



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDUARDO FELIPE ABRAHÃO FILHO

**PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE SOCIOLOGIA: PRECA-
RIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DIANTE DO
NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ**

Londrina
2026

EDUARDO FELIPE ABRAHÃO FILHO

**PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE SOCIOLOGIA: PRECA-
RIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DIANTE DO
NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Forte de Carvalho

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A159p Abrahão Filho, Eduardo Felipe Abrahão Filho.

Professores Temporários de Sociologia: Precarização das Relações de Trabalho diante do Novo Ensino Médio no Paraná / Eduardo Felipe Abrahão Filho Abrahão Filho. - Londrina, 2026.
108 f.

Orientador: Fernanda Forte de Carvalho.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Relações de Trabalho - Tese. 2. Novo Ensino Médio - Tese. 3. Trabalho docente - Tese. I. Carvalho, Fernanda Forte de Carvalho. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

EDUARDO FELIPE ABRAHÃO FILHO

**PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE SOCIOLOGIA: PRECA-
RIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DIANTE DO
NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Forte de Carvalho

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Forte de
Carvalho
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Henrique Fernandes Alves Neto
Instituto Federal do Paraná - IFPR

Londrina, 23 de abril de 2026.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Mara Regina e ao meu pai Eduardo Abrahão, não apenas pelo incentivo ao desenvolvimento dos meus estudos, mas sobretudo pela trajetória exemplar como professores da Educação Básica do Ensino Público do Paraná. Buscar compreender o papel da educação como uma área de desenvolvimento social, assim como a missão do “ensinar ao próximo”, foram valores primordiais que me guiaram enquanto um aluno da vida e um eterno navegante da consciência em expansão.

À Professora Dra. Fernanda Forte de Carvalho, por todo cuidado e paciência por me manter motivado, pelo aprofundamento do rigor científico e por transmitir experiência e informações cruciais que trouxeram luz diante das angústias que esta pesquisa atravessou.

Aos Professores que estiveram na Banca de Qualificação, Profa. Dra. Ileizi Fiorelli e Prof. Dr. Henrique Fernandes Alves Neto, pelos apontamentos precisos e inspirações para aprofundar as discussões pertinentes ao objeto de estudo.

À Amanda Moraes, por acompanhar o início e o desenvolvimento da elaboração desta escrita, sempre contribuindo com um olhar crítico e racional diante dos questionamentos enfrentados por esta pesquisa.

Ao meu irmão, Luiz Felipe Rosa, por dividir a mesma moradia comigo durante todas as fases do Programa de Mestrado da UEL, contribuindo por trazer bons conselhos e mais descontração nos momentos de ansiedade que a pesquisa despertava.

À todos os professores temporários em contrato pelo PSS no Estado do Paraná, especialmente aos professores de sociologia, que ano após ano resistem na nobre profissão diante de um sistema de ensino precário e excludente. Por todos aqueles que lutam pela defesa da Ciências Sociais como dimensão essencial para a formação do ser humano, crítico e consciente dos rumos da história que nossa civilização atravessa.

“Um povo sem o conhecimento de sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes.” (Marcus Garvey)

*“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”
(Nelson Mandela)*

RESUMO

ABRAHÃO FILHO, Eduardo Felipe. 2026. **Professores Temporários de Sociologia: Precarização das Relações de Trabalho diante do Novo Ensino Médio no Paraná.** 108 Páginas. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Considerando a vigência da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto educacional brasileiro, este trabalho tem como objetivo analisar a precarização das relações de trabalho dos professores de sociologia em contratos temporários na rede pública de ensino paranaense. A pesquisa tem como recorte o período de 2017-2024, procurando identificar como o Estado do Paraná incorporou as alterações legitimadas pela Lei n.º 13.415/2017. Sob a revisão documental do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, as Instruções Normativas Conjuntas n.º 11/2020 e n.º 008/2021, busca-se investigar como o ensino de sociologia foi remodelado nas matrizes da rede estadual paranaense. Por outro lado, busca-se averiguar como ocorre a reconfiguração das relações de trabalho entre os docentes temporários, visando identificar as tendências de precarização com base nas discussões de Guy Standing (2013). A hipótese central é que a implementação do Novo Ensino Médio amplia a precarização entre os profissionais de sociologia admitidos pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), haja vista a nova posição dessa disciplina com a oferta das aulas reduzidas na última fase da educação básica. Assim, a pesquisa detém-se a analisar as correlações da reforma com os impasses na atuação dos docentes mediante o trabalho flexível e instável nos colégios da rede pública de ensino do Paraná.

Palavras-chave: trabalho docente, reforma do ensino médio, precarização do trabalho.

ABSTRACT

ABRAHÃO FILHO, Eduardo Felipe. 2026. **Temporary Sociology Teachers: Precarization of Labor Relations in the Context of the New High School Reform in Paraná**. 108 pages. Master's Dissertation (Graduate Program in Sociology) – Center for Human Sciences and Letters, State University of Londrina, Londrina, 2026.

Considering the implementation of the High School Reform (Law No. 13,415/2017) in the Brazilian educational context, this study aims to analyze the precarization of labor relations among sociology teachers under temporary contracts in the public school system of the state of Paraná. The research focuses on the period from 2017 to 2024, seeking to identify how the state of Paraná incorporated the changes legitimized by Law No. 13,415/2017. Based on a documentary review of the New High School Implementation Plan and Joint Normative Instructions No. 11/2020 and No. 008/2021, the study investigates how the teaching of sociology was reshaped within the curricula of the Paraná state system. On the other hand, it also seeks to examine how labor relations among temporary teachers have been reconfigured, aiming to identify trends of precarization grounded in the discussions proposed by Guy Standing (2013). The central hypothesis is that the implementation of the New High School model intensifies precarization among sociology professionals hired through the Simplified Selection Process (PSS), given the new position of this subject, with a reduced number of classes in the final stage of basic education. Thus, the research focuses on analyzing the correlations between the reform and the challenges faced by teachers due to flexible and unstable work in public schools in Paraná.

Keywords: teaching work; high school reform; labor precarization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programas do MEC ao Novo Ensino Médio.....	52
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de professores de sociologia PSS e QPM no Paraná 2017-2024.....	80
Gráfico 2 – Proporção de professores de sociologia PSS e QPM no Paraná 2017-2024.....	81
Gráfico 3 - Média de professores de sociologia PSS e QPM no Paraná 2017 - 2024	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Vínculos de trabalho com a SEED.....	41
Quadro 2 - Formação Geral Básica.....	54
Quadro 3 - Parte Flexível Obrigatória.....	54
Quadro 4 – Itinerário Formativo Integrado de Ciências Humanas e Sociais.....	54
Quadro 5 - Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza....	54
Quadro 6 – Base Nacional Comum – Aulas Semanais - Ano Letivo 2021.....	57
Quadro 7 – Formação Geral Básica – Aulas Semanais 2022.....	59
Quadro 8 – Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais – Aulas Semanais.....	60
Quadro 9 - Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza – Aulas Semanais (Sem Sociologia)	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEP – Assembleia Legislativa do Estado do Paraná

APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM - Ensino Médio

EMTI - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EF- Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LRCO - Livro Registro de Classe Online

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEM – Novo Ensino Médio

QPM – Quadro Próprio do Magistério

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PT - Partido dos Trabalhadores

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RCN - Referencial Curricular Nacional

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SINTE/PR - Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná

UNICESUMAR – Universidade Cesumar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1. Transformações nas relações de trabalho e a ascensão do precariado na educação.....	21
1.1. Faces da reestruturação produtiva no Brasil de 1980 e 1990 e a educação.....	28
1.2. O sindicalismo docente e os desafios do final do século XX à atualidade.....	33
1.3. A legitimação do trabalho temporário e a Reforma do Ensino Médio na educação pública do Paraná.....	40
CAPÍTULO 2. A Reforma do Ensino Médio e a flexibilização das matrizes curriculares.....	45
2.1. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná.....	51
2.2. A plataformização do ensino e aprendizado na rede estadual do Paraná.....	62
2.3. Das avaliações externas ao ranqueamento de temporários: mecanismos de controle ao trabalho docente.....	68
CAPÍTULO 3. Metodologia.....	75
CAPÍTULO 4. Análise de Resultados.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar os impactos da aprovação da reforma do ensino médio para as relações de trabalho entre os docentes temporários de sociologia em contrato com o Estado do Paraná, tendo como recorte o período 2017-2024. Por meio da admissão pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), esta categoria cuja natureza do vínculo empregatício já é precária, vem experimentando novas dinâmicas de trabalho, buscando adaptação da profissão perante as mudanças dos currículos escolares paranaenses.

Com a legitimação da Lei n.º 13.415/2017¹, a reforma do ensino médio estipulou uma redução na carga horária das disciplinas tradicionais da Base Nacional Comum Curricular, reformulando a estrutura das matrizes para a última fase da educação básica, definida entre a 1ª a 3ª série do ensino médio. A reestruturação curricular e a diminuição da carga horária da sociologia, apontam para uma tendência crescente de precarização do trabalho docente, especialmente para o professor em regime temporário. Com a oferta reduzida da disciplina e a ausência de direitos trabalhistas em plenitude, esta é uma categoria que se manifesta cada vez mais integrada ao *precariado* (STANDING, 2013).

Compreende-se que a Lei n.º 13.415/2017 ao ser aprovada com seu conjunto de mudanças na organização do ensino médio, alargou os conflitos políticos e ideológicos do Estado com a força de trabalho dos professores. Diante da incorporação das alterações sancionadas pela reforma, a hipótese central é que a partir da implementação do Novo Ensino Médio, está em curso a intensificação da precarização existente entre os docentes temporários da disciplina de sociologia. A adequação para uma carga horária reduzida tem surtido incertezas quanto ao impacto na jornada de trabalho, sinalizando a diminuição das turmas remanescentes, bem como maiores riscos de desemprego para os professores em vínculo precário e flexível.

No estado do Paraná, foi em dezembro de 2020 que o governo do estado aprovou as primeiras medidas de alteração curricular, assinando a Instrução Normativa Conjunta n.º 11/2020, diminuindo em 50% as aulas de sociologia ofertadas semanalmente nas três séries do ensino médio. Essa modificação indicou a abertura de

¹ Aprovada em 16 de fevereiro de 2017 no Brasil, a reforma do ensino médio alterou o direcionamento da carga horária para as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, instaurando a oferta dos novos itinerários formativos e estabelecendo autonomia para os estados adotarem seus currículos.

novas disciplinas e práticas pedagógicas para compor as matrizes curriculares de forma gradual a partir do ano de 2021. Já para o ano de 2022, a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 estendeu as mudanças do ano anterior, executando oficialmente o Novo Ensino Médio - NEM com a redefinição da carga horária das disciplinas consideradas tradicionais para 1.800 horas e a retirada da obrigatoriedade da sociologia na 1ª série do ensino médio.

Embora a reforma tenha passado por uma nova sanção, como a aprovação da Lei n.º 14.945/2024 pelo governo Lula em julho de 2024, o Estado do Paraná divulgou sua atualização de modo progressivo a partir de 2026 com a Deliberação CEE/PR n.º 03/2025, permanecendo desconhecido as possíveis mudanças para os próximos anos. Tendo em vista este contexto, o presente trabalho analisa os docentes temporários como uma categoria inserida ao *precariado*, haja vista que estão em proximidade com insegurança no trabalho, ausência da identidade ocupacional e falta de proteção social. Devido a execução da Lei n.º 13.415/2017, a qual implicou na redução da oferta da sociologia no ensino médio, esta pesquisa busca averiguar a precarização das relações de trabalho dos docentes temporários em contrato com a rede pública de ensino do Paraná, período 2017-24.

Conforme Standing (2013), o precariado é uma classe em construção e está longe de ser homogênea. A partir das últimas décadas do século XX, essa classe passou a ser caracterizada por diferentes segmentos que enfrentam distintas formas de precariedade. Reconhece-se o precariado como uma nova classe emergente, que sofre os efeitos da flexibilização da força de trabalho, da fragmentação e da desregulamentação dos direitos trabalhistas, e enfrenta continuamente as exigências e modificações no mercado de trabalho global. Com o estímulo da agenda neoliberal na economia internacional no final do século XX, a ascensão de novos arranjos nos contratos de trabalho está alinhada com os interesses do capital, condicionando ajustes e alterações nos mecanismos de acumulação.

Para Silver (2005), as dinâmicas econômicas globais nesse período são marcadas pela intensificação das lutas de classe, reestruturação de políticas nacionais, alterações tecnológicas/organizacionais e deslocamento de investimento de capital. Em sua discussão sobre os setores educacionais, Silver (2005) alerta que as reformas na educação podem ser compreendidas como possibilidades de exercer

pressão competitiva entre os professores, como o desmantelamento do ensino público, que impele a força docente disputar formas alternativas de posicionamento no mercado da profissão.

Esse cenário também se reflete nas relações trabalhistas vivenciadas pelos docentes temporários da educação pública do Paraná, cuja categoria tem enfrentado relações conflituosas de trabalho desde a década de 1990, oscilando constantemente entre dimensões de emprego e desemprego. Por meio de um vínculo flexível, convivem com a incerteza sobre o tempo de serviço, são destituídos de progressão de carreira e podem ser substituídos a qualquer momento por um docente efetivo (FERREIRA, 2013). Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é captar os novos significados da precarização nas relações de trabalho frente ao Novo Ensino Médio, mediante o crescimento do trabalho temporário docente na rede pública de ensino do Paraná.

No capítulo 1 “Transformações nas relações de trabalho e a ascensão do precariado na educação”, apresentamos as características sociais e históricas acerca da natureza do trabalho, com foco na educação, considerando o processo de reprodução das bases materiais de existência humana. A análise é pautada em relacionar a educação enquanto um saber historicamente sistematizado pela sociedade material. Com isso, espera-se demonstrar que, com a transição do século XX para o XXI, como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva estimularam o sistema de educação para a abertura da flexibilização de trabalho. Sendo que, no Brasil, é a partir das décadas de 1980 e 1990 que se adota gradualmente estas diretrizes, ajustando as exigências do mercado de trabalho para as novas formas de contratação de caráter flexível e precarizante. Nesse sentido, abordaremos a ação sindical docente, os desafios e perspectivas frente à legitimação do trabalho temporário na educação pública do Paraná.

No capítulo 2 “A Reforma do Ensino Médio e a flexibilização das matrizes curriculares”, discute-se o contexto de aprovação do Novo Ensino Médio no Brasil, a qual foi inicialmente proposta pela Medida Provisória 746/2016, gerando uma série de controvérsias e polêmicas desde sua formulação. Através da análise documental, apresentaremos as mudanças impostas instituídas pela Lei n.º 13.415/2017, garantindo autonomia para as unidades federativas formularem seus modelos. Diante disso, realizaremos uma análise do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná (2021), discutindo o embate firmado pela APP-Sindicato ao denunciar o processo

promovido pela SEED, a qual legitimou um novo Referencial Curricular com o reducionismo da carga horária da sociologia. De igual modo, abordaremos a questão relacionada à abertura dos convênios corporativos na educação pública do Paraná e seus desdobramentos.

No capítulo 3 “Metodologia”, apresentamos a metodologia mista que será adotada neste processo, haja vista a capacidade de propor uma análise integrada com dados quantitativos e qualitativos, permitindo uma exploração mais ampla acerca das questões investigadas. A partir da coleta de dados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), combinado com a investigação no banco de dados da SEED, realizaremos uma tabulação quantitativa para averiguar o número de docentes no Paraná, comparando docentes efetivos e temporários na rede pública de ensino entre 2017-2024. Além disso, também será apresentada uma pesquisa bibliográfica (BARBOSA; KÖRBES e SILVA, 2022; APP-SINDICATO, 2023) que foca em análises que discutem a plataformização do ensino, relacionando-a com o caso do Paraná.

Em linhas gerais, busca-se por meio da metodologia mista examinar as novas atuações da categoria em contrato temporário, as correlações da reforma com as tendências de precariedade, bem como os impasses enfrentados no cotidiano escolar, visando apreender sobre: a) contingente de docentes na rede pública de ensino do Paraná b) média e proporção de docentes efetivos e temporários de sociologia; c) migração dos docentes de Sociologia para os Itinerários Formativos; d) o espectro da plataformização e a fragilização da ocupação profissional.

No capítulo 4, confrontaremos os resultados dos dados quantitativos com as hipóteses da pesquisa. O objetivo é apreender como a implementação do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) pode contribuir para alargar os processos de precarização entre os docentes de sociologia admitidos pelo Processo Seletivo Simplificado. Para tanto, identificaremos números e dados qualitativos diante da atuação dos docentes temporários frente o contrato com o Estado do Paraná.

