trabalho do professor.

Enquanto a categoria da mercantilização da educação expressa a adaptação cada mais vez maior do trabalho docente a forma-mercadoria, a categoria de intensificação e precarização objetiva sinaliza a extinção dos limites entre jornada de trabalho e descanso, aumentando o tempo de trabalho não-remunerado. A categoria de precarização subjetiva expressa, neste sentido, a materialização do avanço da mercantilização da educação e da intensificação e precarização objetiva na subjetividade dos professores e no conjunto das características que forjam a identidade do seu trabalho. A reconversão docente, por fim, conjuga diferentes expressões de precarização em articulação direta com aspectos da reestruturação produtiva, principalmente aquelas de ordem subjetiva, com a expropriação da autonomia docente e a responsabilização, sinalizando a forte transformação no significado que assume o trabalho do professor.

Se por um lado as categorias de análise expressam o avanço desenfreado da dinâmica e das relações capitalistas na forma e conteúdo escolar, com consequências trágicas ao trabalho dos professores, por outro, permitem a identificação e combate das mazelas que atingem a categoria docente. Apesar da situação desfavorável, as disputas pelo projeto de educação e sociedade seguem sendo travadas, com a possibilidade da categoria docente e demais grupos da comunidade escolar organizarem uma contraofensiva ao Novo Ensino Médio e demais reformas que colocam em risco o futuro da educação pública.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

BRAGA, Lúcio; RUMMERT, Sonia Maria. O Google Workspace for education (GWE): mercadoria e hegemonia na educação. **Trabalho necessário**. v. 20, nº 42, Niterói: 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53939/32439>. Acesso em 01 de fevereiro de 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 58-71, jul. 2017. Mensal. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/supremacia-rentista-no-brasil-neoliberal-e-a-violencia-como-potencia-economica/view>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. 208p.

DAL ROSSO, Sadi; CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. 2015. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Sociedade e Estado**. 2015. 30 (3), 631-650.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RNpccFSrCBTFhVcpZWhqTLF/?lang=pt#>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

DILDEY, Caroline. **Novo Ensino Médio (2017-2023):** expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina. 2023. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255958>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

EVANGELISTA, Olinda. Redes sociais, reforma educativa e reconversão docente. In: **XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO**, 2012, Florianópolis: Red Estrado, 2012. p. 1-15. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em 4 de março de 2026.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. (Orgs). **Educação e Serviço Social:** subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017 (Coletânea Nova de Serviço Social; p. 159-186)

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos Alberto. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage**, Sorocaba, n. 2, v. 1, p. 32-47, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5527/552756338004.pdf>. Acesso em 04 de março de 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48–59, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Notas sobre o Estado e a Política. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

INSTITUTO IUNGO. **Formação de professores:** trilhas formativas em SC. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/trilhas-formativas-santa-catarina/>. Acesso em 5 de março de 2026.

KATREIN, Camila Siqueira; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Assédio moral no cenário de precarização e desprofissionalização da educação pública. In: GEDIEL, José Antônio et al. (org.). **Estratégias autoritárias do Estado empregador:** assédio e resistências. Curitiba: Kaygangue Ltda., 2017. p. 340-356.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2020. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/sistema-educacional-e-a-formacao-de-trabalhadores-a-desqualificacao-do-ensino-medio-flexivel/17364?id=17364&id=17364>. Acesso em 15 de janeiro de 2026.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989. 135 p. (Nossa terra).

MORAES, Maria Célia Marcondes de. TORRIGLIA, Patrícia Laura. **Educação light, que palpite infeliz: indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores**. Teias, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

MOTTA, Vânia Cardoso.; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 29 dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em 15 de janeiro de 2026

MOTTA, Vânia Cardoso.; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O Empresariamento da Educação de Novo Tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, e224423, 2020 13v.41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt>. Acesso em 15 de janeiro de 2026

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 198 p.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2026.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 – Disposições Gerais**. 2021a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em 15 de janeiro de 2026.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 4 – Portfólio dos(as) Educadores(as)**. 2021b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-4-.Curriculo-Base-do-Ensino-Medio-de-Santa-Catarina.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de Santa Catarina. **PROFESSOR ON-LINE**, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16978-professor-on-line>. Acesso em 15 de janeiro de 2026.

SINTE/SC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. **5º pesquisa de saúde docente**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/files/1081/5a-Pesquisa-de-Saude-Docente-completo-com-faltas.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2026.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1-17, 22 abr. 2023. UPF Editora. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

SILVA, Amanda Moreira; MOTTA, Vânia Cardoso. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 18 n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. O superprofessor e a reconversão docente nos cursos de pedagogia. In: **Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**, 2015. Niterói: UFF/NIEP, 2015. v. 1. p. 1-15.

TRICHES, Jocemara. **A internacionalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 400f. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174912>. Acesso em 24 de fevereiro de 2026.