

EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ANTE A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO¹

Giovanni Frizzo²
Gilberto Nogara Júnior³
Adriana D'Agostini⁴

Resumo

O artigo objetiva compreender como se configura a exploração do trabalho docente diante da reconfiguração do Novo Ensino Médio (NEM) e das atuais transformações do mundo do trabalho. A coleta de dados foi por meio da análise documental de políticas educacionais e dados censitários; entrevistas com docentes, questionários e grupos focais com estudantes. Se concluiu que a reconfiguração do NEM produz uma intensificação das formas de exploração do trabalho docente, marcada pela ampliação das funções, pela intensificação do trabalho, pela precarização estrutural e pela redução da autonomia.

Palavras-Chave: Trabalho docente; Exploração do trabalho; Novo Ensino Médio

ANTIGUAS Y NUEVAS FORMAS DE EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Resumen

Este artículo busca comprender cómo se configura la explotación del trabajo docente ante la reconfiguración de la Nueva Educación Secundaria (NES) y las transformaciones actuales en el mundo laboral. La recopilación de datos se realizó mediante el análisis documental de políticas educativas y datos censales, entrevistas con docentes, cuestionarios y grupos focales con estudiantes. Se concluyó que la reconfiguración del NES produce una intensificación de las formas de explotación del trabajo docente, caracterizada por la ampliación de funciones, la intensificación de la carga laboral, la precarización estructural y la reducción de la autonomía.

Palabras-clave: Trabajo docente; Explotación del trabajo; Nueva Educación secundaria

OLD AND NEW FORMS OF EXPLOITATION OF TEACHING WORK

Abstract

This article aims to understand how the exploitation of teaching work is configured in the face of the reconfiguration of the New High School (NHS) and the current transformations in the world of work. Data collection was carried out through documentary analysis of educational policies and census data; interviews with teachers, questionnaires, and focus groups with students. It was concluded that the reconfiguration of the NHS produces an intensification of the forms of exploitation of teaching work, marked by the expansion of functions, the intensification of work, structural precarization, and the reduction of autonomy.

Keywords: Teaching work; Exploitation of work; New High School

¹ Artigo recebido em 14/04/2026. Aprovado em 01/06/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71342>

² Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Email: gfrizzo2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2344138672288053>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0025-9947>.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: gilrassico@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3598641993137208>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5524-2267>.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: d.agostini@ufsc.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5137757620645835>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1347-4198>.

Introdução

O tempo histórico em que vivemos, é atravessado pela mais profunda crise do sistema capitalista desde o seu estabelecimento como modo de produção social predominante. Seja através da caracterização de crise estrutural do capital de Mészáros (2009), da crise civilizatória de Lowy (2013) ou da catástrofe ambiental de Foster (2012), o fato é que estamos em um período da conjuntura em que a distribuição de mísseis é mais eficiente do que a distribuição de pão; a destruição de florestas inteiras é mais rápida do que a construção de moradias; o acesso à internet é mais facilitado do que a água potável. E, como se isso não bastasse, o sentido mais alarmante dessa constatação é de que, nessa toada, a vida humana já está por um triz. Quando até mesmo o Secretário Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) - entidade mundial de sustentação do sistema do capital - afirma que o “mundo está em um caminho rápido para o desastre” e se tornará inabitável se não ocorrerem mudanças radicais na política energética dos países, é porque a situação está realmente calamitosa.

Mészáros (2009), Silver (2005) e Foster (2012) dirão que as diversas formas de crises se aglomeraram em uma rastejante, permanente e incontrolável crise estrutural do capital, a partir dos anos 1970, exatamente pela sua totalidade de abrangência e aprofundamento, ela se desdobra em todos os aspectos da produção da existência. Especialmente na atividade humana produtiva, ou seja, naquilo que produz a existência do ser social: o trabalho. Trabalho e vida constituem-se como identidade e são elementos do mesmo processo de produção da existência, como atividade humana criadora. Como já expunham Marx e Engels (2007, p. 24-25), “aquilo que eles são [os indivíduos] coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” [grifos dos autores].

Na forma explorada do trabalho na sociedade capitalista, por meio do assalariamento, se modifica a relação do ser humano com aquilo que é a sua atividade de produzir-se enquanto ser (Marx, 2013), processo este que se caracteriza como alienação. Ou seja, na medida em que o produto do trabalho e o processo de produção não pertencem a quem produz (a pessoa trabalhadora), mas sim a quem compra o trabalho (o capitalista), o sujeito não se reconhece mais naquilo que produz, somente

vai se reconhecer na forma dinheiro - salário - que recebe em troca da mercadoria que vende (tempo de trabalho). Ao transformar essa atividade humana produtiva na mercadoria força de trabalho, a pessoa se torna mais um item de produção de outras mercadorias, portanto a ser consumido na engrenagem de criação de valor de troca para a lucratividade capitalista por meio da mais-valia.