Por fim, apresentaremos as conclusões do estudo. Consideramos que esta pesquisa pode contribuir para elucidar a respeito dos impactos da Reforma do Ensino Médio, bem como as adversidades vivenciadas pelos docentes de sociologia no âmbito educacional da rede pública paranaense. Do mesmo modo, esperamos que a pesquisa evidencie os conflitos diante das relações de trabalho dos docentes na

educação pública, evidenciando as pressões vivenciadas e apontando para os novos desafios que a categoria docente pode enfrentar.

CAPÍTULO 1. Transformações nas relações de trabalho e a ascensão do precariado na educação

No percurso histórico da ascensão da sociedade capitalista, o papel da educação e a força de trabalho dos professores se manifestaram como peças fundamentais na engrenagem dos processos de acumulação e desenvolvimento socioeconômico. A expansão da educação formal, especialmente durante as fases iniciais do capitalismo industrial, foi um catalisador crucial para a formação e qualificação de uma classe trabalhadora. Conforme Manacorda (1992), na segunda metade do século XVIII, a expansão da instituição escolar confluiu com o crescimento das fábricas e indústrias modernas. Assim, os docentes se tornaram ativos na reprodução das relações materiais, preparando novos sujeitos para ocupação dos postos de trabalho nas crescentes indústrias capitalistas dos séculos seguintes (MANACORDA, 1992).

Compreender o exercício do trabalho é também ponderar que esta atividade constitui o elemento essencial na construção de um *ser social*, sendo o trabalho um fator fundamental para o sentido ontológico e histórico do ser humano. Marx (2013) já argumentava que, diante das configurações de uma sociedade material, o trabalho é uma necessidade intrínseca e constante para mediar a interação entre os seres humanos e a natureza, sendo um processo central na solidificação das condições de existência.

No entanto, ao interpretar a força de trabalho dos docentes enquanto uma atividade ontológica do ser, compreende-se que esta é uma prática que atua sobretudo na interação entre seres humanos. Ou seja, refletir sobre o trabalho exercido por professores é considerar que este exercício histórico constituiu o papel da qualificação de saberes, assim como a formação das gerações de trabalhadores a serem inseridos nas relações capitalistas (MACÁRIO, 2009).

Para analisar a função da força de trabalho docente e o papel da educação para a constituição material da sociedade, é necessário reconhecer o trabalho do professor enquanto o trabalho *não-material*. Esta é uma forma de trabalho que não produz bens físicos, mas sim objetos imateriais como conhecimento, inovação, comunicação e diferentes habilidades, haja vista que seu exercício objetiva o desenvolvimento das noções e saberes historicamente criados.

Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material (...) (SAVIANI, 1984, p. 1)

Cabe ressaltar que a atuação do trabalho *não-material* dos professores e o desenvolvimento do capitalismo não foram isentos de conflitos. Discutir a força de trabalho docente é também considerar que estes profissionais estão inseridos como trabalhadores nas relações materiais do sistema capitalista. Silver (2005), demonstra que, assim como o proletariado industrial foi afetado pela introdução da maquinaria no século XIX, os docentes também enfrentaram as mudanças históricas e as tensões inerentes às novas dinâmicas econômicas globais.

Diante da transição do século XIX para o XX, o mundo contemporâneo observou o crescimento de mobilizações trabalhistas, incluindo também o setor educacional, com eminentes agitações e urgências, tendo o objetivo de reivindicar melhores condições de trabalho. Silver (2005) concebe a educação como uma das “indústrias de bens e capital” mais relevantes para o final do século XX, sendo que a crescente industrialização trouxe consigo uma demanda crescente por uma educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho.

O rápido aumento do tamanho da força docente no mundo aconteceu a partir de meados do século passado, indo de 8 milhões de professores em 1950 para 47 milhões em 1990, de acordo com dados da Unesco. O setor educacional não apenas testemunhou um rápido crescimento de empregos, como também mais e mais protestos de trabalhadores pelo mundo na segunda metade do século. (SILVER, 2005 p.117)

De acordo com Silver (2005), o setor educacional no século XX foi marcado por uma distribuição geográfica de insatisfação trabalhista entre diferentes países no mundo, superando os números registrados em relação aos trabalhadores da indústria têxtil e automobilística. Deste modo, no decorrer do crescimento do emprego docente, os professores também sinalizaram uma tendência de descontentamento diante das relações laborais.

Para Boltanski e Chiapello (2020), a partir do final dos anos de 1960 inicia-se uma nova fase do capitalismo contemporâneo denominada de “*novo espírito do capitalismo*”. A partir desse contexto, acentuaram-se as transformações no mundo

do trabalho, sobretudo em decorrência da desregulamentação das formas de contratação, as quais primeiramente foram adotadas pelos setores industriais. Essa nova configuração promoveu novos modos de exploração, marcados pela crescente instabilidade e insegurança nos ambientes de trabalho. O curso de reestruturações das políticas tomadas entre os séculos XIX e XX não apenas impactaram nas definições das relações entre trabalho e capital, mas também favoreceram a composição de uma estrutura de conflitos de classe (LEGTERS, 1993, apud SILVER, 2005).

Na medida que a educação foi seguindo o curso da modernização neoliberal, as reformas educacionais trouxeram as demandas para uma educação mais produtiva, redefinindo processos de trabalho e concepções pedagógicas acerca do sistema de ensino. Com a expectativa de um Estado reduzido, o aumento das tensões trabalhistas ocorre de forma paralela com as tentativas de legitimação dos valores do mercado capitalista nos setores da educação (GENTILI, 1998).

Para Fagiani e Previtali (2023), sob a ascensão de novas diretrizes ideológicas de regulamentação do mercado internacional, os setores educacionais são afetados pelas investidas de transformar a educação em mais oportunidades de mercado. Com as orientações difundidas por organizações como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, reformas educacionais foram introduzidas visando converter a educação como objeto mercadológico, alimentando sucessivos conflitos e tensões.

Tendo a difusão mundial da chamada Nova Gestão Pública (NGP) a partir da década de 1970, diretrizes econômicas foram sendo adotadas de modo gradual entre diferentes países, orientando novas medidas para que a gestão pública possa ser guiada por conceitos e práticas do meio empresarial. Segundo Fagiani e Previtali (2023), ao adentrar os setores educacionais, os princípios regidos pela NGP incentivaram as contratações de trabalhadores em regime flexível, erosão de acordos coletivos e transformação dos serviços públicos em atividades mercantis. Assim, as tensões eram derivadas pelas disputas por legitimar projetos educacionais antagônicos, considerando as lutas de classe e as posições geopolíticas de cada país no mundo.

David Harvey (1989) afirma que o trabalho intelectual é um importante instrumento para expandir o potencial de acumulação no sistema capitalista. Assim, do mesmo modo que os trabalhadores do setor têxtil foram importantes no século XIX,

os professores também poderiam ser concebidos como uma força de trabalho essencial para o desenvolvimento mercadológico da sociedade contemporânea (HARVEY, 1989).

Desta forma, o setor educacional tornou-se um alvo para a expansão do capital, sendo mais uma alternativa apontada como “*solução de produto*” para o deslocamento dos interesses de aplicação capitalista. Para Silver (2005), o capital está em constante dinâmica em busca da exploração da força de trabalho e expansão de investimentos. É nesta perspectiva que o setor educacional se insere como um âmbito atrativo e inovador para a ampliação de novos nichos de mercado, correspondendo com o crescimento do número de professores registrado na segunda metade do século XX.

Nesse contexto histórico, o cenário econômico global ganhou novos contrastes a partir das décadas de 1970 e 1980, período que ilustra os moldes de reajustamento social, econômico e político, denominado por Harvey (1992) como *acumulação flexível*. Como reflexo, compreende-se que o setor educacional está imerso nesta nova dinâmica e, portanto, apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados produtivos e no desdobramento de inovações comerciais e tecnológicas.

A desconstrução das relações de trabalho discutida por Boltanski e Chiapello (2020) aproxima-se da perspectiva da 'acumulação flexível' proposta por David Harvey (1992). Ao dialogar com os apontamentos destes autores, percebe-se que a era da acumulação flexível estimulou a fragmentação de novos arranjos produtivos, levando a substituição gradual para trabalhos temporários, informais e intermitentes. Com a crescente desregulamentação do trabalho, a racionalização para redução de custos ganhou força, abrindo espaço para que o capital possa, então, facilitar novas formas de contrato de força de trabalho. Nesse aspecto, entre os diferentes modos flexíveis, a terceirização se tornou uma das práticas mais recorrentes, possibilitando a aquisição da força de trabalho sem a necessidade de contratação individual, mas sim por intermédio de outras empresas de mercado (ANTUNES, 2018).

Considerando esse cenário de transformações acerca de um mercado cada vez mais desregulado, a classe trabalhadora e as suas instituições também sofreram transformações. Segundo Guy Standing (2013):

O resultado tem sido a criação de um “precariado” global, que consiste em muitos milhões de pessoas ao redor do mundo sem uma âncora de estabilidade. Eles estão se tornando um a nova classe perigosa. São propensos a

ouvir vozes desagradáveis e a usar seus votos e seu dinheiro para dar a essas vozes uma plataforma política de crescente influência. (STANDING, 2013, p.15)

Standing (2013) apresenta uma nova abordagem e problematiza a respeito da ascensão de uma nova classe social que designa como precariado, emergente principalmente a partir da década de 1970. De acordo com o autor, com a globalização e expansão da agenda neoliberal no mundo capitalista, o precariado passou a vivenciar uma constante insegurança nas relações de trabalho, ausência de proteção social e fragilidade ocupacional. Sendo assim, o aumento do precariado está confluindo com as pressões competitivas sobre o mercado global e o suprimento de empregos a baixo custo (STANDING, 2013).

Vale dizer que uma das dimensões de maior notoriedade da globalização é a chamada “mercadorização”, a qual segundo Standing (2013), estende-se para diferentes aspectos da vida em sociedade, incluindo também sistemas de educação, trabalho e políticas de proteção social. Neste sentido, para o mercado obter maior liberdade, foi necessário dissolver as barreiras normativas e elaborar novas regulamentações. Assim, as instituições coletivas, como sindicatos, comunidades profissionais, inclusive o setor educacional, seguiram um curso de novas diretrizes para atender às demandas de mercado (STANDING, 2013).

Na perspectiva de Ruy Braga (2012), é argumentado que a constituição do precariado é parte fundamental do modo de produção capitalista e, portanto, não é um subproduto da crise do modo de regulação fordista e resultado do avanço do neoliberalismo. Com o processo de mercantilização do trabalho, o proletariado do século XIX já estava se defrontando com a precariedade constante nas relações de trabalho. Desde essa época, a acumulação capitalista em seu âmago exercia a fragmentação da classe trabalhadora, promovendo uma hierarquização interna que separava trabalhadores formais e informais. Assim, em contrapartida, também perpetuava o crescimento da população excedente de trabalhadores. Na visão do autor, o precariado é fruto do proletariado precarizado, sendo reflexo da classe trabalhadora em constante trânsito de exclusão socioeconômica e intensificação da exploração econômica (BRAGA, 2012).

Essa discussão dialoga com as contribuições de Marx (2011), na medida em que no século XIX, a população excedente de trabalhadores já vivenciava processos de precariedade, a qual Marx designou de *superpopulação relativa*. Este conceito

refere-se à reprodução de um conjunto de trabalhadores que, devido à dinâmica do capitalismo, são constantemente deslocados ou pulverizados do mercado de trabalho. A relação entre a superpopulação relativa e o lumpemproletariado, outro conceito discutido por Marx, contribui para compreender como diferentes camadas da classe trabalhadora são precarizadas no capitalismo antes mesmo do advento do século XX.

Marx (2011) concebe a superpopulação relativa em três categorias principais: *flutuante* (trabalhadores demitidos e recontratados conforme a demanda), *latente* (camadas rurais expulsas para o mercado urbano) e *estagnada* (aqueles em condições de extrema precariedade). A partir disso, é possível concluir que a fragmentação da classe trabalhadora está inserida nos mecanismos do sistema produtivo, constituindo diferentes categorias de precarização entre atividades informais frequentemente excluídas do mercado de trabalho formal.

A nosso ver, as contribuições de Guy Standing (2013) sobre a precariedade contemporânea são pertinentes para analisar o trabalho de docentes temporários, uma vez que, a força de trabalho qualificada, não está imune às dinâmicas de instabilidade e insegurança características do capitalismo contemporâneo (STANDING, 2013). Embora possuam formações acadêmicas e, em certos casos, salários maiores em comparação a outros setores desprotegidos, os professores temporários lidam com uma fragmentação que afeta sua autonomia e identidade profissional. Isso se deve às pressões intensificadas pela falta de segurança em relação à estabilidade no emprego.

É preciso considerar que nas últimas décadas do século XX, o processo de integração dos sistemas educacionais para a mundialização capitalista, favoreceu que a força de trabalho dos docentes, sobretudo aos temporários desprovidos de estabilidade, fossem integrados aos processos de precariedade mesmo estando com as devidas habilitações para exercer a profissão. Standing (2013) destaca que a condição do precariado não se resume simplesmente a salários reduzidos, mas abrange a insegurança constante, a falta de oportunidades para avançar na carreira e a dificuldade em cultivar um sentimento de pertencimento ao exercício da própria profissão.

Para os professores, essas questões se manifestam de maneira intensa nas políticas neoliberais que incentivam a comercialização da educação, a flexibilização dos contratos e a desarticulação dos sindicatos. Com base em Standing (2013), percebemos que ao analisar docentes em regime temporário, o pertencimento ao pre-

cariado reforça a perspectiva que tais trabalhadores experimentam um estado de insegurança estrutural, destituídos de garantias de futuro e permanência. Assim, a agenda neoliberal aprofundou a experiência da descontinuidade e a ausência de pertencimento, uma vez que o contrato flexível passa a ser um modo sobrevivência imediata aliado a falta de direitos de estabilidade.

Uma característica do precariado não é o nível de salários em dinheiro ou de rendas auferidas em qualquer momento específico, mas a falta de apoio da comunidade em momentos de necessidade, a falta de benefícios assegurados da empresa ou do Estado e a falta de benefícios privados para complementar ganhos em dinheiro. (STANDING, 2013, p.30)

A partir da ótica de Harvey (2009), a passagem do período fordista para a etapa da acumulação flexível, impactou diretamente nas condições de trabalho que definem o precariado (Standing, 2013), pois com o advento de novos modelos organizacionais e avanços nas tecnologias de produção, dissolveram-se fronteiras espaciais, geográficas e também se intensificou a fragmentação da classe trabalhadora abrangida por redes de proteção social (HARVEY, 2019). A nosso ver, esse fenômeno é motivado pela incessante busca do capital por novas formas de exploração e reprodução dinâmica, agravando a precarização do trabalho, e impondo aos indivíduos uma situação de insegurança e ausência de garantias contínuas. Desse modo, as dinâmicas da acumulação flexível não apenas transformam os ambientes econômicos, mas também ampliam as desigualdades e incertezas enfrentadas pelo precariado.

Tendo em vista as novas configurações da força de trabalho docente temporária em sociologia no Paraná, compreendemos que o conceito de precarização se apresenta válido para a discussão desta pesquisa. Segundo Druck (2016), a precarização do trabalho se apresenta como um processo histórico, que assume novos elementos e ressignifica velhos modelos. Ou seja, a precarização é designada por estar correlacionada com transformações concretas no exercício da força de trabalho, redefinida por estruturas de desenvolvimento econômico que impactam na correlação entre capital e força de trabalho. Druck (2016) considera que precariedade é um fenômeno estrutural do sistema capitalista desde suas raízes, no entanto, a precarização se distingue na medida em que esse processo histórico é transformado e reconfigurado. Sendo assim, considerando essa distinção de Druck (2016), nesta pesquisa utilizaremos o termo precarização para compreender os novos mecanismos de fragilização e precarização da força de trabalho docente.

Conforme Harvey (2009), com a ascensão da reestruturação produtiva, os capitalistas ampliaram novas possibilidades de exploração, demonstrando que o capital não é algo limitado, mas é parte de um processo dinâmico de constante reprodução, atravessando barreiras para diferentes espaços e contextos econômicos. Desta maneira, a acumulação flexível impõe a consolidação de uma nova etapa do capitalismo mundial, levando em seu âmago um forte processo de subordinação da força de trabalho para consolidação global dos processos de flexibilização (MONTE-NEGRO, 2007).

