

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ADRIANA ROSIN

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE
EM GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

CHAPECÓ

2026

ADRIANA ROSIN

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE
EM GEOGRAFIA:**

UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Willian Simões

CHAPECÓ

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rosin, Adriana

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E METAMORFOSES DO TRABALHO
DOCENTE EM GEOGRAFIA:: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS
PROFISSIONAIS / Adriana Rosin. -- 2026.
113 f.

Orientador: Doutor Willian Simões

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Chapecó,SC; Erechim,RS, 2026.

I. Simões, Willian, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - CHAPECÓ

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO N° 12/2026 - PPGGEO - CH (10.41.13.10.06)

N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Chapecó-SC, 11 de agosto de 2026.

Ata de Defesa de Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Geografia

Aos dezenove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, de modo remoto híbrido, na Sala 305 - Bloco C da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó, e por videoconferência, reuniu-se a banca examinadora para defesa da dissertação apresentada por **ADRIANA ROSIN**, intitulada: "**Reforma do Ensino Médio e metamorfoses do trabalho docente em Geografia: uma análise de experiências profissionais**", composta pelos professores: Prof. Dr. Willian Simões (orientador/presidente - UFFS); Profª Dra Adriana Maria Andreis (membro titular/avaliador interno - UFFS); Profª Dra Ana Carolina Oliveira Marques (membro titular/avaliador externo - UFPB), que participou por videoconferência e anexou parecer; Profª Dra Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (membro titular/avaliador externo - IFC, Campus Camboriú), que participou por videoconferência e anexou parecer. O presidente da banca examinadora deu por aberta a sessão e, logo a seguir, passou a palavra à mestranda para que, em até trinta minutos, expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora.

Os membros examinadores decidiram por (X) aprovar () reprovar o trabalho.

Observações: Observar as recomendações da banca para a qualificação da versão final da dissertação. Recomenda-se publicar os resultados da pesquisa em congressos e periódicos.

Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda.

(Assinado digitalmente em 20/08/2026 09:51)

ADRIANA MARIA ANDREIS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ACAD - CH (10.41.13)
Matrícula: ###363##

(Assinado digitalmente em 20/08/2026 09:45)

WILLIAN SIMOES
PRO-REITOR - TITULAR
PROEC (10.48)
Matrícula: ###014#5

(Assinado digitalmente em 25/08/2026 20:45)

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA
USUÁRIO EXTERNO
CPF: ###.###.029-##

(Assinado digitalmente em 20/08/2026 10:27)

ADRIANA ROSIN
USUÁRIO EXTERNO
CPF: ###.###.889-##

(Assinado digitalmente em 20/08/2026 17:11)

ANA CAROLINA OLIVEIRA MARQUES
USUÁRIO EXTERNO
CPF: ###.###.731-##

Processo Associado: 23205.023595/2026-18

Visualize o documento original em <https://sipac.uffs.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **12**, ano: **2026**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **11/08/2026** e o código de verificação: **9b8182ac9a**

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pela dedicação e competência.

Aos meus familiares, pela paciência e apoio em todos os momentos.

Aos dez professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, pelo aceite e disponibilidade de compartilhamento das experiências de trabalho.

Aos colegas da turma de Pós-Graduação, pela parceria e ajuda mútua.

Às professoras Adriana Maria Andréis, Ana Carolina de Oliveira Marques e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva pelas contribuições na qualificação desta dissertação.

À SED (Secretaria de Estado de Educação) por ter concedido cinco meses de Licença para a conclusão da dissertação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação. Grata pelos compartilhamentos ao longo de todos os nossos colóquios.

Ao professor orientador, Willian Simões, pela paciência e sabedoria na condução do trabalho. “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes” (Isaac Newton, 1675).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Pró-Equipamentos - Processo N.º 88881.101607/2024-01.

RESUMO

Esta dissertação possui como objetivo geral analisar a seguinte problemática: Quais as transformações do/no trabalho docente em Geografia a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio no Brasil, e, conseqüentemente em Santa Catarina? Entre os objetivos específicos buscamos discutir características contextuais (formação inicial e continuada, componentes que lecionam, regime de contratação, condições de trabalho, etc.) que marcam o trabalho docente em Geografia na atualidade e, ainda, analisar em que medida a reforma do Ensino Médio já vem promovendo transformações na atuação docente no estado de Santa Catarina. Além de aportes bibliográficos, foram entrevistados dez professores de Geografia que atuaram no Ensino Médio entre os anos de 2017 a 2024. Com todas as mudanças impostas, após as entrevistas com os docentes, as análises nos permitiram evidenciar a emergência de quatro categorias estruturantes: 1) Metamorfoses do trabalho docente em Geografia; 2) Precarização do trabalho docente; 3) A dupla faceta da plataformização em Santa Catarina e; 4) Formação Continuada distante do contexto de prática. Nesse sentido, as análises apontam para a precarização e uma desprofissionalização do trabalho docente. Por fim, conclui-se que é urgente, diante desse cenário, resgatar a função social da profissionalidade docente e o lugar de poder do conhecimento geográfico na formação das novas gerações.

Palavras-chaves: Mundo do trabalho. Geografia Escolar. Geografia do trabalho. Novo Ensino Médio. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the following problem: What transformations have occurred in/of teaching work in Geography since the implementation of the High School Reform in Brazil, and consequently in Santa Catarina? Among the specific objectives, we sought to discuss contextual characteristics (initial and continuing education, subjects taught, employment regime, working conditions, etc.) that mark the work of teaching Geography today, and also to analyze to what extent the High School Reform has already been promoting transformations in teaching practice in the state of Santa Catarina. In addition to bibliographic research, ten Geography teachers who worked in High School between 2017 and 2024 were interviewed. With all the changes imposed, after the interviews with the teachers, the analyses allowed us to highlight the emergence of four structuring categories: 1) Metamorphoses of teaching work in Geography; 2) Precariousness of teaching work; 3) The double facet of platformization in Santa Catarina; and 4) Continuing education distant from the context of practice. In this sense, the analyses point to the precariousness and deprofessionalization of teaching work. Finally, it is concluded that, given this scenario, it is urgent to reclaim the social function of teaching professionalism and the powerful role of geographical knowledge in the education of new generations.

Keywords: World of work. School Geography. Geography of work. New High School. Teaching professionalism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	12
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	17
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRANSFORMAÇÕES DO/NO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	20
2.1 PROFESSORES DE GEOGRAFIA: CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO?.....	20
2.2 O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRANSFORMAÇÕES DO/NO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE.....	32
3 TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO OESTE DE SANTA CATARINA: O QUE MUDOU COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?	38
3.1 METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	38
3.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	53
3.3 A DUPLA FACETA DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA.....	68
4 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA: DESAFIOS PARA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO DE REFORMA NEOLIBERAL.....	75
4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	75
4.2 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA PROFISSIONALIDADE: UM RESGATE NECESSÁRIO FRENTE AOS AVANÇOS DAS FORÇAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	106
ANEXO B - PERGUNTAS – ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES.....	111

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, as mudanças da/na sociedade capitalista, sobretudo no que diz respeito às dimensões da política e da economia, estão causando transformações significativas acerca do lugar e do papel escola, do processo de escolarização e da atuação dos trabalhadores em educação. Pode-se dizer que o processo de globalização vem desenvolvendo uma novíssima reestruturação produtiva (de maior avanço técnico-científico, informacional e de ordem da financeirização da vida), exigindo um ajuste profundo da escola, com destaque à função cada vez mais reivindicada pelos representantes das empresas de preparar as juventudes para atender as atuais demandas do mercado de trabalho, em um contexto de acumulação flexível do capital. Neste sentido, neste estudo, buscaremos ressaltar que as políticas educacionais, em particular, a atual política curricular do ensino médio, tem sido indutora de uma proposta de formação para atender o sistema vigente, provocando mudanças intensas no mundo trabalho docente em Geografia.

Apresentamos um estudo sobre o trabalho docente em Geografia a partir do contexto da reforma do Ensino Médio em curso no país. Observamos que, durante a sua implementação, houve profundas transformações envolvendo o dia a dia da atuação docente, provocando tensionamentos que abrangem a formação inicial e continuada de professores, a estrutura curricular, os objetivos da escola e os financiamentos da educação. Entre as questões problematizadoras iniciais que nos mobilizaram para a investigação, estavam: Quais as transformações do/no trabalho docente em Geografia, a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio no Brasil e, conseqüentemente, em Santa Catarina? Em que medida os professores tem conseguido atender as demandas de trabalho exigidas pela presente reforma? Há estrutura nas escolas e um programa de formação continuada que atenda as exigências desta política educacional em curso? Que desafios os professores têm enfrentado em seus contextos de prática?

Atuando no magistério público da rede estadual de Santa Catarina há vinte e seis anos, devo relatar que vivenciei inúmeras mudanças ao longo da minha experiência profissional. Porém, sem dúvida considero que a mais intensa foi a que teve início em 2016, a partir da publicação da medida provisória N.º 746/2016 e, em 2017, com a aprovação da Lei N.º 13.415/2017: base legal que institucionalizou a chamada Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio (NEM). Veremos ao longo desta pesquisa que essa reforma, inserida no atual contexto histórico do capitalismo, vem provocando mudanças significativas no mundo do

trabalho docente. Nesse sentido, se justifica o recorte temporal desta pesquisa (2017 a 2024), pois, a referida Reforma teve início em 2017 e foi implantada no Brasil e no estado de Santa Catarina, nos anos seguintes.

O Ministério da Educação, na assinatura da lei que faria emergir como projeto institucional o Novo Ensino Médio, havia se comprometido com o início da implantação da referida reforma a partir de 2018 e, de forma gradual, a contemplar todas as escolas do país até 2022. Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) aderiu ao Programa, normatizado pela Portaria N.º 649, de 10 de julho de 2018. Na ocasião, a reforma foi justificada, sobretudo, pelo declínio de desempenho do Brasil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pela estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, ainda, segundo seus idealizadores, pela necessidade de aproximar a escolarização às novas demandas do mercado de trabalho no país. Criticou-se o formato de Ensino Médio existente, também, por ser enfadonho, puramente disciplinar e enciclopedista.

Nesta dissertação, destacamos as transformações provocadas por essa reforma em curso na organização educacional e, conseqüentemente, no trabalho do professor. Dentre as inúmeras alterações, destacamos as que ocorreram nas matrizes curriculares, na organização dos livros didáticos, no planejamento docente, no incentivo ao uso de novas metodologias em sala de aula e na introdução de plataformas digitais. Argumentamos que tais transformações estão exigindo um professor que se adapte a essas novidades, com a finalidade de formar um novo perfil de mão de obra jovem para o mercado de trabalho.

Esta pesquisa possui como objetivo geral analisar as transformações do/no trabalho docente em Geografia, no estado de Santa Catarina, a partir do processo de implantação da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Como objetivos específicos, procuramos: i) compreender como a Reforma do Ensino Médio em curso no país impõe novos desafios à atuação profissional docente em Geografia; ii) discutir, a partir de entrevistas semiestruturadas, experiências profissionais de docentes que atuam na disciplina de Geografia (formação inicial e continuada, componentes que lecionam, regime de contratação, condições de trabalho, etc.), sobretudo, as experiências vividas no contexto da Reforma do Ensino Médio entre os anos de 2017 e 2024; iii) analisar em que medida a Reforma do Ensino Médio já vem promovendo transformações na atuação docente em Geografia no estado de Santa Catarina.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada no âmbito do curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus de Chapecó – e do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE). Seu estudo inicial baseou-se,

principalmente, em referências bibliográficas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo temas como mundo do trabalho, classe que vive do trabalho, reforma do Ensino Médio, trabalho docente, etc. A escolha de professores com ligação ao sindicato deve-se, principalmente, ao fato dessa entidade organizar cursos de formação continuada para docentes que contribuem para compreender as transformações no mundo do trabalho na contemporaneidade.

1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de desenvolvimento da dissertação foi definida a partir de duas frentes: na primeira, de caráter teórico, buscou-se uma fundamentação conceitual sobre os assuntos envolvidos na pesquisa; na segunda, de caráter empírico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez docentes de Geografia que atuaram no Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina, na Região Oeste, entre os anos de 2017 a 2024, e que são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE).

As entrevistas só passaram a ser organizadas após a aprovação obtida pelo Comitê de Ética, sob o número 7.674.266, em 27 de junho de 2025. Assim, a partir do parecer favorável, buscamos junto aos dirigentes sindicais os nomes e contatos de professores que atendiam os critérios do projeto (com destaque a professores sindicalizados e que já participaram de projetos de formação continuada oferecida pelo SINTE-SC).

Entramos em contato com os docentes, explicamos os objetivos da pesquisa em andamento. Depois disso, foi encaminhado para eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, finalmente, marcada a data das entrevistas via *Google Meet*, conforme disponibilidade de tempo do docente (pois as entrevistas foram realizadas em horário alternativo ao de seu trabalho na escola). Todas as entrevistas aconteceram entre os meses de setembro e outubro do ano de 2025. Com a finalidade de se obter sigilo total da identidade desses profissionais, eles foram numerados de 1 a 10 (Professor 1, Professor 2, na sequência, até o Professor 10).

Qual é o perfil dos professores entrevistados? As características dos dez professores que contribuíram imensamente com a pesquisa estão indicadas no quadro abaixo. Quanto à situação cadastral, oito são efetivos e dois em regime de Admitido em Caráter Temporário (ACTs). Com relação ao tempo de serviço, quatro professores possuem menos de 15 anos de atuação e seis possuem mais de 15 anos de tempo de serviço no magistério. Consideramos que

a maioria são professores experientes e já vivenciaram outras mudanças na oferta do Ensino Médio no país e em Santa Catarina, a exemplo do movimento da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Ainda, dos dez professores, três são homens e sete são mulheres. Quanto à identidade étnico-racial, um professor declarou-se pardo e nove declararam-se brancos. Dos mesmos, cinco possuem graduação somente em Geografia; três são graduados em Geografia e História; um com três graduações (Geografia, História e Filosofia) e outro com formação em Geografia e Pedagogia. Já com Pós-graduação, a realidade encontra-se da seguinte maneira: três professores entrevistados possuem Especialização, cinco deles Mestrado, um cursava Mestrado e outro, Doutorado.

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados

Profesor – Data da entrevista	Tempo de serviço	Identidade de Gênero	Identidade étnico-racial	Formação de Graduação	Pós-graduação	Situação cadastral	Nº de Escolas que atua	Níveis de ensino	Carga horária semanal
Professora 1 - 08 de outubro	10 anos	Feminino	Branca	História presencial (UFFS) e Geografia EaD	Especialização no ensino de História e Geografia	Efetiva	02	Fundamental anos finais e Ensino médio	30h
Profesor 2 - 25 de setembro	12 anos	Masculino	Branco	Geografia e História	Mestrado em Geografia pela UFFS	Efetivo em duas escolas	02	Fundamental anos finais e Ensino médio	60h
Professora 3 - 06 de outubro	03 anos	Feminino	Branca	Geografia	Mestrado em Geografia pela UFFS	ACT	02 na rede estadual e 01 na rede municipal	Fundamental anos finais e Ensino médio	20h na rede estadual e 20h na rede municipal
Professora 4 - 28 de setembro	30 anos	Feminino	Branca	Geografia	Mestre em Ciências Ambientais e cursando doutorado	Efetivo	01	Ensino Médio	40h

					em Educação				
Professora 5 - 24 de setembro	22 anos	Feminino	Branca	Licenciatura em Geografia e História	Mestrado em Geografia pela UFSC	Efetivo	01	Fundamental anos finais e Ensino médio	40h
Professor 6 - 24 de setembro	24 anos	Masculino	Branco	Licenciatura em Geografia	Especialização em Educação Ambiental	Aposentado e efetivo novamente	01	Fundamental anos finais e Ensino médio	40h
Professora 7 - 22 de setembro	28 anos	Feminino	Branco	Licenciatura em Geografia, História e Filosofia	Especialização em Ensino de Geografia	Efetiva	02	Fundamental anos finais e Ensino médio	40h
Professor 8 - 24 de setembro	04 anos	Masculino	Branco	Licenciatura em Geografia	Cursando Mestrado em Geografia	Act	02	Fundamental anos finais e Ensino médio	23h
Professora 9 - 23 de setembro	29 anos	Feminino	Branca	Licenciatura em Geografia	Mestrado em Engenharia Ambiental	Efetiva	01	Fundamental anos finais e Ensino médio	40h
Professora 10 - 30 de setembro	21 anos	Feminino	Parda	Licenciatura em Geografia e Pedagogia	Mestrado em Educação pela UFFS	Efetiva	01	Fundamental anos finais e Ensino médio	20h

Fonte: Elaborado por Adriana Rosin (2026).

Vale destacar que todos os professores nos atenderam muito bem e aceitaram participar do trabalho. O roteiro da entrevista foi delineado e dividido em três blocos temáticos para as questões, sendo eles: i) características do perfil social do entrevistado (tempo de magistério, identidade de gênero, identidade étnico-racial e formação de graduação e pós-graduação) ; ii) percepções sobre as condições de trabalho docente nas escolas de nível médio (situação cadastral, número de escola que trabalha, níveis de ensino que atua, carga horária semanal,

complementação da carga horária em componentes curriculares fora da formação inicial, infraestrutura física e pedagógica, plano de carreira e formação continuada); iii) mudanças na dinâmica de trabalho no contexto de implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina (conhecimento do docente sobre a reforma, experiências na atuação com a parte diversificada do currículo, trabalho com metodologias ativas, atuação interdisciplinar e planejamento integrado).

Conforme o combinado, os professores eram chamados para a entrevista em data e horário estabelecido de acordo com a sua disponibilidade, pois não realizamos nenhum diálogo com nossos entrevistados durante seu horário oficial de trabalho. No início da conversa, foi explicado o roteiro e os blocos de perguntas. As questões eram realizadas e o professor entrevistado ficou livre para realizar sua explanação. Toda a entrevista foi devidamente gravada, transcrita e arquivada com cuidados éticos. Ainda, de acordo com a portaria CNPq 2664/26, vale mencionar aqui que para a digitalização das entrevistas foram utilizadas ferramentas da Inteligência Artificial (IA).

Almeida e Szymanski (2011) mencionam que a entrevista é um encontro entre duas pessoas para investigação de conteúdos, fatos, opiniões, sentimentos; ou melhor, é uma conversação para se obter informações sobre determinados assuntos. Ainda, as autoras afirmam que, tanto na análise do conteúdo, quanto na análise do discurso, necessita-se de técnicas bem elaboradas para o tratamento dos dados obtidos na entrevista. Assim, nosso diálogo com os docentes de Geografia seguiu o percurso metodológico, conforme o quadro seguinte.

Quadro 2 - Percurso Metodológico

Operacionalização da A.C				
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Contato inicial	Unidades de Significados	Agrupamentos de Categorias	Contexto do significado	Análise das entrevistas
Aquecimento				
Questões desencadeadoras				
Expressão de compreensão				

Subsídio teórico: Análise de conteúdo + conceito Geografia do trabalho

Fonte: Elaborado por Adriana Rosin (2026).

Quadro 3 – Percurso Metodológico

Operacionalização da A.C					
Entrevistas	Categorias				Interpretação dos resultados
Professor 1	Categoria 1 Metamorfoses do trabalho docente em Geografia	Categoria 2 Precarização do trabalho docente	Categoria 3 Dupla faceta da plataformização em Santa Catarina	Categoria 4 Formação Continuada distante do contexto de prática	Análise das entrevistas
Professor 2					
Professor 3					
Professor 4					
Professor 5					
Professor 6					
Professor 7					
Professor 8					
Professor 9					
Professor 10					
Subsídio teórico: análise de conteúdo + conceito Geografia do trabalho					

Fonte: Elaborado por Adriana Rosin (2026).

Conforme já mencionado, cada professor escolheu o momento (data e horário) para a realização da entrevista. O contato inicial aconteceu com a apresentação da pesquisadora, tema de pesquisa e o vínculo com a universidade; nesse momento foi solicitada a autorização para gravação de digitalização da entrevista, assegurando o direito ao anonimato. Em seguida, na etapa de aquecimento, foram comentados os objetivos da pesquisa em andamento, referente ao Novo Ensino Médio, para, a partir disso, realizar a leitura das questões desencadeadoras da

entrevista. No andamento do diálogo, ocorreu a expressão de compreensão para que o entrevistado, tranquilamente, fosse respondendo as perguntas em andamento.

Após todas as entrevistas gravadas e digitalizadas, aconteceu o estudo sobre as unidades de significados, para, em seguida, haver o agrupamento de categorias e, conseqüentemente, seu contexto de significados e análise das mesmas a partir de aportes teóricos.

Assim, ao término das entrevistas realizadas com todos os professores, realizamos um processo de categorização. Os resultados da entrevista, qualificada e semiestruturada, foram obtidos, sobretudo, com a análise de conteúdo, conforme mencionado anteriormente. Essa resultou em quatro subcategorias, sendo elas: Metamorfoses do trabalho docente em Geografia, Precarização do trabalho docente, Dupla faceta da plataformização em Santa Catarina e, a Formação Continuada distante do contexto de prática.

Em seguida, iniciamos as análises envolvendo cada uma das categorias emergentes, com base na análise de conteúdo e com aprofundamento teórico. Segundo as autoras, Almeida e Szymanski (2011), a análise de conteúdo consiste numa técnica para tratamento e análise de dados da pesquisa, onde, com esta metodologia, o pesquisador supera intuições e investiga profunda e qualitativamente os dados coletados.

Cabe salientar que, após a conclusão da pesquisa, cada docente participante do processo receberá uma cópia da dissertação, conforme o combinado durante a organização e execução da entrevista.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo realizamos um diálogo com referenciais bibliográficos sobre o mundo do trabalho e as suas transformações ao longo da história, para compreendermos o professor como integrante da classe que vive do trabalho. Analisamos o contexto da reforma do Ensino Médio para compreender as transformações do/no mundo do trabalho do professor de Geografia no estado de Santa Catarina. Para a base teórica, utilizamos diversos referenciais bibliográficos, sobretudo, Ricardo Antunes e Rodrigo Coutinho Andrade, nas suas mais diversas obras.

No segundo capítulo, promovemos uma análise a partir das categorias emergentes. Na categoria “Metamorfoses do trabalho docente em Geografia” buscamos destacar os elementos que demonstram como a reforma alterou o trabalho docente no dia a dia das atividades escolares. Os levantamentos realizados nessa parte do trabalho aconteceram, sobretudo, a partir

dos relatos dos profissionais entrevistados, nos momentos em que ficavam evidentes as mudanças do seu trabalho diário, principalmente, nos seguintes aspectos:

i) a atuação do professor na matriz curricular em componentes que não fazem parte da sua formação inicial (trilhas de aprofundamento ou eletivas, disciplina de projeto de vida, entre outros);

ii) as mudanças ocorridas no material didático, que passou a ser organizado por área do conhecimento);

iii) a necessidade de realizar um trabalho interdisciplinar que exige a realização de planejamento integrado,

iv) o uso de metodologias ativas e, ainda, a introdução de plataforma digital.

Já na categoria intitulada “Precarização do trabalho docente”, levamos em consideração para a análise, aspectos que demonstram o que compreendemos como sendo precarização do trabalho docente em Geografia no espaço escolar a partir da Reforma do Ensino Médio ou aprofundados a partir desse contexto das reformas educacionais neoliberais contemporâneas. Nas entrevistas, levamos em consideração aspectos como: plano de carreira, infraestrutura física e pedagógica das escolas, os efeitos da reforma no cotidiano docente, desvio de função ou atuação em áreas diferentes da formação, atuação interdisciplinar e condições para esta atuação, planejamento integrado e as condições para trabalho com as plataformas.

Por último, na terceira categoria analisada nessa unidade, observamos que, com a reforma do Ensino Médio em andamento, houve a implantação da carga horária não presencial, ocasionando mudanças no trabalho do professor. Assim, a partir das entrevistas emergiu a categoria que estamos denominando de “Dupla faceta da plataformização em Santa Catarina”. Nela, por meio dos relatos, serão analisados trechos contraditórios e divergentes sobre o uso dessa modalidade no trabalho dos professores. Para concluir, destacamos que essas categorias foram analisadas, neste capítulo, com suporte de referenciais teóricos.

Por fim, no terceiro capítulo, acontece uma análise aprofundada da quarta categoria nomeada como “Formação Continuada distante do contexto de prática”. Analisamos, nos relatos dos professores entrevistados, suas referências à formação continuada ofertada pela SED-SC e/ou entidades em que foram estabelecidas parcerias. Assim, também, abordaremos a distância existente entre as propostas de formação e os interesses dos docentes no contexto das novas exigências que demandam planejamento e trabalho em equipe. Ainda, para finalizar, buscamos refletir sobre o papel da docência no ensino de Geografia e sua profissionalidade.

Acreditamos que o docente se constitui a partir da articulação entre a teoria e a prática com constantes reflexões sobre a sua trajetória.

Espera-se que, com os resultados apontados, possamos atuar junto ao Estado e às representações de classes pela melhoria das condições de trabalho para os docentes, em particular, os professores de Geografia que atuam na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Nosso compromisso é com o ensino de Geografia em uma perspectiva crítica, transformadora e emancipadora do gênero humano; o trabalho com conhecimentos que nos possibilitem abrir caminhos de superação das misérias do atual contexto da globalização capitalista neoliberal que, hegemonicamente, vem colocando em risco toda forma de vida no Planeta Terra.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRANSFORMAÇÕES DO/NO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Neste primeiro capítulo objetivamos discutir sobre o mundo do trabalho contemporâneo e analisar transformações do/no trabalho docente em Geografia a partir a reforma do Ensino Médio em curso no Brasil. É importante destacar que a construção desta pesquisa resulta de estudos bibliográficos cujos aportes buscam sustentar nossos argumentos ao longo do texto.

O presente capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, nos questionamos se o professor de Geografia faz parte de uma classe que vive do trabalho. E, na sequência, destacamos aspectos que consideramos relevantes sobre o contexto da reforma do Ensino Médio e as transformações do/no mundo do trabalho do professor de Geografia já citados na literatura.

Para tanto, cabe salientar que foram realizados estudos sobre o mundo do trabalho e suas transformações no atual contexto de complexificação do capitalismo contemporâneo. Buscamos uma abordagem que compreende educação, mundo do trabalho e Novo Ensino Médio em uma perspectiva interdisciplinar. Nos interessa discutir a profissão docente e a urgente necessidade de retomar discussões sobre o real papel da docência na sociedade.

2.1 PROFESSORES DE GEOGRAFIA: CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO?

Cada ser humano nasce biologicamente humano e vai construindo-se socialmente de acordo com suas condições históricas, sociais e culturais. Pode-se dizer que o trabalho é constituinte da vida humana, uma dimensão da sua existência. O ser humano, com seu trabalho, cria algo que não estava na natureza, algo novo (Engel, 1876). Com base nos estudos de Antunes (2013), podemos compreender que quando o ser humano transforma o espaço por meio do trabalho ele modifica sua própria natureza.

Assim, partimos da compreensão de que é pelo trabalho que os indivíduos produzem e transformam o espaço geográfico, suas culturas e identidades. Ou seja, o trabalho é mais do que labor e emprego. Através dele, fortalecemos nossas relações sociais e com nossa natureza externa, tornando-nos sujeitos espaço-temporais. O geógrafo Milton Santos (1978) já afirmava que o espaço geográfico é principalmente humano e social e que a produção que nele ocorre é resultante de um conjunto de operações realizadas por meio do trabalho.

Nesta pesquisa, reconhecemos que o trabalho é dimensão ontológica da nossa formação social. Por outro lado, nesta dissertação queremos tratar do trabalho em seu sentido histórico, ou seja, apropriado pelo modo de produção capitalista na contemporaneidade. Conforme Antunes (2009), no mundo capitalista, o trabalho assume o valor de troca por um salário e passa por um processo de transfiguração, marcado por inúmeras contradições (desigualdades sociais e socioespaciais, por exemplo) e complexidade (dado o avanço técnico, tecnológico e científico da humanidade). O trabalho transforma-se num meio de sobrevivência e a força de trabalho assume o status de mercadoria, criando novos produtos e valorizando-se na forma de capital.

Conforme o autor supramencionado Antunes (2009), podemos compreender que os meios de produção, a divisão social e territorial de trabalho, produzem as condições sociais em que se exerce o trabalho no capitalismo. A geração de valor é resultado das atividades laborais, atendendo interesses de grupos dominantes. O controle do trabalho e dos produtos dele resultantes é exercido por quem detém os meios de produção e os processos de trabalho, tanto individuais quanto sociais, ao longo da história da humanidade.

São os avanços dos processos de trabalho no capitalismo que, também, exigem avanços na educação e na formação profissional das pessoas, conforme apontam Motta e Frigotto (2017). A partir disso, compreendemos que a ciência é uma força produtiva que interage com o trabalho humano. Entendemos, desta forma, que a formação humana tem papel estruturante na constituição do sujeito trabalhador, que responde ao contexto técnico-científico e informacional do seu tempo: uma classe que vive do trabalho.

Podemos compreender, ainda, que a classe trabalhadora é composta de homens e mulheres que vendem sua força de trabalho no capitalismo histórico, como mercadoria, para a sobrevivência. Como bem afirma Antunes (2005), a classe que vive do trabalho é, também, a classe excluída das riquezas produzidas. Este grupo, em grande número na sociedade, é formado por pessoas que precisam trabalhar para o suprimento das suas necessidades básicas diárias.

A classe que vive do trabalho ampliou-se e diversificou-se nos últimos tempos diante das diversas mudanças dos mundos do trabalho no capitalismo. O trabalho tornou-se multifacetado (trabalhador possui muitas habilidades), polissêmico (trabalho com vários significados) e polimorfo (trabalho com várias formas) (Antunes, 2018). Nesse sentido, “compreender a classe trabalhadora hoje, de modo abrangente, implica entender esse conjunto heterogêneo, ampliado, complexo e fragmentado de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção” (Antunes, 2018, p. 82).