Essa subsunção do trabalho ao capital (Marx, 2013) também se impõe sobre a imensa maioria da população mundial - a classe trabalhadora - com o poder político exercido pela burguesia através do Estado, que é a instância política determinante para o funcionamento do sistema do capital. No prefácio da “Contribuição à crítica da economia política”, Marx (2007) elabora uma síntese que elucida como a base econômica (forças produtivas e relações de produção) se eleva a uma superestrutura jurídica e política. E conclui que: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (Marx, 2007, p. 45). Portanto, ao condicionar todo o processo, o modo de produção também condiciona a forma do trabalho e da educação em cada período histórico. Isto é, cada modo de produção da existência corresponde a um modo específico de educação; e cada mudança do trabalho por dentro deste mesmo modo de produção, provocará mudanças educacionais, sem que estas resultem em modificações estruturantes da forma de produção hegemônica.

A partir da articulação entre as categorias das transformações do mundo do trabalho, reconfiguração da escola e reprodução da classe trabalhadora em meio à crise sistêmica do capital, este artigo tem um objeto delimitado a partir de um recorte da pesquisa em rede coordenada pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT) da UFSC que vem sendo desenvolvida por nosso grupo desde 2023, intitulada: “A Reconfiguração da escola diante das atuais transformações no mundo do trabalho”. Para este texto, estabelecemos como objetivo: compreender como se configura a exploração do trabalho docente diante da reconfiguração do Ensino Médio e das atuais transformações do mundo do trabalho.

Partimos da hipótese de que as transformações na educação e na escola, a partir das contrarreformas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e “novo” Ensino Médio, promovem uma adaptação da juventude trabalhadora à atual sociabilidade burguesa e às relações sociais capitalistas por meio da pedagogia das competências. A pedagogia das competências encontra sua base de referência na

lógica empresarial, ou seja, nos processos de gestão da força de trabalho que virou modelo para decisões de políticas educacionais e de reformas curriculares. Tal modelo, no âmbito das políticas educacionais, orientam-se pela perspectiva gerencialista. As proposições desse modelo para a educação e a escola têm ênfase no comportamento, no modo de ser e agir, e está apontada para a adaptação dos sujeitos às relações flexíveis e à instabilidade do mercado de trabalho, interessando mais o desenvolvimento da capacidade de resiliência e de iniciativa do jovem diante das novas situações de vida e de trabalho, do que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade a ser socializado pela escola para a formação cultural dos estudantes. Isso contribui para a formação de certa concepção de sujeito e de autonomia (empreendedorismo) muito enfatizada nas atuais políticas para o ensino médio e para a formação da juventude trabalhadora. Mas o que de fato há de novidade nesse processo é a proposição de componentes curriculares não mais organizados a partir dos conhecimentos científicos, mas especificamente criados e orientados para a aquisição/desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e principalmente socioemocionais. Chama a atenção, aqui, a criação de um componente curricular obrigatório, nos três anos de Ensino Médio, focado nas competências socioemocionais, como o “Projeto de Vida”.

O universo empírico da pesquisa foi composto por duas escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (SC), uma localizada no Sul da Ilha - Bairro Rio Tavares - e outra no Norte da Ilha de Florianópolis - Bairro Vargem Grande. O desenho metodológico reuniu dados coletados por meio da análise documental de políticas educacionais e dados censitários; entrevistas com 8 docentes e uma orientadora de convivência escolar, aplicação de questionários respondidos por 362 estudantes dos três anos dos três turnos escolares e realização de 2 grupos focais com estudantes do ensino médio.

A análise dos dados foi realizada através da técnica de triangulação proposta por Triviños (2008, p. 138), que tem por objetivo: “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Essa triangulação envolveram três elementos no estudo: os processos e produtos centrados no sujeito (entrevistas e questionários); os elementos produzidos pelo meio do sujeito (documentos, leis e dados censitários); e os produtos e processos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social (modo de produção

capitalista e sistema educacional). A análise dos resultados foi orientada a partir dos objetivos da pesquisa e da base teórica que a fundamenta, por meio do método materialista histórico dialético foi possível compreender os nexos e relações entre a singularidade de sujeitos e escolas com a totalidade das determinações do sistema capitalista. Isto é, foi possível identificar a forma como as transformações do mundo do trabalho operam mudanças na educação escolar e como estas repercutem nos sujeitos da escola, docentes e estudantes em especial para que a lógica da exploração permaneça e seja conservada em outros níveis e patamares da sociabilidade humana.