1.1. Faces da reestruturação produtiva no Brasil de 1980 e 1990 e a educação

O período histórico referente ao início da década de 1980, Krein (2018) afirma que a Europa Ocidental perpetuou uma tendência de fragilidade da regulação pública em benefício dos setores privados. O período do pós-guerra, somado com os abalos da crise fordista na Europa, levou a classe trabalhadora a observar o crescimento das determinações do mercado financeiro e a exposição aos novos mecanismos de regulação das relações de trabalho.

Na esteira desta tendência, sob o efeito da égide da mundialização do capital, a sociedade brasileira adentra este movimento com a propensão ao ajustamento e à expansão de novos arranjos dos processos de trabalho. A dissolução das barreiras geográficas desempenhou um papel fundamental para os avanços da reestruturação produtiva no Brasil. Considerando esse contexto, Moreira (2005) indica que, entre as décadas de 1980 e 1990, a sociedade brasileira também se tornou um território inclinado à tendência global de relações econômicas. Esta abertura comercial para o livre mercado, foi caracterizada pela maior integração do Brasil ao mercado global, estimulada pela expansão da agenda neoliberal na política e economia do país.

No período referente ao final da década de 1980, a economia nacional do Brasil foi amplamente afetada pelas altas inflacionárias. Este período crítico foi marcado por diferentes fatores, como uma instabilidade política e a crise da dívida externa que afetou a economia nacional ao longo dos anos 1980. Com a eleição de Fernando Collor nos anos 1990, o Brasil buscou adaptação a um projeto de renovação econômica e industrial, pautado na abertura de mercado e estímulo à competitividade (MARTINS; PREVITALI, 2018).

Nesse período, por meio da implementação de políticas que legitimaram a privatização de empresas estatais, Fernando Collor de Mello impulsionou o processo de adaptação da economia nacional com as exigências estruturais da economia global. Do mesmo modo, com o alinhamento da economia brasileira às demandas e exigências do capitalismo global, criaram-se as condições para a crescente flexibilização do trabalho.

Esse período foi marcado por uma abertura, onde consultores internacionais já difundiam conceitos típicos do modelo de produção toyotista como *lean-production*, sistema *just-in-time*, produção sem estoque e qualidade da tecnologia. Desta forma, observa-se a tendência de que para permanecer em competição na concorrência de mercado no século XXI, é preciso dominar as linguagens e tecnologias da modernidade (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000).

O desdobramento deste processo no Brasil apresentou demandas significativas para os gestores de políticas públicas, como a questão de incorporar os sistemas educacionais para atender às exigências e competências relativas às necessidades de mercado. Assim, o impacto da reestruturação produtiva também implicou em uma transformação direta no âmbito dos saberes, levando impactos expressivos nos sistemas educacionais e na relação de trabalho docente (MARTINS; PREVITALI, 2018).

Em 1990, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunindo representantes de 155 países, entre eles o Brasil, com o intuito de promover discussões e estratégias voltadas para aprimorar a educação. Nesta conferência, os países firmaram um compromisso para garantir uma educação básica direcionada para universalização e otimização da gestão escolar, sendo ela um fator fundamental para o desenvolvimento social e econômico do mundo global.

Com os princípios firmados na Conferência Mundial, foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, contendo um plano de ação com 10 artigos². O artigo 9 estabelece a necessidade de colaboração das representatividades nacionais com setores privados, buscando incentivo e mobilização de recursos para

² A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) afirma o direito universal à educação básica, a urgência de expandir seu acesso com equidade, valorizar a qualidade e participação da comunidade juntamente aos governos, bem como promover políticas que dignifique o ser humano para toda sua vida.

a implementação de reformas educativas. Percebe-se que esta abordagem é fundamental para compreender um movimento de integração mundial para estreitar a educação com nichos corporativos, emergindo a necessidade da adaptação das legislações e currículos escolares (MACIEL, 2012).

Posta esta questão, o desdobramento dos anos de 1990 desencadeou o processo de globalização a desencadear a expansão das políticas neoliberais na educação. Para Azevedo (2004), este contexto também carregou uma série de contradições. Embora a educação tenha a necessidade de ser um direito social fundamental, as reformas conduziram à expansão da mercantilização da educação.

As reformas educacionais mundiais e as brasileiras apresentam a “tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados sendo vista pelos governantes como uma possibilidade de ingresso no mercado capitalista mundial” (AZEVEDO, 2004, p. 7-8).

Além do contexto das reestruturações políticas e econômicas, o capital necessita garantir legitimidade ideológica para o processo *modus operandi* de eficiência conforme suas exigências. As novas qualificações postas pela complexidade das inovações tecnológicas e organizacionais, envolvem a legitimação de novos direcionamentos curriculares para o desenvolvimento das competências para tornar os sujeitos ativos no moderno mundo do trabalho (RUMMERT, 1998).

Sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, a década de 1990 consolidou mudanças estruturais nos setores educacionais do país, sobretudo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, impactando diretamente tanto a rede pública quanto as redes privadas. A respeito da rede pública, houve a consolidação da descentralização das responsabilidades da União para os estados e municípios – tendência fomentada desde a Constituição de 88 – exigindo maior protagonismo local na oferta da educação básica (GOHN, 2001).

Paralelamente, a rede privada passou por um crescimento exponencial ao longo dos dois mandatos de FHC (1995-2002), sendo que a LDB intensificou novos mecanismos para a abertura de instituições privadas no país. O artigo 7º da LDB, por exemplo, ressalta que o ensino é livre à iniciativa privada, reconhecendo como integrante do sistema educacional do país, desde que cumpra as normas legais da legislação. Por outro lado, o artigo 81 estabelece a “permissão da organização de cursos

ou instituições de ensino experimentais”, o que cria abertura para novas formas de gestão, administrados por setores privados, com possibilidades para novas experiências educacionais (BRASIL, 1996).

Além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, no ano seguinte houve a normatização do Decreto n.º 2.208/97, inserindo na legislação um novo caráter para a educação profissional. Assim, o governo legitimou a necessidade de alinhar a formação técnica e profissional junto ao ensino médio, buscando promover parcerias com setores produtivos. Estes paradigmas implicaram em estabelecer um ordenamento, voltado a ajustar os sistemas escolares para a formação de sujeitos preparados para a empregabilidade, sendo a educação um requisito indispensável ao trabalho formal (MACIEL, 2012).

Diante deste contexto, os setores educacionais buscaram remodelar os formatos de gestão escolar, visando introduzir uma gama de exigências para a atuação profissional dos professores, assim como formar novas competências aos alunos. Conforme Machado (1995), estas adequações também implicaram em conduzir os profissionais da educação para a aceitação contínua da intensificação do trabalho, flexibilização do sistema de ensino e da conformação normativa de comportamentos e valores.

Na acepção de Batista (2011), o reformismo educacional está estreitamente ligado às mudanças no mundo do trabalho e, portanto, passou a exigir uma educação pautada em competências por área. Assim, uma educação polivalente deveria cumprir um papel orientador para desenvolver habilidades básicas, específicas, exigidas para atender o contexto de mudanças implementadas pelo processo da reestruturação produtiva.

Para Del Pino (2001), a inserção de países de Terceiro Mundo aos processos de globalização e reestruturação produtiva — processos estes amparados em novos paradigmas de desenvolvimento econômico e tecnológico — estão diretamente ligados ao reajuste de políticas na educação básica, nas exigências de um mercado global mais qualificado e competitivo. Nessa perspectiva, um dos mecanismos fundamentais da agenda neoliberal, corresponde em transformar questões políticas e sociais para questões técnicas. Isso significa que as políticas educacionais devem priorizar as formações voltadas a eficácia/ineficácia, gerência e administração de recursos materiais (SILVA, 1994, apud DEL PINO, 2001).

Segundo Del Pino (2001), sob o mandato de Fernando Henrique Cardoso, a adequação das reformas da educação nacional, bem como ao ensino técnico e profissionalizante no final da década de 1990, demonstrou ser um espaço de disputas entre diferentes projetos. Para as intenções de FHC, a educação deveria estar alinhada as exigências dos organismos financeiros internacionais, e por outro lado, os movimentos sindicais defendiam a autonomia e valorização da educação pública.

Com a mesma gravidade, para reformar o ensino técnico e tecnológico o governo se utiliza de instrumentos legais extremamente antidemocráticos e, ao mesmo tempo, frágeis. Isto é, foram utilizadas uma Medida Provisória, um Decreto Presidencial e uma Portaria Ministerial (DEL PINO, p.78, 2001).

A utilização de instrumentos como Medidas Provisórias, Decretos e Portarias, demonstram a desconsideração do debate público e o caráter unilateral do Governo Federal para reformar o ensino técnico e tecnológico. Essa prática se aproxima sobre as críticas de Frigotto (2006) a respeito da expansão de uma racionalidade privatista no âmbito educacional, intrínseca do projeto neoliberal. Nesse viés, os interesses econômicos imediatistas se tornam prioridade na agenda governamental, direcionados para concepções utilitaristas da educação pública, na qual a escola se torna uma extensão ligada a lógica corporativa e empresarial.

Com a necessidade de alargar as vias do capital sob as investidas do governo FHC, assim como reajustar a formação profissional e técnica enquanto instrumentos adaptáveis às exigências do mercado de trabalho, a formação do trabalhador se insere sob o prisma da manutenção da força de trabalho cada vez mais flexível ao mercado. Esse cenário obscurece as consequências sociais do final do século XX, o qual se despede como o século do “desemprego em massa” (DEL PINO, 2001).

Considerando o crescimento do desemprego estrutural no país e a informalidade no mercado de trabalho, Krein (2018) afirma que os argumentos políticos na década de 1990 apontavam para a flexibilização das relações de trabalho como estratégia de enfrentamento desses problemas. Ou seja, as pautas de flexibilização foram postas como mecanismos para enfrentar o desemprego crescente no Brasil. Sob o governo FHC, houve uma reconfiguração das relações de trabalho, que passaram a ser mais fragmentadas por meio de novas formas de contratação temporária, contratos parciais, ajustamento da jornada de trabalho para finais de semana e banco de horas (KREIN, 2008).

Conforme Antunes (2018), o Estado brasileiro promoveu a flexibilização das relações de trabalho, assim “a flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil” (ANTUNES, 2018, p.136) . Soma-se a esse quadro a intensificação das privatizações em diferentes setores produtivos tais como: siderúrgico, telecomunicação, bancário, elétrico, os quais foram instâncias absorvidas pelo capital privado.

Diante deste cenário, percebe-se que os desafios lançados para a classe trabalhadora no século XXI do Brasil implicaram no enfrentamento de um contexto crescente da pulverização da força de trabalho. A globalização, assim como o processo crescente da reestruturação produtiva, exigiu dos trabalhadores uma rápida adequação aos requisitos de habilidades e capacitações para a inserção no mundo laboral. A resistência das organizações sindicais, de igual modo, também foi marcada pela urgência em articular novas estratégias, de modo a enfrentar a(s) crise(s) ou declínio do sindicalismo mais aparente no Brasil a partir do fim do século XX (RODRIGUES, 2002).

1.2. O sindicalismo docente no Brasil e os desafios do final do século XX à atualidade

O movimento sindical no Brasil vivenciou um período dinâmico e conturbado entre o final da década de 1970 e o início da década de 1990, tendo as contestações salariais como um dos grandes pilares das demandas reivindicatórias. Sob o período de transição do regime militar para a redemocratização do Brasil, o “novo sindicalismo” protagonizado pelos metalúrgicos do ABC paulista, incluindo a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva, buscava articular a luta trabalhista com reivindicações políticas e emancipatórias de caráter cidadão (CARVALHO, 2024).

No ano de 1983, com a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), foi defendido que a organização deveria estabelecer a união sindical entre diferentes grupos, propondo a autonomia frente ao Estado, buscando a democratização das relações de trabalho e um projeto político de transformação social. Diante desse cenário, a década de 1990 também registrou sinais para o estímulo do crescimento

sindical, com as lutas salariais contrastando com a crescente flexibilização de trabalho. Paralelamente a esse processo, as taxas de desemprego alimentavam a insegurança e a instabilidade de trabalho era disseminada (CARVALHO, 2024).

Em tempos de forte recessão, a luta sindical no Brasil na década de 1990 colidiu diretamente com a expansão das inovações produtivas e organizacionais dos setores privados, enfrentando um momento de fragilidade da ação reivindicatória, perante um governo legitimado pela confirmação política das eleições diretas (SOUZA, 2008). No entanto, também é necessário considerar que o sindicalismo exerceu um papel fundamental de pressão e mobilização social de diferentes setores da sociedade civil. O governo Collor, sob graves acusações de corrupção em sua administração, testemunhou um forte movimento que exigia sua saída, impulsionando o processo de validação de *impeachment* em 1992. Como sucessor do mandato, Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil em um momento conturbado, posicionado em um cargo permeado de forças políticas heterogêneas, oscilando entre ideais nacionalistas, como para continuidade da agenda neoliberal que já estava em curso (LADOSKY, 2009).

O curto mandato de Itamar Franco indicou chances significativas para um envolvimento mais efetivo para retomar as redes de proteção nas questões trabalhistas, sendo outra alternativa para percorrer em direção oposta ao caminho pavimentado pelo governo Collor. Tomando uma postura mais conciliatória com as organizações sindicais, Ladosky (2009) indica que sob Itamar Franco houve uma curta abertura para negociações coletivas para alguns setores, como os sindicatos de petroleiros, que tiveram a concessão de reposição para maiores ganhos salariais.

Sob a perspectiva do movimento sindical, o breve mandato de Itamar revelou uma chance significativa para um envolvimento mais efetivo na reestruturação da política industrial do Brasil, abrindo possibilidades para rumos diferentes daquele adotado durante a gestão Collor. Entretanto, os lampejos das mobilizações sindicais sob este curto período vivenciaram um novo percalço com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994.

O primeiro ano de mandato de FHC em 1995, já manifestava a perspectiva conflituosa com o movimento sindical, dificultando o diálogo com as demandas das representatividades de diferentes setores estatais. A greve dos petroleiros, inserida em um movimento que integrava o funcionalismo federal, reivindicava acordos

realizados com Itamar Franco e assistiu às consecutivas tentativas do governo em criminalizar as mobilizações trabalhistas (LADOSKY, 2009).

De toda forma, o balanço do primeiro dia da greve, segundo o Comando de Greve da CUT, dava conta que entre os petroleiros, de um total de 50 mil, 42.500 haviam aderido à paralisação (85%); dos 45 mil eletricitários, 36 mil estavam participando do movimento (80%); dos 70 mil telefônicos, cerca de 28 mil entraram em greve (40%); de um total de 104 mil servidores da educação, 53 mil (50%) paralisaram suas atividades e entre os previdenciários, 40% dos 230 mil funcionários (92 mil) haviam aderido ao movimento paredista. (MARTINS; RODRIGUES, 1999, p. 157)

Com a legitimação da Constituição Federal de 1988, o servidor público adquiriu o direito à livre associação sindical e, neste mesmo ano, a Confederação dos Professores do Brasil passou a integrar a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Já no ano de 1990, com a realização de um congresso extraordinário, a CPB alterou o nome para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), unificando diferentes federações setoriais da educação em uma única entidade nacional (PEREIRA FILHO, 2020).

Em relação ao Estado do Paraná, é o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (APP-Sindicato) a instituição sindical que representa os trabalhadores da educação pública da rede estadual paranaense. Foi durante a década de 1990 que a APP buscou integrações importantes para articular a defesa de direitos sociais dos profissionais da educação do Paraná. Conforme o Estatuto da APP-Sindicato (2017), a partir da integração desta entidade com a CNTE, foi no ano de 1995 que houve oficialmente a filiação da APP com a CUT, aprovada em uma assembleia realizada nos dias 25 e 26 de junho de 1995 em Ponta Grossa-PR (APP-SINDICATO, 2017).

Já no ano de 1997, houve a fusão da APP-Sindicato com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTE-PR) durante o Congresso Estadual Extraordinário em Pontal do Paraná-PR, reafirmando a decisão de organizar os trabalhadores em uma única categoria. Diante dessa mudança, a representação da entidade é ampliada não somente para professores, mas também para pedagogos, agentes de apoio e funcionários administrativos da rede estadual. A decisão também consolida a representação dos professores da rede municipal nos municípios desprovidos de sindicatos próprios (APP-SINDICATO, 2018).