Nos últimos cinquenta anos, as mudanças no mundo do trabalho e do setor produtivo capitalista se complexificaram em escala global. O capital financeiro hegemôniza, ampliando seus lucros por meio da exploração e do descarte do trabalho e da natureza (Thomaz Júnior, 2019). Para os agentes defensores do modelo de produção capitalista, o crescimento econômico passou a ampliar-se com a substituição do fordismo e do Estado de bem estar social, pelo Toyotismo e pelo Estado-mínimo (que se forja como Estado neoliberal). Na passagem dos anos de 1980 para os anos de 1990, também marcado pela crise do “socialismo real”, os neoliberais vieram propagando ideologicamente o triunfo do capitalismo. Conforme Antunes (2005, p. 85):

[...] a partir do início da década de 1970, como resposta do capital à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização produtiva em escala global, ainda que de modo bastante diferenciado, bem como de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte. A isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o intuito de dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

Conforme o referido autor, a partir desse período, passamos a conviver com fortes ataques à classe trabalhadora. No mesmo momento em que há avanços tecnológicos, há um aumento da jornada de trabalho em alguns países. A crise do modelo fordista/taylorista, reestruturou a sociedade do capital através de um novo modelo produtivo. Nesse mesmo contexto também houve lutas coletivas de resistência em diversos países. Porém, os agentes do capital reorganizaram um plano ideológico com apologia ao individualismo, provocando a desestabilização da atuação coletiva e social dos trabalhadores.

Ainda conforme o autor, observamos que, a partir de 1980 há avanços significativos das tecnologias da informação e da comunicação. Muitos acreditavam que esse maquinário levaria ao fim do trabalho. Conforme ironiza Antunes (2018), entraríamos no reino da felicidade. Essas tecnologias nos levariam ao paraíso. Entretanto, há que se mencionar que esse capitalismo que ele denomina de maquinico-informacional-digital, o qual supostamente iria substituir a força de trabalho, é o mesmo que, ao longo do tempo, aprimora a engenharia da dominação. O mito da sociedade do tempo livre, como alguns sonhavam ou afirmavam, não existe. Na visão de Antunes (2018, p. 19):

[...] se o universo do trabalho on-line e digital não para de se expandir em todos os cantos do mundo, é vital recordar também que o primeiro passo para se chegar ao

smartphone e a seus assemelhados começa com a extração de minério, sem o qual os ditos cujos não podem ser produzidos.

Os estudos de Antunes (2018) nos permitem afirmar que, nas duas últimas décadas, há uma explosão das plataformas digitais. Nesse período acontecem mudanças ainda mais intensas no mundo do trabalho, o que engloba a criação de novas cadeias produtivas de valor e uma nova classe trabalhadora ampliada. Combinação essa, de uma explosão digital e intensificação da força de trabalho.

Em períodos anteriores, existia a ideia do operário industrial. Conforme o autor, com todas as mudanças que surgem nesse início do terceiro milênio, cita-se a Indústria 4.0 em que há uma ampliação do trabalho morto (*big data*, armazenamento nas nuvens, etc.), potencializados pela inteligência artificial. Observamos uma diminuição do trabalho vivo (com mais pessoas) e a intensificação do trabalho morto (digital, por plataformas e uso de Inteligência Artificial).

Vem se formando, cada vez mais, uma massa de trabalhadores por aplicativos ou por teletrabalho. Um trabalho autônomo, integrante do que podemos denominar de capitalismo de plataforma. Tem-se ampliada cada vez mais, conforme Antunes (2018) um processo que pode ser denominado de desantropomorfização (desumanizar, descaracterizar, tirar a aparência de algo que foi humanizado) do trabalho, impulsionado pela tecnologia, algoritmos e a inteligência artificial. Nesse sentido, a classe trabalhadora torna-se mais complexificada, heterogênea, fragmentada e precarizada. Inclusive, diante de todas essas transformações, não se fala mais a palavra trabalhador e sim, parceiros e colaboradores; são pessoas que não se entendem mais como parte da classe trabalhadora; portanto, na maioria dos casos, sem direitos trabalhistas.

Portanto, o mundo do trabalho está passando por um processo de reestruturação devido às transformações produtivas desse modelo de sociedade ancorado na lógica do capital. Segundo Ribeiro (2024), há um novo metabolismo societal, criando um novo sujeito: o neoliberal, competitivo, fragmentado, fluido e flexível. É a sociedade do desempenho ou do fracasso. No passado, se vislumbrava um trabalhador moderno e produtivo. Hoje, espera-se que seja neoliberal e competitivo, assumindo a responsabilidade sobre os seus próprios fracassos.

Observamos uma ancoragem política-ideológica no discurso do empreendedorismo e da meritocracia. Vale mencionar que essas mudanças na relação capital/trabalho também têm contribuído para a alienação do trabalhador. O trabalho, neste novo rumo, parece acontecer em torno do mérito e da competitividade. Nesse contexto, Antunes (2018, p. 31), destaca que:

[...] um grupo cada vez mais minoritário estará no topo dos assalariados. Entretanto, a instabilidade poderá levá-lo a ruir face a qualquer oscilação do mercado, com seus tempos, movimentos, espaços e territórios em constante mutação. A esses se somam ainda uma massa de “empreendedores”, uma mescla de burguês-de-si-próprio e proletário-de-si-mesmo. Mas é bom recordar que há várias resistências nos espaços de trabalho e nas lutas sindicais a essas formas de trabalho que procuram ocultar seu assalariamento, por meio do mito do trabalho autônomo.

Com base nos estudos de Ribeiro (2024), podemos compreender que vivemos em uma sociedade na qual o capitalismo amplia e barbariza suas forças em um sistema de organização/produção/reprodução das relações sociais e da natureza em todos os sentidos. É uma complexa organização da vida humana, das relações sociais e das relações sociedade-natureza. Os trabalhadores passaram a sofrer pressões por resultados nesta reestruturação produtiva, porém, em contrapartida, não observamos melhorias salariais e nem a certeza de que aquele emprego existirá por muito tempo. Esses fatores têm contribuído para o agravamento de vários problemas, dentre eles, doenças mentais, insegurança, competitividade, entre outros.

Dessa forma, até o presente momento, vale ressaltar que buscamos destacar a noção de classe que vive do trabalho e os principais fatores de mudança que marcam a atualidade do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo. Em função disso, nos perguntamos: as/os professoras/es de Geografia, podem ser compreendidos como uma classe que vive do trabalho? Planejar e ministrar aulas, elaborar e promover avaliações, estudar permanentemente, organizar atividades pedagógicas com uso de materiais didáticos, navegar e registrar o trabalho em plataformas digitais, promover festas, feiras, visitas de estudo e até dia da família na escola são algumas das atividades realizadas pela docência em Santa Catarina. Assim, somos uma classe que vive do trabalho?

O avanço das forças neoliberais no tecido social capitalista nos últimos cinquenta anos também provocou profundas transformações no mundo do trabalho docente. Observamos que há um projeto global que tem como objetivo submeter, cada vez mais, a educação aos interesses dos agentes do capital, com ancoragem econômica para produzir capital humano para o enfrentamento competitivo desse modelo societário que tratamos anteriormente. Conforme Gonçalves (2023, p. 2), “o pressuposto de ‘transformação da sociedade’ tem sido substituído por outro, voltado à submissão da educação escolar ao mercado de trabalho, vocalizado pelas reformas educacionais impulsionadas por instituições transnacionais, como Unesco e Banco Mundial”.

Com base nos estudos de Catini (2020), podemos afirmar que, a partir da década de 1990, a escola vai sendo pautada cada vez mais pela dimensão mercadológica do modelo

capitalista neoliberal de sociedade, o que engloba sua organização de acordo com princípios empresariais. O neoliberalismo, no seu conjunto de processos que buscam dominar de forma ampliada a direção do planeta, a partir de uma racionalidade mercantil vista em todas as esferas da existência humana, acaba ditando muitas das regras do modelo educacional. Ribeiro (2024) analisa que a vida do professor também tem sido impactada pelas mudanças da sociedade neoliberal, que hoje vive um aprofundamento do seu modelo flexível de produção e acumulação.

Os trabalhadores da educação no Brasil estão vivenciando novas realidades escolares com mudanças na legislação e nas políticas educacionais, a exemplo das políticas induzidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores (chamada BNC Formação) e a atual Reforma do Ensino Médio (a qual trataremos com maiores detalhes na próxima seção). Além disso, percebemos que as mudanças impostas aos professores ganham novas estruturas e formas de trabalho na unidade escolar, sendo que a escola aparece na mira das exigências do mundo empresarial, da eficiência e da eficácia.

Neto (2024) destaca que vem ocorrendo uma ampliação das noções de Estado-empresa e de homem-empresa no campo educacional. Conforme o autor, no primeiro, as reformas precisam obedecer a critérios técnicos e atender aos princípios do sistema e não das pessoas. No segundo, as escolas assumem cada vez mais os princípios de uma empresa, com a ideia de concorrência para a sobrevivência. Nessa perspectiva, os professores precisam ser sujeitos competitivos, com intensa capacidade de se adaptar ao modelo de acumulação flexível e às dinâmicas e mudanças que emergem neste planeta globalizado.

Ainda na visão do referido autor, os conteúdos estão perdendo espaço para as habilidades e competências que, conforme reformadores, garantirão a formação de um aluno e, posteriormente, a de um trabalhador flexível e polivalente que aprenda rapidamente os novos comandos das inovações tecnológicas. O indivíduo precisa aprender a ajustar-se às necessidades emergentes de sobrevivência. O “aprender a aprender” é o princípio chave desse novo processo que substitui o período anterior que era o de “aprender a fazer”.

Conforme Moura (2019), as condições de trabalho docente no Brasil nunca foram as melhores. Porém, a partir da década de 1990, reformadores propuseram mudanças significativas no sistema educacional de acordo com mecanismos internacionais neoliberais. Esses tinham como objetivo central a privatização direta ou indireta do serviço público, o que engloba a diminuição de investimentos com a educação e um maior controle sobre a atividade docente.

Muitas foram as situações emergentes que passaram a afetar ainda mais o trabalho docente (salas cheias, flexibilização dos contratos de trabalhos, ministração de disciplinas para além de sua área de formação, falta de programas de formação continuada ou infraestrutura adequada para o trabalho), levando a um processo de precarização, pois esse também se encontra em andamento, com todas as aberturas das atuais políticas, processos avançados de Plataformização e controle do trabalho docente.

De acordo com Andrade (2023), o tempo atual exige um homem de novo tipo e para a formação deste, vem ocorrendo uma reconfiguração pedagógica, ética, política, gerencial e curricular de acordo com os princípios neoliberais onde estão combinados a individualização e o ufanismo tecnológico. A escola, neste sentido, se conecta mais intimamente às metamorfoses do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo. Para Andrade (2023, p. 8):

[...] isto edifica no país a revisão da formação humana no contexto de ofensiva neoliberal por meio do impulso à apologia da criatividade e tomada de decisão – aprender a aprender, resolução de problemas etc. –, principalmente pela intencional promoção da competitividade em escala global, impactando diretamente as diretrizes e parâmetros curriculares ao longo da década de 1990 com o respaldo das orientações internacionais, e nas prescrições curriculares atualmente.

De acordo com Ribeiro e Araújo (2018), quando o modelo Toyotista passa a se disseminar pelo planeta, há a emergência da reestruturação do trabalho e de um novo perfil docente, visto que as mudanças econômicas mundiais estão relacionadas com a reorganização do processo de produção e a força de trabalho deve corresponder ao novo padrão de acumulação do capital. Nesse cenário, entende-se que a educação passa a ser importantíssima para desenvolver a produtividade dos países, surgindo, assim, a necessidade permanente de reorganização do sistema educacional para atender as exigências do modo de produção flexível. Para “formar” um novo modelo de profissional para as empresas, precisa-se de outro perfil para o profissional da educação.

[...] Com base nesses pressupostos indispensáveis para efetivação da hegemonia social, a formação e o trabalho docente assumiram cada vez maior importância no meio acadêmico e no discurso das políticas públicas para educação, pois, como força social e produtiva, o toyotismo não se restringiu apenas ao universo fabril, visto que sua disseminação implicou a definição de formas de sociabilidade correlatas à sua necessária afirmação social. A educação, como fenômeno social por excelência, constitui-se em um mecanismo imprescindível para a construção, a afirmação e a disseminação dessas novas tendências (Ribeiro; Araújo, 2018, p. 4).

Esses mesmos autores afirmam que todas essas situações de mudanças no processo produtivo exigem que o ambiente escolar e o trabalho do professor precisam ser alinhados à perspectiva de flexibilização Toyotista. Partindo da ideia que educação e sociedade andam juntas, destacamos que nossa compreensão é a de que o trabalho docente também contribui para definir o novo perfil social da força de trabalho, que deve ser incorporada nesse novo modelo de produção. Dessa forma, exige-se mudanças no trabalho docente e no perfil desse profissional, pois são esses que irão “moldar” o novo capital humano e os futuros geradores do desenvolvimento econômico idealizado pelas atuais reformas.

O trabalho do educador está submetido a controles por resultados, a padronização de currículos, intensificação das atividades e responsabilidades. Com essa reconfiguração, acreditamos que todos esses fatores vão precarizando o trabalho, uma vez que eles impactaram na autonomia, identidade e autoridade docente. Em contrapartida, nesse contexto, de acordo com Ribeiro, Dutra e Marques (2024), precisamos ressaltar que o espaço escolar sempre foi o ambiente de trabalho do professor. Ele é o espaço principal do trabalho docente, onde a prioridade deveria ser o entendimento de cada área do conhecimento e o espaço de vivências e intercâmbio de saberes entre os membros da comunidade escolar, de experiências e aprendizados. Porém, observamos que as novas exigências de organização e administração da educação inviabilizam essa construção humana da sociedade, sobrecarregando o professor com inúmeras atividades extras, impostas pelo sistema, deixando de lado os conteúdos necessários para uma formação humana integral.

Com todas essas novas situações, Neto (2024) afirma que os professores também estão inclusos no processo de aprender a aprender. O “mercado” quer um professor ágil, leve e flexível, pouco reflexivo sobre sua própria prática e com espírito de qualidade total. Também, a partir desse novo processo mercantil, intensificam-se as influências dos organismos internacionais na Educação Básica e nos rumos da formação dos docentes.

Quando se estuda a educação brasileira, percebe-se que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N.º 9.394/96), o Ensino Médio tem sido alvo de intensas discussões e mudanças. Grande parte das transformações nessa modalidade de ensino seria para atender as transformações do setor produtivo. A medida provisória N.º 746/16, aprovada como Lei N.º 13.415/17, atualizada na Lei N.º 14.945/2024, provocou alterações na estrutura curricular, na carga horária e nas regras de financiamento dessa etapa final da Educação Básica.

A reestruturação curricular do Novo Ensino Médio apresentou um conjunto de dispositivos significativos para compreendermos mudanças no trabalho docente relacionadas

às práticas pedagógicas e às novas demandas formativas. O “aprender a fazer” do Fordismo foi substituído pelo “aprender a aprender” do Toyotismo. O educador precisa sempre estar apto para aprender e trabalhar em algo novo.

Assim, observamos ao longo da pesquisa realizada que, com a reforma do Ensino Médio desencadeada a partir de 2016, o trabalho docente passou por profundas transformações. Por exemplo, antes dessas mudanças o professor do Ensino Médio era responsável por ministrar aulas da sua disciplina de formação; com a reforma ele também assume aulas da parte flexível do currículo, a exemplo de itinerários formativos ou do trabalho por áreas do conhecimento.

É importante destacar que, para obter êxito no trabalho escolar, nessas novas situações impostas, o docente precisa de várias condições para que tudo isso aconteça. Assim, é de grande relevância mencionar que, para a realização de um trabalho de qualidade, as condições presentes no dia a dia dos professores são imprescindíveis. Nesse contexto, considera-se de grande valia, nas condições de trabalho na educação, a infraestrutura da instituição, materiais, laboratórios, número de alunos por sala, bibliotecas, serviços de apoio, plano de carreira, jornada de trabalho adequada, formação continuada, entre outros elementos. É importante mencionar que o trabalho docente envolve aspectos físicos, simbólicos e mentais/psicológicos do ser humano, além dos elementos políticos, culturais e sociais vigentes.

A falta dos itens apontados anteriormente precariza ainda mais o desenvolvimento das atividades escolares com qualidade. Portanto, o trabalho do professor no ambiente escolar é dotado de complexidade para que se garanta um processo de ensino-aprendizagem no verdadeiro sentido da educação, para o desenvolvimento integral das novas gerações. Neste Novo Ensino Médio, com toda a reorganização curricular e de carga horária, as condições de trabalhos existentes nas unidades escolares permitem a realização de um trabalho de qualidade? Os professores e as escolas foram preparados para esse novo contexto?

Com base nos estudos de Tonieto (2023), percebemos que com o passar dos tempos, inserida nesse processo e cada vez mais obrigada a seguir as exigências de organizações internacionais, a educação passou a se vincular cada vez mais à economia, ao capital e ao trabalho. Atribui-se ao professor a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso do sistema de ensino. É a precarização do trabalho para o conjunto da classe trabalhadora educacional, quando o educador transforma-se num entregador de resultados para o sistema. Conforme Andrade (2019, p. 15), “portanto, não estamos diante apenas da contratação precária, ou da intensificação da precariedade, mas da absoluta desprofissionalização sob a farsa da polivalência mediada pela performatividade”.

A carga horária docente, com todas essas mudanças, ultrapassa a jornada de trabalho remunerada, pois ele precisa organizar as aulas de sua disciplina de formação, dos componentes curriculares das trilhas de aprofundamento e, ainda, trabalhar por área do conhecimento. É o fortalecimento do trabalho excedente, pois sem tempo de planejamento na unidade escolar, muitas das atividades são realizadas pelos docentes em casa, no horário que deveria ser para a sua vida pessoal.

Conforme já citado, essas mudanças podem implicar na precarização e na desprofissionalização do docente, pois ao invés de produzir conhecimentos, ele se torna um produtor de resultados impostos pelo sistema. A flexibilização do trabalho do professor pode ocasionar a perda da identidade profissional, uma vez que em cada semestre ou ano letivo poderá ocorrer uma realidade de organização escolar. Com as mudanças na matriz curricular do Ensino Médio, um professor, por exemplo, licenciado em Geografia, para completar sua carga horária de 40 horas, precisa assumir disciplinas criadas com a reforma, neste caso, na área de Ciências Humanas. Assim, configura-se um professor polivalente, ministrando várias disciplinas, porém, sem a formação profissional para o seu exercício e sem a formação continuada adequada para que isso ocorra com qualidade.

Assim, com a carga horária da disciplina de Geografia reduzida, fica mais difícil desenvolver o pensamento crítico dos alunos no processo de formação, bem como a compreensão das dinâmicas socioespaciais, em seus processos amplos e diversificados, o que amplia a visão de mundo e o entendimento das interrelações humanas, frente a essa intensa complexidade contemporânea. Os conteúdos foram condensados para que se cumpra essa nova estrutura curricular (Gonçalves, 2023).

Com isso, observamos a emergência de um novo sistema educacional, no qual o professor perde a autonomia no planejamento das suas aulas de acordo com a realidade escolar, uma vez que ele precisa cumprir os códigos alfanuméricos das habilidades e competências ou, ainda, se submeter à lógica imposta por plataformas digitais. Dessa maneira, podemos relacionar o trabalho docente com as empresas. Para o docente que atingir metas, haverá premiação; para os que não atingirem, sua vida profissional poderá ser complicada.

[...] A padronização do currículo na BNCC fica evidenciada pela identificação dos objetivos de aprendizagem por um Código alfanumérico que combina etapa da Educação Básica, faixa etária, componente curricular e habilidade a ser desenvolvida. Tal mecanismo, pode resultar no aprofundamento dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente, com efeitos diretos sobre a autonomia desses profissionais e das escolas, novamente amarrados pela vinculação da BNCC às avaliações externas e censitárias, já que "... os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que

serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular...”, conforme o texto introduzido na LDB pela Lei 13.415/2017. (Piolli, 2022, p. 10).

Então, a precarização do trabalho docente pode acontecer também no controle para que ele atinja as metas esperadas de acordo com as normas da pedagogia das competências. Os professores se tornam aplicadores de atividades impostas. Essa ideia reforça a formação para o mercado de trabalho com padrões e controles pré-estabelecidos e identificados em avaliações nacionais e internacionais e, também, é uma forma de controle do trabalho e da autonomia dos docentes.

Portanto, com todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos no sistema educacional para atender as demandas do mercado de trabalho, houve impacto na formação, no trabalho docente e nas particularidades das escolas. Esse processo de reestruturação capitalista e as mudanças no mundo educacional atingiram o dia a dia do professor. Esse profissional passou a viver no seu cotidiano situações negativas, tais como: flexibilização de contratos, arrocho salarial, competitividade, adoecimento, alienação, sofrimento psíquico, entre outros. Ainda, a flexibilização atinge os docentes que, na ausência de aulas da sua disciplina, como mencionado anteriormente, deverão ministrar aulas da carga horária das disciplinas afins, além de sofrerem pressão para atingir os resultados de acordo com avaliações padronizadas.

Conforme Silva (2018), essas metamorfoses do mundo do trabalho marcam uma nova fase do capitalismo, caracterizada pela desregulamentação das relações trabalhistas. Pelos estudos, percebemos que essa realidade chegou também intensamente no trabalho docente. É um movimento de desqualificação de uma forma de realizar um trabalho na escola, pois os rumos estão em outra direção.

Dessa maneira, o professor transforma-se num prestador de serviços. Sua profissão é exercida principalmente com o objetivo de atender a demanda externa. Praticamente há uma redefinição do papel do docente, cujo trabalho precisa ir além da sua formação acadêmica, “abraçando” tudo o que lhe é imposto. É um novo modelo educacional a partir do padrão empresarial e o professor precisa cumprir um roteiro, desconsiderar a sua criatividade e focar na organização da escola. É importante lembrar que as mudanças foram projetadas por reformadores educacionais externos e possuem caráter mercadológico.

Diante de toda a discussão realizada até o presente momento sobre o novo papel da profissão de professor, retomamos a nossa pergunta inicial: qual é a classe social do profissional docente? De acordo com Amaral, Brittes e Ferreira (2020), com todas as mudanças do mundo

produtivo e a reorganização do mundo do trabalho, primeiramente a profissão “professor” faz parte do proletariado, visto que essa classificação existe para designar o trabalho coletivo. Também para melhor explicar esta classificação, Lima, Nóbrega e Dantas (2020, p. 11) apontam que, ao tratar do termo proletariado:

[...] nos referimos à qualidade daquele que não tem a concepção do “todo” em relação ao trabalho que executa, que realiza uma parte dele. Aquele que desempenha parte de um trabalho fragmentado. Logo, uma “proletarização”, nesta lógica, representa então uma progressiva fragmentação do trabalho.

Ainda, as autoras citadas afirmam que a sociedade capitalista está dividida, de um lado, os que trabalham e, de outro, aqueles que se apropriam dos resultados do trabalho. Melhor afirmando, os primeiros têm a força do trabalho e, os segundos, os meios de produção. Porém, quando o assunto se refere a qual classe social pertencem os professores, elas classificam como proletarizados, pois eles realizam um trabalho fragmentado. Essa situação se justifica porque ao longo da história se deixou de lado o título de Mestre (profissional contratado individualmente por uma família), para o professor exercer um trabalho coletivo (para escola, comunidade). Os docentes não administram mais o trabalho, atuam de acordo com as demandas de um contrato individual em uma unidade escolar, com professores de várias áreas do conhecimento, especialistas, orientadores, outros cargos e funções.

A mercadoria do proletariado é a sua força de trabalho, há uma troca por um salário para a sua sobrevivência. Quando estudamos a classe social dos professores, observamos que segundo Amaral, Brittes e Ferreira (2020), os docentes pertencem ao proletariado e abarcam, no termo criado por Antunes (2005), a classe que vive do trabalho, pois vendem a sua força de trabalho por um salário, mesmo realizando um trabalho intelectual, ou seja, não são os proprietários dos meios de produção.

Assim, diante de todo o estudo, cabe a pergunta: O professor se situa como uma classe que vive do trabalho? De acordo com Antunes (1999), recebe essa denominação todos os que vendem a sua força de trabalho por um salário, independente da condição ser manual ou intelectual. Ao longo dos anos, o que se modificou no trabalho foram as formas e os meios de produção, porém, as relações produtivas foram mantidas. Portanto, o professor não possui os meios de produção, ele transforma seu trabalho intelectual e especializado em mercadoria. Assim corroboramos com a compreensão de que o trabalho docente é fragmento da classe que vive do trabalho.

O estudo de Lima, Nóbrega e Dantas (2020) aponta que o trabalho do professor é aquele que não transforma a matéria em produto final, trata-se do labor que produz um bem imaterial, um serviço, um produto cultural. A docência possui como objeto de trabalho o próprio ser humano, a sua formação a partir de uma intencionalidade pedagógica e formativa, que tem como horizonte um projeto de sociedade.

Essa dissertação tem como foco desenvolver um estudo acerca do docente da disciplina de Geografia que se encontra diante desse novo cenário global. O professor de Geografia está inserido na sociedade capitalista, do nosso ponto de vista, como sujeito de uma classe que vive do trabalho. Ele vende sua força de trabalho em troca de um salário, o que engloba a abertura de caminhos para tornar-se um trabalhador alienado, vivendo intensamente a precariedade laboral.

Nas redes públicas de ensino, não é raro observarmos a luta sindical docente, visto que os professores estão vivendo essas mudanças no modelo de produção e sentindo a perda de direitos trabalhistas, a exemplo da contratação temporária, a perda de liberdade de cátedra e a submissão do seu trabalho, cada vez mais, à lógica de preparação de mão de obra para produção empresarial. Então, para compreender a degradação do trabalho docente é necessário entender que os interesses dos agentes do capital e o sistema metabólico do capitalismo histórico são estruturadores das relações e das atividades produtivas. As práticas escolares emancipadoras cedem lugar à formação de mão de obra disponível para o mercado de trabalho.

Assim, os processos educativos contribuem para a continuidade da lógica de alienação da sociedade, corroborando com a hegemonia da produção capitalista do espaço. A literatura já está nos permitindo observar que as imposições curriculares prescritivas por parte das reformas recentes, como a reforma do Ensino Médio que está no centro de nossa pesquisa, favorecem a precarização das condições de trabalho dos professores. Esses fatores, além de alterarem o dia a dia da escola, os conteúdos, a matriz curricular, também provocam mudanças nas relações trabalhistas dos docentes, que se tornam cada vez mais flexibilizadas, polivalentes e sem estabilidade. Observamos que essas reformas estão desconsiderando os professores como intelectuais, como sujeitos históricos de conhecimentos, de direitos e de consciência.

2.2 O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRANSFORMAÇÕES DO/NO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE

Na seção anterior, buscamos dissertar que, diante das mudanças em larga escala do processo produtivo na sociedade capitalista globalizada e do mundo do trabalho, tem-se a exigência de reformas educacionais para atender essa reorganização do sistema neoliberal. Compreendemos que a educação tem papel estratégico na formação do sujeito neoliberal, ou seja, formado de acordo com a lógica de mercado (Dardod; Laval, 2016). Conforme estamos discutindo, essas mudanças vêm provocando transformações significativas no trabalho do professor.

A Reforma do Ensino Médio, desencadeada a partir de 2016, no Brasil, faz parte desse conjunto de reformas. Atualmente, conhecida como Novo Ensino Médio, introduziu modificações ao propor carga horária diferenciada e organização curricular flexível. Andrade (2025) compreende que essa (contra)reforma traz redefinições na identidade do trabalho do professor, trata-se da polivalência do magistério em tempos de responsabilização-meritocracia. A centralidade do currículo trata-se de uma nova roupagem para a materialização das ideias neoliberais. Nas palavras do autor citado, o sistema exige um novo modelo de professor para formar um novo perfil de cidadão.

Nos interessa realizar alguns destaques e reflexões sobre a referida reforma, pois a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED-SC) também provocou mudanças na sua política curricular. A SED-SC aderiu ao Programa de Apoio do NEM (Novo Ensino Médio), normatizado pela Portaria N.º 649, de 10 de julho de 2018. Assim, na prática, em 2020, a reforma iniciou sua trajetória no território catarinense em 120 escolas-piloto na Rede Estadual de Ensino e, a partir de 2022 se expandiu para todas as escolas do estado.

A reforma do Ensino Médio também abriu espaço para mudanças na educação profissional, escolarização à distância, expansão do material didático padronizado, uso de plataformas digitais e redução do conteúdo do livro didático, que passou a ser organizado por área do conhecimento. Ainda, trata-se de medidas que visam além da flexibilização curricular, enfocar habilidades, saberes, competências que podem ser adquiridas dentro e fora do ambiente escolar. Vale lembrar que o debate sobre a flexibilização das práticas pedagógicas é antigo, mas foi intensificado nos últimos anos, principalmente, quando o assunto se refere às reformas do Ensino Médio. Portanto, são novas formas de mediação das práticas pedagógicas com auxílio das tecnologias e, até, de parcerias com a iniciativa privada.

Quando o assunto é o Ensino Médio, Campos (2025) salienta que sempre há discursos antagônicos quanto aos objetivos da educação. Há um discurso que defende que eles devem focar na formação de uma consciência crítica com o objetivo de contribuir com a produção de

uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Por outro lado, há um discurso que visa a educação para o trabalho, sempre com a defesa da “educação” como vetor estratégico na redução da pobreza das pessoas e do país. Os estudos do referido autor apontam que esse último discurso sempre predominou nas propagandas e na visão dos reformadores quando o assunto se refere às reformas educacionais. Conforme Campos (2025, p. 39):

[...] o discurso predominante passou a ser em prol de formação de qualidade para o trabalhador, fundamentando o acelerado processo de mudanças tecnológicas e a internacionalização do capitalismo, dando ênfase a Teoria do Capital Humano, a qual assevera que elevando os níveis de escolaridade, poderia aliviar a pobreza e aumentar a capacidade produtiva do País.

De acordo com as análises realizadas por Kuenzer (2017), quando o assunto é a flexibilização do currículo, observa-se que setores públicos, como o MEC e Secretarias de Estado da Educação, conjuntamente com representações do capital privado, como Fundação UNIBANCO, Todos Pela Educação e Sistema S (Senai, Sesi, Senac e etc.), defendem essa flexibilização; enquanto a classe dos intelectuais, um grupo expressivo de estudantes e movimentos sociais realizaram enfrentamento a essa reforma desde sua gênese¹.