Transformações do mundo do trabalho e o Novo Ensino Médio

As transformações no mundo do trabalho, na atualidade, demonstram que o desenvolvimento tecnológico não coincide com o desenvolvimento de melhores condições de vida. Desde a revolução na maquinaria até a chamada indústria 4.0 atual, a intensificação da exploração da força de trabalho é almejada e aprofundada, pelas novas roupagens do “pagamento por peça” (nos termos de Marx), pela jornada intermitente, pela plataformação da vida, “uberização” e terceirização do trabalho.

Antunes (2020, p. 11) entende que as transformações nas relações de trabalho no século XXI já estão num patamar mais desenvolvido e de expropriação por meio da desregulamentação do trabalho, da perda e mercantilização dos direitos sociais, dos processos de plataformação que acabam por priorizar trabalho morto ao trabalho vivo. A exemplo do que ele chama de “uberização”, tende-se a um crescente processo de individualização e invisibilização, assumindo a aparência de “prestação de serviços”, velando ainda mais as reais relações de exploração do trabalho. Nesse sentido, o autor enfatiza a informalidade e a flexibilidade como “partes inseparáveis do léxico e da pragmática da empresa corporativa global” (Antunes, 2020), acompanhadas da intermitência como elementos que confrontam a proteção do trabalho.

A grande investida do século 21 é a chamada indústria 4.0, com a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e que aprofunda o processo de precarização do trabalho. Para Antunes (2020, p. 14), “significará a ampliação dos

processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente”.

O processo de desvalorização da classe trabalhadora e de subsunção real do trabalho também é percebido pelo movimento de expansão do trabalho digital, o qual tem diminuído a “separação entre o tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora dele” (Antunes, 2020, p. 15). Para quem trabalha, não há uma separação entre o tempo de trabalho e o tempo livre, desregulamentando as jornadas e os direitos trabalhistas, ampliando a exploração do trabalho. Por meio da utilização de recursos digitais, o capital adentra a uma etapa de intensificação da subsunção real do trabalho tanto sob os domínios da indústria 4.0, quanto às atividades gestadas pelas plataformas digitais. Estes novos setores ampliam o proletariado gerador de mais-valia, o que Antunes chama de “novo proletariado de serviços” (Antunes, 2020, p. 16).

Desde os anos 1960, as teorias críticas em educação apontam para os vínculos entre a estrutura social vigente e a estrutura educacional. Bourdieu e Passeron (1982) apontam que a escola reproduz a sociedade. Para Baudelot e Establet (1971) a escola é dual, correspondendo à dualidade social fora dela. Para Manacorda (2000) a escola fornece os conhecimentos necessários à formação da força de trabalho no capitalismo, formando para a cidadania burguesa. Para Freitas (2014), a escola tem as funções de exclusão e subordinação da classe trabalhadora. Enfim, por diferentes vieses, estes autores nos mostram que a escola se relaciona com os processos de reprodução social da sociedade burguesa, possuindo um caráter segregador, integrador e subordinador de amplas massas da população.

Para Enguita (1989, p. 107), as relações sociais presentes na educação guardam um isomorfismo com as relações sociais. Educação e escola ensinam “relações sociais de produção”, uma vez que a escola é o espaço onde se vivem tais relações. A escola “é cenário de uma trama de relações sociais materiais e organiza a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado” (Enguita, 1989, p. 137). Deste modo, mais do que conteúdo das artes ou ciências, a escola ensina relações sociais que expressam relações de produção especificamente capitalistas. A equação “mundo da produção e mundo da educação” se explica mais pelas similitudes das relações que encarnam do que pelo conteúdo das matérias escolares.

Ocorre que, na contemporaneidade, a força de trabalho precisa ser educada para a produção flexível (Harvey, 2013; Kuenzer, 2007), o que se expressa, dentre outras coisas, em aceitar realizar um trabalho que - individualmente - é intermitente, incerto, “pulverizado” em relação ao conteúdo, mas que movimenta, harmonicamente, o processo de produção atual: movimenta uma nova forma de cooperação entre a “massa de mercadoria” chamada força de trabalho (Marx, 2017, p.146).

A reestruturação da jornada de trabalho (em seu conteúdo e forma), impacta a reestruturação da jornada escolar. Assim, se nas contrarreformas educacionais (ex. o Novo Ensino Médio; Educação de tempo integral etc.) os estudantes passam mais tempo na escola, as tarefas nesse período são cada vez mais “fluidas”, menos sistematizadas, mais flexíveis e mais simples em relação a seu conteúdo e forma. A “autonomia do estudante”, propalada como palavra de ordem das reformas educacionais e do discurso educacional dentro da escola, é a carapaça do “empreendedorismo” (ou da “atitude empreendedora”) esperado como componente da força de trabalho do amanhã. E este “empreendedorismo”, por outro lado, não é mais do que o espectro da intensificação da precarização das condições e relações de trabalho, potencializadas para o individualismo próprio da competição predatória do mercado de trabalho e das iniciativas individuais diante de um contexto do mundo do trabalho rotativo, polivalente e de disponibilidade total do tempo para a exploração.