Ao longo dessa década, o magistério ligado ao sistema público de ensino e as organizações também enfrentaram as adversidades geradas pelas transformações do mundo do trabalho, sendo desafiados a pensar em novas formas de atuação (LEITE, 1997). Vale dizer que esse setor apresentou taxas significativas de sindicalização na década de 1990, sendo o ingresso da CNTE na CUT como uma forma relevante de proximidade entre os debates e ações sindicais com outras categorias. Considerando esta inserção como um envolvimento ainda mais amplo com os demais setores trabalhistas, as crescentes experiências conduziam à necessidade de unificar lutas em relação às condições que fragilizavam a rede de proteção ao trabalho (FERRAZ; GOUVEIA; SCAFF, 2018).

Tendo em vista a perspectiva descentralizadora do Estado alargada sob o governo FHC, seus dois mandatos consumaram a alteração da Constituição Federal em 35 emendas constitucionais. No ano de 1995, a agenda sindical proposta pela CNTE foi articular em seu Plano de Lutas, uma postura contrária à Revisão Constitucional³ que viabilizava o achatamento de conquistas importantes para o funcionalismo público, como a estabilidade ocupacional, aposentadoria e isonomia salarial. Desta forma, o acirramento destas tensões atingia os servidores públicos da educação, emergindo a prioridade do Estado em cumprir ajustes fiscais em detrimento da contínua redução de proteção ao trabalho (FERRAZ; GOUVEIA; SCAFF, 2018).

Para Silva (2008), a década de 1990 refletiu um conjunto de mudanças aplicadas pelas reformas do Estado, modificando o funcionalismo público em diferentes dimensões. Com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 19/98, foi alterado o regime jurídico único nos modos de contratação, abolindo a estabilidade de trabalho e a proteção da irredutibilidade de salário.

Com esta emenda criou-se também uma abertura no serviço público que permitiu formas de contratação precarizadas, para além do regime estatutário. Os funcionários públicos deixaram de ser necessariamente estatutários, eles e elas passaram a também poder ser celetistas (contratados pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas) ou a não ter quaisquer vínculos formais de trabalho com o Estado (SILVA, 2008, p. 24).

³ A Revisão Constitucional de 1995 foi um procedimento direcionado pela Constituição Federal de 1988, que previa a possibilidade de modificar suas disposições após cinco anos de sua promulgação. Ao contrário das emendas constitucionais, a revisão representou um mecanismo diferenciado, visando possibilitar a avaliação e, se necessário, a alteração de diversas normas constitucionais sem se submeter ao processo legislativo habitual.

De igual modo, a edição da Lei n.º 9.849 em outubro de 1999, alterou 7 artigos da Lei n.º 8.745/1993, incrementando a urgência em contratação de funcionário para atender as demandas temporárias do serviço público. Assim, foi consolidado um conjunto de modificações que permitiam rotatividades de contratações, descartes e recontrações do profissional temporário. Com a abertura desta emenda, o Estado legitimou a ampliação dos setores públicos em contratarem outras modalidades de admissão (FERREIRA, 2013).

Com a transição para os anos 2000 até a atualidade, a educação e o sindicalismo docente continuam enfrentando diversos desafios. Conforme Ladosky e Rodrigues (2018), o século XXI é um período no qual o movimento sindical vem atravessando obstáculos contínuos, sendo que a proximidade da CUT com os mandatos de Lula e Dilma perpetuou um sindicalismo “institucional”, que em contrapartida, levou uma fragilização da organização de mobilizações que se constituem a partir das bases dessa central sindical. (LADOSKY; RODRIGUES, 2018; CARVALHO, 2024).

Para Antunes (2018), a CUT esteve “fortemente afinada” com as ações e políticas do governo Lula, o que manifestava contradições diante de seu estatuto como uma “central sindical crítica e independente” dos governos. Nesse sentido, o autor afirma que, diante dessas oscilações, houve um distanciamento da CUT em relação ao projeto político original que propõe a construção de uma sociedade socialista como uma alternativa à ordem social capitalista (ANTUNES, 2018).

No entanto, com a mudança do cenário político do Brasil em 2016, a posição de cooperação anteriormente adotada com os governos petistas, assume uma nova postura de enfrentamento durante os governos de Temer e Bolsonaro, caracterizados por reformas de viés liberal e ataque às organizações sindicais. Com as novas legislações impostas pela reforma trabalhista em 2017, o movimento sindical representado pela CUT vem enfrentando o desafio de reorganização frente à percepção de crise do sindicalismo, marcado pela fragilização de direitos e a redução da capacidade de negociação coletiva dos interesses dos trabalhadores (CARVALHO, 2024).

Ao analisar os desafios para o campo educacional, o século XXI também foi marcado por contradições, haja vista as disputas e a contínua expansão dos setores privados em estabelecer seus interesses. Em 2005, a CNTE realizou um congresso no qual apresentou uma primeira avaliação do governo Lula. De forma crítica,

foi apontado que houve continuidade de políticas implementadas por FHC. A manutenção de 4,3% do PIB para educação e a falta de reajuste do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de valorização do magistério, foram algumas das pautas discutidas pela Confederação (FERRAZ; GOUVEIA; SCAFF, 2018).

Desde sua formação, a CNTE buscou articular reivindicações, debates e congressos diante da luta pela valorização da carreira e concurso público para o trabalho docente no Brasil. Em eventos como o XXVII Congresso Nacional – “Terra, Trabalho, Salário e Educação: desafios para o século XXI” – Goiânia (1999), é possível identificar a recorrente defesa em torno de plano de carreira, estabilidade profissional e valorização do salário para profissionais da educação (ALVES, 2004; FERREIRA, 2013). Embora a inclusão dos professores temporários ainda não seja uma pauta explícita nas ações coletivas, a representação pela defesa dos docentes temporários se fazia de modo indireto, direcionadas em torno da valorização da estabilidade e ingresso mediante a oferta de concurso público no Brasil.

Com a virada para o século XXI, a representação acerca da defesa dos trabalhadores temporários se torna mais explícita, como a homologação do Parecer CNE/CEB nº. 9/2009 aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009. O documento destaca a importância para o desenvolvimento de diretrizes voltadas à valorização de planos de carreira e a remuneração para o magistério incluindo os docentes em regime temporário. Da mesma forma, o parecer apresenta críticas sobre o crescimento da contratação temporária em diferentes unidades: “Trata-se de uma situação insustentável, que fragmenta o projeto político-pedagógico e, de certa forma, compromete a qualidade de ensino, tendo em vista a rotatividade dos docentes entre as diversas unidades escolares.” (BRASIL, p. 21, 2009).

Entre 2005 e 2015, foram realizados quatro Congressos da CNTE, o que desempenhou um papel significativo para reivindicação de emendas constitucionais relacionadas à educação no Brasil. Compreende-se que a defesa e a reivindicação constante para a ampliação do PIB para a Educação, a Previdência, o Plano de Carreira e o Piso Salarial para o profissional da educação, foram pautas constantes em reivindicação diante do Estado.

Considerando que a regulamentação em 2008 do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica

(PSPN), Ferreira (2008) indica que este foi um movimento marcado pela atuação do CNTE em um embate entre governo federal e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Tendo em vista que esse é um eixo importante para a valorização dos profissionais da educação, a aprovação da Lei n.º 11.738/08 deu legitimidade para firmar diretrizes e instituir os 33% de hora atividade para o trabalho docente.

Com o objetivo de proporcionar maior isonomia salarial entre os profissionais, a Lei do Piso Salarial foi fruto da criação de dois fundos de investimento público: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF no ano de 1996, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica - FUNDEB no ano de 2006 (FERREIRA, 2008).

É importante ressaltar que a criação do FUNDEF, tem suas diretrizes com respaldo na Constituição de 1988, artigo 206, inciso V, no qual evidencia a valorização dos profissionais do ensino no Brasil (BRASIL, 1988). Da mesma forma, este princípio também está presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996, evidenciando no artigo 67, a formação do piso salarial assim como assegurar o plano de carreira para os profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

Conforme Carvalho (2012), a transição do FUNDEF para o FUNDEB ocorreu por meio da aprovação da Lei nº 11.494/07, a qual projetou a forma da ampliação e o financiamento para a valorização dos profissionais da educação, com novas fontes de receita e complementação progressiva da União. De acordo com a Lei nº 11.494/07 que regulamentou o FUNDEB, em seu art. 41, definiu que o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (BRASIL, 2007).

É no ano de 2008 que foi aprovado o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, sendo regulamentado perante a vigência da Lei n.º 11.738/2008. A CNTE, teve um papel crucial nas discussões em torno da implementação da Lei do Piso Salarial, intensificando mobilizações entre professores, sindicatos estaduais e a própria sociedade civil para defender a garantia de fundos destinada à educação pública. Não somente a valorização dos profissionais da educação, mas também foi exigido a necessidade de maior participação da União para subsídios da educação (CNTE, 2007).

Na 30ª Conferência Nacional da CNTE realizada em Brasília no dia 20/01/2008, o secretário de funcionários da APP-Sindicato José Valdivino de Moraes

foi eleito secretário adjunto de Política Sindical da CNTE, tornando-se uma referência nacional tendo em vista seu trabalho exercido com a APP-Sindicato no Estado do Paraná. Esta foi uma Conferência fundamental para aprovação das diretrizes em defesa da valorização profissional e plano de carreira para funcionários das escolas. De igual modo, a Confederação buscou articulação de mobilizações frente a revisão das grades curriculares, implementação da Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia (APP-SINDICATO, 2008).

No entanto, ao longo do século XXI, para o sindicalismo segue o desafio de propor novas estratégias de mobilização frente às reformas e as novas formas de flexibilização do trabalho que fragmentam a classe trabalhadora. Contemplar as diferentes categorias que formam a unidade docente, como o grande contingente de professores temporários, bem como articular as pautas voltadas para transformação efetiva de direitos, são questões que continuam em aberto, evidenciando a necessidade de uma atuação política mais ampla. Desde a validação da contratação de docentes por regime temporário, a APP-Sindicato enfrenta as controvérsias a respeito de como o Estado alargou o número de contratações e legitimou um processo marcado pela precariedade de relações de trabalho. A seguir será discutido as tensões marcadas nessa trajetória, a qual progrediu continuamente até o período de aprovação e execução do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do Paraná.

1.3. A legitimação do trabalho temporário e a Reforma do Ensino Médio na educação pública do Paraná

Com o avanço da agenda neoliberal na educação nas últimas décadas do século XX, é válido posicionar o contexto de legalidade que ampara a contratação temporária de professores no âmbito público do país. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o artigo 206 estabelece a exigência de que o sistema educacional do país seja conduzido com base no princípio da "valorização dos profissionais da educação escolar", assegurando, conforme a legislação, a implementação de planos de carreira que permitam o ingresso exclusivamente por meio de concursos públicos, envolvendo avaliação de méritos, para aqueles que desejam in-

tegrar a rede pública de ensino. Essa disposição contribui para destacar que a admissão temporária representa uma modalidade de contratação excepcional no ingresso do campo do magistério público (BRASIL, 1988, art. 206).

Em relação ao Estado do Paraná, a fragilidade e a crescente pulverização da força de trabalho nos setores educacionais são aprofundadas sobretudo com os dois mandatos do governo Jaime Lerner, entre 1994-2001. Segundo Ferreira (2013), foi a partir deste cenário que o trabalho docente passou a ser segmentado por novas modalidades de contratação, constituído pelos seguintes vínculos de trabalho:

Quadro 1 – Vínculos de trabalho com a SEED

1. Docentes efetivos pelo Quadro Próprio do Magistério Público Estadual (QPM-P);
2. Docentes temporários, divididos em três grupos:
a) TF57-T (Professores da educação básica);
b) PEPR (Professor contratado pelo Paranaeducação);
c) REPR (Professor em Regime Especial).

Fonte: MILANI, 2007 *apud* FERREIRA, 2013, p.63. Adaptado pelo autor.

Conforme Maroneze (2011), no ano de 1995 o governo Lerner já estava iniciando a ruptura dos direitos atribuídos aos cargos de professores da rede pública do Paraná, incentivando a flexibilização nas contratações, para então estabelecer os regimes temporários de admissão ao Estado. Já no ano de 1997, o governo do Paraná instituiu uma empresa nomeada Paranaeducação, sustentada pela Lei n.º 11.970/97. Concebida como um “serviço social autônomo”, esta organização tem por finalidade auxiliar a gestão da rede da Secretaria Estadual de Educação (SEED), fornecendo o gerenciamento de recursos entre setores públicos e privados conforme estabelecimento de contratos (SEED, 1997). De acordo com a SEED, esta empresa foi formada para acelerar e desburocratizar a contratação de profissionais via CLT, com o intuito de suprir necessidades pontuais mediante a aprovação em um determinado processo seletivo. Assim, tais demandas para as novas contratações deveriam contemplar casos como substituições, aposentadorias, transferências ou demissões (SEED, 1999).

Por outro lado, a Associação dos Professores do Paraná, denominada APP-Sindicato, filiada à CUT, demonstrou posicionamento contrário com forte crítica

ao novo projeto de gerenciamento vinculado ao Paranaeducação. Conforme Piton (2004), o sindicato dos professores desaprovou esse novo plano de gestão, advertindo que entre 1997-2002, a Secretaria de Educação do Paraná estreitou os caminhos para a privatização da gestão escolar. Desse modo, houve abertura para atender interesses dos setores privados, como fragilizar direitos trabalhistas, ampliar contratos temporários e criar políticas descompromissadas com o plano de carreira dos professores.

O acirramento das tensões continuou em uma série de movimentos posteriores, como a ação realizada pela APP-Sindicato em 1998, recorrendo junto ao Ministério Público do Estado do Paraná à contestação da legalidade do Paranaeducação. Tendo em vista a legitimidade dos princípios regidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases, o Ministério Público do Trabalho certificou o caráter conflitante da empresa Paranaeducação, atestando a ausência da responsabilidade do Estado. Com base nesta constatação, foi alegado que o governo do Paraná não estava cumprindo o regime jurídico único de caráter estatutário aos seus servidores (MARONEZE, 2011).

Para Maroneze (2011), a discrepância entre os princípios definidos em legislação e as ações concretamente implementadas pelo governo Lerner, foram contrastadas pelas influências dos fatores socioeconômicos e políticos, tanto de ordem interna quanto externa. Tais influências tiveram efeitos na política educacional, resultando em alterações na estrutura do trabalho docente para então favorecer ajustes diante das reformas nacionais em andamento.

Assim, diante da ilegalidade da empresa Paranaeducação, os contratos deixaram de ser realizados pela mesma, todavia, isto não representou o fim das contratações temporárias, que passaram a ser realizadas somente mediante o Processo Seletivo Simplificado – PSS. (FERREIRA, 2013, p. 64)

Segundo os dados apresentados por Milani (2007), o encerramento dos contratos via Paranaeducação, foram sendo finalizados mediante o fim dos vencimentos estipulados, o que levou ao governo a necessidade de criar novas medidas para a admissão de professores ao quadro de funcionário do Estado. A partir do Paranaeducação, entra em pauta a reformulação dos processos de contratação de professores temporários para atender as necessidades relacionadas ao sistema público de educação do Paraná. Com a instituição do chamado Processo Seletivo Simplificado

(PSS), a Lei Complementar n.º 108 de 2005 passou a regulamentar uma nova forma de efetuar a contratação de docentes por tempo determinado. Nesse viés, a partir da regulamentação do PSS, o Estado do Paraná sinalizava a continuidade pela manutenção da força de trabalho temporária e precária aos professores da educação básica da rede pública de ensino (NAUROSKI, 2014).

Os professores que buscam uma vaga de contrato temporário na rede estadual de ensino do Paraná constituem um contingente de trabalhadores para preencher turmas remanescentes, as quais são oportunizadas mediante a necessidade de completar o quadro de docentes em suprimento nas instituições escolares do estado. Esse grupo de profissionais forma um banco de reserva que o Estado utiliza como base para as possíveis convocações, realizando chamadas públicas em seu próprio site para realizar as distribuições de aulas que estão em aberto.

Neste contexto, os Núcleos Regionais de Ensino do Paraná contam com força de trabalho excedente que deve estar sempre disponível conforme a demanda. Sendo assim, a massa de trabalhadores no banco de reserva se aproxima da perspectiva formulada por Marx de *exército industrial de reserva*. Este conceito, também designado por Marx (2013) como *superpopulação relativa*, se estabelece como um pano de fundo para a lei da oferta e da procura da força de trabalho. Deste modo, trabalhadores deslocados no banco de reserva se mantêm em submissão diante das regras de contratação impostas pelo empregador, tendo o dever de estarem prontos para preencher lacunas, mas também seguem incorporados com as tendências de desemprego (MARX, 2013).