Entre os motivos de críticas e enfrentamentos à reforma, encontram-se as formas autoritárias e rápidas das aprovações do processo. Para melhor entender a rapidez da entrada em vigor do Novo Ensino Médio, é só destacar que a Medida Provisória de 2016 logo foi aprovada como Projeto de Lei, em 2017, sem espaços para debate dos grupos que realmente seriam atingidos, entre eles professores e estudantes. Ainda, quando se menciona a oferta de itinerários formativos, é necessário entender que a prática desses depende das condições das unidades de ensino, como laboratórios tecnológicos, materiais didáticos e qualificação dos professores. A flexibilização curricular é composta por itinerários formativos que, na primeira versão da reforma, seriam cursados de acordo com uma suposta escolha dos estudantes, mas a depender das condições existentes. Por exemplo, cabe aqui salientar que em Santa Catarina, e em outros estados do país, muitas escolas estão localizadas em municípios que possuem apenas uma unidade escolar que oferta Ensino Médio. Vale mencionar, ainda, que a reforma aprofunda

¹ Na Geografia houve movimentos de defesa movidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) que, em 2017, lançou uma nota de repúdio sobre as novas políticas curriculares neoliberais e defendeu publicamente a autonomia intelectual e a liberdade de cátedra, e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEGE) que, em 2020, publicou uma nota técnica sobre a BNC-Formação e reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia, defendendo, assim, a autonomia escolar e universitária (Marques, 2024).

uma dualidade: de acordo com os itinerários, o estudante pode ser preparado para prosseguir os seus estudos ou supostamente se preparar para o mundo do trabalho.

Um dos principais argumentos do MEC para essas mudanças foi o de que o Ensino Médio precisava passar por alterações, com a finalidade de alcançar melhorias nos resultados das avaliações de nível nacional e internacional. Estudos de Piolli e Sala (2022) apontam que, a partir da reforma aprovada, a “qualidade” do sistema de ensino seria avaliada a partir de provas aplicadas de maneira igual por todo o país. Nos anos anteriores à aprovação da lei da reforma, os índices obtidos nessas referidas provas foram bem abaixo do esperado, conforme os reformadores. De acordo com Ferreira (2017, p. 11):

[...] nessa perspectiva da “ordem e progresso”, o MEC apresentou uma contrarreforma do ensino médio assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum.

No momento da apresentação da reforma, foi utilizado o resultado negativo do IDEB de 2015 como argumento para justificar a urgência da reforma do Ensino Médio. Portanto, o setor empresarial passou a disseminar um conjunto de argumentos para convencer a população de que a mudança educacional somente ocorreria com responsabilização de toda a unidade escolar pelos resultados e a partir de uma mudança e controle do currículo. Assim, várias foram as justificativas para essa profunda mudança no Ensino Médio. Além do baixo desempenho nos resultados em avaliações de larga escala, também foram mencionados os elevados índices de reprovação e de evasão escolar, o cansaço dos estudantes com o grande número de disciplinas, a rigidez curricular, entre outros (Ferreti; Silva, 2017).

Nesse cenário, o Ministério da Educação, por meio da imprensa, propagou o discurso da necessidade de reforma para a sociedade civil. Entendia-se, portanto, que reestruturar o Ensino Médio era uma urgência. Assim, a propaganda para que essa reforma acontecesse teve ajuda da mídia de massa que atacou o modelo de Ensino Médio vigente, alegando que o currículo rígido deveria ser substituído por um flexível, enxuto e dinâmico (Campos, 2025).

Outra das grandes discussões presentes no momento foi o antagonismo entre a rigidez do currículo antigo, com um único percurso formativo disciplinar e com elevado número de disciplinas, realidade presente no antigo Ensino Médio, e a flexibilidade dos percursos na

proposição atual. Diante das argumentações propagandeadas pelo governo e pelos reformadores, a sociedade brasileira foi convencida de que a mudança era necessária.

Conforme apontam os estudos de Corti (2019), essas reorganizações educacionais fazem parte de um processo global, fortalecido com a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2000, ao qual o Brasil aderiu desde sua primeira edição. Conforme exposto, os debates traziam a ideia de que a última etapa da Educação Básica, nos moldes em que estava sendo conduzida no país, não estava dando certo.

Mudanças no sistema escolar não acontecem sem mudanças no trabalho do professor. Conforme Andrade (2019), o empresariado (inter)nacional impõe novos projetos para a educação com regulação política, ideológica e profissional para o magistério, com métodos “invasores” justificados pela necessidade de superação do fracasso escolar e da insuficiência docente. Essa nova modalidade, baseada no conhecimento “útil”, flexível, abre espaço para a atuação do empresariado, onde o que está em jogo é a “pedagogia de resultados”. Em resumo, exige-se um docente de novo tipo, sob as exigências do capital e que seja avaliado permanentemente.

Nos estudos de Andrade (2023), observamos que a Pedagogia Flexível está associada à Pedagogia da Educação ao longo da vida, reconversão permanente, onde estão em jogo a autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e capacidade de aprender a aprender. Estudando as reformas educacionais, concluímos que na economia moderna a educação sempre foi compreendida pelos governos como criadora de capital humano, necessária para aumentar a produtividade das empresas. O setor público sempre priorizou a formação da força de trabalho necessária para atender as demandas imediatas da sociedade do capital. Atualmente, o principal enfoque precisa ser nas competências para atender e preparar o trabalhador do século XXI, que deve possuir características diferenciadas do trabalhador do século passado (Neto, 2024).

Essa máxima empreendedora que chegou na educação, por meio do modelo empresa-mercado, tem gerado novos controles de tudo e de todos através da produção de dados plataformizados, com o objetivo de se atingir metas e padrões impostos pelo mercado (Neto, 2024). Essa burocracia aumentada, conforme afirma Lima (2021), é possível através da máquina e provoca no sistema educacional a perda da autonomia e liberdade. Sua utilidade é para atender projetos, agendas e interesses de grupos dominantes do capital. Cabe salientar, também, que com o avanço de representações do setor empresarial no campo educacional, foram ampliadas as possibilidades para o acesso aos fundos educacionais, abrindo-se espaço

para o setor privado mercantil na área da Educação, através dos serviços de consultoria, materiais didáticos, plataformas para uso dos estudantes e professores.

Em síntese, a reforma do Ensino Médio foi projetada por um grupo de atores, com interesses na formação de mão de obra para o mercado de trabalho e para a privatização. Essa situação faz parte de uma agenda global para atender as necessidades imediatas do capitalismo contemporâneo neoliberal. O conhecimento deve ser ministrado para impulsionar a competitividade dos setores econômicos nacional e internacional. Assim, nas palavras de Dilley (2023, p. 43), o trabalho docente fica submetido à racionalidade econômica, gerando consequências, pois:

[...] com o direcionamento da formação voltado ao trabalho simples e fragmentado, os professores também passam a ser submetidos a novos meios de precarização, combinando elementos há muito tempo vivenciados, como a ausência de condições de trabalho adequadas e de uma carreira que valorize o estudo e a formação, com novos meios de precarização que buscam ampliar os patamares de expropriação, gerando a intensificação do trabalho, que é inversamente proporcional a sua valorização.

Quadros e Krawczyk (2024) afirmam que a educação desenvolve caráter economicista com a teoria do capital humano, pois, para o crescimento da economia capitalista foi necessária a aliança capital-trabalho. Nesse sentido, considera-se grande a importância de investimentos público e privado na formação de trabalhadores, com o objetivo de aumentar a produtividade. Assim, os sistemas de ensino tornaram-se vastas redes de formação de capital-humano. Nesse processo todo, o mercado financeiro se tornou um agente disciplinar e o educador aquele que constrói o consenso no indivíduo. Portanto, a formação humana presente na reforma possui relação com o capital humano e o mercado de trabalho. No próximo capítulo, daremos destaque às mudanças no trabalho docente vivenciadas por professores que atuam em escolas de nível médio no Oeste de Santa Catarina.

3 TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO OESTE DE SANTA CATARINA: O QUE MUDOU COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

Este segundo capítulo da dissertação busca atender dois objetivos específicos do projeto inicial, sendo eles: discutir aspectos contextuais (componentes que lecionam, regime de contratação, condições de trabalho, etc.) que marcam o trabalho docente em Geografia na atualidade; e, ainda, o objetivo que se refere à analisar em que medida a reforma do Ensino Médio já vem promovendo transformações na atuação docente em Geografia no estado de Santa Catarina.

Para essa análise, conforme projeto inicial, foram entrevistados dez professores de Geografia que atuam no Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina, em escolas situadas na região Oeste do território catarinense, entre os anos de 2017 a 2024, período no qual vêm ocorrendo as reformas nessa modalidade de ensino. O critério de escolha dos professores e o roteiro de entrevistas foram apresentados na Introdução desta dissertação.

Nesta seção serão trabalhadas três das quatro categorias que emergiram das entrevistas realizadas com os docentes em Geografia. As categorias aqui contempladas com análises são: Metamorfoses do trabalho docente em Geografia, Precarização do trabalho docente e a Dupla faceta da plataformização em Santa Catarina.

3.1 METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA

No capítulo anterior, observamos que a sociedade globalizada do capital impõe mudanças na educação, pois atribui-se cada vez mais à escolarização a função de preparo de mão de obra para atuação no mercado de trabalho capitalista (Campos, 2025). Nesse caminho, no primeiro capítulo desta dissertação, buscamos destacar que o mundo do trabalho passa por transformações para atender o novo modo de produção. Neste capítulo, argumentaremos que essas transformações constituem o que podemos denominar de “metaformofeses do trabalho docente”, aceleradas com a Reforma do Ensino Médio. Nos últimos anos, por imposição da reorganização do capitalismo financeiro-neoliberal, as mudanças acontecem de maneira aprofundada, atingindo fortemente o ambiente escolar e a organização do trabalho do professor.

Sobre o assunto, Dilley (2023) menciona que o Novo Ensino Médio não inaugurou a conexão entre educação e processo produtivo, porém, tem contribuído para avançar em passos largos essa amarração. Diante do cenário do novo modelo de produção capitalista e a exigência

de um novo perfil de trabalhador, iniciaram-se mudanças intensas no sistema educacional, provocadas pelas atuais reformas, como a Reforma do Ensino Médio.

Esta nova configuração de sociedade, com sujeitos dotados de novas habilidades para trabalhar, caminha em ritmos acelerados (obedecendo uma lógica produtivista) na cultura do capitalismo global e flexível. Entendemos que é a partir dessas novas configurações na sociedade que as metamorfoses acontecem na vida e no trabalho de docentes... (Oliveira; Cecílio, 2022, p. 7).

Ainda, de acordo com Oliveira e Cecílio (2022), o capitalismo global e flexível reorganizou o mundo do trabalho e requer um novo modelo de trabalhador, modificando também o trabalho docente a partir das metamorfoses da economia, da cultura digital, da política, entre outras novas situações da sociedade capitalista. A globalização da economia e a modernização tecnológica chegaram no espaço escolar e alteraram as práticas diárias da organização escolar. De acordo com Catani (2003), o modelo de produção flexível chega primeiramente na escola, pois na vida de uma pessoa, ela vem antes do trabalho.

Conforme Antunes (2009), nos últimos tempos, o processo tecnológico invadiu as unidades fabris, desenvolvendo novas relações de trabalho e produção do capital. A busca por produtividade está adequada à lógica do mercado, diante da produção flexível. Essas transformações provocam o que o autor denomina de metamorfoses do universo do trabalho, as quais variam de setor para setor, resultando em complexidade, heterogeneidade e fragmentação. Para melhor explicar esta parte da pesquisa, partimos da expressão “metamorfose”, explicada pela etimologia grega “metamórphosis, eos”, pelo latim “metamorphosis, is”, que significa transformação.

Assim, com toda essa nova situação de trabalho docente nas unidades escolares, nos últimos anos, afirma-se que as mudanças ou as transformações foram intensas no seu dia a dia. Como bem menciona a Professora 7, entrevistada em 22 de setembro de 2025: “Todo ano temos uma grade nova, não sabemos em que direção estamos indo”. Outra entrevistada relata:

[...] desde que se começou debater as reformas do Ensino Médio eu venho acompanhado, seja pela internet e nos cursos que nos são ofertados na escola. Então eu venho acompanhando assim todas estas transformações. Eu sei que a reforma do Ensino médio é uma tentativa, ao menos na propaganda, de adequar essa etapa da educação básica com novos interesses dos adolescentes e dos jovens, das transformações do mundo e do mercado de trabalho. É assim que se vendem as Reformas. Eu penso que ela é bastante confusa, porque ela se transforma todo ano. A gente tem modificações todo ano. As primeiras mudanças eu já trabalhava no ensino médio. Então, a gente participou de todas as transformações no chão da sala de aula, vendo e vivendo todas as confusões e inseguranças que isso trazia para o mundo da educação. Porque na minha concepção, a reforma chega, e depois que a gente se

prepara para ela. Primeiro vem a mudança e aí a gente se vire, adequando tudo. Aí quando a gente está adequando, muda de novo, e aí muda de novo. Na minha concepção até agora a gente não estabeleceu nada. A gente tá ainda tentando (Professora 1, Entrevista realizada em 08 de outubro de 2025).

Observamos, por meio dos relatos que, os professores de Geografia com quem dialogamos estão vivenciando um conjunto de mudanças sem muita preparação e, eles seguem se adaptando, muitas vezes, sem saber para que direção estão seguindo, a qual projeto de educação das novas gerações e de sociedade estão trabalhando. Cabe lembrar que a reforma do Ensino Médio emerge a partir de questionamentos de uma proposta formativa que, apesar de suas limitações e críticas existentes, se encontrava estável nas redes de ensino. Essa instabilidade provocada pelas inúmeras mudanças ocorridas na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina é uma característica propositada. Do nosso ponto de vista, ela faz parte do cenário de aceleração do processo de transformação do mundo do trabalho docente em um contexto ancorado nos interesses do capitalismo flexível globalizado.

A reorganização da matriz curricular que, até então, era disciplinar, no contexto da primeira versão da reforma, passou a ser organizada por áreas do conhecimento, sendo composta por uma parte denominada de formação geral básica e, outra, de parte diversificada, com a oferta de língua estrangeira, componentes curriculares eletivos, componente de projeto de vida e trilhas de aprofundamento. Esse era o desenho da política curricular implantada em Santa Catarina no início do período analisado nesta pesquisa. Diante dessas alterações, observamos a diminuição da carga horária das disciplinas da formação geral básica e a introdução de aulas na parte diversificada.

Nesse momento, o professor de Geografia passou a vivenciar cada vez mais essas alterações. Em muitos casos, alguns desses docentes, na ausência de aulas de Geografia, tiveram que completar sua carga horária com os componentes curriculares da parte diversificada que, na maioria dos casos, sendo que não possuíam formação acadêmica adequada para atender a essa nova configuração curricular. Conforme relato do Professor 2 (Entrevista realizada em 25 de setembro de 2025):

[...] o novo ensino médio foi algo colocado de cima para baixo, sem um debate mais aprofundado. O congresso estava aprovando a reforma com a justificativa de melhorar a economia do Brasil e adaptar a questão internacional. Junto com isso vem a reforma na BNCC baseada nas competências e habilidades. Santa Catarina adere a reforma com muita facilidade. Teve um apoio das instituições privadas, como institutos, patrocinados pela base empresarial. Ali começa a adaptação dos currículos nos Estados. Um dos principais pontos criticados foi a diminuição da carga horária do

ensino propedêutico. Foi uma transformação radical no trabalho dos professores e para a formação dos alunos.

No diálogo estabelecido com nossos dez interlocutores, diante da reforma do Ensino Médio, nove deles haviam trabalhado com componentes curriculares que transcenderam sua área de formação. Conforme a Professora 1: “No momento da reforma, na primeira reforma, eu atuava em diferentes disciplinas, já trabalhei Projeto de Vida, trabalhei eletiva e trilhas de aprofundamento. Isso aconteceu porque teve uma diminuição da carga horária de Geografia”. Conforme relatado pela referida professora, devido à diminuição da carga horária de Geografia na matriz curricular (nos segundos e terceiros anos, antes da reforma a Geografia possuía duas aulas semanais na matriz curricular; após a reforma, ficou com apenas uma aula), a saída era trabalhar componentes da parte diversificada para garantir sua permanência na escola.

Questionamos essa mesma docente sobre essa situação: com a redução da carga horária de Geografia, havia ficado ainda mais complicado trabalhar um componente curricular de aprofundamento, faltando conteúdos básicos? Conforme a professora:

[...] minha percepção foi, por exemplo, eu trabalhava com o componente curricular, Projeto de Pesquisa, então a gente trabalhava com pesquisa e projetos, com eixos muito voltado para sustentabilidade. Assim, no caderno que o estado disponibilizou era interessante, do ponto de vista da geografia, mas era muito difícil de trabalhar, porque as aulas de geografia em número foram muito reduzidas, para que as trilhas e os componentes eletivos fossem incluídos no currículo. Então eles não tinham conhecimento básico do conteúdo. Vou trabalhar projetos de pesquisa com os temas relacionados à sustentabilidade, mas eles não têm noção necessária da parte teórica para conseguir desenvolver o projeto. Então a gente tinha muitas dificuldades nesse sentido com os alunos, a gente não conseguia trabalhar. Daí uma aula por semana de geografia e uma aula desta trilha ou componente curricular eletivo, isso tornava muito limitada a nossa possibilidade de realizar um bom projeto. (Professora 1, Entrevista realizada em 08 de outubro de 2025).

Conforme depoimento da professora, percebe-se que com a reorganização da matriz curricular, passaram por metamorfoses a sua carga horária [espaço-tempo de trabalho] e os conteúdos. Na análise de Evangelista e Araújo (2025), com a carga horária da disciplina de Geografia reduzida, fica mais difícil desenvolver o pensamento crítico dos alunos no processo de formação, bem como a compreensão das dinâmicas socioespaciais em seus processos amplos e diversificados, conhecimentos que contribuem para ampliar a visão de mundo e o entendimento das interrelações humanas, frente a essa intensa complexidade contemporânea. Ainda, o que as entrevistas foram nos revelando é que os conteúdos de Geografia, nos primeiros

passos dados pela reforma em Santa Catarina, foram condensados para que se cumprisse a nova estrutura curricular.

Sobre o assunto, Dilley (2023) menciona que, com a diminuição da carga horária de Geografia, houve brechas para a precarização do trabalho, pois ela dificultou o aprofundamento dos conteúdos e o vínculo com os estudantes. A educação é esvaziada em conteúdos e o professor não se reconhece no resultado de sua ação, pois ele não domina a totalidade do trabalho.

Outra situação encontrada nos diálogos trata do preparo dos professores para trabalhar um componente curricular fora da sua área de formação inicial. Nas palavras de Carvalho e Paim (2026, p. 19) “de maneira geral, tanto nas trilhas de aprofundamento quanto nos Componentes Curriculares Eletivos, os professores precisam construir um novo repertório de conhecimentos para serem trabalhados”. Conforme depoimento da professora a seguir, faltou formação para realizar o trabalho na parte diversificada do currículo:

[...] já atuei nas trilhas de aprofundamento, projeto de vida e componentes eletivos que tem como objetivo principal desenvolver uma abordagem pedagógica mais flexível e centrada no estudante. Uma das dificuldades esbarra na necessidade de preparo profissional específico para atuar nesses itinerários, ou seja, formação, o que não aconteceu e nem acontece. Também é um trabalho que exige do professor um planejamento diferenciado e adaptado a cada turma ou interesse dos alunos, o que acaba gerando uma sobrecarga de tarefas (Professora 9, Entrevista realizada em 23 de setembro de 2023).

Dos docentes entrevistados, apenas a Professora 7 (Entrevistada em 22 de setembro de 2025), nunca trabalhou na parte diversificada, porém, ela relata outras mudanças que realizou ao longo de sua carreira profissional para manter sua carga horária preenchida: “[...] fiz a licenciatura, além de Geografia, em Filosofia e História para poder complementar ou fechar carga horária. Ainda, atualmente trabalho em duas escolas, mas cheguei atuar em 4 escolas para complementar carga horária”. Assim, nesse relato, percebe-se que a professora, mesmo efetiva e com três graduações, precisa se deslocar entre os estabelecimentos de ensino para fechar sua carga horária. O vínculo efetivo não assegura mais o exercício da docência em condições dignas. Observamos a diminuição da carga horária da disciplina de formação, que parece ocupar um espaço secundarizado, para ceder espaço para os componentes eletivos do currículo.

Ainda, ao assumirem aulas da parte diversificada, outra professora relatou que recebeu formação ofertada por uma entidade privada e deixou claro que houve a atuação de uma multinacional nesse processo:

[...] eu trabalhei a eletiva Pensamento computacional. Eu fiz alguns cursos que a empresa Vivo ofereceu e que o estado divulgou. Enfim... que eu fiz e aí de certa forma os cursos me forneceram um embasamento para atuar neste componente curricular eletivo. Foi uma experiência assim, interessante, porque o computacional não é aquela ideia de trabalhar com computador, é trabalhar com resolução de problemas que os seres humanos podem resolver a partir de alguns princípios. Então foi bem interessante trabalhar a disciplina. Mas, eu sei que não é a realidade de muitos professores. Alguns pegaram eletivas para trabalhar e não tiveram nenhum preparo neste sentido. A minha experiência foi significativa, mas eu sei de colegas que não tiveram a mesma experiência; foi mais na base do improviso mesmo. (Professora 5, Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025).

Quando analisamos os relatos presentes nas entrevistas, observamos que os professores estão vivenciando significativas mudanças no seu trabalho cotidiano, tais como: trabalhar fora da área de formação, fazer cursos com empresas privadas e conviver com improvisos. Percebemos, portanto, que o professor vai se encaixando nessas reorganizações da matriz curricular. Geralmente, tudo isso acontece para a manutenção da sua carga horária e o alcance do salário para a sua sobrevivência. Dilley (2023) afirma que:

[...] a diminuição da carga horária na área de formação implica ocupar as vagas de outras áreas, gerando maior esforço pela mesma remuneração, ou ainda, a necessidade de trabalhar em outras escolas, aumentando o tempo e os custos com deslocamento, além de demandar maior esforço pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido em diferentes contextos sociais e educativos.

Assim, metamorfoses nesse mundo do trabalho impõem ao professor uma nova organização e, ele vai se adaptando a esse mundo empregatício. Nas palavras de Antunes (2018), trata-se de configurar o trabalhador com as características exigidas pelo mercado neoliberal, sendo elas: a polivalência, a flexibilização e a fragmentação. Thomaz Jr. (2018) usou as expressões plasticidade do trabalho ou desterração (contradições que habitam o movimento do trabalho) para explicar essas transformações envolvendo o mundo do trabalho que, também, atingiram o trabalho docente.

Moreira e Santos (2018) afirmam que a plasticidade do trabalho se encontra com a reconfiguração do trabalho e as transformações do setor produtivo, no momento em que o indivíduo torna sua força de trabalho ainda mais produtiva para o capital. Assim, a plasticidade do trabalho é a readequação do trabalhador para atender a demanda do capital. O trabalhador, dessa forma, precisa adquirir capacidade de adaptação e moldar-se de acordo com as necessidades do mercado. No entanto, com essa nova situação, o trabalho torna-se precário e flexível, nesse imenso processo de adaptabilidade.

Moreira e Santos (2018) definem que é preciso compreender como a plasticidade do trabalho aparece na vida do trabalhador e atinge as condições de vida dessa pessoa. Ela também fica marcada pela versatilidade e maleabilidade, por situações impostas de acordo com a demanda do mercado, o que leva ao mais elevado grau de exploração do trabalhador. Enfim, quando relacionamos a plasticidade do trabalho com a pesquisa realizada com os docentes em Geografia que atuam no Novo Ensino Médio, concluímos que os mesmos vivem essa situação. No seu dia a dia de trabalho, várias foram as mudanças aos quais eles tiveram que se adaptar, dentre elas: ministrar aulas em componentes curriculares fora da área de formação, livro didático organizado por área do conhecimento, planejamento integrado, atividades em plataformas, trabalho com metodologias ativas, etc.

Porém, é preciso dizer que a maioria dos professores estuda e possui uma visão crítica sobre tais mudanças. O relato da professora a seguir, recheado da sua experiência, expõe sua crítica à Reforma do Ensino Médio em andamento no estado de Santa Catarina:

[...] eu trabalhei todas as modalidades. Assim, quando a primeira versão do Ensino médio foi implantada, eu fui convidada pela gestão da escola para trabalhar o Projeto de vida. Foi uma experiência até interessante, mas se eu disser que me realizou profissionalmente eu vou estar mentindo. Primeiro porque era muito superficial, o material que veio do Estado para ser trabalhado ele era ‘reducionista’, penso que esta seja a palavra, não atendia ao que a gente chama de projeto de vida. Trabalhei com as trilhas também, tínhamos um caderno metodológico, procurei seguir.... a trilha de Geografia era uma trilha boa; mas, repito, tínhamos um livro para trabalhar e alunos, não nos foi dado as condições de trabalho de aprofundamento, como: visitas técnicas, saídas da escola para trabalho de campo, enfim, tudo que de fato é necessário para um aprofundamento e para pesquisa. Então, propor um novo ensino médio sem ofertar aos professores e as escolas as condições para que de fato isso ocorram é uma falácia, é uma mentira e, é por isso que eu digo que, infelizmente o que vem por aí também tem uma tendência ao fracasso. Infelizmente, não sei se fosse alguma pessoa muito amarga e, na reta final de carreira, mas, a experiência me mostra que não foi interessante. Trabalhei também componentes eletivos trabalhei com inúmeras turmas: primeira, segunda e terceira série, mas, o que a gente via era alunos muito cansados; muitos desistindo, outros migrando tudo para o noturno... para poder conciliar o estudo e o trabalho (Professora 4, Entrevista realizada em 28 de setembro de 2025).

Oliveira e Cecílio (2022) afirmam que esse capitalismo flexível provoca metabolismos sociais, o que acaba atingindo o trabalho dos professores e reconfigurando as práticas escolares. Salientam, também, que a sociedade do século XXI é a que desempenha ou deve ser capaz de desempenhar diferentes atividades no mundo do trabalho: “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).

Compreendemos que essas reconfigurações constituem as metamorfoses do trabalho docente, o que inclui o trabalho com os conteúdos escolares e o uso dos materiais de apoio pedagógico. De acordo com Silva e Carneiro (2025), a esfera econômica realiza a colonização do currículo de Geografia, elegendo os conhecimentos que devem ser inclusos e os que precisam ser excluídos do ensino-aprendizagem. Esses processos afetam a seleção de conteúdos, refletindo a ideologia de grupos dominantes que organizam as diretrizes educacionais. Assim, o currículo e a configuração da Geografia refletem visões específicas de determinado grupo social, onde, geralmente, há uma exclusão da criticidade.

A seguir um relato sobre as mudanças dos conteúdos trabalhados pela Geografia no contexto analisado nesta pesquisa:

[...] trabalhar a geografia como a gente trabalha desde natureza, até questões humanas. Agora é por área do conhecimento. Ciências humanas então, não era mais muito geografia, era ciências humanas. Ai, ficava uma coisa muito confusa. Eu achava muito estranho, eu confesso que eu não seguia muito que o novo do ensino médio dizia que a gente tinha que fazer. Era muito estranho, a gente ficava meio sem saber o que fazer, pelo menos no começo, não tinha uma direção (Professor 8, Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025).

Para explicar essa nova relação, formação do professor e conteúdo, Guimarães (2025, p. 5) salienta que “a diversificação curricular impõe desafios aos docentes, incluindo a potencial redução de carga horária em sua disciplina de origem e a necessidade de lecionar conteúdos alheios à sua formação, impactando sua organização laboral”. Conforme Dilley (2023, p. 117), “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”. Com as mudanças ocorridas na educação, o trabalho docente foi deslocado para outras funções e a identidade do professor foi reconfigurada para atender as novas exigências curriculares. Assim, com essa reconversão, o trabalho do professor passa a sofrer instabilidade, intensificação do trabalho burocrático e precariedade. A atuação em outros componentes curriculares reconfigura o trabalho docente. Nesse sentido, conclui-se que identidade docente recua em relação aos saberes específicos da formação.

Quando o assunto são as metamorfoses no trabalho docente, não podemos deixar de tratar sobre o uso de um importante instrumento de apoio pedagógico: os livros didáticos. O livro didático faz parte da cultura escolar. É um suporte para o trabalho com os conteúdos escolares e conhecimentos da Geografia. É um produto editorial com permanente atualização e ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, orientando o trabalho do professor

e do aluno. Como observamos em Campos e Gonçalves (2025), ele desempenha importante papel na organização e seleção dos conteúdos escolares.

Por muito tempo, os livros didáticos foram elaborados por disciplina e, geralmente, sendo um volume único para os três anos. Com a implantação da reforma, passaram a chegar nas escolas livros organizados por área do conhecimento, com seis volumes. Os conteúdos estavam organizados de forma interativa com as demais disciplinas da área do conhecimento, para atender as exigências e a suposta interdisciplinaridade da reforma.

Assim, passou a se exigir, cada vez mais, que os professores das disciplinas tivessem que organizar seus conteúdos através de um planejamento integrado. O educador que, durante muitos anos, administrou seu planejamento de modo mais individualizado à ministração de sua aula, agora, precisava trabalhar em conjunto com seus pares na organização do trabalho com o material didático.

Nos relatos, observamos que o trabalho interdisciplinar não se efetivou como idealizado pelos reformadores, mesmo quando os livros didáticos estavam organizados por áreas do conhecimento. Um dos entrevistados relatou que, com essa nova organização do material didático, principalmente o livro, fica difícil de trabalhar, pois a interdisciplinaridade exige um planejamento que não acontece. As atividades integradoras que deveriam acontecer, exigem o trabalho em conjunto. Ele menciona, também, algo que acontece muito no contexto escolar que é a rotatividade de professores. Nas palavras de Dildey (2023), com o corpo docente cada vez mais rotativo, tem-se a inviabilização de projetos fixos, exclusivos e duradouros. Conforme esse professor entrevistado:

[...] os livros vêm de forma interdisciplinar, mas como eles colocaram lá não dá para trabalhar. A interdisciplinaridade é complexa. A gente tenta engajar os colegas, olhar as outras disciplinas, porém para fazer um trabalho legal eu tenho que me aprofundar mais. A escola oferta condições? Olha, temos agora as atividades integradoras, mas é difícil conciliar tudo. A questão de você conseguir planejar? Não, há muita rotatividade de professores (Professor 2, Entrevista realizada em 25 de setembro de 2025).