O enfoque no desenvolvimento de competências e empreendedorismo, somados à necessidade de trabalhar com o componente curricular Projeto de Vida, o processo de cerceamento da atividade docente por avaliações de desempenho e por tarefas delimitadas nos materiais didáticos, geram sobrecarga, adoecimento mental e insegurança financeira e psicológica por parte dos docentes (Dilley, 2023), configurando-se em precarização subjetiva do trabalho docente.

De acordo com a tese de Nogara Jr (2020) a contrarreforma (Lei nº 13.415/2017) alterou principalmente três eixos da formação em nível médio que interfere nas condições e no trabalho docente: a ampliação da jornada escolar, a alteração curricular e a ampliação das parcerias público-privadas. As atualizações desta lei ou a “reforma da reforma” mantém estes aspectos. A Lei nº 14.945/2024, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece uma arquitetura normativa que reorganiza o ensino médio a partir de uma estrutura curricular dual, ainda composta por formação geral básica e itinerários formativos, conforme previsto

no Art. 35-B. Essa configuração introduz um princípio de flexibilização curricular que, associado ao §1º do mesmo artigo, permite a adaptação dos percursos formativos às condições das redes e às demandas do mundo do trabalho, abrindo espaço para a diversificação da oferta e para a atuação de agentes externos.

No interior dessa lógica, o Art. 36, ao reforçar a centralidade dos itinerários — inclusive de formação técnica e profissional —, cria as condições para que sua oferta não seja necessariamente realizada de forma direta pelas redes públicas, o que, na prática, viabiliza parcerias e a entrada do setor privado como provedor de conteúdos e percursos formativos. Essa possibilidade é reforçada pelo fato de que as escolas não são obrigadas a ofertar a totalidade dos itinerários, o que estruturalmente induz à terceirização e à contratação de soluções externas.

Paralelamente, o §3º do Art. 35-B legitima o uso de mediação tecnológica no processo de ensino, institucionalizando modalidades híbridas e ampliando o espaço para plataformas digitais na organização do trabalho pedagógico. Já o §4º do mesmo artigo aprofunda esse movimento ao permitir o reconhecimento de experiências formativas realizadas fora do ambiente escolar - como atividades de trabalho, cursos de qualificação e outras certificações -, deslocando parte da formação para esferas externas à escola.

Em conjunto, esses dispositivos não apenas flexibilizam o currículo, mas também criam as condições jurídicas para sua fragmentação, padronização e circulação, ao mesmo tempo em que possibilitam a externalização da oferta educacional e a centralidade de mediações tecnológicas. Como resultado, conforma-se uma base legal que, ainda que não explicita diretamente a mercantilização da educação, viabiliza a entrada do setor privado, a transformação do currículo em objeto contratável e a reconfiguração do trabalho docente sob formas mediadas por plataformas e orientadas por uma racionalidade operacional e gerencial.

A reconfiguração da exploração do trabalho docente no Ensino Médio

A análise das entrevistas realizadas com profissionais de duas escolas públicas de Ensino Médio em Florianópolis permitiu identificar um conjunto de determinações que evidenciam a reconfiguração das formas de exploração do trabalho docente,

articuladas tanto às mudanças no Ensino Médio quanto às transformações mais amplas do mundo do trabalho.

Essa exploração não se expressa apenas na dimensão quantitativa da carga horária e número elevado de turmas, mas sobretudo na expansão do tempo de trabalho não pago, na precarização estrutural das condições de realização do trabalho e na ampliação das exigências psíquicas, emocionais e cognitivas.

Os professores entrevistados trabalham entre 40 e 55 horas semanais, com diversos tipos de contratos concomitantemente, em mais de uma escola, com muitas turmas e com um número de estudantes elevado. De acordo com a classificação do Nível de Esforço Docente do INEP (2025) os professores entrevistados se localizam no nível 4 e no nível 6 de Esforço Docente (enquanto a média no Ensino Médio em Florianópolis estão nos níveis 3 e 4), ou seja, trabalham com um número de estudantes que varia entre 50 e até mais de 400, atuam nos 3 turnos, em 2 ou 3 escolas e em etapas diferentes. Ainda acrescentamos que assumem disciplinas diversas da sua formação inicial, o que também é um fator de precarização e intensificação do seu trabalho. Vejamos alguns depoimentos:

Trabalho 55 horas, de manhã à noite. Nesta escola e outra também. (Professor Cas, 2024).