Como reflexo dos regimes de contratação temporária, professores PSS da educação básica estão sujeitos a modos frágeis de contratação para estarem disponíveis em preencher vagas transitórias no magistério da rede pública paranaense. Conforme Ferreira (2013), professores em regime temporário convivem com a incerteza de quando e como será seu tempo de serviço. Logo, professores em regime temporário estão alocados como desempregados em potencial, tendo os contratos caminhando para a *descartabilidade*, transitando constantemente pelas dimensões de empregados e desempregados. Nesse sentido, estas características os aproximam do conceito do *precariado*, que é uma classe em ascensão e marcada pela insegurança no trabalho, ausência da identidade ocupacional e falta de proteção social (STANDING, 2013).

Historicamente, professores PSS caminham com a falta de estabilidade, com o medo do desemprego, destituídos de progressão de carreira, convivendo com a incerteza de quando e como será seu tempo de serviço. O contrato pelo Processo Seletivo Simplificado oferta dois tipos de atuação: o contrato definitivo e o de substituição. O contrato por substituição é ofertado por um período limitado, visando suprir a ausência temporária do professor titular em caso de licenças médicas, afastamentos, entre outras circunstâncias de transição. Em contrapartida, no contrato definitivo, embora seja atribuído o caráter de definição das aulas ao professor temporário até o fim do ano letivo, esse modo de contrato também está sujeito a descartabilidade.

Os docentes efetivos no Quadro Próprio do Magistério (QPM) possuem a prioridade legítima na oferta de aulas da rede pública de ensino do Paraná, como em situações que envolvem o processo de remoção de cidades, nomeações, bem como longos afastamentos, o professor efetivo detém a preferência sobre a oferta de aula, mesmo que ela estando preenchida por um docente temporário. Contudo, o objetivo desse trabalho é analisar a precarização das relações de trabalho de docentes PSS da disciplina de sociologia no ensino médio no Estado do Paraná.

CAPÍTULO 2. A Reforma do Ensino Médio e a flexibilização das matrizes curriculares

Na esteira da aprovação da reforma trabalhista em 2017 e da previdenciária no ano de 2019, destaca-se a reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017), sendo mais um movimento imerso no reordenamento da agenda política do poder executivo e legislativo do Brasil. O chamado “Novo Ensino Médio” estabelece por lei uma nova organização curricular, intitulada como mais *flexível*, como uma forma dos alunos terem abertura de escolha para cursar os novos itinerários formativos (BRASIL, 2017a).

A lei foi aprovada sob o governo de Michel Temer no Brasil, indicando um novo ajustamento de políticas educacionais diante do sistema de ensino do país. Nesse período, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o Brasil atravessou um período marcante de implementação de reformas substanciais, acarretando um contexto de reivindicações e de polarização política na sociedade. O sindicalismo brasileiro passou a acirrar as tensões em um cenário caracterizado pela expansão das pautas neoliberais que impactaram diretamente na legislação dos direitos trabalhistas no país, como a reforma trabalhista de 2017 e a reforma previdenciária de 2019 (CARVALHO, 2024).

Ademais, os embates das organizações sindicais frente ao Estado brasileiro são intensificados com os desdobramentos da PEC 55/241, a qual resultou na aprovação da Emenda Constitucional nº. 95⁴, legitimando um teto aos gastos públicos por um período de vinte anos. Essa alteração para um Novo Regime Fiscal também representou uma ameaça para a valorização dos profissionais da educação pública, alargando um cenário de hostilidade ao incentivo de políticas de bem-estar social no Brasil.

Nesse cenário de embates políticos e econômicos, o contexto neoliberal ganhou ainda mais força com a aprovação da reforma do ensino médio no Brasil (Lei n.º 13.415/2017), formando um movimento crucial que ajustou as relações entre capital e trabalho no país. Entre a complexidade de mudanças inseridas nessa conjuntura, destaca-se o efeito no exercício de trabalho de um grande contingente de professores

⁴ Aprovado em 15 de dezembro de 2016, representou um Novo Regime Fiscal ao cumprimento do orçamento público, estabelecendo um limite para as despesas primárias do Estado, assim como aplicações mínimas para serviços como saúde e manutenção do desenvolvimento do ensino.

da educação básica, sobretudo aos docentes em regime temporário. A flexibilização curricular se insere como um dos grandes pilares operados pelo novo ensino médio, a qual intensificou a precarização do trabalho entre os professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado no Estado do Paraná. Nessa perspectiva, conforme o enfoque da abordagem desta pesquisa, discutiremos o caso da disciplina de sociologia e o modo como ela foi reposicionada diante do exercício do novo ensino médio no Paraná.

A Lei do Novo Ensino Médio n.º 13.415/2017, ao ser aprovada, ela deu abertura para a reformulação da matriz curricular e uma redefinição da carga horária dos componentes⁵ tradicionais que constituem a última etapa da educação básica do sistema educacional. Em contrapartida, o ensino de sociologia, antes legitimado pela obrigatoriedade em todas as séries do ensino médio conforme a lei n.º 11.684/2008, teve este item revogado na Lei⁶ de Diretrizes e Bases, sendo uma das mudanças cruciais estabelecidas pela reforma do ensino médio (BRASIL, 2008; BRASIL, 2017).

No campo de estudos das disciplinas, dos currículos, ou, na sociologia do currículo podemos encontrar elementos que ajudem apreender os sentidos que levam a constituição da sociologia como saber escolar. Como saber escolar ela pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto [...] (SILVA, 2012, p. 405)

Com o novo ensino médio, a sociologia passou para a esfera de "*estudos e práticas*", ficando em aberto os modos como esta disciplina será trabalhada neste modelo escolar (BRASIL, 2017). Embora a lei continue mantendo a disciplina dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conceber a sociologia na Base Nacional Comum Curricular apenas como “estudos e práticas”, promoveu uma imprecisão sobre a integridade da disciplina, não apontando diretamente quais as séries que ela deve estar presente (BRASIL, 2017).

Essa ação promoveu uma orientação vaga e superficial para as unidades federativas organizar seus currículos com autonomia. Ao invés de conceber a sociologia como um componente com carga horária definida e direcionada para todas

⁵ As disciplinas tradicionais que compõem a Base Nacional Comum Curricular constituem por: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada em 1996, estabelecendo princípios e diretrizes para organização do sistema educacional do Brasil, contemplando a educação infantil até o ensino superior.

as séries do ensino médio, a disciplina teve sua obrigatoriedade flexibilizada, revogando diretamente o parágrafo IV do artigo 36 da LDB que estabelecia: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (BRASIL, 2008, art. 36).

Vale dizer que, no Estado do Paraná, foi no dia 26 de novembro de 2006 que a SEED aprovou a Instrução Normativa n.º 015/2006, a qual estabelece que as disciplinas da matriz curricular do ensino médio deverão seguir a base nacional comum, introduzindo a disciplina de sociologia como um componente obrigatório. Nesse encaminhamento, é apontado que a sociologia deverá ser ofertada com o mínimo de duas horas-aula semanais, de igual forma para todos os componentes curriculares do ensino médio (PARANÁ, 2006).

Em contrapartida, com a fragmentação no novo ensino médio da sociologia, assim como a filosofia, artes e educação física, foi aberta uma margem para a inserção dos itinerários formativos, a qual ganhou espaço nas matrizes curriculares por meio de novas disciplinas e projetos interdisciplinares. Conforme o site oficial do Ministério da Educação:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2025).

Intitulado pelo MEC (2018) como mais “*flexível*”, o novo ensino médio possibilita um modelo para os alunos terem abertura para optar por cursar os itinerários formativos, permitindo a escolha dos campos disciplinares para serem aprofundados no início do ensino médio. Desse modo, cabe cada estado elaborar a oferta dos itinerários conforme as especificidades culturais e sociais de cada local e região (BRASIL, 2018).

A lei alterou a carga horária das disciplinas tradicionais, sendo que 1.800 horas são designadas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as 1.200 horas restantes são reservadas aos itinerários formativos. Segundo o Ministério da

Educação (2018), a mudança visou tornar o ensino mais dinâmico e alinhado às demandas do mercado de trabalho, oferecendo aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades e competências que poderão ser úteis em seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

Com essa série de mudanças curriculares, o ensino de sociologia esbarrou com a falta de diretrizes claras e a perda da profundidade analítica dos conteúdos, haja vista o recuo da disciplina perante os itinerários. Nessa perspectiva, conforme Silva (2012), a permanência da sociologia nas matrizes da educação básica está intimamente conectada com processos políticos e educacionais, os quais legitimam a presença ou a retirada da disciplina nos componentes curriculares. As concepções de currículo da educação básica estão diretamente articuladas com o desenvolvimento de competências, que segundo a autora, também são ligadas com a reconfiguração do trabalho no capitalismo contemporâneo. Desse modo, currículos são entrelaçados diante às necessidades da reestruturação do trabalho e as demandas da sociedade tecnológica (ROPÉ; TANGUY, 1997; apud SILVA, 2012).

Estreitar a integridade da sociologia para “estudos e práticas”, demonstrou um regresso para uma disciplina que lutou durante décadas até retornar a obrigatoriedade para as três séries do ensino médio em 2008. De acordo com Handfas (2017), toda consolidação de experiências pedagógicas, a expansão de recursos didáticos e a recontextualização dos estudos científicos foram ameaçadas diante da interrupção do aprofundamento do ensino de sociologia. A alteração para a lógica de “estudos e práticas” contribuiu para um esvaziamento da disciplina, seja pelo aprofundamento epistemológico do saber, quanto para a formação integral ao estudante (FERREIRA; SANTANA, 2018).

A proposta para a implementação da Reforma do Ensino Médio gerou uma onda de críticas e insatisfação da comunidade educacional, não só pela perspectiva de diminuição das Ciências Humanas, mas também pela determinação autoritária do governo federal em acelerar a aprovação da reforma. A Lei n.º 13.415/2017, em primeiro momento, foi formulada a partir da Medida Provisória 746 (MP 746/2016), manifestando um contexto precipitado, demonstrando dificuldades de diálogo com toda a comunidade do âmbito educacional (FERREIRA; SANTANA, 2018).

No ano de 2016, o estado do Paraná presenciou a manifestação do movimento Primavera dos Secundaristas, registrada com a ocupação de 850 colégios estaduais, protagonizada pelos próprios alunos do ensino médio da rede pública de

ensino do Paraná. O movimento ganhou força e reverberou por todo o país, manifestando uma resposta para o novo ensino médio, que entre suas orientações, subordinou os estudantes assim como toda a rede educacional para a adaptação em um novo formato pedagógico (DOMBROWSKI, MINUCELLI; SANTOS, 2016).

A APP-Sindicato (2017), em seu site oficial, criticou a pressa pela aprovação da reforma, apontada pela falta de debate em caráter de urgência. A entidade demonstrou preocupação pelo modo como a reforma foi elaborada, levantando dúvidas sobre os possíveis impactos negativos gerados pela reformulação das matrizes curriculares. Desde seu anúncio como Medida Provisória, a lei atravessou uma série de polêmicas e conflitos, como o apelo pela revogação, que ganhou terreno em diversas mobilizações registradas pelo país. Segundo a Associação dos Professores do Paraná, a PEC 241/55 sobre o teto de gastos e a Reforma do Ensino Médio, foram as duas principais razões que despertaram mobilizações também articuladas por estudantes secundaristas (APP-SINDICATO, 2017b).

Além de toda a mobilização estudantil contrária à implementação da reforma, a rejeição também foi notória em diferentes segmentos educacionais e políticos. No ano de 2022, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, juntamente com mais de vinte associações⁷, entre sindicatos, entidades científicas, grupos de pesquisa e movimentos sociais, se posicionaram emitindo críticas para a proposta da nova composição curricular. Os questionamentos foram direcionados diante das contradições na redução das disciplinas tradicionais, como também para denunciar o caráter antidemocrático inerente à implementação do novo ensino médio no Brasil (ANPED, 2022).

⁷ Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH); Associação Nacional de História (ANPUH Brasil); Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-RP); Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir); Rede Escola Pública e Universidade (REPU); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ); Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Seção Sindical São Paulo (Sinasefe-SP).

As mobilizações nacionais continuaram se estendendo, articulando ações e manifestações acerca da revogação do novo ensino médio por todo país. Em 2023, a União Brasileira dos Estudantes (UBES) contou com o apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, para convocar um ato unificado no dia 15 de março do referido ano, intitulado “Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio”. Segundo a UBES (2023), o ato aconteceu em mais de 50 cidades do Brasil, reunindo aproximadamente 150 mil estudantes, alertando o viés tecnicista e a desvalorização das disciplinas tradicionais frente à inserção dos itinerários formativos. Registra-se ainda que, o conjunto de mobilizações ressaltou a importância da unificação com a comunidade educacional e a sociedade civil, em prol da construção da educação básica no Brasil e a defesa das disciplinas tradicionais que compõem a BNCC (CNTE, 2023; UBES, 2023).

Toda essa conjuntura de críticas e questionamentos ao novo ensino médio se estendeu até o ano de 2024, sendo que uma nova alteração foi sancionada pelo Governo Lula no dia 31/07/2024. Nesta data, foi aprovada a Lei n.º 14.945/2024, modificando o Novo Ensino Médio com a determinação de 3.000 horas para a carga horária mínima ao longo das três séries da última etapa da educação básica. Desse modo, a determinação é retomar a carga horária de 2.400 horas para as disciplinas tradicionais inseridas na Base Nacional Comum Curricular, levando em consideração todo o período de formação do ensino médio regular, com a exceção da educação profissional e tecnológica. Já para os Itinerários Formativos, foi estabelecida a carga horária mínima de 600 horas, da mesma forma, sem levar em consideração o modelo da educação profissional e tecnológica. A referida lei aponta no artigo 36: “Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento”, sendo encarregado de desenvolver novas diretrizes nacionais para a execução e aprofundamento dos itinerários formativos (BRASIL, 2024b).

No entanto, considerando o recorte temporal dessa pesquisa (2017-24), deve-se pontuar que as mudanças ainda não haviam sido incorporadas nas redes estaduais. Conforme a Deliberação CEE/PR n.º 03/2025, estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, é validado a atualização das Diretrizes Curriculares Complementares, bem como o Referencial Curricular do Ensino Médio Paranaense, reconhecendo as mudanças aprovadas pela Lei n.º 14.945/2024. O documento determina a articulação da BNCC com a parte diversificada referente ao contexto histórico

e cultural do Estado do Paraná, sendo previsto a criação de uma Comissão para executar as mudanças práticas para ajustar as matrizes curriculares da rede pública de educação do Paraná (CEE, 2025).

Em dezembro de 2025, a SEED publicou a Instrução Normativa n.º 15/2025, que aplica os direcionamentos federais ao ajuste da Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos de Ciências Humanas/Linguagens e Matemática/Ciências da Natureza. A Sociologia não foi retomada na 1ª e 3ª série do Ensino Médio dentro da Formação Geral Básica, apenas foi determinada em duas aulas semanais para a 2ª série do Ensino Médio. Para as turmas da 2ª série matriculadas nos Itinerários de Ciências Humanas e Linguagens, foi acrescentada mais duas aulas de Sociologia com o título “Governo e Cidadania”, totalizando 4 aulas dessa disciplina por semana. Já as turmas de 2ª série dos Itinerários de Matemática e Ciências da Natureza, não houve este acréscimo e continuaram apenas com duas aulas de sociologia por semana.

2.1. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná

A partir da aprovação da reforma do ensino médio em 2017, o Ministério da Educação desenvolveu diferentes programas de apoio para iniciar o processo de implementação do novo ensino médio no sistema educacional do Brasil. Em linhas gerais, as iniciativas dos Programas do MEC foram apresentadas para direcionar um suporte técnico e financeiro para as unidades federativas, fornecendo subsídios para a elaboração e transição dos respectivos Planos de Implementação de cada estado. O objetivo era estabelecer estratégias para a adaptação de uma nova reorganização curricular e a ampliação da carga horária para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

As mudanças seriam colocadas em prática a partir da inserção das redes diante de novos currículos, bem como a aplicação de um cronograma de implementação progressiva. Assim, é apontado a necessidade de projetos-piloto para que as organizações curriculares, sobretudo os itinerários formativos, possam ser elaborados diante de cada contexto regional. A adaptação para a vigência do novo ensino médio compõe uma série de mudanças, como elaborar os critérios de oferta e composição dos itinerários formativos, distribuir a carga horária da formação básica comum, além de estabelecer as disposições com possíveis parcerias em potencial (MEC, 2018).