Sobre esse mesmo assunto, o Professor 8 afirmou que não utiliza os livros, segue o planejamento anual e vai organizando os conteúdos por conta própria. Segundo ele, tomou a decisão de organizar os conteúdos sem o apoio do livro didático, porém, compreende que o planejamento das aulas fica ainda mais trabalhoso:

[...] eu nunca usei os livros do novo ensino médio que chegaram na escola. Quando eu comecei no magistério, lá em 2021, ainda tinha aqueles outros livros, por série e por disciplina. Então eu lembro que quando vieram os livros do novo ensino médio, eu até olhei, eles trazem todas as disciplinas da área de ciências humanas. Eu não utilizei porque eu achava que cortava muito o conteúdo da Geografia. Ainda, ele nem especificava lá o que cada professor tinha que trabalhar. Eu acabo fazendo o desenvolvimento das minhas aulas por conta própria, assim... sigo o plano anual, mas não sigo o livro didático no Ensino Médio (Professor 8, Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025).

Sobretudo, vale destacar que foi uma mudança de rotina, pois, em anos anteriores, não precisava fazer esse trabalho. A Professora 10 (Entrevista realizada em 30 de setembro de 2025) relatou: “Eu utilizo os livros didáticos, vou selecionando por conteúdos, porém é mais trabalhoso para o professor. Por exemplo, nas ciências humanas nós temos seis livros, nos organizamos com as disciplinas dividindo conteúdo para daí trabalharmos em sala de aula”.

Nos últimos anos, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina tem investido na instalação de lousas digitais nas salas de aula. Trata-se de um recurso que a Professora 1 utiliza para projetar o livro didático. Um dos motivos para usar esse recurso seria o número insuficiente de livros físicos para todos os alunos. É o educador sempre “dando um jeitinho” para conseguir trabalhar da melhor maneira possível com seus alunos. Conforme a professora:

[...] nas duas escolas onde eu atuo a gente tem a tecnologia mais presente na sala de aula, como a lousa. Então eu consigo usar o datashow e, assim, nesse sentido, consigo organizar as minhas aulas. Mas como eu tenho acesso à internet e a lousa, eu projeto o livro para eles ali, mas é assim que eu tenho trabalhado. Não tenho usado o material físico porque é insuficiente (Professora 1, Entrevista realizada em 08 de outubro de 2025).

Bairro e Souza (2021) ressaltam que os livros didáticos possuem um valor simbólico e material aos professores. É, ainda, muito utilizado no processo de escolarização, pois ele é um apoio para o professor e segue um currículo oficial que precisa ser seguido pelos profissionais. No contexto do Novo Ensino Médio, observamos que ele chega nas escolas com as mudanças estabelecidas na legislação, de acordo com a BNCC e a sua organização por área do conhecimento. Assim, os livros passam por alterações significativas, retirando muito da especificidade das disciplinas. Os conceitos ficam supostamente articulados interdisciplinarmente com a área.

Quando a interdisciplinaridade chegou no pacote do novo Ensino Médio, seja pela política curricular ou pelo livro didático, como mencionamos anteriormente, apreendemos no diálogo com os docentes que, em todas as unidades escolares, os professores foram induzidos

a se adaptar. Porém, observamos que nem todos os professores tiveram horário para planejamento coletivo, envolvendo os colegas da área do conhecimento. A Professora 5, (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025) nos relatou: “Eu planejo minhas aulas nas sextas-feiras, no dia em que tenho a minha hora atividade, mas de forma isolada, não interdisciplinar, não tenho mais essa possibilidade”.

Os professores relatam a importância do planejamento e, em particular, do planejamento coletivo, porém, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina parece não ter construído as condições concretas para essa realização. Demonstra esta realidade, a Professora 7 (Entrevista realizada em 22 de setembro de 2025):

[...] sem planejamento conjunto não se chega a lugar nenhum. Se vamos desenvolver um trabalho coletivo, precisamos planejar de forma coletiva, o que não acontece. Cada professor tem horas atividades em horários diferentes. Fazemos o que podemos fazer. Faço meu planejamento em casa, finais de semana ou nos turnos que não tenho aula. Temos 8 aulas para 40h em sala de aula, para elaborar atividades e avaliações, planejar e preparar as aulas, corrigir as avaliações, atividades diferenciadas para alunos portadores de necessidades especiais, planos de aula semanal ou quinzenal, alimentar as plataformas, preenchimento diário do Diário de Classe, digitar notas, recuperações (trabalho dobrado, jogado fora) entre outras coisas mais.

Percebemos nos relatos que atividades são organizadas nos corredores ou intervalos, a exemplo do relato dado pelo Professor 2 (Entrevistado em 25 de setembro de 2025). Conforme o referido professor:

[...] eu sigo o cronograma da CRE, com habilidades e competências. Não é fácil, tem as avaliações, as aulas. O planejamento integrado são as atividades integradoras, às vezes na sala dos professores conseguimos até combinar algumas coisas. Mas é no corredor ou na sala dos professores, que conseguimos conversar alguma coisa. É difícil.

Sobre esse assunto, a Professora 4 relata que sua escola sempre teve trabalhos interdisciplinares e, que, com os avanços da tecnologia, os professores fazem uso dessa perspectiva de trabalho pedagógico para organização das atividades. Conforme a professora:

[...] nossa escola tem uma história de trabalho interdisciplinar e desenvolvimento de projetos. Nós temos feito algumas atividades dentro das áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas e também em conjunto com a Biologia. Enfim, temos tentado nos organizar e trabalhar via Meet e também via Google Drive, construindo projetos coletivos. Nem sempre todas as áreas conseguem se organizar para o planejamento interdisciplinar, nem sempre a gente consegue conciliar horário. Mas algumas atividades a gente tenta garantir para que aconteçam. Assim a gente se serve da tecnologia para poder trabalhar de forma mais integrada (Professora 4, Entrevista realizada em 28 de setembro de 2025).

Outro professor reafirma essa prática: “tudo acaba sendo combinado com alguns professores no intervalo ou nos corredores da escola” (Professora 10, Entrevista realizada em 30 de setembro de 2025). O relato a seguir, retrata a vivência de outro professor, que acaba elaborando seu planejamento individualmente e não consegue planejar com os demais colegas da área. Ele trabalha no ensino noturno e nem consegue conversar com os demais professores:

[...] eu tenho a carga horária de 23 horas. A gente tem aquela questão da Hora da atividade por causa da carga horária. Então, confesso que não faço os planejamentos na escola, acabo fazendo em casa. Eu não consigo muito me reunir com os outros professores, os horários também não batem. Por exemplo, na escola que eu trabalho ensino médio, vou somente uma noite, nem tem outro professor da área de ciências humanas naquela noite. Então é uma coisa mais isolada, faço o planejamento sendo só Geografia e pronto. Sigo lá o plano anual e a BNCC, mas sem conseguir unir muito com a interdisciplinaridade, por exemplo (Professor 8, Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025).

Já a Professora 3 traz em seu depoimento a mudança que houve em relação a carga horária de planejamento, pois antes de 2022, as 120 escolas-piloto da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina possuíam cinco aulas para planejamento coletivo. Com a entrada de todas as escolas da Rede Estadual na matriz do Novo Ensino Médio, ocorreu a redução dessas horas, provocando mudanças no trabalho coletivo dos professores. Ela também destaca a importância do planejamento coletivo para o desenvolvimento do trabalho.

[...] sobre o planejamento integrado, as escolas pilotos tinham uma carga horária de planejamento. Depois, após 2022, quando as outras escolas começaram a ofertar o novo ensino médio, não tiveram essa carga horária de planejamento remunerada. Somente era colocado como algo que a gente tinha que fazer. As ciências humanas, por exemplo, tinham que se juntar para planejar em conjunto, mas, como não era remunerado e como não era destinado esse tempo para o professor fazer essa atividade, a gente, na maioria das vezes, não fechava horário, não conseguia se encontrar. Então tinha a parte que era de planejamento conjunto entre as áreas do conhecimento, justamente para pensar essas habilidades e competências coletivas. Informando aqui um trabalho, por exemplo trilhas de aprendizagem, a trilha que eu trabalhei era a mesma em Geografia, História Sociologia e Filosofia, “Mundo do Trabalho”. Então era essencial que os professores sentassem e conversassem para planejar esse trabalho, mas não foi o que aconteceu na realidade, por conta de fechar o horário, não dava certo, porque o professor tá em várias escolas durante a semana. Então era bem complicado neste sentido, não conseguíamos conversar (Professora 3, Entrevista realizada em 06 de outubro de 2025).

Nesse mesmo caminho se encontra a Professora 5, que também relatou a necessidade de usar as tecnologias para trabalhar com os alunos, como uma forma de substituir os livros

didáticos. Isso acontece devido à complexidade dos livros e à retirada do planejamento interdisciplinar.

[...] quando tinha o planejamento integrado, com cinco aulas de planejamento, e mesmo no segundo ano, quando tinha duas aulas, eu usava sim aqueles livros do novo ensino médio; eles são diferentes, eles não trazem exatamente os conteúdos, como a gente está acostumado a trabalhar na história e na geografia, mas, com planejamento interdisciplinar, era possível trabalhar durante estes dois anos. Mas depois, perdeu o sentido quando a gente não conseguiu mais planejar de forma integrada, daí a gente acabou abandonando. Eu sei de colegas professores que numa chegaram usar aquele monte de livro, que ficou ali em desuso e, se não foram para no lixo, irão parar. Enfim foi um gasto público que não foi usado. Hoje em dia, eu não tenho nem livro para seguir, a gente acaba seguindo a proposta e vai adaptando de acordo com a possibilidade que a internet oferece, com textos complementares, vídeos, enfim, mas não tem mais este suporte (Professora 5, Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025).

Cabe salientar, ainda, que, no contexto da reforma do Ensino Médio, tanto o Currículo Base do Território Catarinense quanto os livros didáticos passaram a induzir a compreensão de que as aulas devem ser planejadas e ministradas com o uso de metodologias ativas, através de trocas recíprocas entre professor e aluno. Nessa perspectiva, as aulas devem ser ministradas com maior dinamismo, preferencialmente, em forma de projetos, investigações e diálogos com os saberes das demais disciplinas, ultrapassando o conhecimento fragmentado. Conforme o Professor 2 (Entrevista realizada em 25 de setembro de 2025):

[...] todos os cadernos enfatizam as metodologias ativas. Não é muito fácil, tentei adaptar esta questão de jogar toda a responsabilidade para o aluno, mas eu não faço isso não. Eles não conseguem entender de forma geral o que está sendo proposto. Como estão as metodologias ativas no projeto eu não faço não. Isso vai gerar apenas uma opinião e não uma construção de conhecimento.

De acordo com o relato do professor, percebe-se a dificuldade para professor e aluno no trabalho com as metodologias ativas. Outra grande mudança foi a introdução de uma parte do ensino em plataforma digital. A reforma do Ensino Médio abriu caminhos para a plataformização avançar no campo educacional. Trata-se de uma proposta que, em Santa Catarina, vem sendo denominada de Ensino Híbrido, uma proposta que engloba encontros presenciais e submissão de atividades online voltadas para os estudantes realizarem a distância. Nesse sentido, observamos, nos diálogos estabelecidos, que os professores precisaram aprender a usar essa tecnologia no seu dia a dia. Será que realmente existem resultados na aprendizagem alcançados com o uso da plataforma digital? A tecnologia ajudou no desenvolvimento do trabalho docente? Conforme os estudos de Willima e Silva (2025, p. 39):

[...] a SED/SC abriu um caminho para a plataformização do NEM catarinense, comprometendo 19,35% das 3000 horas que prevê a legislação. Ademais, ao abrir a possibilidade da Educação Híbrida, diluíram-se as disciplinas e o conteúdo em opções formativas mais “flexíveis”, privando os jovens do acesso ao conhecimento público, gratuito e de qualidade.

Nas palavras de Barbosa e Alves (2023), a Lei N.º 13.415/2017 traz muitas mudanças na última etapa da Educação Básica, entre elas a plataformização ou a utilização de plataformas digitais que passou a reorganizar o trabalho pedagógico do professor e o currículo. Em Santa Catarina, os ofícios curriculares N.º 440/2023 e N.º 441/2023 determinaram que alguns componentes curriculares aconteceriam de forma não-presencial.

Em 2023, a SED-SC direcionou que o professor responsável pela disciplina presencial deveria, obrigatoriamente, trabalhar o aprofundamento de maneira não-presencial com o uso da plataforma virtual adotada. Ainda, os estudantes que não tinham acesso à tecnologia passaram a receber suas atividades impressas, elaboradas pelos professores. Nesse sentido, “os professores e as equipes pedagógicas se depararam com um forte processo de burocratização do trabalho docente” (Willima; Silva, 2025, p. 38-39).

Para a Professora 9 (Entrevista realizada em 23 de setembro de 2025) “a adoção de plataformas digitais mudou significativamente o trabalho docente, ampliando a carga de planejamento, exigindo novas competências digitais e pedagógicas, e aumentando a pressão sobre os professores”. Na visão do Professor 2 (Entrevista realizada em 25 de setembro de 2025),

[...] a plataformização deveria aparecer como suporte, com textos, vídeos e outros complementos, mas não para substituir uma disciplina. O teórico precisa ser presencial. Eu tive que me adaptar, uma parte do plano presencial e outra na plataforma. Muitos alunos não realizam as atividades. Eu acho que essa plataforma não pode substituir as disciplinas presenciais, ela deve servir apenas como apoio.

Portanto, conclui-se, com os depoimentos dos professores, que o uso de plataformas para a realização de atividades pedagógicas, conjuntamente com as outras transformações tratadas nesta seção, constituem o que estamos denominando de metamorfoses do trabalho docente em Geografia. Os professores estão tendo que se adaptar a essas mudanças, tais como: alimentar plataforma com atividades, planejamento, correções dessas atividades, entre outras novas situações.

Conforme Miranda, Moret, Silva e Simão (2020), a tecnologia usada na educação é o encontro da Ciência, da técnica e da pedagogia. A tecnologia também interfere no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades e no desempenho escolar. A informação deve ser acessada e, a partir dela, haver a construção do conhecimento, resultando em aprendizagem. O uso de tecnologias faz parte de um fazer diferente. A escola também pode contribuir para preparar seus educandos para a sociedade tecnológica.

A escola, conforme já observamos anteriormente a partir de Andrade (2023), passa a ter como objetivo a formação do trabalhador de novo tipo para atender a demanda da produção flexível hegemônica no mercado de trabalho. Para que se tenha esse novo perfil de trabalhador no mercado, tornam-se necessárias alterações no sistema de ensino. Assim, o professor, como um dos pilares mais importantes da educação, diante de todas essas metamorfoses de seu trabalho, também vive essas mudanças e acaba se tornando esse professor de novo tipo, flexível, polivalente e com mudanças de suas práticas diárias de trabalho.

Diante de todo o exposto nesta parte do trabalho, denominada “Metamorfoses do trabalho docente”, observamos, por meio dos depoimentos, que os professores de Geografia querem desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Eles querem condições para conduzir esse processo. Conforme o Professor 8 (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025),

[...] a gente precisa de mais liberdade na sala de aula e, também, uma formação melhor para desenvolver o trabalho. O que aconteceu: impuseram e cobraram sem dizer como fazer. Em 2022, primeiro ano do novo ensino médio, aqueles livros ou aqueles conteúdos meios estranho com história, geografia, sociologia e filosofia tinha que dar um jeito de trabalhar juntos o mesmo conteúdo e acabava excluindo muitas particularidades de cada disciplina. Era muito imposto para a gente, de uma forma obrigatória e acabava que ficava algo que ninguém entendia.

Observamos, então, com os depoimentos dos docentes, que a reforma do Ensino Médio em andamento no país, em particular no estado de Santa Catarina, pode ser vista como fator de aceleração do que denominamos de metamorfoses do trabalho docente. Nesse contexto, corroboramos com Antunes (2017) que a educação se transformou numa fábrica de homens utilizáveis. Observamos que a educação escolar vem tomando para si a responsabilidade cada vez maior de formar pessoas adaptáveis aos seus locais de trabalho, com valores de mercado e de acordo com uma filosofia utilitarista. É a educação para atender as necessidades da sociedade do capital flexível.

Podemos afirmar que todas essas transformações compõem a teoria do capital humano, estruturado na pedagogia utilitarista e neoliberal. Conforme Araújo e Ribeiro (2018), o

verdadeiro trabalho do professor vem passando por uma descaracterização e sua eficiência também está sendo medida pela sua capacidade de adaptação imediata a cada nova tarefa ou função que surge no ambiente escolar nesta contemporaneidade. E, conforme Guimarães (2025), a reforma do Ensino Médio foi um ajuste da Educação Básica com o neoliberalismo. Para os docentes ela trouxe consequências críticas, como fragmentação do trabalho, empobrecimento curricular e intensa precarização do trabalho.

Observamos que, com essas metamorfoses, o saber didático e a sua reflexão perdem espaço para as múltiplas competências exigidas pelo mercado produtivo. Veremos na próxima seção que, se a reforma do Ensino Médio, ao intensificar metamorfoses no mundo do trabalho docente, levanta desafios para repensar a atuação dos professores nesse nível de ensino, também potencializa situações que precarizam o trabalho.

3.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Quando retomamos o significado da palavra “reforma” na língua portuguesa, logo identificamos que ela expressa a ideia de corrigir, renovar, modificar ou aperfeiçoar para melhor. Mas, observamos na seção anterior que a reforma do Ensino Médio tem metamorfoseado o mundo do trabalho docente de forma contraditória e desafiante. Nesse sentido, a interrogação de Catani (2003, p. 20), torna-se reflexiva: “Mas ‘reforma’ para construir que tipo de escola e escola para que tipo de sociedade?”

Ao mesmo tempo em que, no contexto analisado, a proposta de trabalho interdisciplinar se intensificou, por exemplo, exigindo um trabalho dialógico entre as áreas do conhecimento, no contexto em que a reforma se universalizou para todas as escolas de nível médio da rede pública estadual de Santa Catarina, já não havia mais espaços para o planejamento integrado. O avanço tecnológico em implantação foi anunciado como estratégia para melhorar o trabalho com os conhecimentos, dinamizar as aulas e qualificar pesquisas, mas vem se tornando mais um dispositivo de controle e de ampliação da burocracia.

Com a reforma do Ensino Médio acontecendo, principalmente, para formar com vistas a atender as novas exigências de mão de obra para o mercado de trabalho, observamos um intenso processo de degradação e precarização do trabalho. Nesta parte do estudo que realizamos em diálogo com professores de Geografia, destacamos relatos que retratam essa precarização. Esse destaque se justifica mediante a recorrência de depoimentos nos quais os professores mencionaram diversas situações de sua vida profissional cotidiana, o que

englobou: fragilização da carreira e das condições de trabalho; a decadência das infraestruturas físicas e pedagógicas das escolas em que atuam; a imposição da reforma e a obrigatoriedade de ministrar disciplinas fora de sua área de formação; a falta de condições para planejamento e trabalho interdisciplinar; o uso de plataformas, etc.

Segundo Dildey (2023), a precarização do trabalho docente no Novo Ensino Médio se intensificou por dois motivos, o primeiro, restrição de tempo para planejamento e formação, e, segundo, as exigências para o desenvolvimento das competências e a atuação em diferentes áreas. Ambas as situações atingem a qualidade do trabalho docente, impedem os professores de se organizarem politicamente e, ainda, no dia a dia de trabalho, fazem com que eles assumam uma série de atividades burocráticas e administrativas, como o preenchimento do professor online. Ainda, conforme Dildey (2023, p. 133):

[...] tamanha degradação do trabalho docente resulta da combinação de aspectos históricos de precarização, como as condições de contratação, salário e carreira, somadas a novas modalidades de intensificação e precarização que reconfiguram o trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio, gerando o seu esvaziamento e fragmentação.

Durante as entrevistas, buscamos dialogar sobre a valorização salarial e o plano de carreira dos professores que atuam na Rede Estadual de Santa Catarina. Nos deparamos com manifestações de indignação e descontentamento. A maioria declara não haver melhorias salariais ao longo dos anos no plano de carreira. Conforme declara a Professora 1 (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2025):

Estou há dez anos em sala de aula, então é assim, um problema grave que a gente tem. Porque não existe um plano de carreira que nos motive a permanecer na educação. Porque passa 10, passa 20 anos, nós ganhamos quase a mesma coisa de quem está ingressando, então isso desmotiva muito os professores a permanecer na educação.

O professor 2 (Entrevista realizada em 25 de setembro de 2025), além de relatar o baixo salário, menciona a falta de incentivo por parte da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para estudar. Conforme o referido professor:

[...] assim, a gente assim.... no cotidiano, escuta bastante os professores comentarem sobre o Plano de Carreira. Nós temos um plano de carreira, porém, ele não é suficiente para suprir a questão da inflação ou para você conseguir ter um certo conforto. Ainda, a gente tem o deslocamento, tem alimentação. A queixa é grande quanto ao plano de carreira. Não temos incentivo para estudar. Temos ainda que melhorar bastante.

Nessa mesma linha de pensamento, a Professora 9 (Entrevista realizada em 23 de setembro de 2025) enfatiza que até está incluso no plano de carreira a valorização pelo avanço na formação acadêmica, mas ela não é justa. Para ela:

[...] embora o atual plano de carreira busque valorizar os profissionais da educação, é necessário um aprimoramento que contemple uma progressão salarial mais justa, uma maior abrangência das medidas de valorização e a implementação de políticas que permitam a redução da carga horária em sala de aula para garantir que os professores tenham mais tempo para planejamento, correção de atividades, capacitação e projetos interdisciplinares, sem que isso comprometa sua remuneração.

Lima, Silva e Dias (2023) salientam em seu estudo que a estratégia mais importante para colocar em prática o Novo Ensino Médio seria o investimento na formação dos professores, com destaque para a oferta de incentivos para cursar Mestrado e Doutorado, com formações constantes ao longo de sua carreira. Dessa forma, consideram que é através do processo formativo que acontece um desenvolvimento individual e, também, através de um efeito cascata, o fortalecimento do grupo de professores, resultando num processo educacional de qualidade. Para os autores, uma política educacional acontece com êxito quando existe a valorização docente, esse é o pressuposto.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2025, 92,8% do total de professores da Rede Estadual catarinense, que atuavam no Ensino Médio, possuíam curso superior em licenciatura. Os demais estavam cursando a licenciatura, possuíam bacharelado ou contavam apenas com o Ensino Médio.

Entretanto, quando analisamos a formação acadêmica dos professores efetivos que atuam na Rede Estadual catarinense, destacamos que, para o ingresso, é necessário ter a graduação na área. Ao longo da carreira, a maioria realiza algum curso de especialização. Já Pós-Graduação a nível de Mestrado e Doutorado, pouquíssimos realizam, pois poucos são os incentivos da rede para que isso aconteça.

Quando o assunto se refere à formação continuada para os docentes da Rede Estadual de Santa Catarina, ela acontece no início do ano letivo e, alguns dias em julho, no período que antecede o recesso escolar para os professores. Também, ao longo do ano letivo há alguns períodos organizados para essa finalidade, denominados de Parada Pedagógica. Geralmente essas atividades acontecem na própria escola com o direcionamento da Secretaria Estadual de Educação (SED). Ainda, no contexto da implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina,

de acordo com os estudos de Martini e Silva (2022), muitas formações continuadas aconteceram através de Institutos como o Iungo e Ayrton Senna, através de webconferências.

Valverde (2018) afirma que a mais importante valorização do magistério acontece a partir do plano de carreira (progressão, salário justo, dedicação exclusiva, valorização da profissão), formação inicial e continuada de qualidade, carga horária máxima de 40h semanais (com tempo adequado dentro e fora da sala de aula) e boas estruturas nas unidades escolares. Por outro lado, no contexto da Reforma do Ensino Médio analisado, o estudo de Fernandes e Gonçalves (2024, p. 14) evidenciou que “[...] a falta de infraestrutura, formação e suporte pedagógico, somada ao aumento da carga de trabalho e à complexidade dos novos componentes curriculares, têm criado um ambiente de desmotivação e exaustão entre os docentes”.

A professora 4 (Entrevista realizada em 28 de setembro de 2025) relata muito bem essa situação, pois, por sua formação e tempo de carreira, na sua percepção, não recebe a valorização merecida. Ainda, ela afirma que o que se compreende como conquista, ocorreu depois de muita luta, principalmente, por meio da atuação sindical. Para a referida professora:

[...] Santa Catarina que há muitos anos se autoproclama um Estado de excelência, excelente qualidade de vida e etc, peca gravemente com relação à questão salarial. É um Estado que não tem valorizado a formação dos professores. Eu tenho mestrado, sou mestre há praticamente 20 anos, estou fazendo meu doutorado em educação agora, mas a diferença salarial entre os professores que já tem uma carreira e os professores iniciantes é uma vergonha. De forma alguma quero desmerecer o trabalho dos professores que estão iniciando, não considero que sejam eles que estão ganhando bem. São os professores de carreira, assim como eu, que já tem um bom tempo de caminhada, de trabalho, que não estão sendo valorizados. A percepção que eu tenho é uma espécie de descarte com os professores acima de 20 anos como eu e outros colegas. Decididamente, nesse plano de cargos e salários não fomos beneficiados. Então, o Estado ainda carece no olhar para o professor, essa valorização da trajetória que já tivemos em sala de aula. A gente vem de longo período com outras com lutas, com greves, com movimentos e o pouco que conquistamos, não foi “nos dado”, foi conquistado a partir dos movimentos dos professores e do sindicato.

Outras duas professoras também manifestaram essa mesma indignação em seus relatos, ambas mencionam a ausência de um plano de carreira que valorize o tempo de serviço e a pós-graduação:

[...] então, eu acredito que na verdade nem tenha plano de carreira. Porque eu, com mais de 21 anos de carreira e com mestrado, meu salário não difere muito de quem inicia. Eu vejo que não tá ruim para quem começa, mas a partir daí, não tem muita carreira, como começa em outras profissões, que tem planos de acordo com o tempo e de acordo com a qualificação” (Professora 5, Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025).

Neste mesmo caminho, a professora a seguir, além de fazer observações sobre o plano de carreira, menciona outra situação importante, a sua recente aposentadoria e as dificuldades para sobreviver com a mesma.

[...] temos um plano compactado, meu salário em final de carreira é igual do professor ACT, iniciante ou menor, devido aos descontos. Não temos um plano de valorização que nos motive. Hoje com 40hs não conseguimos sobreviver se tivermos que pagar aluguel, remédios, alimentação e outras necessidades básicas. Acabei de me aposentar com 40h e estou trabalhando outro tanto para sobreviver (Professora 7, Entrevista realizada em 22 de setembro de 2025).

É importante relatar que, no Estado de Santa Catarina, em 13 de julho de 2021, foi aprovada a Emenda Constitucional N.º 7, que estabeleceu a remuneração mínima para os profissionais do magistério público estadual. Foi fixado o mínimo de cinco mil reais para a carga horária de 40h semanais. Foi esse fator que “valorizou” os docentes em início de carreira e, praticamente, congelou o salário dos demais professores com uma trajetória e níveis avançados de formação para além da graduação. Evidenciamos um achatamento dos salários no atual plano de salários docente em Santa Catarina.

O relato do professor 8 (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025) ressalta essa situação. O professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) tem um salário que não difere muito dos efetivos com carreira na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Outra situação abordada foi a retirada dos triênios da categoria contratada, o que aconteceu em 2015. Conforme esse professor:

[...] eu sou act e nem tenho nem um plano de carreira. Uma vez até existia uma leve progressão que era triênio para os temporários. Para quem é efetivo eu vejo que é pior ainda, porque se tem até uma progressão, tem uma tabela, mas eu a considero muito lenta. Eu cheguei há poucos anos no magistério e meu salário é parecido com o dos professores efetivos, que eram meus professores. Tanto que o SINTE vive buscando com o governo do Estado alterações no plano de carreira, mas até hoje não melhorou muito.

A Professora 3 (Entrevista realizada em 06 de outubro de 2025), além de relatar a situação salarial vivida pelos trabalhadores temporários da educação, ressalta a extensa carga horária semanal de trabalho, geralmente, exercida em mais de uma unidade escolar. Ainda aborda o não direito ao Plano de Saúde e a obter atestado para acompanhamento de filhos menores, o que acaba desmotivando ainda mais o trabalhador docente.

[...] como ACT a gente não entra no Plano de Carreira. Então a gente tem o salário de act, conforme as horas trabalhadas. O salário ele não condiz com a realidade do nosso trabalho. É muito complexa a relação trabalho dentro e fora de sala de aula, o preparo para estar em sala de aula, o momento em sala de aula e os pós sala de aula, na correção de atividades do planejamento e na reavaliação das aulas. Então, o salário é baixo relativo a tudo aquilo que o professor estuda e se prepara para estar ali naquele momento em sala de aula, não condiz. Os ACTs tem uma série de problemas com as condições de trabalho, como a questão de não poder tirar atestado médico para acompanhamento de filhos, não ter plano de saúde e, não ter uma gama de recursos para auxiliar no nosso trabalho. Conclusão: o salário é baixo em relação a todo o trabalho prestado pelos professores. Ainda penso que posso completar, falando do professor que precisa trabalhar, às vezes, em mais de uma rede, em várias escolas para conseguir chegar a um salário que com graduação é o mínimo que a gente espera. Alguns professores possuem a carga horária de 40 – 60 horas para conseguir um salário relativamente acessível assim que seja para sobrevivência.

Aqui, vale lembrar, há duas maneiras de contratação de professores para a atuação na Rede Estadual de Santa Catarina. A primeira se refere à empregabilidade que acontece por meio de concurso público e, a segunda, através de um processo seletivo simplificado que, nos últimos tempos, é realizado a cada dois anos, para a contratação de professor em caráter temporário, ou seja, os ACTs (Admitido em Caráter Temporário). De acordo com dados do INEP, em 2025, 36,2% dos docentes da Rede Estadual catarinense possuía regime de trabalho estatutário ou efetivo, sendo que 63,8% eram contratados em regime temporário.