Você está lá na sua casa, no final de semana, assim, se eu for me dar como exemplo, se eu não pegar o sábado ou o domingo para planejar a minha semana inteira, a minha semana será um caos. Então, eu tenho que pegar, geralmente é no domingo, depois do almoço, abrir o computador, revisar os planos de aula, o material didático, não sei o que, o que vai fazer, olhar para a semana, porque é aula para o primeiro, segundo e terceiro ano, o projeto de vida, na outra escola... do sexto ao nono de sociologia, trabalho na coordenação, faço umas seis funções diferentes durante, distribuída nessa carga horária. (Professor Mar, 2024).

O Novo Ensino Médio implementado em SC tem modificado o sentido do trabalho docente, com destaque para as novas atribuições de ordem burocrática, diminuição progressiva da carga horária de todas as disciplinas, exceto Língua Portuguesa e Matemática, obrigando docentes a assumirem carga horária na parte flexível do currículo, deslocando o trabalho “para tarefas de caráter simples, fragmentado e instável, gerando a reconversão do trabalho do professor à execução de tarefas pré-determinadas, tanto no âmbito pedagógico como no administrativo-burocrático” (Dilley, p.75). O Professor M (2024) nos diz:

A questão do uso de material didático, muitos professores, eu inclusive, optei por manter o uso de um material anterior ao novo ensino médio do que os livros que vieram para o novo ensino médio. Porque eles são muito fragmentados, superficiais também. [...] eu acho que a transformação não ocorreu de fato, tirando a questão de que aumentou a carga horária, teve aquele momento que tinha a sexta aula, a sétima aula, muitas queixas de ambos os lados.

Estes elementos corroboram com a análise de Pronko (2019, que aponta a estratégia do Banco Mundial para a educação redefinindo o lugar dos sistemas educacionais subordinados à estratégia de “desenvolvimento” e “combate à pobreza”. Essa estratégia aprofunda uma estreita adequação da educação ao mercado, em que o combate à pobreza se traduz em empreendedorismo e responsabilidades individuais nas trajetórias de inserção no mercado de trabalho precário, rotativo e sem direitos.

Para o sucesso dessa estratégia que retira o conhecimento como elemento fundante dos sistemas educacionais, a chamada modelagem de comportamento é a chave para a formação de sujeitos subsumidos pela lógica do capital e internalizando as demandas de mercado como sendo as suas, portanto uma formação ideologicamente pensada para a aceitação de um mundo em crise.

Nesse sentido, Pronko (2019, p. 168) aponta que:

[...] a agenda de “desenvolvimento” proposta pelo Banco Mundial tem incorporado, de maneira explícita a partir do seu “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento”, a perspectiva de um novo behaviorismo, com foco na modelagem das condutas da população para a promoção de processos de tomada de decisões que permitam aos pobres sua inserção produtiva ou, pelo menos, uma adaptação positiva para contextos cada vez mais adversos.

Como afirmado anteriormente, cada modo de produção corresponde a um modo específico de educação, portanto as reestruturações produtivas deste modo de produção corresponderá também a mudanças educacionais. O que se observa na atualidade, é que as transformações do mundo do trabalho tem implicado cada vez mais na precarização do trabalho, ampliação da jornada e intensificação. Elementos que não são novidades no sistema capitalista, porém se apresentam como formas modernas de relações laborais, como dirá Basso (2018, p. 17):

É um *retorno* ao passado, ao *antigo*. Porque, junto com o ulterior desenvolvimento da produtividade do trabalho - logo, da mais valia relativa -, essa trajetória do tempo de trabalho prevê também o recurso à “velha” mais-valia absoluta, às jornadas de trabalho mais longas. Porque, junto com a máxima intensificação do tempo de trabalho, prevê a sua máxima flexibilidade, a completa “disponibilidade” do tempo de vida dos assalariados para as empresas, tornando mais incertas as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo global de vida.

Assim, ao prolongar o tempo escolar em um sistema voltado para o atendimento do mercado de trabalho, estudantes prolongam o tempo de subsunção às demandas de produção do capital. Na contramão de perspectivas de educação para a formação humana.

E o trabalho docente é também prolongado na medida em que o rebaixamento de salários e a elevação de contratos temporários, obrigam os docentes a buscarem a ampliação da sua jornada para remunerações que, minimamente, permitam condições de vida. E, ainda, ampliam a jornada para o atendimento de componentes curriculares que moldam sujeitos como mercadorias, tais como Projetos de Vida, empreendedorismo, competências sócio-emocionais etc.