Figura 1 – Programas do MEC ao Novo Ensino Médio

PROGRAMAS DO MEC

- Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
– Portaria MEC nº 649/2018
- Programa de Apoio à Implementação da BNCC
– Portaria MEC nº 331/2018 (alterada por 756/2019 e 1371/2019)
- Programa de Fomento às Escolas EMTI
– Portarias MEC nº 727/2017 e 1023/2018
- Programa Dinheiro Direto na Escola Novo Ensino Médio – para Escolas Piloto
– Portaria MEC nº 1024/2018



Fonte: Ministério da Educação (MEC). Portal MEC, 2019.

No Paraná, o desenvolvimento e aplicação do documento “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio” (PARANÁ, 2021b), ficou sob a coordenação da SEED e o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) no ano de 2018, estando em legitimidade com os marcos estabelecidos pela Lei nº. 13.415/2017. O processo de elaboração desse plano, o qual foi apresentado em 2021, alinhou-se com as diretrizes da Portaria MEC nº 649/2018, a qual estabelece recursos técnicos e financeiros para as secretarias estaduais decorrer o desenvolvimento do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, o Plano de Implementação nomeou um Comitê encarregado para realizar o acompanhamento da execução, contando com 18 integrantes⁸, articulados com uma Assessoria Técnica composta por mais 17 diretores da SEED (PARANÁ, 2021b).

⁸ O Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná foi composto por: Hussein Bakri – Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP); Fauze Salmen Neto – Conselho Estadual de Juventude – CEJUV; Oscar Alves – Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR; Roni Miranda Vieira – Diretoria de Educação – SEED/PR; Adriana Kampa – Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar – SEED/PR; Andre Gustavo Barbosa – Diretoria de Tecnologias e Inovação – SEED/PR; Gláucio Roberto Dias – Diretoria-Geral – SEED/PR; Marly Scorissa de Moura – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional – Fundepar; Gisele Miyoko Onuki – Superintendência-Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI; Tais Maria Mendes – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP Sindicato; Fátima Chueire Hollanda – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná – SINEPE/PR; Aldivina Américo de Lima – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Noroeste do Estado do Paraná – SINEPE/NOPR;

Entre os objetivos determinados pela Portaria MEC nº 649/2018, foi apontado a necessidade de realizar um diagnóstico educacional em cada estado, com o intuito de realizar um mapeamento detalhado ao contexto local. De acordo com o MEC (2018), o diagnóstico deveria ser realizado para direcionar os recursos do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), visando atingir adaptação na fase de implementação ao Novo Ensino Médio no Brasil.

Desse modo, o Plano de Implementação ressaltou a necessidade de levantar características acerca das características regionais, escolas rurais e urbanas, condições de infraestrutura, distribuição de matrículas na rede, metodologias pedagógicas, entre outras especificidades. Tais características deveriam estar alinhadas com a oferta dos itinerários formativos e ampliação para o atendimento em regime de tempo integral para as escolas que foram eleitas (BRASIL, 2018).

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná também trouxe como anexo, a apresentação de um novo ajustamento de disciplinas para a construção do Referencial Curricular. Com a oferta de dois eixos de Itinerários Formativos a partir da 1ª série do Ensino Médio, cada turma deverá ser inserida ou no Itinerário Integrado de Matemática e Ciências da Natureza, ou no Itinerário Integrado de Linguagens e Ciências Humanas, onde o aluno poderá optar por seguir aquele de maior interesse. Essa mudança procedeu uma forte descaracterização da responsabilidade formativa da sociologia no Estado do Paraná, antes contando com a determinação⁹ mínima de duas horas-aula por semana, posteriormente, tornou-se no novo ensino médio, vulnerável ao achatamento do conteúdo e a menor demanda de oferta de aulas e docentes. Ademais, o documento também direcionou as disciplinas da Formação Geral Básica, da Flexível Obrigatória e dos Itinerários de cada campo, nas quais todas as séries deveriam incorporar semanalmente o número de aulas como mostra as tabelas a seguir:

Jane da Cunha Martins Orsi – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Norte do Paraná – SI-NEPE/NPR; Venâncio Domingos Vicente – Associação Paranaense de Administradores Escolares – APADE; Roberta Negrão de Araújo – Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público – APIESP; Matheus Felipe Ferreira Pinto Bregenski – União Paranaense dos Estudantes Secundaristas – UPES; Maria Sílvia Bacila – União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Ana Lucia Rodrigues – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME (PARANÁ, 2021b).

⁹ Determinada por meio da Instrução Normativa n.º 015/2006 – SEED, que estipulou que todas as disciplinas da Base Nacional Comum da Matriz Curricular terão carga horária mínima de duas horas-aula semanais.

Quadro 2 - Formação Geral Básica

Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
FILOSOFIA I	0	3	0
EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0
ARTE I	0	2	0
LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2
GEOGRAFIA I	0	0	3
HISTÓRIA I	0	0	3
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA I	0	0	3
SOCIOLOGIA I	0	0	2

Quadro 3 - Parte Flexível Obrigatória

PROJETO DE VIDA	2	1	1
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná. Adaptado pelo autor.

Quadro 4 - Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas

Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
ARTE	2	0	0
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2
LÍNGUA INGLESA	2	2	0
LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4
FILOSOFIA	2	0	0
GEOGRAFIA	2	2	0
HISTÓRIA	2	2	0
SOCIOLOGIA	0	2	0
MATEMÁTICA	3	3	4
FÍSICA	2	0	2
QUÍMICA	2	2	0
BIOLOGIA	2	2	0

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná. Adaptado pelo autor.

Quadro 5 - Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza

Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
MATEMÁTICA I	0	3	0
FÍSICA I	0	2	0
BIOLOGIA I	0	2	0
MATEMÁTICA II	0	2	2
BIOLOGIA II	0	0	3
QUÍMICA I	0	0	3
FÍSICA II	0	0	3
QUÍMICA II	0	0	2
FÍSICA III	0	0	2

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná. Adaptado pelo autor.

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021b), indica que desde 2019 já foram aprovadas a introdução de 14 escolas piloto para serem inseridas sob a atualização do Referencial Curricular e das Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio no estado. No entanto, o Plano de Implementação estabelece que é a partir de 2022, que o Novo Ensino Médio deverá ser adotado de forma progressiva, sendo as mudanças direcionadas inicialmente apenas para a 1ª série do Ensino Médio. O documento apresentou uma proposta de Referencial Curricular, contando com recursos financeiros do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) (PARANÁ, 2021b).

No mesmo ano de apresentação do Plano de Implementação em 2021, a APP-Sindicato emitiu um documento intitulado como “Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio no Paraná” (2021), apontando diversos questionamentos e controvérsias ao processo promovido pela SEED. Com um posicionamento fortemente crítico diante à elaboração do novo ensino médio, a APP-Sindicato além de criticar a condução estabelecida para reconfigurar as matrizes curriculares nas escolas do Paraná, alertou a possibilidade da expansão da precariedade do trabalho. Segundo a APP-Sindicato (2021), a proposta do Novo Ensino Médio no Paraná foi formulada em alinhamento com a expansão de interesses privados, marcada pela redução da formação crítica aos estudantes. Em relação ao impacto nas relações de trabalho entre os docentes, a crítica central é que a proposta apresentada pela reforma, poderia intensificar ainda mais o fenômeno da precarização do trabalho, haja vista a fragilização o papel do docente diante do aumento da carga horária dos itinerários formativos.

Em suma, a APP-Sindicato (2021) classificou a realização da implementação do Novo Ensino Médio de modo autoritário, salientando a contradição do processo em relação ao princípio da gestão democrática da educação pública. Para a entidade, a elaboração do texto contou somente com a formação de grupos indicados pela SEED, excluindo o diálogo com as organizações sindicais e a comunidade educacional. Roni Miranda, diretor de educação da SEED, o qual assinou o documento, reconhece tal ausência de debate: “os debates se concentraram nos setores internos da secretaria e não se expandiram para a comunidade escolar porque isso dificultaria chegar a uma conclusão. Porque se eu coloco a pauta, cada setor vai fazer a defesa de seu segmento e isso dificulta muito” (MAROS, 2021 apud BARBOSA, KÖRBES e SILVA, 2022).

Todo movimento articulado pela SEED para elaborar do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, não esteve condizente com a deliberação firmada em audiências públicas entre a APP-Sindicato e os Núcleos Regionais de Ensino do Paraná em 2017. Segundo a APP-Sindicato (2021), desde que a Lei do Novo Ensino Médio começou a tramitar no Congresso Nacional, a entidade sindical participou de 32 audiências públicas com todos os 32 Núcleos Regionais de Ensino do Paraná. Em todas as reuniões, os participantes deliberaram pela não adesão da implementação da reforma no Paraná (APP-SINDICATO, 2021).

Estas informações foram expostas no documento emitido pela APP-Sindicato denominado de “Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio no Paraná” (2021), no entanto, não foi mencionado especificamente quem era de fato os participantes das audiências em 2017. Já em 2021, em uma audiência realizada na Câmara Municipal de Curitiba/PR (CMC, 2021), o Novo Ensino Médio continuou sendo tema de debate, no qual foi promovido pelas vereadoras Carol Dartora e Professora Josete, integrando representantes da UNESPAR e UFPR, APP-Sindicato e da UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas). Foram discutidos de forma crítica a previsão de parcerias com a iniciativa privada, a fragmentação das disciplinas das ciências humanas como a filosofia e sociologia e o contexto acelerado de abertura para consulta pública acerca do novo ensino médio (CMC, 2021).

A SEED-PR e o CEE-PR viabilizaram duas consultas públicas sobre a construção do Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (RCEM) e suas diretrizes complementares entre os meses de fevereiro e julho de 2021. As consultas foram disponibilizadas por meio dos sites oficiais da SEED-PR e o CEE-PR, sendo que a primeira, realizada entre 3 e 28 de fevereiro, disponibilizou 1137 páginas da versão preliminar do Referencial Curricular em um curto prazo de 25 dias, gerando um contexto acelerado para a análise do conteúdo (PARANA, 2021). Por outro lado, a segunda consulta ao referencial ocorreu entre os dias 1 a 30 de julho, sendo enviada por e-mail com a minuta das diretrizes e a versão do Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná. Em contrapartida, a APP-Sindicato (2021) salientou que a aprovação do calendário referente à regulamentação do Novo Ensino Médio no Paraná ocorreu sem oportunizar a discussão com a comunidade educacional. A possibilidade de uma participação expressiva de docentes, estudantes e toda comunidade, foi retraída durante consultas apressadas e superficiais (APP-SINDICATO, 2021).

Vale dizer que no estado do Paraná, antes do Novo Ensino Médio ser implementado de fato, foi no ano letivo de 2021 que as primeiras medidas de reestruturação curricular já começaram a valer diante da assinatura da Instrução Normativa Conjunta n.º 11/2020, aprovada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) em dezembro de 2020. Este ano letivo foi iniciado com uma mudança significativa que impactou a sociologia diminuindo em 50% as aulas para as três séries do ensino médio. Ou seja, até 2020 a matriz era constituída de duas aulas semanais para cada disciplina e série, com a validação da Instrução Normativa Conjunta n.º 11/2020, passaram a ter apenas uma aula semanal para 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio, com início a partir de 2021. Conforme o quadro apresentado pelo documento a matriz curricular passou para esse modelo:

Quadro 6 – Base Nacional Comum – Aulas Semanais - Ano Letivo 2021

Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
ARTE	1	1	1
BIOLOGIA	2	2	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
FILOSOFIA	1	1	1
FÍSICA	2	2	2
GEOGRAFIA	2	2	2
HISTÓRIA	2	2	2
LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4
MATEMÁTICA	3	3	3
QUÍMICA	2	2	2
SOCIOLOGIA	1	1	1

Fonte: Instrução Normativa n.º 11/2020. Adaptado pelo autor.

As modificações direcionadas pela Instrução Normativa Conjunta n.º 11/2020 não mencionaram diretamente a reforma do ensino médio e a Lei n.º 13.415/2017, entretanto, foram fundamentadas por meio da Instrução Normativa Conjunta n.º 05/2019 e pela Deliberação n.º 04/2020 – CEE/PR, as quais determinaram a reformulação da grade curricular do ensino médio no Paraná. Por essa razão, foi validado que todas as instituições de ensino da rede pública do Paraná deveriam adequar de modo simultâneo essas matrizes curriculares a partir de 2021.

Como resposta, grandes mobilizações¹⁰ foram realizadas por entidades como a APP-Sindicato, Coletivo Humanidades, Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPR e entre outros grupos, demonstrando muitas críticas e insatisfação diante dessas mudanças (BARBOSA; KÖRBES; SILVA, 2022).

Segundo o Coletivo Humanidades, grupo composto por professores de filosofia e sociologia no Estado do Paraná:

Com a implantação abrupta da matriz curricular, através da Instrução Normativa 11/2020, houve a precarização do trabalho de professores de Arte, Filosofia e Sociologia. Os professores destas áreas dobraram o número de alunos atendidos e precisam exercer sua função em mais de duas escolas. A Reforma do Ensino Médio pode ampliar a precarização das condições de trabalho para os professores de demais disciplinas, pois não terão garantias de que sua carga horária de 20h ou 40h seja exercida sem que seja dividida em uma quantidade específica de escolas. (COLETIVO HUMANIDADES, 2021, p.7)

Os embates se tornaram constantes, apontando a tensão e o contexto de denúncia em torno das relações de trabalho dos docentes e o novo posicionamento das disciplinas tradicionais na formação dos alunos. Conforme as instruções normativas foram sendo aprovadas ano após ano, a flexibilização curricular se manteve como uma dimensão constantemente contestada, bem como os impasses gerados pela ampliação gradual dos contratos PSS. Assim, o processo de implementação curricular no Paraná, se caracterizou como uma trajetória envolvida por disputas prolongadas em torno da organização das disciplinas no sistema escolar, bem como um percurso que também aprofundou conflitos no âmbito educacional.

Nesta perspectiva, é importante considerar como a lógica e as formas de controle adentram os setores educacionais utilizando diferentes mecanismos, como por exemplo: a imposição dos currículos escolares. Neste sentido, Apple (1995) argumentou que a reelaboração dos currículos escolares também implicava em um caráter dominante de controle e legitimação da gerência dos processos de trabalho dos docentes. Assim, as alterações dominantes dos currículos também favoreceram o acirramento de conflitos e resistências, tornando evidente as tensões estruturais integradas com as práticas escolares.

¹⁰ No dia 5 de fevereiro de 2021, foi realizada a 2ª Reunião Extraordinária da 2ª Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação do Paraná, reunindo membros da SEED/PR, CEE/PR, Coletivo Humanidades e APP-Sindicato, a qual deliberou em ata que o Conselho deveria examinar os questionamentos acerca dos possíveis efeitos gerados pelas mudanças da Instrução Normativa nº. 11/2020.

E é no ano letivo de 2022, após muitas contestações e críticas por parte da APP-Sindicato, grupos de professores e alunos secundaristas, o Novo Ensino Médio (NEM) foi executado em todos os colégios estaduais, concretizando a reorientação da carga horária dos componentes curriculares e itinerários formativos. Dentro das mudanças validadas pela Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021, a disciplina de sociologia teve sua retirada obrigatória na matriz “Formação Geral Básica” para os alunos da 1ª e 3ª série do ensino médio, o que alargou ainda mais as controvérsias desse novo formato de ensino. Em contrapartida, foram inseridas as disciplinas de “Projeto de Vida” e “Educação Financeira” como Parte Flexível Obrigatória para as três séries do ensino médio, enquanto a disciplina “Pensamento Computacional” foi acrescentada em obrigatoriedade apenas para a primeira série (PARANÁ, 2021e).

Quadro 7 – Formação Geral Básica – Aulas Semanais 2022

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2
		LÍNGUA INGLESA	2	2	0
		LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0
		GEOGRAFIA	2	2	0
		HISTÓRIA	2	2	0
		SOCIOLOGIA	0	2	0
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2
		QUÍMICA	2	2	0
BIOLOGIA		2	2	0	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			800	600	400
PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO		PROJETO DE VIDA	2	1	1
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2
		PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0

Fonte: Instrução Normativa nº.008/2021.

Com a aprovação da Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021, foi determinado que a rede pública de ensino do Paraná, deveria instituir de modo gradual a implementação da nova Matriz Curricular, sendo em 2022 para as 1.ª séries, em

2023 para as 2.^a séries e 2024 para as 3.^a séries. Sendo assim, seria aplicado a transição gradativa para cada série cumprir 1.800 horas destinadas a Formação Geral Básica e 1.200 horas destinadas aos Itinerários Formativos e a Parte Flexível Obrigatória (PARANÁ, 2021e).