Uma das maneiras de compreendermos a precarização do trabalho docente consiste em analisarmos o relatório de esforço docente fornecido pelo INEP, que se constitui numa autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Uma das suas funções é administrar censos que orientam as políticas públicas no Brasil. Entre os itens estudados tem-se o Esforço Docente que corresponde ao esforço empreendido pelos professores da Educação Básica no exercício da sua profissão. As características analisadas da Educação Básica para obtenção dos resultados são: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona.

De acordo com as características usuais dos docentes, tem-se a classificação por níveis de esforço docente: Nível 1: Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2: Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3: Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4: Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; Nível 5: Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas

etapas ou três etapas; Nível 6: Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Vejamos a tabela a seguir, para termos uma noção dos índices de esforço docente relacionado à atuação no Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina:

Tabela 1 - Esforço Docente Ensino Médio (2025)

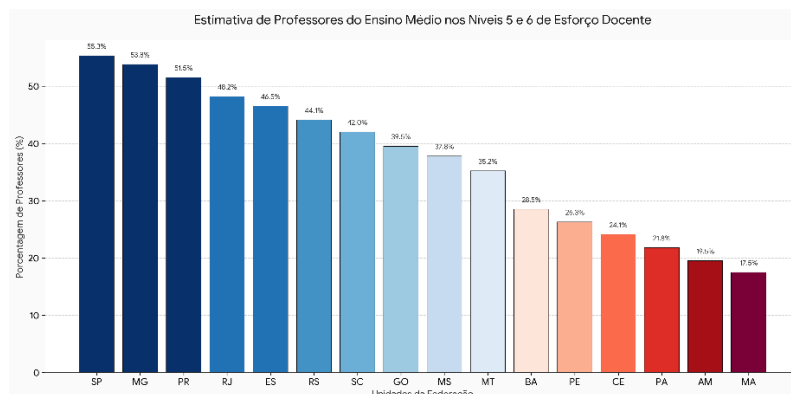
Lugar Nível	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Brasil	1,4 %	11,3 %	30,9 %	41,4 %	10,5%	4,5%
Região Sul	2,5%	10%	22%	47,1%	13,4%	5%
Santa Catarina: Geral	5,3%	13,2%	17,7%	41,4%	16,7%	5,7%
Santa Catarina: Estadual	6,2%	12,1%	12,6%	42,8%	19,5%	6,8%

Fonte: Elaborada por Adriana Rosin (2026).

Nota: Elaborada a partir de dados do INEP (2025)

Analisando os dados do esforço docente de 2025, acerca dos professores atuantes no Ensino Médio, conclui-se que, no Brasil, a maioria deles encontrava-se nos níveis 3 e 4. Também, encontram-se índices parecidos quando analisamos os dados da região Sul do Brasil e do estado de Santa Catarina (“Geral”). Isso significa que estamos tratando de uma realidade de elevados índices de esforço docente, pois, quanto maior o número de escolas e estudantes, mais se multiplicam as responsabilidades com as aprendizagens e com o resultado das avaliações, por exemplo. Mas, quando observamos apenas os níveis 5 e 6 de esforço docente, que compreendemos como sendo níveis exaustivos de trabalho, identificamos que Santa Catarina está entre os 10 primeiros estados com maior percentual de professores atuando nestas condições.

Gráfico 1 – Percentual de professores do Ensino Médio que atuam com esforço docente nos níveis 5 e 6, Ano Base de 2025.



Fonte: INEP, 2025.

Conforme Santos (2025), embora os documentos que orientam as reformas educacionais enfatizem a valorização dos professores, eles seguem seu trabalho com formas precárias de contratação, baixos salários, extensas jornadas de trabalho, frágeis condições de infraestrutura para o exercício de sua função e a responsabilização por resultados. O mesmo autor afirma que o que se observa no magistério é o aumento de trabalho sem reconhecimento financeiro, com uma realidade marcada pela precarização estrutural, visto que os docentes também acabam trabalhando em ambientes degradados e com sobrecarga funcional. Nesse contexto, conforme o autor, o professor precisa reconstruir seu papel social de trabalhador intelectual.

Jerônimo (2024) também denominou de desprofissionalização do trabalho docente, quando as condições cotidianas são precárias, como a manutenção de baixos salários, instabilidade empregatícia e falta de reconhecimento profissional. Devido a todos esses fatores, os professores têm enfrentado no dia a dia condições de trabalho cada vez mais precarizadas, ainda com carga horária excessiva, falta de infraestrutura física e pedagógica, ausência de formação continuada, pressão por resultados e redução de carga horária e de conteúdo. Na visão do autor:

[...] a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio adequado refletem na desvalorização do papel do professor na educação, contribuindo assim para a insatisfação profissional e o esgotamento. Esse contexto de precarização impacta negativamente tanto a qualidade da educação quanto o bem-estar dos docentes, evidenciando a necessidade urgente de políticas educacionais que promovam formação continuada, valorização profissional e condições de trabalho dignas para os professores. Essa desvalorização também gera dificuldades para os professores que precisam priorizar e abordar de forma mais concisa os conteúdos em menos tempo. A necessidade de reestruturação curricular, a elaboração de novos materiais didáticos e a adaptação dos métodos de ensino são obstáculos adicionais que os docentes enfrentam na implementação da

reforma, exigindo uma constante atualização e preparação (Jeronimo, 2024, p. 30-31).

Outro aspecto muito importante no dia a dia da escola diz respeito à infraestrutura física e de apoio pedagógico (como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc), uma vez que são essenciais para o desenvolvimento do trabalho do docente. De acordo com Caminha e Freire (2025), o professor é o intelectual com capacidade para planejar e executar o seu trabalho e, para que ele ocorra com qualidade, precisa de investimentos na infraestrutura. Ainda, sobre o assunto, com Carmo (2025) entendemos como infraestrutura escolar necessária para um bom trabalho docente: as instalações físicas, equipamentos, redes de serviços necessários para garantir o funcionamento da escola para auxiliar no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos. A infraestrutura engloba, assim, os recursos e serviços essenciais para o bom andamento do ambiente escolar e para facilitar as atividades pedagógicas, com local adequado para o processo de ensino-aprendizagem.

No estado de Santa Catarina, por exemplo, os dados do Censo Escolar de 2025 apontam que 18% das escolas de nível médio ainda não possuem laboratório de informática, apenas 46% possuem laboratório de ciências e somente 8% possuem uma sala destinada à leitura. Ainda, aqui, relacionamos que, muitas vezes, há o espaço disponível, como biblioteca ou sala de leitura, porém, o mesmo precisa estar disponível para uso. Outra situação é a escola possuir acesso à internet, em muitos momentos, conforme mencionado por professores da pesquisa, ela não funciona.

A Professora 9 (Entrevista realizada em 23 de setembro de 2025) nos apresenta uma narrativa complexa sobre a infraestrutura vivida em seu ambiente de trabalho:

[...] as salas de aula infelizmente não correspondem as demandas atuais, o tamanho até é compatível com o número de alunos, mas a ventilação e a iluminação são insuficientes, o mobiliário não favorece o conforto e a ergonomia. Espaços específicos como laboratórios de ciências, de tecnologia, salas de leitura, salas/espços para atividades práticas e projetos interdisciplinares também não são ofertados. [...] A formação e desenvolvimento docente continuado é realizada, mas da maneira como acontece já que não contempla de forma efetiva as necessidades dos professores, uma vez que carece de um aprofundamento teórico e prático e um acompanhamento pedagógico contínuo que sustente a aplicação em sala de aula. Existem muitas dificuldades relacionadas ao planejamento curricular articulado: frequentemente não há integração entre as diferentes áreas do conhecimento, o que limita a interdisciplinaridade. A falta de espaços institucionais de diálogo e de tempo destinado ao trabalho coletivo entre docentes também dificulta a elaboração de projetos interdisciplinares e o alinhamento das estratégias de ensino. Embora haja pessoal destinado ao suporte pedagógico, a atuação é esporádica e pouco efetiva, dificultando o acompanhamento dos professores e a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, essa situação acontece devido à frequência e gravidade dos

problemas de indisciplina, que acabam desviando a atenção da equipe de suporte das atividades pedagógicas. Infraestrutura de tecnologias educacionais – Temos a disposição tablets, computadores, mas sua utilização é limitada pela baixa quantidade de equipamentos, pela dificuldade de acessá-los e também pela insuficiência de planejamento articulado. Já o uso das lousas digitais não acontece, pois apresentam limitações significativas. Entre os fatores que contribuem para essa situação estão problemas técnicos, como equipamentos desatualizados e complexos de operar.

Já a Professora 5 (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025) relata a participação da comunidade escolar, por meio da Associação de Pais e Professores (APP) para adquirir as condições de infraestrutura, porém, há dificuldades para o funcionamento da internet:

[...] de maneira geral a nossa escola tem uma boa infraestrutura se comparada com as outras escolas, mas muito em função da contrapartida da APP. Com ajuda dos pais conseguimos adquirir 8 ou 9 computadores e ar condicionados. As promoções que faziam todos os anos eram revertidas para isso. Enfim, todas as promoções que se faziam, todos os anos, eram revertidas para infraestrutura, porque, do contrário, se não tivéssemos esse envolvimento da comunidade escolar talvez, até hoje nós não teríamos sala de informática. Porque os computadores que tem hoje na sala eles são da APP e são de doação também uma parte de projetos que foram encaminhados. Não veio nada da SED. Agora tem computadores, mas não tem internet.

Observamos nos relatos que as escolas possuem estruturas distintas. Há escolas em que a parte física melhorou, porém, o pedagógico ainda é insuficiente, precarizando o processo de ensino e o trabalho do professor. Conforme relata a professora 7 (Entrevista realizada em 22 de setembro de 2025): “As escolas apresentavam instalações elétricas precárias, internet quase nunca funcionava, poucos projetores e lousas, para a quantidade de turmas e profissionais. Hoje melhorou bastante, porém o que falta é capacitar os professores para essas tecnologias”. O Professor 6 (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025) também relata a defasagem tecnológica e, outro aspecto que acontece em muitas escolas, de pessoas para atuar na parte pedagógica e trabalhar em conjunto com os professores. Conforme a referida professora:

[...] Estrutura física da escola até que está completa. Quanto a questão da tecnologia está defasada. Temos dificuldades, especialmente com respeito à internet e também de alguns aparelhos que estão defasados, nunca funcionam. A escola também possui falta de pessoas atuando no pedagógico, precisaria de mais gente para fornecer suporte aos professores”.

Nas palavras de Evangelista (2016), com todas as transformações do sistema econômico, está em jogo a reconversão do trabalho do professor. Também, com isso, houve, além da degradação de carreira e dos salários, a precarização das condições de trabalho. Para melhor explicar essa situação, recuperamos o trabalho de Moura, Ribeiro, Neta e Nunes (2019, p. 11):

[...] fica evidenciado que a precarização do trabalho docente faz parte de um projeto amplo de sociedade que privilegia o desenvolvimento econômico em detrimento de melhores condições de vida e trabalho para os cidadãos, e neste caso em especial, para os professores. A desvalorização, a desapropriação e a desqualificação do trabalho docente, a cada dia, se intensificam, dadas as investidas neoliberais que se manifestam em ações do Estado.

Ainda, Moura, Ribeiro, Neta e Nunes (2019) destacam que as condições de trabalho dos docentes são importantíssimas para o desenvolvimento de um trabalho onde aconteça a aprendizagem dos estudantes e o contínuo de aperfeiçoamento do professor na sua trajetória profissional. Portanto, vimos, nesta e na seção anterior, que a reforma do Ensino Médio, ou o que vem sendo chamado de Novo Ensino Médio, está em dívida com os docentes. Essas mudanças têm provocado muitas transformações no trabalho do docente com novos desenhos curriculares, exigindo o trabalho e o planejamento interdisciplinar, a reorganização do livro didático e seu uso em sala de aula, atuação com metodologias ativas e a plataformização, entre outros aspectos. Porém, o professor da Rede Estadual de Santa Catarina foi preparado para essas mudanças? Elas contribuíram para melhorar as condições de trabalho dos professores?

Aguiar e Araújo (2025) destacam que o discurso sobre a implantação do Novo Ensino Médio era o de tornar essa etapa do ensino básico atrativa e relevante, mas, como conduzir a formação das novas gerações e, até mesmo, potencializar a sua entrada no mercado de trabalho sem a valorização do trabalho docente? Nossa compreensão é a de que estamos vivenciando um alargamento da desprofissionalização dos professores e que precisamos, urgentemente, retomar discussões coletivas sobre o Ensino de Geografia que queremos, a infraestrutura física e pedagógica necessária para que, de fato, possamos formar jovens críticos que possam enfrentar os grandes desafios que nos são colocados no século XXI, como a mudança tecnológica e o mundo do trabalho, a justiça social, a superação da fome e da miséria, a emergência climática, assim como a sustentabilidade ambiental.

Todas essas mudanças e fragilidades analisadas até aqui, que reorganizaram o trabalho do professor, também atingem suas trajetórias de vidas. Atualmente, o mundo do trabalho está circunscrito a condições de exploração e precariedade. De acordo com diversos estudos, uma das consequências da precarização do trabalho é o adoecimento dos trabalhadores. Nesse sentido, queremos, aqui, trazer algumas linhas sobre a saúde dos professores e relacioná-la com a Geografia da Saúde, pois: estariam as escolas se tornando “territórios de degradação do trabalho”?

Segundo Perpetua, Heck e Thomaz Jr. (2018), nas últimas décadas há o cruzamento entre Geografia, estudo do trabalho e ciências da saúde. A pessoa está inserida no processo produtivo e, assim, surge a ideia de Saúde do Trabalhador. Assim, a Geografia brasileira, nos últimos anos, tem estudado profundamente a temática do trabalho e da saúde, devido a todas as transformações que aconteceram nesse processo.

Partimos da compreensão de que a Geografia do Trabalho é necessária para o entendimento da construção do espaço geográfico. No entanto, há um entrelaçamento entre território de trabalho e a saúde do trabalhador, potencializado pelas intensas transformações no mundo do trabalho. A degradação do trabalho surge de uma imposição hierárquica desigual da sociedade contemporânea, onde o mesmo precisa se encaixar na produção com valores de troca. Nessa situação ampliam-se os processos exploratórios, o que nos permite apreender a relação saúde-trabalho-doença.

Conforme Thomaz (2017), os ambientes reformados produzem novas rotinas de trabalho, tendo como consequências a precarização intensa, fragilização e doenças ocupacionais. Os adoecimentos e as cicatrizes não correspondem somente ao corpo físico, mas chegam na parte psíquica do trabalhador. Assim, o capital se apropria dos anos futuros do trabalhador, quando atinge a sua saúde. Nessa lógica, a exploração, a subordinação e o controle têm provocado a degradação do trabalho e, nessa situação, precisa acontecer a relação saúde-doença, presente na vida das pessoas que vendem sua força de trabalho. Na visão de Thomaz-Júnior (2017, p. 10):

[...] em outras palavras, nossa atenção ao fenômeno da degradação sistêmica do trabalho nos faz situá-lo como um dos resultados da precarização contemporânea, evidenciado pelos riscos e agravos à saúde dos trabalhadores, todavia, historicamente previsto nos mecanismos de exclusão e/ou inclusão precária dos trabalhadores ao sistema metabólico.

De acordo com Catani (2003), o neoliberalismo é o grande responsável pela deterioração das condições de vida e de trabalho. A produção capitalista controla e domina territórios com o objetivo de assegurar a reprodução do capital, onde, na maioria das vezes, esse processo é incompatível com a saúde e bem-estar do trabalhador. Conforme Maia (2025, p. 2) “na medida em que a produção do capital sob o modo de reprodução social neoliberal demanda um novo tipo humano, o sofrimento psíquico emerge como contradição do sujeito que se vê instado a aceitar a intensificação da exploração e a degradação da vida como o novo normal”.

Quando o assunto é o trabalho docente, de acordo com Plessim (2024), nas relações humanas, a escola tem se transformado num espaço social de trocas materiais e culturais. Um ambiente precário de trabalho acaba desestimulando o trabalhador a realizar novas práticas e, conseqüentemente, no caso do professor, sua vida pessoal acaba sendo afetada, ocasionando afastamentos por problemas de saúde, tanto por problemas físicos (garganta, varizes, problemas nos ombros, perda auditiva, entre outros) e psicológicos (exaustão emocional, nervosismo, estresse, insônia, síndrome de burnout, negação e despersonalização).

Com base nas contribuições de Maia (2025), passamos a observar que o trabalho docente na atualidade vem resultando, principalmente, em problemas psíquicos. O dia a dia dos professores passou a ser guiado por uma agenda neoliberal que impõe mudanças no dia a dia de trabalho e, ainda, obtenção de resultados. As imprevisões e as cobranças, que andam junto com as práticas docentes, estão se intensificando e abalando esse profissional, podendo provocar o adoecimento dos mesmos.

Com isso, na medida em que a produção do capital sob o modo de reprodução social neoliberal demanda um novo tipo humano, o sofrimento psíquico emerge como contradição do sujeito que se vê instado a aceitar a intensificação da exploração e a degradação da vida como o novo normal (Maia, 2025, p. 2).

De acordo com o referido autor, a escola, nos últimos tempos, se transformou num importante aparelho do Estado para a difusão do sujeito-empresa neoliberal e, atribui aos docentes essa nova função de sociabilidade, tanto no seu trabalho quanto na organização da escola. Nesse sentido, o planejamento e a gestão do trabalho estão cada vez mais distantes de quem executa. Nessa situação, Maia (2025) ressalta que novas formas de controle do trabalho docente resultam em impactos, principalmente, na saúde mental, tendo em vista que essas novas dinâmicas resultam na perda de sentido do trabalho. Assim, crescem as licenças saúde, sobretudo, por transtornos de ansiedade e depressão.

Segundo Souza (2023), as doenças relacionadas ao mundo do trabalho, principalmente as psíquicas, estão aumentando. O estresse geralmente é o primeiro a se manifestar, associado a sintomas de nervosismo e ansiedade. Ainda, a depressão está atingindo um elevado número de docentes Brasil afora. Essa situação, segundo a autora, pode ser ocasionada por excesso de barulho, elevado número de alunos na sala de aula, falta de estrutura, desvalorização salarial, ruídos constantes, entre outros. O adoecimento pode ser causado pelas condições precárias de trabalho: “[...] alguns sintomas, como cansaço, sentimento de sobrecarga, frustração, falta de

perspectiva do futuro, impaciência, exaustão, vontade de mudar de profissão, sofrimento, dentre outros, fazem parte da vida diária de muitos profissionais docentes” (Souza, 2023, p. 95).

Também, segundo Paschoalino (2024), compreender o trabalho docente é articulá-lo com a vida humana no contexto amplo da sociedade, onde as mudanças no mundo do trabalho e as relações sociais tornam-se intensas, líquidas e instáveis devido às novas imposições econômicas. Por exemplo, além das mudanças no dia a dia escolar, os contratos de trabalho também apresentam flexibilidade; essa situação gera insegurança e sofrimento para a pessoa que vende a sua força produtiva, pois ela tem a sua sobrevivência e a sua identidade humana ameaçada. O trecho a seguir retrata o que a sociedade espera do professor e, esse, não conseguindo atender as expectativas, culpabiliza-se, podendo adquirir doenças, sobretudo psíquicas.

As expectativas em torno do trabalho do professor atreladas às demandas da sociedade atual são crescentes. O professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada, possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afetiva e emocional, preparar os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, que demanda profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. Também será tarefa do professor enfocar a educação sexual, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos. Todas essas demandas hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, ciente das expectativas em torno de seu trabalho, se sente impotente, fragilizado. A sociedade espera a atuação do super-herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de salvador das juventudes e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho (Paschoalino, 2024, p. 23).

Ainda, segundo a autora, esses problemas citados acima, afetam profundamente o dia a dia do professor, desmotivando seu trabalho, gerando crises de identidade e mudanças na sua imagem diante da sociedade. O fazer docente, passando por reestruturações causa sentimento de impotência, de fracasso e desvalorização, o que acaba causando doenças. O mal-estar docente está associado à precariedade do seu trabalho, que é orientado pelas políticas neoliberais, que descaracterizam a escola e seus profissionais e alteram as condições de trabalho dos professores, resultando em desprofissionalização.

Quando o assunto se refere à saúde do trabalhador da Rede Estadual de Santa Catarina, o SINTE, através da Secretaria de Saúde do Trabalhador, vem realizando desde 2020 uma pesquisa anual sobre a saúde dos professores. Essas informações são recolhidas de maneira anônima, porém, são úteis para analisar as condições de saúde da categoria. O relatório publicado em 2025, que contém resultados das pesquisas realizadas entre 2020 a 2024, aponta,

principalmente, que a sobrecarga de trabalho é uma das principais responsáveis no desenvolvimento de problemas físicos e mentais da categoria.

No ano de 2024, cerca de 1.496 professores da Rede Estadual de Santa Catarina responderam a pesquisa sobre a saúde docente. O relatório traz alguns índices preocupantes, tais como: que no ano de 2024, de acordo com o número de professores que responderam a pesquisa, aproximadamente 53% dos mesmos tiveram algum afastamento por motivo de saúde. Esse relatório também nos aponta que, entre os anos de 2021 a 2024, cerca de 91% dos professores que contribuíram com a coleta de dados foram trabalhar doentes. Observando somente os índices de 2024, o relatório nos traz, ainda, os seguintes dados: naquele ano, mais de 60% dos professores que responderam a pesquisa fizeram uso de medicamentos contínuos ou controlados e 23% tiveram alguma ideação suicida (no ano de 2023 esse índice foi de 32%).

Conforme dados do documento, quando o assunto se refere às percepções do trabalho, cerca de 62% relataram sentir ansiedade e insegurança, outros 41% afirmam sentirem-se pressionados por produtividade, aproximadamente 32% sofrem com o medo de errar e outros 20% apontam estarem com esgotamento mental. O mesmo relatório aponta que esses problemas estão relacionados com a pressão por cumprimento de calendário e metas, situações burocráticas, defasagem na aprendizagem, falta de infraestrutura e equipamentos, sobrecarga e caráter invisível do trabalho (correções, planejamento, trabalho extraclasse, entre outros).

Portanto, analisando alguns dados apresentados, conclui-se que o docente catarinense apresenta adoecimentos ocasionados pelas condições de trabalho, sobrecarga, práticas cotidianas exaustivas, violências, falta de reconhecimento social e financeiro, e pela mercantilização da educação. Também, é importante frisar que, atualmente, o mundo do trabalho está marcado pela robotização, Inteligência Artificial e expansão das Plataformas digitais. No entanto, a classe trabalhadora envolvida nesse processo de automação, consequentemente, vivencia uma nova realidade para seu dia a dia. Ainda, como a Terceira Revolução Científica e Tecnológica é moldada por uma empresa flexível, há a exigência de um novo trabalhador com novas qualificações, entre elas a polivalência, com novas situações para a Geografia do Trabalho.

Conforme o exposto, conclui-se que, muitas transformações estão acontecendo no mundo do trabalho e, neste caso em estudo, no trabalho do professor. Estamos compreendendo que as escolas vêm se constituindo, cada vez mais, nesse contexto de avanço das reformas neoliberais da educação, como territórios de degradação do trabalho. As mudanças educacionais, principalmente as que aconteceram nos últimos anos, reorganizaram a geografia

do trabalho nas escolas, trazendo situações de precarização, desprofissionalização e adoecimento dos docentes, situações essas analisadas nesta seção.

3.3 A DUPLA FACETA DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA

Esta parte do estudo das entrevistas com os professores de Geografia que atuam no novo Ensino Médio procura analisar, a partir dos relatos, o trabalho que envolve parte da carga horária não presencial. Já destacamos ao longo deste texto que a reforma do Ensino Médio, seja ao longo do contexto da Pandemia da Covid-19 e, após, abriu espaço para o uso de plataformas digitais no ensino (Willima; Silva, 2025). Em Santa Catarina, estamos falando do uso da plataforma *Google Classroom* para submissão de atividades a serem realizadas pelos estudantes em período não presencial.

Vale destacar que as tecnologias fazem parte da nossa vida. Os adolescentes de hoje já nasceram conectados virtualmente. Neto (2017) afirma que a geração Y possui facilidade para o acesso à informação e ao conteúdo *online*, além de modos virtualizados de relacionamentos. Esses jovens já encontraram a internet consolidada e acompanharam as intensas atualizações das tecnologias. Eles sabem onde buscar as informações e possuem facilidade para obtê-las. O virtual e o real andam juntos na visão desse autor. Para ele, os estudantes da atualidade já possuem a cultura da tecnologia e suas relações são virtualizadas, é a geração da “cibercultura”. Por outro lado, veremos que, nas escolas públicas catarinenses que ofertam Ensino Médio, contradições se instalam sobre o assunto.

Conforme o autor supramencionado, a tecnologia teria chegado na escola com a intenção de tornar a aula mais dinâmica, aliando-se ao quadro e ao giz para diversificar a apresentação dos conteúdos, através de recursos audiovisuais, multimídias, entre outros. Nesse processo, o conhecimento é encontrado na rede, então caberia ao professor realizar a mediação entre o saber e o aluno. Não se trata de uma passagem do presencial para o ensino a distância, nem da escrita para a oralidade ou para o multimídia. Para Neto (2017), trata-se da troca de saberes com o uso das tecnologias. O ensino *online* precisa ser uma extensão da sala de aula tradicional presencial, porém, agora, com mediação tecnológica, uma precisa complementar a outra.

Por outro lado, Barbosa e Alves (2023) afirmam que tudo fica à mercê da máquina de ensinar com caráter neotecnicista. Essa tecnologia chega na educação com diferentes rótulos,

tais como Ambiente Virtual de Aprendizagem, Quadro Inteligente, Aprendizagem Conectada, entre outros. Em Santa Catarina, a SED orientou que o professor responsável pela disciplina ministrada de caráter presencial, deveria obrigatoriamente trabalhar o aprofundamento que aconteceria de maneira não-presencial. Ainda, os estudantes que não tinham acesso à tecnologia, recebiam as atividades impressas elaboradas pelos mesmos professores. Conforme afirmam Willima e Silva (2025), com essa situação, parte da carga horária da matriz curricular ficou comprometida, o que privou os jovens da escola pública do acesso pleno a uma educação de qualidade.

Conforme Israel (2024), o neoliberalismo computacional introduz a digitalização na educação para atender as transformações do mundo do trabalho. Conforme essa autora, as tecnogeografias digitais compõem o arranjo sociotécnico para atender às novas exigências do mercado no advento da indústria 4.0, caracterizada na economia sob demanda ou na economia de plataforma. De acordo com a teoria, quando o assunto se refere à introdução das plataformas digitais na educação, tudo parecia andar muito bem, pois a tecnologia chegaria na educação.

Porém, os relatos nos permitem observar que a eficácia ficou apenas no papel. Em diálogo com os professores, eles indicaram que a prática não aconteceu com a qualidade esperada e com o planejamento organizado. O relato a seguir, da Professora 1 (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2025), retrata que ela teria expectativa, porém, que a realidade foi outra.

Eu utilizo o Google sala de aula, mas grande parte dos estudantes ainda falam, 'eu não tenho instalado'. É bastante difícil. Eu acredito que é uma boa ferramenta, se tivesse condições igualitárias de uso. Eu consigo mandar links, vídeos e orientações, porém só alguns conseguem me devolver. Acho que é uma boa ferramenta em si, mas do ponto de vista docente, está sendo de fato algo bem aproveitado? Não. Porque eu não consigo fazer com que os estudantes tenham boas devolutivas. Eu tenho estudantes que em outubro ainda não usaram a plataforma. Eu tenho alunos que acessaram e fizeram, sim, tenho. Tem sempre bons alunos que irão correr atrás. Ainda, do ponto de vista docente é desgastante, porque eu tenho que produzir e eu tenho que correr atrás. É diferente, você prepara... o aluno não faz e, eu tenho que recuperar isso de alguma forma. Então eu preciso preparar outra atividade para recuperar a nota, caso contrário sobra para o professor, você precisa resolver isso. Tem sido desafiador. Reconheço que tem sido interessante, se a gente tivesse utilizado esta tecnologia para as aulas ficarem mais produtivas, ficarem diferentes, utilizando as ferramentas que eles gostam. Mas eu penso que se foi o tempo, que os alunos gostavam de YouTube, de jogos pedagógicos. Hoje 30 segundos de Tik tok é o nosso limite, então é difícil pensar como eu vou adaptar para uma tecnologia.

Observa-se, no relato, que a professora menciona várias situações-problemas, entre elas: desigualdade de acesso à tecnologia, sobrecarga de trabalho para o docente e desinteresse dos

alunos. De acordo com Schneider, Encarnação, Dutra e Müller (2023), nesse modelo de aprendizagem surgem novos desafios, tais como: suprir a falta de tecnologia para muitas pessoas, a responsabilidade familiar no acompanhamento e a formação continuada para os professores.

A Professora 5 (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025) reforça a ideia de que, na prática, as aulas não aconteceram, ou seja, o conteúdo *online* não contribuiu para a aprendizagem, apenas para o cumprimento de carga horária.

A parte remota, a gente sabe que não tá dando muito certo. Na nossa escola tem problemas, mas acredito que em muitas outras escolas está acontecendo o mesmo. A questão é que às vezes os alunos estudantes eles não fazem as atividades. Eles vêm com a desculpa de que não tem internet, mas a gente sabe que para outras coisas eles têm. Enfim, mas isso não deu certo. Só aumentou a carga horária, assim, na teoria, para dizer, mas que na prática, não tem acontecido essas aulas.

De acordo com Zanlorenzi e Barbosa (2025), podemos compreender que se, de um lado, a reforma do Ensino Médio ampliou o espaço para uso de tecnologias na educação, por outro, a plataformização vem atingindo negativamente a autonomia pedagógica, podendo descaracterizar o trabalho docente. Conforme os autores, esse modelo de trabalho plataformizado pode contribuir para a desintelectualização dos docentes, uma vez que eles perdem a autonomia de organização do trabalho. As atividades propostas, na maioria das vezes, não condizem com a realidade da comunidade escolar.