Em relação a forma de contratação no Estado de SC tem se configurado como uma estratégia de precarização e intensificação do trabalho docente, vejamos o depoimentos:

O nosso concurso é de 10 horas, então tenho 10 horas garantidas de Geografia, as outras 30h não (ACT), então sou obrigado a pegar outras disciplinas... Projeto de Vida ou aquilo que me oferecerem. É uma triste realidade isso. (Professor Do, 2024)

Se ainda fosse, por exemplo, toda a carga horária destinada, por exemplo, você é professor só do terceiro ano do ensino médio, mas não, você dá para o primeiro, para o segundo, para o terceiro. São planejamentos diferentes, em turnos diferentes, com alunos com realidades diferentes, então, parece até uma falta de respeito, “dá as 32 horas, vou te dar 8 horas de atividade. (Professor K, 2024)

Além das atribuições recebidas de tarefas burocráticas-administrativas em plataformas de registro (chamada online, planejamento, avaliação) e controle do trabalho docente. Ou seja, realmente são tempos modernos (tecnológicos) e as jornadas antigas.

Dilley (2023) constatou o avanço na mercantilização no ensino médio com a inserção do setor privado na oferta de itinerários formativos e na inserção de

modalidades de ensino não-presenciais, impulsionadas pelas TICs, gerando a subordinação da atividade docente ao uso de plataformas e atividades pré-estabelecidas, sob a justificativa de modernização, “são ofertados serviços educacionais pelo setor privado, seguindo a lógica da padronização e da plataformização do trabalho docente, que flexibilizam as condições de trabalho dos professores” (Dilley, 2023, p.73).

Em Santa Catarina, foi implantado o *Professor Online*, um dos mecanismos de plataformização do trabalho docente, impulsionando a realização de atividades extraclasse, frequentemente deslocadas para o espaço doméstico.

A questão da implementação de um sistema... Eu comecei num momento em que não havia ainda o professor online [...] muito do tempo que eu tenho disponível fora de sala de aula acabou se tornando um tempo automatizado, um tempo de preenchimento de lacunas, de dados... prejudicou a questão pedagógica, pelo menos na minha prática. Porque demanda um tempo, na minha visão não seria o papel do professor [...] Necessidade de ter uma carga horária considerável, para poder ter um salário melhor e tal, isso na minha visão veio a prejudicar. (Professor M, 2024).

Trata-se, portanto, de um processo de subsunção ampliada do tempo de vida ao tempo de trabalho, no qual se diluem as fronteiras entre trabalho e não trabalho, ampliando a extração de trabalho não pago.

Conforme observado, na docência em sala de aula, essa intensificação se manifesta no elevado número de turmas e estudantes sob responsabilidade de um mesmo professor, frequentemente distribuídos em diferentes séries e componentes curriculares, o que amplia a complexidade do trabalho e dificulta o acompanhamento pedagógico.

Eu tenho aqui pelo menos 16 turmas, é muito surreal. Minha vontade era de fazer trabalhos, no dia a dia, de redação, para eles escreverem e desenvolverem a escrita e o raciocínio lógico, mas como é que vou fazer isso com 16 turmas? Vou levar 500 redações para casa? Não! E o que eu faço? (Professor An, 2024).

Outro fator destacado pelos docentes são as condições de trabalho e a infraestrutura escolar. A análise da infraestrutura e do acesso às tecnologias nas escolas estaduais de Ensino Médio, com base no Censo Escolar de 2024, revela que os indicadores superiores observados em Santa Catarina e em Florianópolis, em comparação com a média nacional, não expressam uma efetiva melhoria das

condições de ensino, mas antes ocultam desigualdades. O destaque dessas redes convive com a precariedade concreta das escolas, marcada por instalações deterioradas, ausência de climatização e condições insalubres, evidenciando os limites das métricas quantitativas como representação da realidade material.

[...] nós temos uma problemática de não ter condições na escola. Então, não adianta eu ter lousa na escola se não funcionam as canetas. Não adianta eu ter um material na escola se eu tenho que levar o tempo todo, sair da sala para buscar uma chave ou não aparecer a chave para abrir o equipamento que o professor levou, não teve a consciência de deixar, ou não está funcionando, ou a internet não funciona, porque aí você se planeja. Eles cobram que você faça uma aula diferente, mas aí quando você vai fazer essa aula diferente do seu planejamento, você não consegue levar aquela aula adiante. Então, hoje eu tenho que trabalhar com a minha internet, que sou eu que pago (Professor Des, 2024).

No plano tecnológico, a presença formal de equipamentos e programas digitais, frequentemente instáveis ou inoperantes, configura um processo de fetichização da tecnologia, no qual a aparência de modernização encobre sua baixa funcionalidade pedagógica. Ao mesmo tempo, a restrita apropriação dessas ferramentas pelos estudantes, indica a dissociação entre acesso e formação, reforçando um quadro em que a expansão quantitativa dos recursos não apenas deixa de superar, mas contribui para reconfigurar a precarização das condições de ensino.