A Sociologia além de constar apenas para a 2.^a série do ensino médio na Formação Geral Básica, foi inserida somente para os alunos matriculados no Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, deixada de fora da matriz que constitui o Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza.

Quadro 8 - Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais – Aulas Semanais

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	FILOSOFIA I	0	3	0
	EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0
	ARTE I	0	2	0
	LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2
	GEOGRAFIA I	0	0	3
	HISTÓRIA I	0	0	3
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ²	0	0	3
	SOCIOLOGIA I	0	0	2
	ARTE II	0	0	2

Fonte: Instrução Normativa nº.008/2021.

Quadro 9 - Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza – Aulas Semanais (Sem Sociologia)

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA I	0	3	0
	FÍSICA I	0	2	0
	BIOLOGIA I	0	2	0
	MATEMÁTICA II	0	2	2
	BIOLOGIA II	0	0	3
	QUÍMICA I	0	0	3
	FÍSICA II	0	0	3
	QUÍMICA II	0	0	2
	FÍSICA III	0	0	2

Fonte: Instrução Normativa nº.008/2021.

Valeu dizer que, todo o processo validado pelas Instruções Normativas que instituíram as mudanças curriculares na educação pública do estado, foram mar-

cadadas por controvérsias. Segundo Costa (2023), a divulgação das Instruções Normativas ocorreu nos meses de dezembro, em meio à baixa participação de estudantes, docentes e equipe pedagógica nos processos de discussão e construção dos documentos. Nessa perspectiva, o autor indica que:

Por tratar-se das mudanças profundas na organização e na concepção de educação e do Ensino Médio, a estratégia de publicar tais Instruções Normativas no encerramento do ano letivo dificultou a organização dos sujeitos envolvidos com a educação pública paranaense no sentido de expressarem suas posições em relação a essas determinações ou mesmo que suas contribuições pudessem ser ouvidas e, quiçá, acatadas (COSTA, 2023, p. 10).

Considerando o movimento envolvendo desde a elaboração do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, assim como as aprovações das Instruções Normativas, compreendemos que esse processo aplicou de fato o caráter reformista e estrutural da Lei nº. 13.415/2017 no Estado do Paraná. Cabe ressaltar que, a institucionalização do novo ensino médio direcionou a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, assim como as relações de trabalho que envolvem professores, alunos e gestão pedagógica. Além da diminuição da oferta das aulas das Ciências Humanas, as implicações unilaterais conduzidas pela SEED/PR e CEE/PR, refletiram em uma série de transformações na rede pública de ensino, como novas avaliações, metas, planejamentos e modos de monitoramento ao aluno e professor.

A flexibilização curricular promovida pela reforma, ordenou que os alunos que estiverem ingressando na 1ª série do ensino médio, deveriam optar por seguir ou os Itinerários Formativos de Matemática/Ciências da Natureza, ou Linguagens/Ciências Humanas. Assim, a individualização da trajetória escolar promovida por esse processo, marcada pela diluição da formação integral, crítica e universal aos alunos, também foi impulsionada por um outro fenômeno que colide sob as relações de trabalho docente: *a plataformação do ensino*.

A partir da intensificação do fenômeno da plataformação do ensino, o novo ensino médio desencadeou diferentes mudanças que impactaram não somente em novas atividades aos estudantes, mas também contribuiu para uma nova pressão de metas e vigilância sobre as relações de trabalho docente. Nesta perspectiva, será discutido a seguir como a plataformação, enquanto um fenômeno aliado à expansão

das tecnologias de informação, vem reforçando mecanismos de controle aos docentes, reduzindo gradualmente a autonomia do trabalho docente e ampliando ainda mais os fatores que reforçam as tendências de precariedade de relações de trabalho.

2.2. A plataformação do ensino e aprendizado na rede estadual do Paraná

Após a promulgação da Reforma do Ensino Médio, novos direcionamentos políticos e institucionais têm contribuído para o aumento dos investimentos em tecnologias digitais, aos quais serão discutidos neste tópico. De acordo com Pasini e Silva (2024), a rede estadual de ensino do Paraná investiu massivamente em plataformas digitais desde 2017, sendo que a partir da pandemia causada pelo Coronavírus -- Covid-19 em 2020, estes investimentos foram acentuados para auxiliar e gerenciar o sistema de ensino basicamente a partir de uma nova estrutura digital que conecta o âmbito educacional mediada por aplicativos, algoritmos, métricas e dados que desempenham uma nova lógica de interatividade no sistema escolar.

Em 2017 com o lançamento do Aplicativo Escola Paraná, o estado consolidou uma das primeiras ações para incorporar ferramentas digitais voltadas para a interatividade entre escolas, alunos, comunidade e equipe pedagógica. Conforme o Termo de Serviço – 28/07/2017, publicado no site oficial da SEED (2017), a proposta é a busca para a modernização do sistema de informações, sendo o aplicativo uma nova ferramenta para acesso ao boletim, registro de frequência, calendário e avisos institucionais referentes a cada Núcleo Regional de Educação.

No entanto, conforme Pasini e Silva (2024), o uso de ferramentas digitais foram exploradas de forma limitada pelas instituições de ensino até o ano de 2019, haja vista as adversidades como à falta de internet acessível para todas as escolas da rede. É a partir de 2019 que diferentes inovações foram introduzidas pelo secretário de Educação Renato Feder durante a primeira gestão do governador Ratinho Júnior. Foi criado nesse mesmo ano, o *Canal do Professor* na Plataforma Youtube, como uma forma de realizar reuniões e *lives* com a SEED, bem como oferta de cursos para os docentes. Com a criação do Programa Presente na Escola (PPE), o sistema de frequência chamado Registro de Classe Online (RCO), passou a integrar dados junto ao conselho tutelar, Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR) e SEED para trafegar dados e monitorar a evasão escolar (PASINI; SILVA, 2024).

Com a pandemia em 2020, o avanço da plataformização do ensino ganhou evidência e um novo impulso no período de distanciamento social relacionado a emergência da Covid-19, implicando em mudanças significativas da organização escolar. As políticas e as práticas pedagógicas desenvolvidas na rede estadual do Paraná no contexto pandêmico, isto é, a partir de abril de 2020, passaram a realizar as mediações do processo educacional com foco nas plataformas digitais e na experiência do ensino e aprendizado em ambientes virtuais.

De acordo com Van Dijck e Poell (2018), o conceito de *plataformização*, se refere a congruência de diferentes sistemas digitais, protocolos e redes conectadas por uma vasta dimensão virtual e tecnológica. A convergência desta estrutura digital agrega ações humanas e não humanas, materializando processos econômicos, técnicos, sociais e governamentais, imergindo profundamente na dinâmica da vida em sociedade. Este fenômeno implica em uma série de relações simbióticas que criam valor conectivo aliados ao poder de coordenação, processo que também perpassa por validações de atores políticos e econômicos, seja entre empresas ou Estados (VAN DIJCK; POELL, 2018).

Com a ascensão da cibercultura no século XXI, Silva e Couto (2020), apontam que este desenvolvimento é fruto da ressignificação das experiências coletivas, mediadas por tecnologias que culminaram na ampla evolução de dispositivos digitais, como smartphones, computadores, tablets, aplicativos e diferentes interfaces eletrônicas. Assim, na esteira destas transformações tecnológicas, o fenômeno da plataformização se insere de modo cada vez mais notório, sendo evidente nas práticas cotidianas, nas interações informais, assim como nas organizações institucionais e nas relações de trabalho. Conforme Silva e Couto (2020), o crescimento das iniciativas privadas é intensificado com este processo de desenvolvimento cibernético, sendo também um catalisador para expandir as infraestruturas digitais para os ambientes escolares e espaços pedagógicos.

A partir da interrupção das aulas presenciais devido a pandemia causada pelo Coronavírus – COVID 19, o Conselho Estadual de Educação publicou a Deliberação Estadual CEE/CP nº 01/20 de 31 de março de 2020, que “estabelece a instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências” (SEED, 2020b, p.1).

Nessa perspectiva, com a Resolução GS/SEED nº 1.016/2020, é instituído que as atividades pedagógicas mediadas pela tecnologia, com a aplicabilidade de plataformas digitais tenha a finalidade para que seja possível o exercício contínuo do calendário letivo. Desse modo, é estabelecido as instruções sobre o registro das atividades, sendo necessário a mediação de interações remotas pelo Google *Classroom/Meet*, aulas pelo aplicativo Aula Paraná, controle de frequência, bem como o atendimento aos estudantes com dificuldades de acesso. Prevê a reorganização das atividades pedagógicas de ensino e aprendizado, de modo que seja respeitado a carga horária mínima legalmente exigida pelo calendário letivo (PARANÁ, 2020b).

Ao analisar o desdobramento deste fenômeno, a expansão das plataformas orientadas ao acesso dos ambientes virtuais de aprendizagem, não deve ser vista de modo separado ao desenvolvimento cibernético, haja vista ao alto valor conectivo e coordenador que desencadeia reconfigurações profundas na organização do processo educacional. De acordo com Van Dijck, Poell e De Wall (2018), a plataformização das práticas de ensino e aprendizado carrega modificações direcionadas para toda a estrutura dos espaços escolares. Com alto fluxo de automatização e informação, as práticas dos usuários transcorrem por meio de algoritmos, integração extensiva de dados, unificando governos, empresas e usuários.

Para Silva e Couto (2020), a educação do contexto pós-pandêmico acentuou que não é possível pensar em práticas escolares que exclua a internet e suas tecnologias. Com o crescimento das práticas e metodologias de ensino remoto, bem como diferentes ambientes que promovam o acesso ao EaD (educação à distância), os processos de ensino e aprendizagem são reajustados para novos espaços virtuais que altera os modos de ensinar, produzir e disseminar o conhecimento. A mediação da plataformização se insere neste processo aliando agentes humanos e não humanos para atuar em conjunto, criando interatividades por meio de decisões instituídas e organizadas.

Com esta perspectiva, a correspondência com novos modos para externalizar o conhecimento pedagógico também permite o prolongamento dos recursos gerenciais de viés neoliberal. As imposições pedagógicas relacionadas a este processo imprimem a sofisticação das relações de controle, poder e vigilância, que, em contrapartida, intensificam a propriedade de acumulação e inserção das *Big Techs* no interior da rede pública de ensino (ALVES; BARBOSA, 2023).

Dito isso, conforme Antunes (2020), o cenário pandêmico implicou na intensificação do fenômeno da plataformização, aprofundando as tendências de precarização do trabalho e alargando o domínio das *Big Techs* sobre diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação. A rápida migração ao ensino remoto consolidou a dependência sobre os vínculos digitais, alterando significativamente a dinâmica educacional por meio das plataformas virtuais operadas por grandes corporações. Desta forma, a plataformização não atinge somente os processos de ensino e aprendizado, mas também afeta o modo como a educação deve ser ordenada em uma sociedade cada vez mais orientada a dados e interatividades digitais.

Sob este prisma, a educação se insere como uma nova mercadoria atrativa que é passível de gerar lucratividades aos detentores do capital. A necessidade de ajustar o ensino aos princípios da acumulação, implica na adoção de estratégias tecnológicas e organizacionais para moldar os setores educativos diante das novas demandas de mercado. Em contrapartida, professores temporários experimentam tensões ainda mais complexas, uma vez que seu contrato, marcado pela fragilização de direitos e a contínua precariedade, é intensificado mediante o esvaziamento da autonomia docente e a pressão para aderir a avaliações automatizadas, elaboradas por diferentes plataformas digitais. De modo geral, a lógica da gestão escolar tem sido condicionada para a padronização do ensino, consolidando a uniformidade das práticas pedagógicas intermediadas com as mudanças instituídas pelo Novo Ensino Médio e a expansão de novos nichos de mercado.

Com as mudanças do Novo Ensino Médio e a implementação de novas tecnologias na escola, as salas de aula da rede estadual do Paraná estão mais dinâmicas e interativas. Os estudantes, agora, aprendem sobre temas como cultura digital e organização das finanças —e fazem isso com o auxílio de plataformas digitais e de conteúdos multimídia, que os professores podem apresentar por meio de TV e computador, presentes em cada uma das 22,5 mil salas de aula da rede (Paraná, 2022c).

Segundo o site oficial da SEED/PR, a reforma do ensino médio proporcionou a implementação de novas tecnologias nas 22,5 mil salas de aula do estado (PARANÁ, 2022c). O maior exemplo desta mudança, foi a adoção do aparelho “*Educatron*”, sendo um aparelho de televisão com a tecnologia “*smart*”, capaz de conectar à internet via cabo/wi-fi, além de funcionar como computador acoplado em uma webcam móvel. O aparelho ao ser implementado em sala de aula, não só representou uma reconfiguração dos recursos utilizados pelos docentes, mas também reforçou os

condicionamentos para a elaboração do plano de aula, bem como as avaliações direcionadas ao processo de ensino e aprendizado.

Ao executar a aplicação da Lei n.º 13.415/2017 na rede pública de ensino do Paraná, o governo estadual confirmou a correspondência com os interesses mercadológicos por meio de diferentes alianças e vínculos. Neste viés, a plataforma da educação pública surge como mais um elemento inerente deste processo. Conforme os valores apresentados pela secretaria de educação, foram gastos R\$6,3 milhões de reais para atribuir atividades com a plataforma *Quizizz* por dois anos (PARANÁ, 2023); 38,4 milhões para as aulas EaD da Universidade Cesumar por um período de três anos (MAROS, 2022); e 12,9 milhões para a plataforma *Inglês Paraná*, com um acordo de 24 meses conforme o contrato nº. 067/2021, disponível no Portal de Transparência do Paraná (PARANÁ, 2021).

Autores como Shiroma e Evangelista (2015) já alertavam que a parceria entre esfera pública e privada promovida por reformas do Estado, estimula a abertura de nichos de mercado para iniciativas empresariais no âmbito educacional. Assim, é criado um mercado integrado com a globalização de tecnologias, consultorias e inovações. O Estado viabiliza uma interlocução com interesses privados, os quais se evidenciam por meio de determinações políticas e econômicas que orientam políticas educacionais na contemporaneidade. Para a consolidação desse movimento, Evangelista (2010) indica que é preciso integrar um processo de reconversão dos docentes, sendo necessários diferentes reajustes de funções, tempos e espaços.

Com a possibilidade de a Lei 13.415 dar mais espaço à atuação da rede privada de ensino, avança-se às orientações liberais que marcam o atual estágio do capitalismo e que o Brasil tem visto crescer no pós-impeachment. (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 48)

Com a implementação dos itinerários técnicos e profissionais na rede pública de ensino do Paraná, aliados à expansão do EaD em parceria com a Unicesumar, a SEED, em 2021, iniciou a abertura de mais um caminho que fragiliza a contratação de temporários: a terceirização de contratos. Essa parceria representa um marco para a expansão da lógica da mercantilização da educação pública do Paraná, validando uma remoção gradativa das responsabilidades da SEED para setores empresariais. Sob a justificativa da “transmissão das disciplinas técnicas mediadas por tecnologia” e “disponibilização de monitores”, a SEED transferiu para a Unicesumar a

função de mediar essas ações, o que alarga ainda mais as possibilidades da fragmentação de docentes temporários (MAROS, 2022; CAMARGO et al, 2025).

Além de possibilitar o contrato de monitores a cargo da Universidade Cesumar, a APP-Sindicato (apud BRASIL DE FATO, 2022) criticou esse movimento, alertando sobre ser um “duplo desvio”, na medida em que o Estado passa para o setor privado não apenas incentivo financeiro, mas também a “produção intelectual de servidores”. Esse processo gerou ainda mais controvérsias sobre o futuro de contratações e demanda por docentes, deixando também incertezas sobre as implicações acerca do trabalho educacional exercido por professores e equipe pedagógica (BRASIL DE FATO, 2022).

Guy Standing (2013) ao analisar a precariedade do trabalho caracterizado pela ausência de controle sobre tempo e ritmo de trabalho, concebe a diminuição da capacidade de tomada de decisões e diminuição de direitos uma relação intrínseca do precariado enquanto uma classe. No caso de professores temporários, essa lógica se manifesta não só na rotatividade constante de contratos, mas no achatamento da autonomia profissional do docente. Dessa maneira, é possível comparar com a condição de “*denizen*” descrita por Standing (2013), sendo um habitante que trabalha, com menos direitos e não é plenamente reconhecido com autonomia diante das tomadas de decisão sobre o planejamento de seu trabalho (STANDING, 2013).