Nessa mesma linha de pensamento, tem-se o relato da Professora 3 (Entrevista realizada em 06 de outubro de 2025), pois, além de mencionar a não aprendizagem dos estudantes, também enfatiza o aumento do trabalho do professor, ao contrário do que muito se destacou, de que a tecnologia iria melhorar o cotidiano escolar. A mesma entrevistada menciona o trabalho de cobrança dos alunos para alimentar a plataforma, sem gerar o resultado principal, que seria a aprendizagem do conhecimento. Conforme a professora

[...] a plataforma digital, na teoria, é para ser um recurso para facilitar o trabalho do professor e do aluno, porém, ela é ao contrário. Os alunos tinham muita dificuldade em acessar, toda a aula a gente perguntava se acessaram ou não acessaram. Daí uns haviam perdido o login e outros não tinham a senha. Então, foi um período que duplicou o trabalho do professor, porque além de trabalhar em sala de aula, além de cobrar ali no dia a dia, ainda a gente tinha que alimentar uma plataforma que, muitas vezes, os nossos alunos não acessavam. Poucos alunos acessavam e, os demais, sempre tinham uma desculpa para não estar acessando. A gente tinha dificuldade e um trabalho enorme para estar fiscalizando. Conclusão: aumentou muito o trabalho do professor, mas, na prática, na realidade, não contribuiu para aprendizagem dos estudantes. Na verdade, só dobrou o trabalho do professor e não teve nenhuma

contribuição, não agregou em nada no conhecimento dos alunos. Somente sobrecarga de trabalho para o professor.

Esse mesmo retrato foi ressaltado no relato do Professor 8 (Entrevista realizada em 24 de outubro de 2025), que também faz uma observação importante sobre a necessidade do professor de saber usar as tecnologias. Conforme o referido professor:

[...] o uso da plataforma, era terrível, meu Deus. Tinha no nosso contrato, a gente era obrigado a fazer e, os alunos faziam só para não reprovar por falta. Ainda, que não dava para fazer grandes coisas, fazia lá umas atividades bem simples. Uma experiência que não trouxe nada de conhecimento para os alunos, nem para nós professores. Muitos professores nem sabem utilizar e aí a direção também não passava muitas informações sobre o assunto. Era muito por conta de cada um. Era só mais trabalho para planejar a atividade toda semana, tinha que corrigir um monte de atividade toda semana e ainda, tinha que atualizar as faltas dos alunos. Só sobrecarga para o professor, sem resultados na aprendizagem.

Sobre o assunto, Israel (2024) afirma que a própria BNCC enfoca a importância das tecnologias digitais no mundo da educação, visto que o mundo do trabalho está direta ou indiretamente ligado à informática, são as transformações produtivas. Compreendemos que a plataformização do ensino no Brasil faz parte do neoliberalismo digital, ou seja, empresas de tecnologia com sede no Norte Global vendem seus serviços no Sul Global. Sobre essa situação de imposição das tecnologias e precarização do ensino, observa-se o relato do Professor 6:

[...] a minha experiência foi muito ruim nesta parte, esta coisa de ficar limitado. Melhor, não é limitado, a gente sabe o que tá por trás disso tudo, é a precarização do ensino, ele não dá formação suficiente, ou seja, é uma seletividade, um o Darwinismo Social. Realmente o que está acontecendo é de forma planejada, eu vejo que isso tá dentro de uma situação proposital. Isso deixou o professor como que fosse uma segunda tela, se dá uma importância ao conhecimento daquela pessoa que estudou para isso... simplesmente para compartilhar e, eles usam esse conhecimento agrupado na plataforma. Mas no fim nem se aproveita direito. É uma precarização completa.

Nesse sentido, salientam Normanha e Aroni (2025, p. 11) que “o mercado de tecnologias educacionais, dominado por startups e big techs, subordina a educação aos interesses do capital, enfraquecendo seu caráter público e precarizando o trabalho docente”. Na visão de Souza, Bruno, Júnior, Henschelce e Carrijo (2024), a implantação do ensino por tecnologias nas escolas públicas, na maioria das vezes limitada de recursos, necessita de investigações e intervenções para melhorar a prática. Investimento em infraestrutura (física e tecnológica) é um ponto importante.

Também, torna-se necessária a formação contínua dos professores e a preparação dos alunos para essa nova modalidade. Como bem salienta Israel (2024, p. 23), “a crença de que a simples introdução de tecnologias resolverá a desconexão do espaço escolar com as transformações da sociedade, sem que antes se realize uma transformação de suas relações comunicativo-pedagógicas verticalizadas, constitui um engodo”.

A Professora 9 (Entrevista realizada em 23 de setembro de 2025) traz em seu depoimento os aspectos positivos da experiência de uso das tecnologias digitais, porém, termina o relato trazendo os mesmos aspectos negativos citados pelos professores anteriores.

Em se tratando dos aspectos positivos ela flexibiliza o ensino: permite que os alunos avancem no próprio ritmo e revisem conteúdos quando necessário. Prepara os estudantes para o uso de ferramentas digitais, essenciais no mundo atual. Mas temos aspectos negativos como desigualdade de acesso, alunos sem internet ou equipamentos adequados podem ficar prejudicados. Temos alunos que trabalham no contra turno e tem dificuldades de realizar essas aulas, risco de aprendizagem superficial e sem acompanhamento ativo, o aluno pode apenas “cumprir tarefas” sem compreensão real. Professores precisam se adaptar rapidamente às novas plataformas e criar conteúdos digitais, muitas vezes sem formação adequada. A adoção de plataformas digitais mudou significativamente o trabalho docente, ampliando a carga de planejamento, exigindo novas competências digitais e pedagógicas, e, aumentando a pressão sobre os professores.

De acordo com Barbosa e Alves (2023), a propaganda governamental que justifica o investimento da tecnologia na educação se sustenta no objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes e está associada à noção de progresso. Também afirmam que essas tecnologias trazem transformações no funcionamento do mundo escolar ou podem ser vistas como controladoras do dia a dia dos alunos e professores, o que foi denominado por Lima (2021) de capitalismo de vigilância e hiperburocratização do sistema escolar.

Segundo Miranda, Moret, Silva e Simão (2020), o uso de tecnologias depende do aspecto intra-escola (estrutura escolar) e também extra-escola (questão econômica, estrutura e grau de escolaridade da família). O ensino híbrido é o ensino *blended learning*, mesclado, misturado e, conforme as autoras, pode ser compreendido como sendo uma possibilidade inovadora de aprendizagem e de planejamento dos professores. É a união das modalidades da sala tradicional com a sala tecnológica que, nessa perspectiva, pode ampliar as possibilidades de construção de uma pedagogia que potencialize o aprendizado num contexto tecnológico contemporâneo associado à sala de aula tradicional. Nesse sentido, o professor precisa assumir o papel de liderança e possuir tempo de planejamento de suas aulas.

Por outro lado, o que estamos observando é que essa simples mudança que levou ao uso da plataforma Google para o desenvolvimento de atividades pelos estudantes de modo não presencial, não atendeu os objetivos idealizados. A Professora 10 (Entrevista realizada em 30 de setembro de 2025) foi direto ao assunto e afirmou que, na sua percepção, “o Tempo Casa, da forma como está posto, é uma perda de tempo e um faz de conta”. O relato da Professora 4 (Entrevista realizada em 28 de setembro de 2025) foi nesse mesmo sentido:

[...] passamos a ter para alguns componentes com aula online, foi um fracasso. Na minha percepção, foi um fracasso, não porque os professores não conseguem bons resultados do Google sala de aula. Por mais que a gente acredite que a juventude esteja com a tecnologia na palma da mão, eles não sabem fazer uso dessa tecnologia, eles não se servem dessa tecnologia, é muito cópia e cola e falta maturidade para que esse trabalho online aconteça. Então, na minha percepção foi um faz de conta. Ele não funcionou. Por mais que os professores tentassem colocar, no primeiro momento jogos, quis, não havia participação e, no final é isso que acaba com o trabalho docente. Quem não respondia, recebia falta naquela carga horária. No final do ano, veio uma normativa obrigando a dar presença para todos aqueles que não tinham feito os trabalhos, ou seja, toda aquela cobrança, a escola chamando pais, exigindo que os estudantes fizessem atividades, foi por água abaixo. Foi uma vergonha, foi jogar todo o trabalho, todo investimento de tempo que os professores tiveram e que os bons alunos também que fizeram as atividades e mandaram, foi por água abaixo, porque, a secretaria de educação entendeu e percebeu que as faltas eram muito significativas e, obviamente, os índices interessam, os indicadores interessam. Então, eles não poderiam trabalhar com a possibilidade de alunos reprovando em função de aulas online. Então vem a normativa e, nos obriga registrar presença para todos. É humilhante para uma pessoa que faz todo trabalho, para uma gestão da escola, chamava aluno, que cobrava aluno, que chamava pais; vem do Estado, o canetaço e, só manda dar presença para todos. Foi frustrante”.

Assim, conforme depoimento acima, esse aspecto que aconteceu no Estado de Santa Catarina foi frustrante para o professor, pois, na implantação dessa modalidade de ensino, o componente curricular possuía uma parte da carga horária presencial e, outra parte, não presencial, realizada com o uso de plataformas. O professor postava as atividades e quem não as realizava recebia falta nos registros diários. Porém, devido às poucas devolutivas, uma normativa obrigou os professores a retirarem as faltas. Conforme explica Willima e Silva (2025, p. 41): “Os resultados desastrosos do formato da Educação Híbrida, levaram a SED/SC (2024, p. 01), por meio do Ofício Circular nº 194 de 30 de agosto de 2024 da Diretoria de Ensino, a solicitar aos professores que retirassem as faltas dos estudantes que não realizaram atividades no formato híbrido”.

Após estudos dos relatos dos professores referentes à plataformização de parte da carga horária do currículo do Ensino Médio das escolas estaduais de Santa Catarina, conclui-se que ela não ocorreu conforme o idealizado pelos proponentes da reforma do Ensino Médio.

Observamos nos relatos dos professores entrevistados uma dupla faceta sobre a plataformização, ainda que em estágio inicial quando comparada com outras políticas já avançadas, como o que vem ocorrendo nos estados de São Paulo e Paraná.

De um lado, o discurso institucional expressa a face idealizada: a ideia de que essas tecnologias significam progresso, inovação, qualificação do trabalho e atualização tecnológica frente aos desafios do século XXI; de que estamos vivendo em uma sociedade do conhecimento perpassado por tecnologias avançadas e necessárias. Mas, de outro lado, a ideia que emerge do contexto de prática, indicando limitações de acesso à tecnologia e seu uso, sobrecarga de trabalho e a falta de formação continuada adequada, pelo baixo engajamento dos estudantes na realização das tarefas em condições de vida economicamente desiguais para acesso às tecnologias e pelo descaso do Estado com as aprendizagens.

4 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA: DESAFIOS PARA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO DE REFORMA NEOLIBERAL

Neste terceiro capítulo buscamos discutir, a partir de entrevistas semiestruturadas, experiências profissionais de docentes que atuam na disciplina de Geografia, principalmente, no quesito formação continuada. Nos atemos com maior rigor à problematizar e discutir a formação continuada ofertada no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio e o distanciamento das propostas formativas em relação aos interesses docentes. Veremos que há um apelo muito grande para que as formações atendam demandas pedagógicas do trabalho com os conhecimentos escolares.

Neste capítulo, dialogamos com nossos colegas que foram entrevistados, mas também nos desafiamos a refletir sobre a urgência em resgatarmos o que compreendemos ser o papel social da docência, a sua profissionalidade para além da performatividade neoliberal. Entre a adaptação ao que está aí proposto pelas reformas neoliberais, estamos chamando as professoras e professores como classe que vive do trabalho, à luta pela valorização do que realmente somos: trabalhadores da educação com saberes e práticas especializadas. E que o papel da docência é trabalhar com o conhecimento científico que, desde a cultura escolar, possa ser transformador à vida das novas gerações.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Como vimos anteriormente, a aprovação da reforma do Ensino Médio em 2017 intensificou o que estamos chamando de metamorfoses do trabalho docente. Nossas análises apontam que tais mudanças têm desafiado a docência em diversas frentes, tais como a elaboração de planejamento coletivo e, em uma perspectiva interdisciplinar de trabalho pedagógico, o uso de metodologias ativas e de tecnologias digitais, atuação em componentes curriculares nem sempre tão conectados com sua formação inicial e continuada. Então, dialogamos com nossos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada dos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, pois em que medida essa formação existiu nesses primeiros passos da reforma? Como ela foi ofertada e se ela contribuiu para atender as demandas induzidas pela implantação da reforma?

Sobre a expressão, atualmente denominada de formação continuada, Carvalho (2022) salienta que ao longo da história da educação, esse processo de formação já recebeu várias

denominações, tais como: capacitação, reciclagem, treinamento, educação permanente e, atualmente, o termo mais utilizado é formação continuada. Ressalta ainda que, a partir da LDB N.º 9394/96, essa aprendizagem contínua para os profissionais do magistério precisa acontecer de maneira intensa todos os anos. Corroboramos com esse autor que os professores necessitam estar atualizados para atender com qualidade as demandas constantes da educação.

De acordo com as entrevistas, todos os dez docentes entrevistados mencionaram sua participação em ações de formação continuada que acontecem tradicionalmente no início do ano letivo, assim como aquelas que são realizadas no período de recesso escolar no meio do ano. Conforme depoimento da professora a seguir, a formação é muito importante para um professor, ela precisa fazer parte do exercício de sua profissão. Além dos cursos formativos, destaca-se a sequência dos estudos com Mestrado e Doutorado que, na visão da professora, possuem uma grande relevância na qualidade do trabalho em sala de aula.

[...] Como tenho 40 horas no Estado, eu faço todos os cursos que são ofertados, tanto no início do ano, quanto no recesso escolar em julho. Faço para além das horas exigidas para avanço na carreira. Tenho mestrado. Antes mesmo de ter uma pequena valorização para mestrado e doutorado eu já tinha iniciado no projeto de doutorado. Eu vejo a formação continuada, não como algo de opção para o professor. É algo inerente à nossa profissão, nós precisamos estar constantemente atualizados, então para mim não é um sacrifício estudar. Com as novas tecnologias a gente consegue ter acesso a muitos cursos de boa qualidade. A gente sempre precisa filtrar as instituições sérias e as que não são, mas tenho feito cursos tanto presencialmente, quanto cursos online. O estado tem oferecido cursos, enfim, nesse sentido para qualificar. Mas eu repito, a gente precisa das condições, também, para algumas metodologias. Não adianta ofertar cursos se não é dada a devida condição (Professora 4, Entrevista realizada em 28 de setembro de 2025).

O Professor 8 (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025) também ressalta as formações no início do ano letivo, porém, ele aborda uma questão importante, que faltam formações exclusivas para o ensino de Geografia.

[...] Participo das formações continuadas, principalmente naquelas formações em fevereiro, quando começa o ano letivo... que o estado oferta... algumas são online, mas muito meia boca. Nunca teve uma formação para geografia; eu vejo que tem para os pedagogos, segundos professores para matemática e português, mas as outras disciplinas são meio deixadas de lado, nesse sentido, pelo Estado, assim eu percebo.

De acordo com Dias, Oliveira e Lopes (2026), a formação continuada em Geografia é importante para a produção do conhecimento e para ressignificar conceitos geográficos. É necessário um diálogo constante entre o ensino de Geografia e seus conceitos.

Com a reforma, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ocuparam uma carga horária maior no currículo. Sobre o espaço ocupado pelas disciplinas na matriz curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, o estudo de Pfeifer e Simões (2023) argumenta que o currículo é um território em disputa e que, no contexto da reforma supramencionada, a Geografia enquanto disciplina escolar passou por um processo de des-re-territorialização com a diminuição da sua carga horária e a pulverização de conceitos, princípios e conhecimentos no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Outra mudança que já mencionamos anteriormente, trata da formação continuada a distância. A Professora 10 (Entrevista realizada em 30 de setembro de 2025) nos relatou: “No meu caso... eu até faço as formações ofertadas pelo Estado quando não tenho escolha, mas geralmente a minha formação continuada se dá por meio de iniciativa particular”. Ainda, o Professor 2 (Entrevista realizada em 25 de setembro de 2025) afirmou: “Também faço os cursos do Avamec, penso que podem contribuir para minha formação. Faço cursos da plataforma MEC....já fiz cursos da Escola conectada”. Observa-se que são muitas as maneiras para buscar formações, porém, cabe a pergunta: São formações de qualidade e contribuem para a melhoria da prática docente? Completa o referido professor: “Formação continuada? Isso falta, às vezes a CRE tenta colaborar, mas, precisa trazer alguém lá da universidade, que pesquisa sobre o assunto, que traga confiança para nós trabalhar. Os professores estão inseguros”.

Segundo Silva, Mendes e Santos (2023), para entender essas mudanças significativas para a atuação do professor é necessária uma conexão entre escolas e universidade para a oferta de formação continuada de qualidade. O professor é a figura central da organização do novo Ensino Médio, porém, ele precisa de condições de trabalho.

Também, seguindo a mesma linha de pensamento, enfatizando a necessidade de formação para a qualidade do trabalho em sala de aula, a profissional de Geografia denominada como Professora 3 (Entrevista realizada em 06 de outubro de 2025), além de mencionar as formações de início de ano, citou as formações oferecidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC). O SINTE-SC oferece formações durante o ano letivo para seus filiados, sendo alguns encontros presenciais e outros online, sobre temas diversos da atualidade, imprescindíveis para sala de aula, como políticas educacionais, meio ambiente e gênero. Além disso, ela também menciona a importância da participação das universidades nos programas de formação para melhorar o dia a dia da escola com essa nova modalidade de Ensino Médio. Conforme a docente:

[...] a gente sempre participa, do processo de formação, da primeira semana de aula, quando a gente retorna para trabalhar em fevereiro. Também participei de cursos formativos oferecidos pelo sindicato, pela rede do sindicato. Ainda, participei de um programa de formação continuada, um ano, uma escola que eu atuava, fez uma parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul, o professor William Simões ministrou um curso de formação continuada, pensando no Novo Ensino Médio. Eu considero pouco, para tudo aquilo que a gente tinha, num curto espaço de tempo, para aprender sobre o novo ensino médio, sobre as tecnologias, sobre o uso dessas tecnologias, Inteligência Artificial, as próprias lousas, esta nova organização do currículo, as trilhas de aprendizagem, eletivas, projeto de vida, entre outros. Apesar de ter participado, inclusive, dos cursos ofertados pelo Estado e de outros, por iniciativa particular, eu considero que foi muito pouco ainda, para tudo aquilo que, nós professores, tínhamos que dá conta com esta nova modalidade de ensino.

Muitas vezes, a formação acontece na própria escola, onde apenas se abordam problemas e não acontece a formação continuada de fato, sobretudo, para atender necessidades de atualização e de melhoria nas práticas em Geografia ou até mesmo nas Ciências Humanas. Sobre essa situação, a Professora 7 (Entrevista realizada em 22 de setembro de 2025) desabafa:

[...] sobre a Formação continuada, não temos. Que formação? Nos últimos anos nós mesmos nos formamos. São recados, cobranças, preenchimentos de sistema e elaboração de planos e mais planos que ninguém sabe se realmente são postos em prática. A teoria é sempre muito bonita, já pôr em prática é bem diferente. O que temos são cobranças.

Sobre o depoimento da Professora acima, nas palavras de Rocha e Hypolito (2020), tais tendências alteram o sentido do trabalho e fazem com que se perca a relação do professor com o conhecimento, podendo ocasionar a desprofissionalização e a desintelectualização dos mesmos. Libâneo (2021) afirma que a desprofissionalização docente é, entre outros fatores, resultado da precária formação inicial e continuada.

Já outro docente ressalta querer melhorar a prática em sala de aula, mas reconhece que as formações continuadas não atendem as situações cotidianas de trabalho. Esse docente busca melhorar seu trabalho por conta própria, ele reconhece que precisa ampliar, que existe uma necessidade de buscar aperfeiçoamento. Na visão desse professor, a formação continuada deve contribuir para “[...] agregar valor ao nosso trabalho, melhorar a prática diária. Na minha percepção não é muito boa, a situação não é muito legal em relação aos cursos de formação continuada. Está defasado. A gente faz o que pode de acordo com a nossa busca, não tem muita força externa (Professor 6, Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025).

Durante as entrevistas percebeu-se que os professores sentem necessidade de formação continuada e estão dispostos a frequentá-las. Eles prestigiam uma formação com qualidade. Porém, muitas vezes as formações não acontecem de acordo com suas expectativas. O

depoimento da Professora 1 (Entrevistada em 08 de outubro de 2025) expressa de forma emblemática este entendimento:

[...] eu faço todos os cursos que o Estado oferta. Na semana de formação, em fevereiro, eu participo. Apesar de eu considerá-los de grande valia para a nossa formação continuada, devo confessar que mais me irrita do que ajuda. Mas, ao longo da minha carreira, eu sempre estou fazendo algum curso, já cursei outra graduação. Eu sempre me preocupei em me manter informada. Eu sinto muito essa necessidade de estar na sala de aula como uma aluna também, de estar debatendo vários assuntos. Eu sempre estou fazendo alguma coisa. Também realizo as formações oferecidas pelo Estado, apesar dos problemas dos que eu vejo, nos cursos que eles nos oferecem.

Mas, outro relato exposto nos permitiu evidenciar que há quem não tenha tempo para realizar uma formação. Dilley (2023) afirma que muitos professores não participam das formações devido à sobrecarga de trabalho. Além do preenchimento de burocracia, a jornada de trabalho intensa faz com que o professor não participe das formações. Essa situação acaba precarizando ainda mais o trabalho docente, tema discutido no capítulo anterior. Conforme a Professora 9 (Entrevista realizada em 23 de setembro de 2025),

[...] vejo a formação continuada como um dos pilares para a melhoria da qualidade do ensino e também para a valorização docente. Mas os professores enfrentam dificuldades para participar desses programas devido à extensa carga de trabalho em sala de aula e ao tempo dedicado às tarefas escolares, como planejamento, correção de atividades, alimentação do sistema. Consequentemente, mesmo com ofertas regulares de capacitação a efetividade da formação continuada fica limitada, evidenciando a necessidade de políticas que conciliem tempo de dedicação docente com oportunidades de desenvolvimento profissional.

Nessa situação, cabe-nos questionar o que se torna mais importante: trabalhar em sala de aula com qualidade ou estar com o sistema burocrático em ordem? Para a realização das duas situações o professor precisa de tempo e compreendemos que isso possui relação direta com o uso da hora atividade com qualidade. Como já mencionamos anteriormente, nesse processo de implantação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, o uso de metodologias ativas para o trabalho pedagógico, assim como do que vem sendo chamada de sala invertida, passou a fazer parte das cobranças.

As análises realizadas por Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019) destacam que essas ações são complexas e não podem ser deslocadas das condições da escola, do trabalho com conhecimentos críticos, reflexivos e livres dos interesses do mercado de trabalho. Conforme os autores, as metodologias ativas trabalham o ensino por investigação, uso de tecnologias, teatros, músicas, trabalho de campo, entre outras práticas, tendo como foco principal o aprendizado dos

estudantes. Essas práticas pedagógicas possuem a mediação das tecnologias e devem estimular a autonomia, a iniciativa e o protagonismo dos estudantes. Por outro lado, alertam que não se pode deixar à margem a importância do trabalho docente, seus conhecimentos e saberes.

Ainda, segundo os autores, na metodologia de sala de aula invertida, os estudantes estão nas suas casas, estudam, assistem vídeos, pesquisam na internet, aprofundam os assuntos elencados pelo professor. Mas isso não deve substituir ou simplificar a atuação docente em sala de aula, pois deve existir espaço para apresentações, discussões e problematizações do conteúdo e, o mais importante, o trabalho com conhecimentos críticos. Nesse sentido, também questionamos nossos interlocutores sobre a formação continuada para atender essas demandas da reforma em curso.

O depoimento da Professora 3 (Entrevista realizada em 06 de outubro de 2025) foi bastante emblemático: “a gente teve algumas formações pontuais e, que foi comentado sobre metodologias ativas, como a questão de o aluno ser protagonista, ele buscar o conhecimento”. O relato da Professora 4 (Entrevista realizada em 28 de setembro de 2025) também foi nessa linha, porém, ela enfatiza que os professores precisam de condições para aplicação das práticas diferenciadas:

[...] Nós tivemos sim, inúmeros cursos onde foi orientado para seguir uma metodologia ativa. Ah, sala de aula invertida, sala de aula invertida a gente já vinha fazendo há muito tempo só não tinha este nome. Fazer uma pesquisa para o debate, a gente fazia, só não tinha os nomes que se dá. Então é muito discutido o que se fala sobre metodologia ativa. Colocar o aluno como protagonista, a gente procurava fazer isso. Mas nós também não podemos mascarar a realidade do estudante. A gente tem uma realidade do estudante que culturalmente não lê, uma família que não incentiva, o celular que veio ainda mais para domesticar esse aluno, que se recusa a pensar. Então, na medida do possível, eu procuro usar as metodologias ativas ou aprofundar o que eu já estava fazendo. O estado tem oferecido cursos, enfim, nesse sentido para qualificar, mas eu repito, a gente precisa das condições também, para algumas metodologias, não adianta ofertar cursos se não é dada a condição.

A maioria dos docentes entrevistados acabou apresentando esse retrato da formação continuada para essas demandas da reforma em Santa Catarina. Entretanto, também encontramos quem se sentiu bastante perdido neste contexto analisado, a exemplo do Professor 8 (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2025): “Então, me faltam cursos, formações mais específicas sobre as metodologias ativas. Eles só falavam ‘usem metodologias ativas’, mas ninguém da escola sabia o que era. Eles jogaram para o professor fazer, mas não deram formação”. Assim, corroboramos com a compreensão de que:

[...] a formação continuada de professores necessita ser repensada em face do contexto em que se produzem as políticas educacionais, de modo que sejam propiciados espaços de discussão teórico e prática a partir dos campos de atuação docente e que possibilitem a contestação e luta coletiva por melhorias nas condições de trabalho. Destacamos que a qualidade social do Ensino Médio está condicionada à valorização do professor e que esta inclui um cenário favorável ao exercício e à formação docente” (Silva; Mendes; Santos, 2023, p. 12).

Nosso entendimento é o de que a formação continuada também é um processo de reflexão sobre a prática docente e, por isso, contribui para ressignificar o trabalho. A sociedade vive suas constantes transformações, portanto, o professor também precisa se atualizar e qualificar sua atuação profissional, pois seu trabalho possui uma relação direta com a formação humana e com um projeto de sociedade. Novos conhecimentos fortalecem o coletivo escolar e a formação das novas gerações e, por isso, compreendemos que a formação continuada de professores precisa estar conectada com os desafios da escola, o que engloba o trabalho com conhecimentos e práticas diretamente relacionadas com os saberes trabalhados pelos professores junto a seus estudantes.

As entrevistas realizadas nos permitiram evidenciar que há oferta de formação continuada aos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina que estão atuando no chamado Novo Ensino Médio. Algumas são ofertadas em formato virtual pela SED-SC, outras pelas Coordenações Regionais de Educação e até por iniciativa das próprias escolas. Porém, embora elas sejam estratégicas para a implantação da reforma do Ensino Médio, elas se distanciam do contexto de prática, pois impõem uma formação desconectada com os reais desafios da escola e, em particular, da atuação pedagógica em Geografia.

Nesse sentido, para que a formação escolar ocorra com qualidade, torna-se necessária a formação continuada para os professores. A docência precisa estar relacionada com a cientificidade do conhecimento. A escola deve ser o lugar de ensino e aprendizagem. O saber da área de conhecimento é o verdadeiro sentido de cada disciplina na sala de aula. No caso da Geografia, ela precisa ter na sua linha de frente um profissional que compreenda este planeta em constantes transformações e que conduza os conhecimentos geográficos para interpretação da realidade. Portanto, para que uma educação de qualidade ocorra, além da formação inicial, a formação continuada precisa tornar-se rotina na carreira do professor. Ou, como afirma Nóvoa (2009, p. 32): “É escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório”.

Nas palavras de Andrade e Costella (2020), o professor não nasce professor, mas ele se constitui e se constrói ao longo do percurso de sua carreira. Cada professor possui uma única identidade docente que é reflexo das experiências de vida, da formação acadêmica, das formações continuadas e das vivências e experiências escolares. Ao longo da carreira, o professor vai ressignificando o passado para formar um novo futuro. Os docentes são construídos e reconstruídos em suas trajetórias.

Portanto, de acordo com as autoras citadas acima, a docência é construída e reinventada no cotidiano da carreira profissional. O saber do professor é processado ao longo de sua história, se formando e se transformando ao longo das experiências e aprendizagens adquiridas no percurso. Nesse caminho, o professor vai aprendendo, buscando novas alternativas para a sala de aula e reorganizando os saberes. Conforme Andrade e Costella (2020), há quatro saberes que se entrelaçam no processo do ensinar docente, sendo eles: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, pois, conforme as referidas autoras: “os professores são pessoas com histórias, memórias, trajetórias e experiências, e o exercício da docência é reflexo dos saberes docentes que foram se constituindo nesse percurso” (Andrade; Costella, 2020, p. 7).

O profissional docente, de acordo com Andrade e Costella (2020), encontra-se em construção, condição que atravessa a vida profissional. A formação não é construída apenas pela acumulação de conhecimento, mas, também, com um trabalho de reflexão e (re)construção das práticas em sala de aula. O fazer pedagógico da Geografia consiste em criar condições para realizar a (re)leitura do mundo num espaço em constantes transformações. Conforme Andrade e Costella (2020, p. 13):

[...] desta forma, criar espaços em que os saberes sejam valorizados para exercício de uma prática transformadora, que engloba um ensino voltado para compreensão do espaço como uma realidade que está em constante transformação, demanda uma ação profissional consciente da importância da sua atuação e competente para lidar com os desafios da profissão no contexto atual.