A ausência de equipamentos básicos, como ventiladores e aparelhos de ar-condicionado, impacta diretamente não apenas as condições de trabalho docente, mas também a qualidade de vida e o próprio processo de aprendizagem dos estudantes.

Inclusive, foi a professora de Espanhol, a Jan, desmaiou. Chegou a desmaiar com a temperatura muito alta. Esse ano o colégio completou 10 anos, 10 anos que não tem ar-condicionado, é uma vergonha isso. E aí como é que os estudantes vão aprender? Como é que nós, professores, vamos ter uma saúde? (Professor Do, 2024)

Outro aspecto relevante diz respeito ao trabalho emocional como dimensão da exploração. Essa questão deve ser analisada em sua totalidade, que, por um lado, decorre dos problemas da expansão, intensificação e precarização estrutural das condições de realização do trabalho docente e, por outro lado, das condições de vida dos estudantes.

As entrevistas evidenciam que docentes assumem funções relacionadas ao cuidado com a saúde mental de estudantes, especialmente no contexto pós-pandemia. A investigação empírica realizada em escolas estaduais de Florianópolis revelou que as condições materiais de vida da juventude - marcadas por migração, baixos rendimentos, inserção precoce no trabalho, informalidade e insegurança alimentar — tensionam profundamente a proposta de ampliação da jornada escolar. A permanência prolongada na escola, sem a correspondente melhoria das condições de infraestrutura, alimentação, transporte e organização do trabalho escolar, intensifica processos de exaustão física e emocional, especialmente entre a juventude trabalhadora. Problemas relacionados a depressão aparece no depoimento do Professor An:

Muitos estudantes vivem com problemas de depressão. Eu sempre digo para eles praticarem exercícios e se alimentarem bem. Eu sempre bato nessa tecla. Eu sempre brinco e falo para irem plantar bananeira, fazer alguma atividade física (Professor An, 2024).

Além disso, há uma intensificação das demandas de mediação de conflitos e de controle disciplinar, o que amplia a carga psíquica do trabalho. Esse cenário se agrava diante de um processo de fragilização do controle do trabalho pedagógico, expresso na dificuldade de exercer práticas básicas de condução da atividade educativa, como relatado por docentes que passam a se sentir coagidos, evitando inclusive corrigir publicamente estudantes por receio de acusações de exposição.

Porque hoje o professor [...] tem que cuidar muito do que vai falar.[...] E você não consegue fazer o teu trabalho [...] até vou usar o exemplo da professora de português, um exemplo bem claro. Ela foi lá, um aluno fez um trabalho e ela corrigiu o trabalho[...] “Tem que melhorar aqui, você errou aqui”. Uma aluna foi dizer para ela que ela não gostou do jeito que a professora falou para a colega dela, que ela estava expondo a colega. Olha o nível que a gente está chegando. Aí o professor não tem, ele está ficando com as mãos atadas, porque ele não pode mais nem falar, corrigir o que o aluno está errado (Car, Orientadora de convivência, 2024).

A questão da saúde docente, na atualidade, aparece profundamente atravessada por um processo de crescente controle e vigilância sobre o trabalho pedagógico. Conforme evidencia o relato, os professores passam a atuar sob a exigência de uma suposta neutralidade, especialmente no que se refere à expressão de posicionamentos políticos. Situações cotidianas, como a menção a partidos ou

governos, tornam-se passíveis de denúncia e sanção, produzindo um ambiente de constante autocensura. Nesse contexto, docentes evitam posicionamentos mais diretos, recorrendo a estratégias de evasão - como a recusa em declarar preferências políticas ou o deslocamento do debate para contextos externos - como forma de se resguardar de possíveis perseguições.

A questão da saúde hoje [é uma questão que] eu vejo muito [...] você tem que dar aula sem dar a sua opinião política. Hoje de manhã aconteceu de um professor fazer os símbolos dos partidos, rapidamente já foram reclamar na direção e ele vai se incomodar por causa disso. Então, hoje a gente tem que ser “meio” que neutro, não pode dar uma opinião. Como eu sou das humanas, quando vou falar de algum governo, eu tenho que fugir de partido x, y, ou z porque se eu falo de um partido... “Ah, professor, mas tu és de qual partido?” “Não sou de partido não”. “Ah, mas votasse em quem?” “Meu voto é secreto”. Porque se tu falas de alguma maneira, acaba sendo perseguido (Professor Do, 2024).