Pesce, Amorin, Thiesen e Simões (2024) mencionam que os professores constroem o processo pedagógico de forma individual e coletiva, para tanto, necessitam de formação para o desenvolvimento de seu trabalho. Portanto, o profissional da Geografia, no exercício de seu trabalho, precisa ter a formação necessária para articular as vivências dos estudantes para a compreensão das dinâmicas que produzem o espaço geográfico. Na visão de Nóvoa (2022, p. 17):

[...] há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Mas em todos eles há um ponto imprescindível: o conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público. É com base nele que se devem organizar os novos modelos de formação de professores.

Quando o assunto se refere ao professor de Geografia, sabe-se que a disciplina vive uma dinâmica profunda e que seu conteúdo está em constantes transformações e atualizações. Para tanto, a formação do docente é imprescindível. Segundo Callai (2025), o ensino de Geografia em sala de aula necessita de um bom condutor do conhecimento dessa ciência, nesse caso, o professor formado na área e, para que ele realize sempre um trabalho de excelência, precisa, além da formação inicial, de constante formação ao longo da carreira. Em seus escritos, a autora também defende a ideia de que todos os professores de Geografia deveriam exercer a condição de pesquisador, assim teriam autoria de pensamento e reflexão sobre a própria prática.

Segundo Costa Júnior (2023), diante desse novo cenário mundial, em que tudo modifica-se rapidamente, o professor necessita de uma formação ampla. O autor também defende a ideia de que, além da formação inicial, é imprescindível uma formação continuada de qualidade, atualização de estudos e metodologias, para aprimorar e atualizar sua prática ao longo da carreira. É uma situação que exige teoria e prática, é um processo contínuo e complexo.

Todo professor deveria ser o privilegiado de ter o conhecimento necessário para o exercício da sua profissão. Em situações de não obter os conhecimentos necessários na graduação, não há motivos para a imobilização, sempre há tempo para aprender e encontrar alternativas. Uma das saídas, segundo Callai (2013), seria o investimento em pesquisas e formação continuada, assim, tenta-se superar uma falha na formação inicial.

Ainda, Costa Júnior (2023) destaca as mudanças na sociedade e na educação e a necessidade de atualizar o papel do professor para atender essas novas demandas. Esse autor pontua que o profissional da educação precisa ser um pesquisador, enfatiza que seu papel é desafiador, mas de grande importância para o contexto social, tanto na formação dos alunos como na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural [...] (Libâneo, 2011, p. 36).

Callai (2013) também realiza um questionamento importantíssimo: Como fica a Geografia diante dessa nova realidade de mundo? O mundo globalizado exige conhecimentos ágeis, postura do aprender a aprender, buscas rápidas por informações (sendo que muitas dessas são passageiras). Todas essas mudanças, sendo elas da sociedade, da relação entre os homens e desses com a natureza, trazem a ideia de transformação da escola, do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto apresentado, parece que as ideias envelhecem rapidamente e o professor precisa estar apto para mudanças. Porém, o professor com uma formação de qualidade entende que essa nova organização não pode atingir o saber acumulado historicamente através de gerações.

Ainda, é necessário abordarmos outra situação vivenciada pelos professores. Nos últimos anos, como já mencionado anteriormente, o trabalho por área do conhecimento passou a ter mais espaço nas escolas do Estado de Santa Catarina, principalmente, com a reforma do Ensino Médio. Nessa situação, torna-se imprescindível que o trabalho, o planejamento e as formações aconteçam com o grupo de docentes. Esse processo implica em mudanças na organização das escolas e no trabalho dos professores.

Nóvoa (2009) ressalta que, no século XXI, surge o professor coletivo. O autor afirma que as competências coletivas formam um tecido profissional enriquecido. A formação dos professores precisa acontecer na escola com partilhas de práticas e reflexões sobre o trabalho docente. Assim, acontece o despertar de pertencimento e identidade profissional dos educadores. É um momento de passagem de uma identidade individual para uma constituição coletiva, com diálogos e encontros com os demais profissionais para a cooperação e colaboração, permitindo, assim, reflexão, partilha e análise de um processo coletivo, que tem por objetivo a busca e organização de conhecimento. Conforme o autor:

[...] ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros. Para que isso aconteça, tem de haver condições concretas nas escolas e uma nova organização do trabalho dos professores (Nóvoa, 2022, p. 15).

Sobre o trabalho coletivo, Nóvoa (2009) afirma que ser professor é abraçar a profissão, compreender os sentidos da escola, aprender com seus colegas de profissão e, com o seu conhecimento de área, conquistar os alunos. O autor argumenta que a formação dos professores também precisa acontecer entre os seus pares, o que ele denominou de formação para o interior da profissão. A escola precisa refletir coletivamente sobre o seu trabalho, o que inclui responsabilidade e compromisso de equipe. As propostas para melhorar o trabalho escolar

precisam ser construídas com os profissionais e, assim, com a união entre profissão e formação, alcançar a valorização da docência.

Diferente do que vem ocorrendo nesse percurso de implantação da reforma do Ensino Médio, observamos fragmentação, isolamento, plataformização e perda de autonomia do trabalho docente, que passa a responder às burocracias exigidas pelo sistema educacional de Santa Catarina, sem poder refletir sobre sua experiência. Um processo de trabalho degradante que vem adoecendo a docência em exercício pelo conjunto de motivações já exploradas nesta pesquisa.

Observamos que a formação continuada docente vem sendo precarizada ou ofertada por supostos “cientistas da educação” ou “especialistas pedagógicos”. Esses foram assumindo o papel na formação e os próprios professores foram ocupando, nesse processo, um papel secundário. É a entrada de empresas terceirizadas ou institutos para realização de cursos aos docentes. O que foi denominado de consumismo de curso. Sobre essa situação, Nóvoa (2009) afirma que, nos últimos anos, os professores tiveram seus territórios invadidos por discursos de grupos privados. Porém, os professores não participaram da elaboração dessas ideias e nem compõem o grupo que ministra os cursos. Assim, torna-se necessário construir políticas que reforcem o trabalho dos professores, seus saberes e suas práticas de atuação. A cultura docente não pode ter interferência de pessoas que não fazem parte da educação. Ele afirma haver um regresso dos professores com as práticas educativas nas formações, com a entrada de instituições mercadológicas. Dilley (2023) afirma que, nesses casos, ao invés de uma formação, pode acontecer uma “deformação”.

Também sobre a entrada de outras entidades na formação de professores, Popp e Mehanna (2026) afirmam que a formação docente passou a ser tratada como produto, transformou-se em mercadorização, o que, conseqüentemente, implica na perda do verdadeiro sentido do “ser Professor”, precarizando a profissão e enfraquecendo a educação pública.

No geral, a formação continuada é de responsabilidade das escolas e dos governos, principalmente, estaduais e municipais, que, muitas vezes, buscam ajuda em outras entidades, como empresas e fundações. Lembramos que ela precisa acontecer num processo coletivo com os demais professores da unidade escolar, junto a instituições universitárias, para encontrar novos caminhos, almejando sempre a busca pela qualidade do ensino e da escola. Assim, a formação continuada é uma prática e reflexão que precisa ser construída no interior da profissão.

Quando o assunto se refere a formação para o professor de Geografia, Callai (2025) destaca que a formação inicial e continuada aos profissionais precisa estar sustentada em três eixos: conhecimento, prática e engajamento. A educação de qualidade deve ser para a vida e não para o mercado. A referida professora e pesquisadora da área de Geografia, quando escreve sobre formação para os professores, afirma que a mesma precisa acontecer em duas dimensões, a dimensão técnica (conteúdos) e a dimensão pedagógica (para que serve este conteúdo, qual seu significado e maneiras de trabalhar para alcançar aprendizagem). Nesse sentido, a pesquisa na educação geográfica se interliga com as questões educacionais. Na visão de Callai (2025, p. 11),

[...] a pesquisa na linha de ensino da geografia tem contribuído em muito com o ensino na escola básica e, também, não há dúvida, nos entendimentos acerca da formação docente. Se todos os professores tivessem em seus fazeres a condição e os estímulos para ser pesquisador seria o ideal. Afinal a proposição de um professor com autoria de pensamento e que pensa a sua própria prática seria a idealização do fazer profissional docente considerando o exercício da cidadania.

Callai (2013) realiza alguns questionamentos: na formação dos professores de Geografia existe ligação entre a ciência geográfica e a geografia ensinada? Ainda, a formação geográfica é pensada no seu sentido para o professor de Geografia? Pois, para a autora, observamos que as aulas de Geografia precisam ter sentido e coerência com a realidade vivida. Na sala de aula, torna-se necessária a articulação entre o saber e o fazer. O docente precisa ter clareza teórica (conteúdo/conhecimento) que sustenta suas ações. Segundo a autora, o professor de Geografia, quando chega na sua prática cotidiana, deve levar em conta a confluência de três grandes elementos: domínio dos conteúdos de Geografia, avanços teóricos e metodológicos no processo educacional e as teorias do conhecimento. Assim, o professor trabalha com uma linha metodológica que articula ensino e pesquisa.

A autora supracitada, Callai (2013) nos permite afirmar que, com todas as transformações que acontecem no dia a dia, o desafio é ir para frente, mas, para que isso aconteça, torna-se necessário entender as mudanças que estão acontecendo e, a partir de um entendimento presente, construir o adiante. É saber operar com o tradicional e o novo. Dessa forma, com base nessa compreensão, Callai (2013) nos permite afirmar que o professor de Geografia precisa encontrar maneiras de transformar a disciplina em algo vivo, que dialoga com a realidade e que transforma o aprendizado em algo com uma função social. Quem ensina precisa conhecer profundamente a realidade e, esse processo, só acontece com formações.

Nesse sentido, escola e professor precisam ser vistos como sinônimo de intelectualidade, criticidade, emancipação e trabalho (Magalhães, 2021).

4.2 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA PROFISSIONALIDADE: UM RESGATE NECESSÁRIO FRENTE AOS AVANÇOS DAS FORÇAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Esta dissertação tem como foco central a docência em Geografia, o profissional dedicado ao ensino. Buscamos discutir ao longo dos capítulos anteriores as metamorfoses no seu trabalho diante das últimas reformas educacionais, sobretudo, a que se refere ao Ensino Médio a partir do ano de 2017. Argumentamos que as escolas vêm se tornando territórios de degradação do trabalho docente e que emergem inúmeros desafios para o trabalho pedagógico escolar. Neste capítulo, nos dedicamos a refletir sobre a profissionalidade docente. Conforme apontam Castro e Teles (2025), quando se estuda a profissionalidade docente e seus desafios, somos levados a mergulhar um pouco mais sobre a realidade concreta da prática, englobando experiências do dia a dia e as condições reais de trabalho.

A partir do diálogo que estabelecemos com nossos interlocutores, observamos ao longo da pesquisa que a docência em Geografia se encontra em profunda transformação, resultado do avanço da lógica neoliberal que estrutura o conjunto das reformas educacionais da atualidade. Diante do exposto até aqui, não queremos assumir esse quadro como “fim da história” e, por isso, nos questionamos: qual concepção de docência em Geografia queremos reafirmar? Qual deve ser o seu papel da docência diante dos grandes desafios atuais da humanidade?

Agora, nós queremos defender uma concepção de docência em Geografia. Uma concepção de docência crítica e comprometida com uma formação social e emancipadora do gênero humano.

Inicialmente, queremos destacar que uma das principais características que compreendemos ser estruturante da docência é o trabalho com o conhecimento escolar, ou seja, que “ser professor traz implícito o conhecer” (Benachio, 2012, p. 12). Nunes (2018) definiu que a principal atividade do professor deve ser a intelectual. Já Gonçalves (2023) afirmou que a docência em Geografia é aquela que trabalha com os conhecimentos geográficos importantes para a interpretação da realidade vivida. Nóvoa (2009) afirma que são os acontecimentos diários dão sentido para a educação e que o trabalho dos professores inclui a ciência no seu interior.

Assim, acreditamos que escola e professor precisam ser vistos como sinônimo de intelectualidade, criticidade, emancipação e trabalho.

[...] Afirmamos, ainda, que a atuação dos professores é responsável por contribuir no desenvolvimento do senso crítico, da análise da realidade, da capacidade de perceber os fatores que interferem na construção do ser, bem como na preparação dos discentes para uma atuação autônoma no mundo e para sua entrada no mundo do trabalho. (Moura, Ribeiro, Neta e Nunes 2019, p. 7).

Conforme Rocha e Hypolito (2020), no momento atual, a docência precisa permanecer ligada à cientificidade do conhecimento. Seu trabalho e sua função relacionam-se à atividade de ensinar. Compreendemos que esse processo resulta da relação intrínseca entre o professor e o seu trabalho. Moura, Ribeiro, Neta e Nunes (2019) afirmam que o trabalho docente é um pilar importante na formação do cidadão e que sua atuação acontece dentro e fora da unidade escolar. Dessa forma, compreendemos a docência como trabalho complexo e repleto de especificidades. Ela contribui para a construção e transformação das pessoas por meio do trabalho com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A ideia de resgatar o que compreendemos ser a docência nos parece ser urgente, dado a aceleração de sua precarização e desprofissionalização observada ao longo de nossa pesquisa. Com base nas contribuições de Nóvoa (2022), nossa percepção é a de que os professores estão perdendo visibilidade no espaço público. Escolas e professores vivem um momento crítico, poucas são as pessoas que saem em busca de suas defesas. O autor menciona a urgência de defender os professores e a profissionalidade para valorização da escola pública e do espaço público de educação.

Segundo Santos, Costella e Menezes (2026), é preciso compreender as incertezas que permeiam a profissão docente e, a partir disso, construir uma docência mais humana, acompanhada pelas questões teóricas e metodológicas. Nas universidades, nos cursos de licenciaturas, aqui mencionando a Geografia, se aprende sobre a disciplina e, também, se aprende sobre educação. Porém, estamos evidenciando que, no âmbito da formação continuada, há uma urgência em promover a articulação da Geografia com a Educação.

Corroboramos com Menezes (2019) que, diante do contexto político que estamos vivenciando no Brasil, torna-se necessário defender o óbvio. A autora retrata que atualmente vivemos num mundo com pós-verdade, com falas sobre terra plana, farsa do aquecimento global, ataques aos profissionais do magistério, entre outros absurdos. Nesse sentido, torna-se necessário defender a democracia, a tolerância, a igualdade de gênero, e repudiar qualquer

forma ou ato de violência. Assim, também precisa se defender as Ciências Humanas, a Geografia e o professor. Resgatar o óbvio na docência em Geografia é ressignificar o ensino de Geografia na escola.

Conforme a autora supramencionada, Menezes (2019) os processos educacionais e relações sociais deveriam estar intimamente interligados. Ainda, as práticas educacionais também precisariam cumprir as funções de mudanças. Porém, no contexto político vivenciado no Brasil atual, o educador possui desafios imensos no seu cotidiano, além de angústias e dúvidas encontradas entre a teoria e as experiências vividas na prática educacional. Para Popp e Mehanna (2026, p. 5):

[...] no contexto educacional de Santa Catarina, assim como em outras regiões do Brasil, o professor enfrenta limitações quanto à autonomia para administrar sua prática pedagógica. A carga horária, o número de alunos por sala, os recursos disponíveis e o apoio pedagógico são fatores que interferem diretamente no exercício da docência. Em razão disso, a liberdade pedagógica, que habilita o professor a tomar decisões sobre a condução de seu trabalho, encontra-se restrita. Isso ocorre porque o docente deve respeitar tanto as diretrizes curriculares quanto o contexto educacional da escola em que atua.

Como já foi mencionado anteriormente, há em curso no Brasil um conjunto de ataques aos conhecimentos científicos e à ciência, entre eles, a Geografia. A lógica empresarial que invade as escolas, redireciona o trabalho docente, por isso a importância de resgatar a profissionalidade e o verdadeiro sentido da docência. Diante do exposto, problematizamos: quais desafios emergem para a docência em Geografia? Popp e Mehanna (2026) afirmam que a profissão de professor é realizada de maneira múltipla e complexa: ele é um profissional que tem conhecimentos especializados, tem o papel de instigar a reflexão e o pensamento crítico e desenvolver a autonomia intelectual dos alunos.

A sala de aula sob sua mediação se produz como espaço constante de ação e reflexão. Professor e aluno precisam compartilhar o processo de aprendizagem, com o desafio de ressignificar a realidade. Para as autoras, “o papel do professor é tornar-se um agente que não apenas transmite, mas, também, problematiza e contextualiza o conhecimento, alinhando-o às necessidades de formação crítica dos educandos (Popp; Mehanna, 2026, p. 4).

E, nesse sentido, compreendemos que sua profissionalidade é estruturada em pedagogias e não em sistemas burocráticos de gestão da aula ou, apenas, para preparar seus educandos às provas.

Com base nos estudos de Silva e Carneiro (2025), pode-se dizer que a partir da década de 1990 a educação escolar vem priorizando, cada vez mais, a formação de indivíduos para a empregabilidade. Nessa nova organização do mundo educacional, o Brasil precisa oferecer profissionais capacitados na economia globalizada e tecnológica, como já discutimos ao longo desta dissertação. Nesse processo, há uma imensa escuta dos economistas em detrimento dos professores, que são agentes fundamentais na construção do conhecimento e formação dos estudantes. Assim, os docentes, aos poucos, foram perdendo seu papel que está ligado ao conhecimento historicamente produzido. Por isso, ressalta-se aqui, a necessidade de resgatar o verdadeiro papel da docência.

Menezes (2019) afirma que quando se hegemoniza a lógica mercantil e os interesses do capitalismo sobre os rumos da educação, aumenta-se o desafio de resistir a autonomia docente. Os espaços de sala de aula acabam se constituindo como espaços de enfrentamento político. Nesse caminho, o docente da área sempre deve se perguntar: para que serve a Geografia que se trabalha em sala de aula? Qual a finalidade social dos conhecimentos geográficos? Em que medida o trabalho com os conteúdos de Geografia no Ensino Médio permite proporcionar ao educando uma leitura da sua realidade social e, conseqüentemente, a partir dessa perspectiva de organização do espaço, posicionar-se no mundo?

Nas palavras de Callai (2025), a aula de Geografia é um dos caminhos para compreender o mundo. Estudando os espaços, entende-se a realidade, compreende-se como vivem as pessoas que (re)produzem esses espaços. Assim, corroboramos com a compreensão de que professor de Geografia tem papel profissional estratégico para provocar a capacidade de pensar com acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do processo histórico, pelos conhecimentos da ciência e pelas possibilidades de acessos tecnológicos para observar, analisar e compreender o mundo. Ainda, vale lembrar que o desenvolvimento do pensamento geográfico contribui no processo de análise, interpretação e atuação de maneira crítico-reflexiva para uma sociedade humanizada e justa (Neto, 2021).

Carvalho e Paim (2026) corroboram com nossa compreensão de que a Geografia escolar deve possibilitar aos estudantes os conhecimentos necessários para leitura cidadã e reflexiva do mundo contemporâneo. Os estudantes, por meio dos conceitos estruturantes da disciplina e da condução do trabalho pelos seus docentes, devem desenvolver o raciocínio geográfico e perceber as interrelações existentes e, ainda, entender que o lugar é um processo construído a partir das relações sociais contínuas entre o local e o global. A docência crítica passar por trabalhar

[...] o potencial da Geografia para a formação do pensamento crítico e da consciência cidadã manifesta-se em sua abordagem investigativa das relações entre sociedade e espaço. Esse processo incita os estudantes a questionarem as lógicas que orientam as decisões sobre o território, bem como a discernir as implicações de tais ações no cotidiano e em cenários futuros. A disciplina emerge, portanto, não como um repositório de fatos a serem memorizados, mas como um campo eminentemente analítico e interpretativo, que possibilita a compreensão das intrincadas interações entre as esferas humana, ambiental, econômica e cultura (Silva; Carneiro, 2025, p. 14).

Segundo Callai (2025), o Ensino de Geografia faz parte da ciência e está ligado à aprendizagem, escola, professores, aula e alunos. Por sua vez, a educação geográfica considera os princípios da Geografia, como conceitos, categorias e linguagens, interligando o campo empírico com os aportes teóricos. Nesse sentido, vale sempre destacar que o condutor do conhecimento é o professor formado na área.

[...] E a Geografia com seus arcabouços teóricos pode oportunizar aos jovens e às crianças a se sentirem parte do mundo, pelo espaço que ocupam, e pelas condições que lhe são oferecidas de ter acesso a estes espaços. O que leva a compreender que o espaço mostra o resultado das relações entre os homens, e do tipo de relação que a sociedade estabelece com a natureza (Callai, 2025, p. 5).

Assim, o ambiente escolar, com base nas contribuições de Popp e Mehanna (2026), vai muito além de uma organização de rotina cheia de registros e burocracias. A escola é um espaço de produção de conhecimento, formação de cidadania, transmissão de cultura construída socialmente ao longo do processo histórico da humanidade e precisa estar comprometida com a emancipação dos estudantes. Conforme Callai (2025, p. 3):

[...] na escola e pelos professores se produz um saber importante e por isso os desafios para questionar e construir caminhos para a disciplina de geografia se constitui num aporte para a formação cidadã. Afinal, a cidadania é compreendida aqui como o direito e o dever do exercício profissional, com o rigor exigido em si pela profissão. E de ser o professor aquele sujeito que acolhe as crianças e jovens numa instituição que tem como princípio trabalhar com o conhecimento, com a educação do outro.

Nesse sentido, compreendemos que a escola precisa ser um espaço livre das imposições e das prescrições impostas e que moldam as avaliações de larga-escala, por exemplo. Seu papel precisa ser democratizado e de convivência harmoniosa. Entre as novas exigências para um professor no mundo da escola, além de uma formação especializada em sua área do conhecimento, está a postura ética e profissional para a construção de um ambiente educacional inclusivo, democrático e participativo.

Conforme Dias, Oliveira e Lopes (2026), na escola, o professor de Geografia precisa ter condições para atuar na produção do conhecimento e ressignificação de conceitos geográficos. É necessário haver um diálogo entre o ensino da Geografia e seus conceitos para contextualização, problematização e ressignificação das aulas para melhor compreensão do espaço vivido. A Geografia trabalha a compreensão do espaço geográfico, resultante de uma construção social e produto das relações humanas em um determinado momento e lugar. O grande desafio do profissional em sala de aula é estimular o estudante a compreender o espaço como produto das relações sociais.

Nesse sentido, queremos reforçar o que compreendemos ser o papel profissional da docência em Geografia, o que engloba o trabalho com os conhecimentos científicos, a mediação pedagógica com didáticas que oportunizem aprendizagens inclusivas e contribuam para a formação crítica-reflexiva dos educandos, ampliando sua capacidade de transformação do mundo como está. Não podemos assumir um futuro fatalístico em que só cabe a adaptação aos rumos neoliberais que demonstram estar desgastados, uma vez que seus impactos colocam em risco toda forma de vida no planeta. Dessa forma, compreendemos que

[...] é imprescindível, portanto, que a valorização do trabalho docente seja uma prioridade para as políticas educacionais, e que se coloque um fim à desvalorização sistemática da profissão. O mercado capitalista não pode continuar a determinar as condições de um ofício que é, por sua natureza, um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social. A educação de qualidade não pode ser um privilégio de poucos, nem a profissão docente um terreno de exploração e desrespeito. Já basta de negligência: é hora de garantir que os professores recebam, de fato, o valor que merecem, de forma concreta e urgente (Popp; Mehanna, 2026, p. 14).

A docência é um trabalho dinâmico, envolve um complexo sistema de construção de saberes. A prática da docência em Geografia envolve atualização constante, criticidade e diálogo com as várias dimensões do espaço vivido; essa prática também atravessa inquietações e incertezas, mas tudo resulta em descobertas e crescimento, que reafirmam e fortalece o sentido da mesma. Portanto, ser professor de Geografia é um exercício contínuo de reinvenção e aperfeiçoamento profissional (Silva; Holanda, 2026). Para tanto, compreendemos a urgência de resgatar o que compreendemos ser a verdadeira função social da docência em Geografia, trabalhar com o conhecimento, com autonomia docente e o fortalecimento da consciência da docência como um ato político. Esse resgate acontecerá com reconhecimento e valorização da profissão, condições adequadas de trabalho e formações contínuas com qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor sempre foi fundamental no processo de ensinar e aprender, porém, as transformações impulsionadas pela globalização econômica também atingiram o cotidiano escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente. A presente dissertação intitulada “Reforma do Ensino Médio e trabalho docente em Geografia: uma análise de experiências profissionais vivenciadas entre os anos de 2017 a 2024, na região Oeste de Santa Catarina”, buscou investigar primeiramente, as transformações do/no trabalho docente em Geografia, no Estado de Santa Catarina, a partir do processo de implantação da Reforma do Ensino Médio no Brasil.

A Educação Básica brasileira, principalmente na sua última etapa, a partir de 2017, atravessou um processo de intensas transformações para atender as demandas empregatícias da classe burguesa. Nesse sentido, o Ensino Médio passou a ser ajustado com redirecionamentos curriculares nos princípios da aprendizagem flexível para adequar os futuros trabalhadores às novas exigências de produção. Com essa nova lógica empresarial presente no contexto escolar, o trabalho docente também vive um processo de intensas mudanças nos mais variados aspectos. Dessa forma, com o intuito de alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos do projeto inicial, construímos esta pesquisa organizada em três capítulos, envolvendo referências bibliográficas e entrevistas semiestruturadas com docentes em Geografia do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Oeste de Santa Catarina.

No primeiro capítulo, buscamos estudar o mundo do trabalho e suas mudanças ao longo do processo histórico, transformações essas que, geralmente, aconteceram para atender as imposições do sistema econômico vigente. Nessa seção o foco foi buscar subsídios para abordar o primeiro objetivo específico da pesquisa: compreender como a Reforma do Ensino Médio em curso no país impõe novos desafios à atuação profissional docente em Geografia. Assim, através de bibliografias, estudamos o mundo do trabalho no seu sentido mais amplo para, a partir desse entendimento, compreender o profissional da Educação que, também, está incluso nesse processo, vivendo constantes transformações no seu trabalho diário, principalmente, para atender às exigências do sistema produtivo.

Ainda, abordamos as condições que tornam os professores, especificamente, aqui, os de Geografia, como integrantes da classe que vive do trabalho. Por último, buscamos abordar a reforma do Ensino Médio, elaborada a partir das novas exigências do mundo empregatício, e elencar as conseqüentes transformações provocadas no ambiente educacional. Assim, entendemos os reais motivos das constantes metamorfoses, tanto no contexto escolar, quanto

no trabalho dos professores e, também, as consequências advindas de toda essa nova reconversão da docência.

Com nossos estudos, percebemos que os “avanços” no processo produtivo no seio do capitalismo atual exigem mudanças na educação, pois a formação dos educandos precisa estar voltada para constante adaptação de tarefas. Nos últimos anos, a rigidez do fordismo foi substituída pela flexibilidade do Toyotismo e, nessa situação, a escola passou do aprender a fazer para o aprender a aprender, ou seja, ela incorporou os conceitos da pedagogia flexível ou da reconversão ao longo da sua existência. Assim, o trabalho do professor também teve seus ajustes nessa organização neoliberal, pois o sistema exige um novo perfil para o profissional da Educação.

No segundo capítulo, almejando contemplar as mudanças na prática docente, realizamos uma entrevista semiestruturada com dez professores de Geografia que atuaram no Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina, entre os anos de 2017 a 2024. Esse diálogo com os profissionais teve o propósito de contemplar o segundo objetivo específico do projeto de pesquisa, que visava discutir as experiências profissionais de docentes que atuavam na disciplina de Geografia, sobretudo, as vivenciadas no contexto da reforma e, ainda, elencar itens do terceiro objetivo específico, que tinha por meta analisar em que medida a Reforma do Ensino Médio vinha promovendo transformações na atuação docente em Geografia no estado de Santa Catarina.

Após dialogarmos com todos os professores participantes da pesquisa, realizamos o processo de categorização das entrevistas. Em seguida, iniciaram-se as investigações envolvendo cada uma das categorias emergentes, com base na análise de conteúdo e com aprofundamento teórico. Nessa segunda seção, analisamos três das quatro categorias resultantes, sendo elas: Metamorfoses do trabalho docente em Geografia, Precarização do trabalho docente e A dupla faceta da plataforma da educação em Santa Catarina. Essas categorias surgiram a partir das intensas transformações que atingiram o trabalho dos professores com a implantação da reforma do Ensino Médio no estado, tais como: reorganização da matriz curricular, planejamento coletivo e integrado, ministrar aulas na parte flexível do currículo, material didático organizado por área do conhecimento e plataforma.

Após análise das categorias citadas anteriormente, observamos que a reforma vem alterando profundamente o ofício docente no dia a dia das atividades escolares. Assim, observamos que, por meio dos relatos, os professores de Geografia com quem dialogamos estão vivenciando um conjunto de mudanças sem muita preparação, eles seguem se adaptando muitas

vezes sem saber para que direção estão seguindo e para qual projeto de educação das novas gerações e da sociedade estão trabalhando. Na Geografia, todo esse processo de adaptação e readequação do trabalhador, nos últimos anos, pode ser compreendido como plasticidade do trabalho.

Nos relatos, os docentes destacaram que, nos últimos tempos, essa reconversão do trabalho diário está intensificando o seu processo de degradação e precarização. Essa situação fica evidenciada quando os docentes retratam aspectos como: plano de carreira sem perspectivas, defasagem na infraestrutura física e pedagógica para atender as novas exigências, intensa burocracia, ministrar disciplina fora da área de formação, ausência de carga horária para planejamento interdisciplinar e a implantação do uso de plataforma sem a devida qualificação do profissional. Ainda, toda essa situação de mudanças e fragilidades diárias pode afetar a saúde física e psíquica dos profissionais docentes. O adoecimento, do nosso ponto de vista, pode ser compreendido como o aprofundamento da barbárie na educação.

Na sequência, buscamos discutir o processo de plataformação da educação em Santa Catarina. Sobre a implantação da carga horária não presencial, que teve seu início na pandemia e se estendeu nos anos seguintes, os professores destacaram que não ocorreu conforme deveria ser a idealização do sonhado mundo tecnológico presente na sala de aula. Nos relatos, os docentes destacaram limitações no acesso às tecnologias, sobrecarga de trabalho, ausência de formação para atuar com a plataforma e falta de engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Observamos uma dupla faceta desse processo de implantação da plataforma virtual de trabalho: de um lado, o Estado defende este avanço tecnológico e seus louros; de outro, professores e estudantes vivenciam suas contradições, limitações impostas às escolas públicas que atendem os que mais precisam.

No terceiro capítulo, analisamos a última categoria resultante do diálogo com os docentes, que se refere à formação continuada. O Novo Ensino Médio exige dos docentes uma nova organização de trabalho que requer amplo processo de formação, pois, nesse novo sistema, o trabalho precisa ocorrer com planejamento coletivo, atuação interdisciplinar, uso de metodologias ativas, plataformas digitais e ministração de aulas em componentes curriculares fora da área de formação. Os professores relatam que as formações acontecem ao longo do ano letivo, geralmente ofertadas pela SED-SC ou entidades parceiras, porém, nas entrevistas, ficou evidente que essas formações não contemplam as novas modalidades vivenciadas no contexto escolar. Ainda, a maioria dos entrevistados mencionou que seria interessante que houvessem

processos formativos envolvendo, especificamente, a Geografia, seus temas, conceitos e conteúdos e a necessidade de uma conexão permanente entre escola e universidade.

Portanto, os dados aqui apresentados indicam uma gravidade nas condições da situação atual do trabalho docente, imposta por novas diretrizes e ajustes do sistema econômico, onde o conhecimento, a cultura e os saberes historicamente construídos deixaram de fazer parte do eixo central desses professores que têm a escola como seu lugar de prática profissional.

Assim, a partir dos relatos, destacamos que os professores estão vivenciando um processo de desprofissionalização e desintelectualização, de modo que se torna urgente o resgate de uma docência de Geografia comprometida com a formação crítica, reflexiva e cidadã. Ainda, os depoimentos evidenciaram que os professores almejam melhorar sua prática diária. Portanto, a partir dessa situação, realizamos uma abordagem sobre o papel da docência no ensino da Geografia e o resgate da sua profissionalidade.

Por fim, temos a compreensão de que o professor formado em Geografia precisa de condições justas de trabalho para exercer seu trabalho com conhecimento, prática e engajamento. Com o desenvolvimento desta pesquisa concluímos que a docência com qualidade acontece com formação continuada, infraestrutura física e pedagógica que atendam a demanda, plano de carreira que contemple as necessidades, a certeza de que a escola é um espaço de produção de conhecimento e, ainda, que o professor se (re)constrói ao longo de sua trajetória de maneira individual e coletiva. Assim, precisamos reiterar o compromisso com a defesa da profissionalidade docente e a valorização constante do espaço público de educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fátima Rita Santana; ARAÚJO, José Carlos Souza. **A Reforma do Ensino Médio e a intensificação da precarização do trabalho docente.** Revista Caderno Pedagógico, 2025.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; WERLANG, Rodrigo Pivetta; BECHI, Diego. **Políticas curriculares da Educação Básica no Brasil: uma reflexão sobre o avanço do neotecnismo na Base Nacional Comum Curricular e no Novo Ensino Médio.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 16, n. 2, maio/ago. 2023.
- AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; BRITTES, Letícia; FERREIRA, Liliana Soares. **Profissionais da educação como “classe que vive do trabalho”:** uma abordagem sobre a proletarianização do trabalho das professoras e professores. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.
- AMORIM, Henrique; CARDOSO, Ana Cláudia Moreira; BRIDI, Maria Aparecida. **Capitalismo industrial de plataforma:** externalizações, sínteses e resistências, 2022.
- ANDRADE, Cristiane Maciel de Souza; COSTELLA, Roselane Zordan. **As dimensões pessoais e profissionais na construção identitária dos professores de Geografia.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 345-363, jan./jun. 2020.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A formação-atuação docente em tempo de ofensiva neoliberal: alguns apontamentos. **Terra Livre**, São Paulo, 2019.
- ANDRADE, Raphael Rodrigues de; CAMPOS, Luís Henrique Romani de; COSTA, Heitor Victor Veiga da. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Rev. C&Trópico**, v. 45, n. 1, p. 159-190, 2021.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Ensaio sobre a atualidade da perspectiva interessada de formação humana no Brasil. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 8, n. 13, p. 1-20, 2023.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. **Análise crítica sobre as tendências da BNC-Formação das diretrizes curriculares nacionais de para a formação-atuação docente.** Ensaios de Geografia. Niterói, v. 10, 2023.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Considerações acerca da BNC-formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo. **Terra Livre**, São Paulo, Ano 38, v.1, n. 60, jan./jun. 2023.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A contrarreforma do ensino médio: dilemas e ofensiva gerencial sobre o trabalho docente. **Terra Livre**, São Paulo, 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista E-Curriculum**, 21. São Paulo, 2023.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** Editora Paulinas, 2012.

BORBA, Júlio (Coord.). GRAÇA, Luís Felipe Guedes da; PALUDO, José Roberto. **Radiografia da saúde docente em Santa Catarina: um estudo sobre profissionais da rede estadual de educação**. Florianópolis: Ed. do autor, 2025. – Arquivo em formato E-Book. 172 p

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Política da Bibliografia Brasileira de Educação (BBE) em formato digital. Brasília, DF: Inep, 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica para formação humana**. Revista **Amazônica Sobre Ensino de Geografia**, 2025

CAMINHA, Raul Vasconcelos; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. **Precarização do trabalho docente: neoliberalismo e desvalorização**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE, São Paulo, v. 11, n. 8, ago. 2025.

CAMPOS, Rafael Garcia. **Reformas Educacionais e Transformações no Ensino Médio: perspectivas críticas sobre Políticas Públicas e Trabalho Docente no Brasil e México**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2025.

CARMO, Daiane Nascimento. **O impacto da infraestrutura escolar no trabalho docente e no aprendizado dos alunos**. Salvador, 2025.

CARVALHO. Mateus Testoni. PAIM, Marilane Maria Wolff. **Onde está a Geografia no novo ensino médio? A disciplina no currículo da rede estadual de Santa Catarina**. Revista espaço do currículo. 2026.

CARVALHO, Rose Maria Zaionz da Rocha. **O Pedagogo escolar e a formação de professores na rede estadual do Paraná: indicadores para a formação continuada**. Curitiba, 2022.

CASTRO, Anna Karla Moraes de; TELES, Glauciana Alves. **Profissionalidade docente em geografia: sentidos, saberes e desafios no mundo contemporâneo**. Revista observatório de La Economia Latinoamericana. 2025

CATANI, Afrânio. **Sobre A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Universidade Federal do Tocantins, 2003.

CATINI, Carolina de Roig. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, SP, v. 22, n. 4, p. 1031-1040, out./dez. 2020.

COÊLHO, Leonardo Rafael Santos. Relato de experiências na residência pedagógica de Geografia: o uso das metodologias ativas na Unidade Escolar Dom Severino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 12, dez. 2024.

CORTI, Ana Paula. **Política e significantes vazios**: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, SP, Brasil, 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Ensino médio e condições de trabalho do professor em escolas públicas: configurações e perspectivas nas regiões brasileiras. **Revista Educação em perspectiva**, Viçosa, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Bomtempo, 2016.

DIAS, Claudionor Henrique; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima; LOPES, Simone Marques Faria. Narrativas geoliterárias na formação docente em Geografia. **Revista Regeo**, São José dos Pinhais, 2026.

DILDEY, Caroline. **Novo Ensino Médio**: expressões de intensificação e precarização do trabalho docente. 2023. 147 p.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876

EVANGELISTA, Armstrong Miranda. ARAUJO, Leide Dayane da Silva. O ensino de Geografia no processo de implantação do novo ensino médio: direções e desafios. **Signos Geográficos**, Goiânia, GO, v. 7, 2025.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da tragédia docente no Brasil**. XI Seminário Internacional de La Red Estrado, 2016.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Geografia escolar crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões**, 2020.

FERNANDES, Luzangela Cristina da Silva Leite; GONÇALVES, Alan Sérgio. O desafio da formação de professores para o novo ensino médio: o enfrentamento de lacunas formativas nos componentes curriculares. **Cuadernos de educacion y desarrollo**, Portugal, v.16, n.11, p. 1-19, 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

GUIMARÃES, Marcelo Werneck. A contrarreforma do ensino médio, precarização e mal-estar docente: efeitos da lei 13.415/2017 no trabalho docente. **Revista Enfil**, 2025.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Efeitos da implantação da reforma do ensino médio sobre o ensino de Geografia**: percepção de docentes de 4 redes de ensino de São Paulo. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil, 2024.

GODOY, Claudiana Viana. **O silenciamento da geografia escolar? políticas curriculares e os impactos do novo ensino médio na educação.** *Dialogia*, São Paulo, n. 53, p. 1-22, mai./ago. 2025.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente.** Campinas, n. 47, p. 267-283, set. 2012.

GONÇALVES, Juliano Rosa. A Geografia escolar e a reorganização curricular aprovada pela reforma do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 5-20, jan./dez. 2023.

GONÇALVES, Juliano Rosa; CAMPOS, Giomar. Geografia escolar e educação crítica no Brasil: influências eurocêntricas e perspectivas decoloniais. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína v. 14, n. 34, set./dez. 2025.

GONÇALVES, Juliano Rosa; LEITE, Leila Noemia Alencar. A gênese da Geografia escolar no Brasil: autonomia, currículo e a tensão entre tradição e renovação. **Revista Signos Geográficos**, 2025.

ISRAEL, Carolina Batista. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. **Terra Livre**, São Paulo, Ano 39, v. 2, n. 63, jul./dez. 2024.

JERONIMO, Isaac Vasconcelos. **Reforma do ensino médio: análise dos PNLD 2017 2 2021 de História e das transformações no trabalho docente.** Uberlândia, 2024.

JÚNIOR, Antônio Thomaz. **Novos territórios da degradação sistêmica do trabalho (em tempos de desproteção total e inclusão marginal institucionalizada).** Universidade Estadual Paulista (UNESP), Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT); Centro de Estudos e Pesquisas do Trabalho, Ambiente e Saúde (CETAS), Presidente Prudente, SP, 2019.

JÚNIOR, Antonio Thomaz. Por uma Geografia do trabalho. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, São Paulo, v. 3, n. Especial, p. 4-17, ago. 2002.

JÚNIOR, Antônio Thomaz. **Degradação e centralidade do trabalho.** As Contradições da Relação Capital x Trabalho e o Movimento Territorial de Classe). Presidente Prudente, 2012.

JÚNIOR, Antônio Thomaz. **Degradação sistêmica do trabalho no agrohíbrido.** Mercator, Fortaleza, 2017

JÚNIOR, Antonio Thomaz. Geografia do trabalho por inteiro. **Revista Pegada**, v. 19. n. 2, 2018.

JÚNIOR, Antônio Thomaz. **O Perfil do professor de Geografia: entre o profissionalismo e a precarização.** Presidente Prudente, Colegiado de Geografia, 2019.

JÚNIOR, João Fernando Costa. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ, Soc.** Campinas, v. 38, 2017.

LEMOS, Emília Sande. **Ser professor de Geografia no século XXI:** apontamentos da conferência proferida no II Encontro de Ensino de Geografia da UP, Revista de Educação Geográfica. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2016

LIMA, Laryssa Bezerra; NÓBREGA, Otília Maria Alves da; DANTAS, Alberto. **A identidade do trabalhador docente: A classe-que-vive-do-trabalho.** Editora Poisson - Série Educar – v. 18. Formação e Prática Docente, 2020.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. Dossiê Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. **Educ. Soc.**, 42, 2021.

MAGALHÃES, Jonas. **Trabalho docente sob fogo cruzado.** 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 1 recurso online (504 p; v. 2), 2021.

MAIA, Eber Martins. **Trabalho e Saúde docente:** um estudo de caso na rede pública municipal de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, 2018. 148 p.

MARQUEZAN, Lorena Ines Peterini. Revisitando as trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e (res)significações. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-10, jan./dez. 2021

MARQUES, Ana Carolina de Oliveira. A geografia que se levanta contra a desprofissionalização e desmonte epistemológico: notas sobre a AGB e ANPEGE. **Terra Livre**. São Paulo, Ano 39, v. 2, n. 63, jul./dez. 2024.

MARTINI, Tatiane Aparecida; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Implantação da contrarreforma do ensino médio (Lei Nº 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022.

MEDEIROS, Maria Elisa Schuck. Os entrelaçamentos da ação docente na implantação do novo ensino médio da Rede La Salle. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Editora Unilassalle, Canoas, 2024.

MENEZES, Victória Sabbado. Em tempos de defesa do óbvio: os desafios da docência em Geografia. **Terra livre**, São Paulo, 2019.

MIRANDA, Rozania Viana; MORET, Artur de Souza; SILVA, Jeferson Cardoso da. SIMÃO, Berenice Perpetua. **Ensino Híbrido:** novas habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos. EaD em Foco, v. 10, 2020.

MORAIS, Raquel Pereira de; FILHO, Osterne Nonato Maia; GOMES, Valdemarin Coelho. **A interdisciplinaridade no ensino médio integrado:** mediações com a proposta pedagógica

da reforma do ensino médio. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Salvador, v. 14, n. 1, p. 556-573, abr. 2022.

MOREIRA, Silmara Oliveira; SANTOS, Jânio Santos. Mobilidade e plasticidade do trabalho: reflexões teóricas. **Revista Pegada**, 2018.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun. 2017.

MOURA, Juliana da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; CASTRO NETA, Abília Ana de; NUNES, Claudio Pinto. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019.

NETA, Abília Ana de Castro; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento Profissional e precarização do trabalho docente: perspectiva e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021.

NETO, Emílio Bertholdo. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto e Vírgula**. PUC SP, n. 22, p. 59-72, 2017.

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. **Afinal, para onde caminha o ensino de Geografia no contexto da reforma do ensino médio e implantação da BNCC?** Terra Livre São Paulo Ano 36, v.1, n. 56, jan./jun. 2021.

NORMANHA, Ricardo; ARONI, Rafael. Educação 4.0: Reforma do ensino médio e precarização docente na era digital. **Revista Ciências do Trabalho**. São Paulo, n. 27, 2025.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Alameda da Universidade, Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. Espaço aberto: conhecimento profissional docente e formação de professores. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, **Revista Brasileira de Educação**, 2022.

NUNES, Diego Brandão. **A importância do sentido no aprender Geografia: possíveis caminhos entre a Geografia, o sujeito e o mundo**. Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de; CECÍLIO, Sálua. Dos Cadernos Amarelos aos Arquivos Infinitos: Metamorfoses do trabalho docente na cultura digital. **Revista Portuguesa de Educação**, Mineiros, 2022.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2024. 124 p.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; KUENZER, Acacia Zeneida; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

PERPETUA, Guilherme Marini; HECK, Fernando Mendonça; JÚNIOR, Antonio Thomaz. **Território, trabalho e saúde do trabalhador**: uma aproximação necessária. Goiânia, v. 38, n. 1, p. 27-48, jan./abr. 2018.

PESCE, Marly Krüger de; AMORIN, Rebeca; THIESEN, Juares da Silva; SIMÕES, Willian. (Org.). **Novo ensino médio em Santa Catarina**: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville, SC: Ed. Univille, 2024. 210 p.

PLESSIM, Vinicius Kapicius. **A precarização do trabalho docente**: trajetórias de lutas e resistências do magistério carioca. Uberaba-MG, v. 24, n. 49, p.1-29, 2024.

POPP, Eliane Terezinha Thiago; MEHANNA, Najla da Silva. Entre o valor e a desvalorização: reflexões sobre o papel do(a) professor(a) nos tempos contemporâneos. **Revista Ensino da Geografia**, Recife, 2026.

PIÑEROS, Robinzon; JÚNIOR, Antônio Thomaz. Juventude Rural e mobilidade territorial do trabalho no século XXI. **Revista Pegada**, v. 17, n. 2. Presidente Prudente, 2016.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, n. 62, 2022.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora Rut. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, mai./ago. 2018.

RIBEIRO, John Carlos Alves; DUTRA, Renata Dias; MARQUES, Ana Carolina de Oliveira. O trabalho docente neoliberal e o adoecimento mental: sob o enfoque da Geografia da saúde do trabalhador. **Revista sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 13, n. 1, p. 100-118, Dossiê: Espaço, Sujeito e Existência – Dona Alzira, jan. 2024.

RIBEIRO, Laura de Jesus; MANSKE, George Saliba. A Desprofissionalização da profissão docente: atuação de professores em componentes curriculares diversos da sua formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Itajaí, 2025.

ROCHA, Bruna Eduarda; SANTOS, Stela Castilhos Morigi dos; RIBEIRO, Claudiane. BONATO, Carine. Percepção do professor em relação à educação híbrida. **Revista de Gestão e secretariado**. São Paulo, v. 14, n. 6, 2023.

ROCHA, Deise Ramos da; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020.

SAMPAIO, Maria das Mercês; MARIN, Alda Ferreira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Antônio Nacilio Sousa dos. Entre o discurso e a realidade – a valorização docente sob a lógica do Estado mínimo e da ordem do capital. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, 2025.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. O entre-lugar formação-profissão: desafios e caminhos para a construção do conhecimento profissional e da colegialidade docente em Geografia. **Geografia Ensino e Pesquisa**, 2026.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: HUCITEC, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha; ENCARNAÇÃO, Rosiele Oliveira da; DUTRA, Raiane da Rosa; MÜLLER, Liziany. **Programa temas emergentes e ensino híbrido para Educação básica: ações educacionais no contexto do ensino remoto emergencial**. São Paulo, 2023.

SILVA, Amanda Moreira. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileira**. Rio de Janeiro. UFRJ. 2018.

SILVA, Ana Luiza Lorenzet da. **A carreira do magistério público estadual diante da Emenda Constitucional n. 83/2021 do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 2022.

SILVA, Daguia de Medeiros; ARAÚJO, F.O..FERREIRA, R.G. Interdisciplinaridade: reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino médio integrado. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, Natal, 2020.

SILVA, Daniel Rodrigues; NETO, Silva Luz. **A escola não é uma empresa: reflexões teóricas sobre a gênese da perda de espaço da Geografia no ensino médio**. Boletim Paulista de Geografia. 2024.

SILVA, Francisco Thiago; MENDES, Marta Vieira; SANTOS, Suhelem Brasil. O currículo em debate: estado do conhecimento sobre formação continuada de professores do Novo Ensino Médio no Brasil (2017-2022). **Enterritórios, Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, Brasil, v. 9, n.18, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE. Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Francisco Tiago Ribeiro; XIMENES, Antonia Vanessa Silva Freire Moraes. Identidade docente e o encontro com o ensino médio: desafios de um recém-professor de geografia. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, Macapá, 2025.

SILVA, Isabelle Cristina Ventura de Lima; HOLANDA, Virginia Célio Cavalcante de. **Ser professora de Geografia: trajetórias e desafios na construção da profissionalidade docente**. **Revista Conexão ComCiência**, Fortaleza, n. 1, v. 6, 2026.

SILVA, Lucas Fernandes da; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O currículo de geografia no ensino médio e os processos de colonização pelos sistemas pós-1990. **Revista Ensino de Geografia**. Recife, v. 8, n. 3, 2025.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Leone Bezerra. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, jun. 2021.

SIMÕES, Wllian; PFEIFER, Dilmar Paulo. A Geografia na política da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: das disputas e conquistas à sua flexibilização. **Revista territorial**, Cidade de Goiás, v. 12, 2023.

SOUZA, Dayane Lino de. **Internacionalização do capital e políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de Geografia na educação básica**. Goiânia, 2023.

SOUZA, Jakeline Farias; BRUNO, Graziela Careta; JÚNIOR, Hermócrates Gomes Melo; HENSCHER, Renata Paula do Nascimento Silva; CARRIJO, Tânia Silva. Implementação do ensino híbrido em escolas públicas: desafios e estratégias. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação. São Paulo, v. 10, n. 4., abr. 2024.

SOUZA, José Vitor Rossi; BAIRRO, Gabriel Pinto de. **Os livros didáticos de Geografia no novo ensino médio**. Ateliê de pesquisas e práticas no ensino de Geografia. Associação dos geógrafos brasileiros. Seção Campinas, 2021.

SPRICIGO, Fabrício; SILVA, Mariléia Maria da. A indústria pela educação e a reforma do ensino médio: apontamentos sobre o projeto educacional da FIESC. **Revista pedagógica – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó**, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PANDRINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série Pesquisa, Brasília, 2011.

TONIETO, Carina. **Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente**. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Ibirubá, RS, Brasil, 2023.

VALVERDE, Raphael Sansonetti. **O novo plano de carreira e a contratação temporária horista da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017): Valorização ou Desmonte do Trabalho do Magistério?** Florianópolis, 2018.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves; SILVA, Josemar Farias da. (Org.). **Política nacional do ensino médio pós-2016: algumas reflexões**. [livro eletrônico] 1. ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025.

ZANLORENZI, Andreia; BARBOSA, Renata Peres. Flexibilização curricular e plataforma da educação: análise dos efeitos da Reforma do Ensino Médio sobre o trabalho docente. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 37, 2025.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Reforma do Ensino Médio e trabalho docente em Geografia: uma análise de experiências profissionais na Região Oeste do Estado de Santa Catarina” desenvolvida pela mestranda Adriana Rosin com a orientação do Professor Dr. Willian Simões, do curso de Mestrado em Geografia, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó.

Devido a todas as reformas que aconteceram nos últimos anos com o Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina, a pesquisa visa compreender, a partir das experiências docentes, como estas mudanças transformaram e impactaram o trabalho de docente em Geografia. A proposta de reforma em implantação, passou a dar tratamento interdisciplinar às disciplinas escolares, em uma matriz curricular não seriada. Recomenda que professores utilizem de laboratórios de tecnologia e inovação (Laboratórios Makers) e desenvolva didáticas com base em metodologias ativas em que se destaque o protagonismo de estudantes. Neste sentido, a presente pesquisa parte do pressuposto de que estas prescrições oficiais alteram significativa a organização do trabalho pedagógico docente e pretende investigar, com base na percepção dos professores de Geografia em suas experiências docente, em que medida estas mudanças tem alterado o mundo do trabalho.

O objetivo principal da pesquisa é analisar as transformações do/no trabalho docente em Geografia a partir do processo de implantação da Reforma do Ensino Médio no país. Também como objetivos específicos a) Compreender como a Reforma do Ensino Médio em curso no país impõe novos desafios à formação e a atuação docente em Geografia;

b) Discutir aspectos contextuais (formação inicial e continuada, componentes que lecionam, regime de contratação, condições de trabalho, etc.) que marcam o trabalho docente em Geografia na atualidade; c) Analisar em que medida a Reforma do Ensino Médio já vem promovendo transformações na atuação docente em Geografia, principalmente, na região Oeste de Santa Catarina.

Consideramos que esta pesquisa é importante devido, que seus resultados possam contribuir para que a secretaria de Estado de Educação possa promover programas de formação continuada para os professores da rede, resultado assim em melhorias da educação pública.

Ainda, poderá servir de aporte científico a outras pesquisas nesta área, assim como para qualificação da estratégia de elaboração e desenvolvimento de políticas educacionais e a formação de professores de Geografia e/ou Ciências Humanas para a Educação Básica.

O convite para a participação do professor na pesquisa foi realizado devido sua atuação como docente de Geografia no Novo Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina e com filiação no Sinte – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O desenvolvimento desta pesquisa terá vários benefícios para a educação, pois é buscando compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio acerca do trabalho docente em Geografia que esta pesquisa se justifica. Impactos estes que precisam ser discutidos profundamente, diante de um cenário profissional em que a docência não ocupa um lugar privilegiado. Nossa hipótese é que os impactos desta reforma resultarão, em médio e longo prazo, em mudanças ainda mais profundas nos processos de formação inicial e continuada de professores para atuam neste nível de ensino. Acredita-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para uma melhor formação continuada do docente de geografia para os próximos anos, resultando assim na melhoria das políticas de educação básica para o trabalho docente no país.

A sua participação consistirá em horário marcado com antecedência para entrevista com as questões elaboradas previamente sobre a sua experiência de trabalho no Novo Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina. A previsão para a conversa dar-se-á em torno de trinta minutos. A conversa será gravada somente com a sua autorização, visando registro e transcrição dos relatos de experiência e dos testemunhos.

Após realização da pesquisa acontecerá a devolutiva dos resultados através online uma cópia da dissertação e um seminário a ser organizado em conjunto com SINTE-SC.

Uma cópia do TCLE será enviada para cada participante da pesquisa.

Assinale a seguir, conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

A entrevista será filmada somente para avaliação das informações e somente com sua autorização

☐ Autorizo filmagem ☐ Não autorizo filmagem

Os relatos serão transcritos e armazenados em arquivos digitais em fontes de armazenamento externos e locais, ou seja, sem conexão com a internet. Mas somente terão acesso às mesmas a equipe de pesquisa. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Após cinco anos os dados serão excluídos.

A participação na pesquisa poderá envolver riscos, sendo possível gerar constrangimento ou alterações de comportamento durante as discussões; desconforto ao compartilhar informações pessoais; cansaço ou aborrecimento durante o processo de realização dos grupos de discussão, assim como o risco de quebra de sigilo de informações.

Neste caso, ressaltamos que o tempo de tela poderá potencializar o cansaço e as alterações de comportamento ou aborrecimento durante a atividade, assim como estarão ampliados os riscos de quebra de sigilo de informações, uma vez que não há como assegurar total confidencialidade.

Objetivando prevenir ou minimizar os riscos, considerando que o grupo de discussão poderá ocorrer presencial ou virtualmente, serão tomadas as seguintes providências: i) o convite para participação na pesquisa, todo e qualquer documento ou contato será encaminhado individualmente por e-mail, evitando listas que permitam a identificação e a visualização de dados e contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros; ii) quando da realização dos grupos de discussão, quando houver consentimento para gravação e/ou filmagem, será realizado download de todos os registros em dispositivo eletrônico de memória local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem; iii) o pesquisador garante ao participante total liberdade de se manifestar ou não durante os diálogos realizados nos grupos de discussão que, diante de perguntas que possam gerar desconforto, ou quando este julgar a informação muito pessoal mantém o direito de não se manifestar; iv) caso o participante se sinta desconfortável em algum momento da atividade, poderá realiza-la em outro momento em que se sentir confortável para participação. E, se a qualquer momento o participante se sentir incomodado, constrangido ou aborrecido poderá deixar de participar da pesquisa sem ter que apresentar qualquer justificativa. Qualquer variação das questões durante o diálogo, será ressaltado junto ao entrevistado sobre seu direito de não responder. Casos os riscos venham acontecer ou se concretizar as instituições envolvidas na Pesquisa serão informadas.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Os resultados da pesquisa serão sistematizados e socializados através da dissertação de conclusão do Mestrado na forma de relatório e artigos científicos e seminários, marcos pelo Sinte.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Será notificado aos participantes, assim que realizado o contato para assinatura do TCLE, que esta pesquisa trará dados sobre o trabalho docente em Geografia do Ensino Médio. E que é de suma importância que se guarde em

seus arquivos eletrônicos uma cópia da TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - para evitar quaisquer dúvidas referente ao trabalho de pesquisa em andamento.

Anterior a entrevista, o professor entrevistado terá ciência do trabalho em andamento, o TCLE e o tema de trabalho em andamento. Todas as assinaturas e suas respectivas datas serão conferidas.

É de suma importância que se guarde em seus arquivos eletrônicos uma cópia da TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - para evitar quaisquer dúvidas referente ao trabalho de pesquisa em andamento.

Desde já, agradecemos sua participação!

Data de Aprovação:

Chapecó, ____ de ____ de 2025.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável: (49) 99106 4976

e-mail: adriana.rosin@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Pedro Giotto, 61 – Bairro Guarany – Xaxim (SC) CEP 89.825-000

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) - 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

12.345/0001-12. Campus Chapecó. Rodovia SC 484, km 02, Bairro Fronteira ...

ANEXO B – PERGUNTAS – ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Perguntas – Entrevista para os professores

Bloco 01. Caracterização do perfil

- 1 - Tempo de Magistério: _____
- 2 - Identidade Gênero: _____
- 3 - Identidade étnico-racial: _____
- 4 - Formação de Graduação: _____
- 5 - Pós-Graduação: _____

Bloco 2. Condições trabalho na rede estadual

- 1 - Situação cadastral
() Efetivo () Act
- 2 - Quantidade de escolas em que atua: _____
- 3 - Níveis de ensino em que atua: _____
- 4 - Carga-horária semanal de trabalho: _____
- 5 - Atua somente em Geografia ou tem atuado/completado carga-horária em outros componentes curriculares ou áreas diferentes da sua formação inicial:

- 6 - Sua avaliação sobre a infraestrutura física e pedagógica para o desenvolvimento de seu trabalho (o que inclui o uso de novas tecnologias educacionais):

- 7 - Sua percepção sobre o plano de carreira em Santa Catarina (as condições salariais):

- 8 - Sua participação em programas de formação continuada (ofertadas pelo Estado ou de iniciativa particular?)

Bloco 3. Trabalho docente na implantação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina

1- O que você sabe sobre a Reforma do Ensino Médio?

2 - Você tem atuado na Formação Geral Básica ou também atuou nas trilhas de aprofundamento, projeto de vida ou componentes eletivos? E como foi a experiência?

3 - A reforma propõe trabalho com metodologias ativas? Você tem conseguido desenvolver metodologias ativas em suas aulas? Tem tido formação continuada para subsidiar este trabalho?

4 - A reforma propõe atuação interdisciplinar. Você tem conseguido desenvolver trabalhos interdisciplinares? Se sente capacitado para atuar nessa perspectiva? A escola oferta condições para esse tipo de atuação? Você tem recebido formação continuada para atuação interdisciplinar em sala de aula?

5 - Como você vem planejando as suas aulas? Possui carga-horária destinada a esta função? Tem sido possível realizar planejamento integrado com outros colegas da área do conhecimento?

6 - Os livros didáticos foram enviados às escolas já de acordo com a Reforma do Ensino Médio. Você tem utilizado estes livros? Se sim, qual sua avaliação sobre os conteúdos e sua proposta de organização?

7 - A SED – Secretaria de Estado de Educação - , na segunda versão da reforma, voltou a adotar uma parte da carga horária com uso de plataforma digital? Como você avalia esta metodologia? Como ela mexeu com as suas condições de trabalho docente?