Nesse contexto, o adoecimento docente emerge como uma expressão concreta da exploração. Segundo a Coordenadora de Convivência de uma das escolas “os atestados mais longos são por psiquiatra” (Orientadora Car, 2024), evidenciando o predomínio de problemas de saúde mental entre os profissionais. A readaptação funcional aparece como estratégia recorrente diante da impossibilidade de sustentação do trabalho em sala de aula. Esse fenômeno deve ser compreendido como resultado de um processo de degradação das condições de trabalho e de expropriação da autonomia relativa do trabalhador, e não como uma questão individual.

A reconfiguração do Ensino Médio, por sua vez, aparece como um elemento que aprofundou a intensificação e o esvaziamento do trabalho pedagógico. As mudanças curriculares resultam, segundo as entrevistas, em aumento da carga horária sem melhoria da qualidade do ensino e com impacto negativo na atividade docente:

E nós professores também, nós chegamos lá, [nos últimos períodos, e estamos super cansados, então é um problema isso aí. Eu acredito que muitas aulas não são a solução. O sistema, o tempo integral, seria o ideal, mas a educação brasileira, a meu ver, não está preparada para isso. Tem que investir muito dinheiro para ter um sistema integral bom, de boa qualidade (Professor An, 2024).

Cabe destacar que, embora tenha ocorrido uma recomposição da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), apresentada no discurso oficial como medida de fortalecimento do núcleo comum, tal movimento não elimina as contradições estruturais da reforma. No estado de Santa Catarina, por exemplo, parte dessa carga horária poderá ser cumprida por meio de atividades mediadas por tecnologia ou à distância, conforme regulamentações locais. Tal flexibilização, ainda que formalmente enquadrada como excepcional ou complementar, tensiona o princípio da presencialidade e abre espaço para a ampliação de soluções padronizadas, plataformas privadas e serviços educacionais terceirizados. Nesse sentido, a recomposição quantitativa da FGB convive com mecanismos que potencializam a mercantilização da educação pública, na medida em que favorecem a incorporação de tecnologias, materiais e consultorias oferecidas pelo setor privado, reconfigurando o papel do Estado e aprofundando a lógica de gestão por resultados e racionalização de custos.

Considerações Finais

A conjuntura de crise sistêmica do capital produziu uma dinâmica de aprofundamento de desigualdades e exploração do trabalho em geral. As transformações do mundo do trabalho repercutem na educação de forma diretamente vinculada às necessidades objetivas e ideológicas do mercado de trabalho e interesses da burguesia em escala global.

As mudanças no Ensino Médio, caracterizada como “Novo”, reconfiguraram a relação entre trabalho e educação em sentido de integração subordinada ao mercado como regulador da vida. A análise dos dados levantados pela pesquisa empírica, evidencia que a exploração do trabalho docente não se configura de forma isolada, mas está profundamente articulada às condições sociais de reprodução da força de trabalho dos estudantes. No contexto do capitalismo contemporâneo, marcado pela intensificação da precarização e pela instabilidade das relações de trabalho, a evasão escolar aparece não como um fenômeno meramente pedagógico, mas como expressão direta das contradições materiais que atravessam a vida da classe trabalhadora. A necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, somada às condições objetivas de existência — como renda insuficiente, insegurança

alimentar e jornadas extenuantes — impõe limites concretos à permanência dos estudantes na escola. Esse cenário repercute diretamente sobre o trabalho docente, que passa a incorporar, em seu cotidiano, a gestão dessas contradições.

Em síntese, as entrevistas revelam que a reconfiguração do Ensino Médio, articulada às transformações do mundo do trabalho, produz uma intensificação das formas de exploração do trabalho docente, marcada pela ampliação das funções, pela intensificação do trabalho, pela precarização estrutural e pela redução da autonomia. O professor passa a operar em um contexto de crescente subsunção às lógicas de flexibilização e controle, no qual se ampliam as exigências ao mesmo tempo em que se restringem às condições objetivas de realização do trabalho, configurando um processo de exploração ampliada dos trabalhadores da educação. Ou seja, o novo atualiza as antigas formas de exploração do trabalho docente aprofundando as relações de exploração, opressão e dominação na educação.

Referências

ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo: 2020.

BASSO, P. **Tempos modernos, jornadas antigas**: vidas de trabalho no início do século XXI. Tradução: Patrícia Villen. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DILDEY, C. **Novo Ensino Médio (2017-2023)**: expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina. 2023. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC. Florianópolis.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOSTER, J. A ecologia da economia política marxista. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.28, p.87-104, 1o sem. 2012.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014a.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, 24^a.ed. São Paulo: Loyola, 2013.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, n. 28 (100), 2007

LOWY, M. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 67, p. 79-86, jan/abr 2013.

MANACORDA, M. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2000.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo, 2013

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009b.

NOGARA JUNIOR, G. **A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. 2020. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis.

PRONKO, M. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019.

SILVER, B. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. Trad. de Fabrizio Rigout. São Paulo: Boitempo, 2005.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2008.