A APP sindicato, a partir do ano de 2022, estabeleceu uma série de posicionamentos contrários em seu site oficial, alertando acerca da expansão das atividades plataformizadas na rede paranaense. As críticas apresentadas centraram-se na crescente redução da autonomia docente, na avaliação escolar e na ampliação da privatização do conteúdo educacional, como a campanha “Plataforma Zero”. Esta ação promovida desde o ano de 2022, caracterizou-se como uma crítica pela diminuição da autonomia dos docentes nos processos de avaliação, sendo realizada todo dia 30 de agosto do ano letivo, orientando professores e estudantes a cumprir essa data sem uso de plataforma. A ação reivindica a prioridade para as interações humanas e a autonomia docente em elaborar seu plano avaliativo sem imposições de uso nas plataformas digitais, demonstrando oposição aos direcionamentos pedagógicos da SEED.

2.3. Das avaliações externas ao ranqueamento de temporários: mecanismos de controle ao trabalho docente

Para além das precárias condições de trabalho, outra marca perversa da reforma do ensino médio é a implantação, sob a aparente flexibilização, de um sistema que submete as escolas “ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2021, p. 42-43). A perspectiva de conceber resultados de exames externos como sinônimo direto da qualidade educacional, é questionável e insuficiente, haja vista que não leva em consideração a complexidade e a pluralidade do âmbito público da educação básica. Ainda que, as avaliações externas apresentem métricas quantitativas ao ensino, não captam a singularidade do processo pedagógico de cada colégio e suas devidas condições concretas de ensino que permeiam o processo educativo. Ao compreender o novo ensino médio como uma reforma que estabeleceu a abertura para a adoção de novas tecnologias aliadas ao uso de plataformas e conteúdos virtuais, essa expansão conflui com o caráter gerencialista para resultados de avaliações externas estaduais quanto nacionais, como o IDEB e Prova Paraná.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 pelo Ministério da Educação, é um medidor para mensurar a qualidade de ensino nas escolas públicas do Brasil. Ela agrega dados não apenas sobre aprovações, reprovações e evasão, mas também os resultados dos alunos em exames nacionais como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

No caso do Estado do Paraná, a Prova Paraná é um exame de nível estadual, aplicada três vezes ao ano letivo, a qual classifica as escolas da rede pública em um ranqueamento por frequência, resultados e acertos aos descritores de cada componente curricular. É no ano de 2019, cenário de pós-aprovação da Reforma do Ensino Médio, que a Prova Paraná é instituída por meio do Ofício Circular nº 007/2019, sendo atribuída como uma avaliação para diagnosticar dificuldades e habilidades do processo de aprendizado (PARANÁ, 2019).

Com base nesse cenário de expansão dos exames externos, a APP-Sindicato (2019) emitiu um documento chamado “Manifesto por uma Educação Humanizadora”, criticando o viés de ranqueamento e demonstrando a necessidade de compreender os interesses imersos na realização dessa avaliação. Apontada como um “instrumento de padronização, ranqueamento e responsabilização da Educação

no Paraná”, a Prova Paraná estabelece padrões que tendem a pressionar professores e equipe pedagógica na obtenção de resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conforme a APP-Sindicato (2019), essa concepção pedagógica reforça a perspectiva corporativa de exigência de metas, indicando que a qualidade na educação é determinada pelo alcance ou não de medidas estabelecidas por gestores governamentais (APP-SINDICATO, 2019).

Segundo a presidenta da APP-Sindicato - Walkíria Olegário Mazeto, em publicação no site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2022), ela diz:

“Os/as estudantes são treinados/as a obterem os resultados nas provas de larga escala a partir da prova Paraná. Esta lógica de aprendizagem se move no sentido de adequar o aluno às estratégias que serão solicitadas nestas provas. Essa compreensão limítrofe da aprendizagem não produz sujeitos criativos, críticos e autônomos. Esta política de resultados organiza a aprendizagem segundo essa lógica: o resultado é mais importante que o processo de aprendizagem em si” (CNTE, 2022).

Em decorrência do processo de correção da Prova Paraná, Savaris (2022) apontou que os docentes foram responsáveis por realizar a correção da avaliação, sob a orientação de uso de aplicativos, exigindo uma série de ações para concluir a correção. Conforme Savaris (2022), os professores em grande parte, tiveram que utilizar aparelhos celulares pessoais para esse processo, orientando-se por ações como “baixar, acessar, instalar, executar, consultar, focalizar, corrigir” (SAVARIS, p. 87, 2022).

Para Alves e André (2024), a gestão por resultados, característica inerente envolvida à cobrança de metas por indicadores, é analisada por práticas de educação gerencialista, alinhadas com princípios liberais de responsabilização e meritocracia. Nesse contexto, os resultados nas avaliações externas passam a recondicionar as políticas educacionais, como valorização dos indicadores em detrimento dos processos de aprendizagem (ALVES; ANDRÉ, 2024).

Compreendemos que a partir de Standing (2013), o Estado neoliberal promove um comportamento comercial diante “da relutância dos professores para praticarem um ensino padrão introduzindo o desempenho artificial e a auditoria de testes e indicadores, ambos apoiados por sanções e penalidades” (STANDING, 2013, p. 114). Nesse sentido, percebe-se que as tendências à precariedade do trabalho docente ganham novas nuances, na medida em que se intensificam os mecanismos de

pressão por resultados em plataformas e exames externos, além de conduzir a função e avaliar o desempenho do professor por meio de algoritmos e métricas virtuais.

Tais questões anunciam o aprofundamento da precarização já existente nas escolas públicas, geram pressões e a permanente busca de metas. Isso intensifica as desigualdades e a autorresponsabilização dos indivíduos, uma vez que gera “espaço de tensão entre diferentes projetos de formação humana, no qual o respeito à diversidade é suplantado pela perspectiva pragmática, mercadológica e classificatória difundida pelos testes padronizados” (WITEZE; SILVA, 2019, p. 1, apud ALVES; ANDRÉ, 2024).

Nesse processo, as instituições escolares por meio da plataforma de dados Power BI Business Intelligence (*Power B.I.*), conseguem ter acesso com diferentes percentuais de frequência, acertos, erros, levando em consideração diferenças por regionais, escolas e componentes curriculares. Para cada conteúdo cobrado na Prova Paraná, existe a codificação dos *descritores*, os quais constam em todas as aulas prontas da plataforma RCO+ e devem estar alinhadas com o Referencial Curricular para o Ensino Médio (2021). Diante disso, Alves e André (2024) argumentam que através desses mecanismos, a intensificação por resultados também passa a fazer parte do planejamento docente para contemplar o preparo dos estudantes, como os ajustamentos mediante as métricas geradas pelo Power BI Business Intelligence.

A redução do espaço para a adaptação criativa dos docentes, típica da sobrecarga do uso de plataformas e pressão por exames externos, também tem se efetivado através da coerção em participar durante a hora-atividade de cursos de aperfeiçoamento pedagógico e metodológico, chamado de Grupo de Estudos “*Formadores em Ação*”. As formações são caracterizadas pela retirada dos docentes da sala de aula e por meio de reuniões e *lives* com tutores de cada NRE, os encaminhamentos alinham plataformas, análise de dados e sobretudo, a centralidades de resultados em avaliações externas como SAEB e Prova Paraná (DOMINGUES; TOZETO, 2023).

Conforme Domingues e Tozeto (2023), os docentes participantes do Formadores em Ação, devem utilizar até duas horas semanais da hora-atividade para a participação das reuniões e cumprimento das atividades propostas. Nesse contexto, percebe-se que a hora-atividade enquanto um direito originalmente concedido ao docente para elaborar o planejamento didático e desenvolver atividades, é achatada diante de demandas externas convertidas por meio do Formadores em Ação. Dessa

forma, a formação continuada intensifica mecanismos de controle contribuindo diretamente para intensificação do trabalho, cobranças por resultados, metas em avaliações externas e utilização de plataformas digitais.

De acordo com o site oficial da SEED, o programa Formadores em Ação é dividido em 74 temáticas, as quais estão alinhadas com os conteúdos disponibilizados pelo *Canal do Professor* – SEED-PR no Youtube, direcionando o enfoque de tendências e metodologias intermediadas por tecnologias da informação e comunicação. Ao trazer a exigência da frequência em cursos de capacitação, Sczip (2024) aponta que o Formadores em Ação também intensifica a expansão das práticas e atividades pedagógicas centralizadas na aplicação das plataformas digitais. Desta forma, a formação continuada promovida pela SEED não é restrita apenas para o desenvolvimento pedagógico do docente, mas também exerce um modelo técnico de capacitação no qual estabelece a necessidade de domínio de ferramentas digitais.

Além de instrumentalizar o papel do professor enquanto um mediador de atividades plataformizadas, observa-se um movimento de transferência da autonomia docente para uma cultura de padronização e adesão acrítica aos encaminhamentos institucionais (SCZIP, 2024). Esse movimento que exige formações continuadas aos professores, assume um novo caráter ao operar de modo simultâneo novos critérios nas distribuições de aulas entre os professores temporários. Ao estabelecer a ordem de classificação para aqueles que apresentarem os certificados de conclusão das formações continuadas atribuídas pela SEED, a contratação via PSS assume novos aspectos que segmentam a contratação de profissionais, reforçando controle e fragilização ao professor pertencendo ao precariado.

Este novo exercício releva um novo requisito aos docentes, instituído por meio da Instrução Normativa nº. 12/2023, a qual valida um mecanismo obrigatório para os docentes temporários obterem melhores classificações para escolha das turmas remanescentes no Processo Seletivo Simplificado. Tal resolução determina ao: “Estabelecer critérios e procedimentos operacionais para a atuação dos professores efetivos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e contratados em regime especial pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS” (PARANÁ, 2023, p.3).

Sendo assim, ao cumprir com 40 horas de presença no curso, o professor obtém o certificado de conclusão do Formadores em Ação, sendo este um requisito que eleva sua classificação e possibilidade de escolha das aulas remanescentes

aos docentes inscritos no PSS. A Instrução Normativa nº. 12/2023 não especifica pontuações acerca da apresentação dos certificados de conclusão do Formadores em Ação, apenas indica que a distribuição de aulas terá a prioridade aos professores com habilitações de graduação somado à conclusão do grupo de estudos Formadores em Ação.

Dessa forma, a legitimidade instituída pela Instrução Normativa nº. 12/2023, revela um processo que aumenta as possibilidades de exclusão para aqueles que estão ingressando na docência e não estão vinculados diretamente no sistema público do Paraná. Para Standing (2013), ao conceber a força de trabalho temporária como um aspecto central do precariado, ele argumenta que a fragmentação da força de trabalho temporária é uma característica dessa classe de trabalho, ou seja, profissionais em constante rotatividade desprovidos de proteção social. No caso da alteração dos critérios da classificação dos docentes no Processo Seletivo Simplificado, mediante a conclusão do Formadores em Ação, a SEED impõe uma nova barreira estrutural que reajusta oportunidades e a permanência de docentes em regime temporário no Estado do Paraná.

Os professores PSS caracterizados pela insegurança contratual, atravessam novas prescrições que acirram ainda mais a competitividade e segmentação entre aqueles que estão como contratados e não contratados. Por essa razão, o quesito de formações ofertadas exclusivamente para professores que já estão em exercício no Estado do Paraná, gera um obstáculo que alarga as dificuldades de concorrência. A partir dessa lógica de classificação, o modelo permite favorecer aqueles que já estão inseridos no sistema estadual, acrescentando medidas que reforçam o ciclo de exclusão e limitação aos docentes iniciantes.

Compreendemos que o Estado ao estabelecer esse novo exercício entre os docentes ativos na rede pública educacional do Paraná, também implementa uma nova lógica de reorganização do trabalho docente operada para atender as demandas no Novo Ensino Médio. Com a narrativa acerca do aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, o programa consolida a necessidade de uniformização das estratégias de ensino e a intervenção das plataformas digitais em sala de aula (BRASIL, 2020). Ou seja, com a vigência do Novo Ensino Médio no Paraná, bem como o contexto de sobrecarga no trabalho docente diante da utilização das plataformas digitais, surge uma nova coordenada para adequar os docentes em internalizar as premissas que sustentam o novo modelo de ensino.

No art. 7º da Resolução n.º 4.817/2021, é apontado diferentes requisitos para compor a Comissão Responsável do Formadores em Ação, entre os quais determina no item IV: *“ter conhecimento e habilidades quanto ao uso de dispositivos móveis digitais (smartphones e tablets), aplicativos e demais ferramentas educacionais digitais, tais como plataformas de comunicação e colaboração e/ou ambientes de aprendizagem virtual”* (PARANÁ, 2021, art. 7º, item 4).

Segundo Domingues e Tozeto (2023), no ano de 2021 o programa Formadores em Ação foi realizado por 25 mil docentes da rede estadual do Paraná, abrangendo 13 componentes curriculares e com 1.259 formadores instrutores. Ao centralizar o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais, o Formadores em Ação cumpre as propostas encaminhadas pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020).

A BNC- Formação Continuada, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP nº. 14 em 10 de julho de 2020, estabelecendo as diretrizes nacionais para a formação continuada em todas as unidades federativas. O documento dispõe que a formação dos docentes deve introduzir competências para aplicabilidade de tecnologias digitais de informação, de modo a atender as demandas contemporâneas da educação para auxiliar processos de monitoria e análise de dados (BRASIL, 2020).

De acordo com Valli (2021), o Estado do Paraná por meio das atribuições aos programas de formação continuada, tem expandido um modelo de gestão educacional que aprofunda mecanismos gerenciais e burocráticos. Em sua análise na rede pública de ensino, Valli (2021) aponta que o docente passa a ser condicionado como aplicador de tarefas administrativas e pedagógicas previamente prescritas, sendo instrumentalizado a lidar com não apenas com didáticas, mas também com indicadores e resultados nos exames externos.

De acordo com o site oficial da SEED, é ressaltado que as formações continuadas devem atender métricas avaliativas de indicadores, considerando a ênfase sobre avaliar indicadores, assim como orientar os ajustamentos das ações de ensino e aprendizado praticado pela gestão escolar.

As formações oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, destinadas à comunidade em geral, são realizadas a partir de uma ampla e constante análise sobre indicadores internacionais e nacionais, com avaliações diagnósticas periódicas e tomando como referência documentos que levam em conta as demandas de nosso tempo e a importância da vida

humana. Cada servidor da SEED tem comprovada habilitação para a sua função, e passa constantemente por aperfeiçoamentos, de forma a estar pronto às situações e desafios da educação (PARANÁ, 2022a, n.p.).

Ao alinhar as concepções pedagógicas com a hegemonia neoliberal, o sistema escolar possibilita a reconversão do trabalho do professor por meio da promoção de formação docente, tendo o intuito de orientar novas disposições que atendam os interesses institucionais. Nesse viés, compreendemos que a formação continuada também atua como uma dinâmica que desloca o sentido formativo da docência, na qual estabelece uma responsabilização individual, orientando professores para que a adaptação aos novos mecanismos de ensino seja necessária para sua permanência no sistema escolar. Por outro lado, o ajustamento promovido pelas formações continuadas não se limita a aspectos técnicos, como aprender novas ferramentas digitais, mas envolve uma internalização das premissas que sustentam o Novo Ensino Médio e a plataformização da educação: eficiência, padronização e alinhamento a metas externas.

Da mesma forma, esse processo de reconversão de práticas pedagógicas que reforçam a utilização de ferramentas digitais, demonstram que o âmbito educacional amplia de modo significativo um ideal pedagógico alinhado aos interesses privados representados por organizações empresariais. Deste modo, cabe também aos docentes serem responsáveis pela sua efetivação, conformando os aparatos burocráticos que intensificam a demanda de atividades, que atendam aos encaminhamentos institucionais pela rede pública de educação. Neste contexto, percebe-se um afastamento da autonomia docente em construir o processo de ensino e aprendizagem, sendo impelido a cumprir diretrizes legitimadas por novos modelos de gestão imbricada no viés neoliberal que centraliza o professor em uma posição acrítica, uniforme e conformista (DOMINGUES; TOZETO, 2023).

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Concebemos como recorte dessa pesquisa o período 2017-2024 no Estado do Paraná, sendo o espaço-tempo escolhido como uma forma de analisar os impactos do novo ensino médio nas relações de trabalho entre os docentes temporários de sociologia do Estado do Paraná. A abordagem metodológica, alia a análise do banco de dados de contratações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) com o levantamento secundário de dados quantitativos e qualitativos. A partir da consulta pública online, esta pesquisa examina dados do INEP – Censo Escolar, que demonstram o aumento exponencial da contratação de professores temporários no Paraná, os quais também se evidenciam na análise comparativa entre a admissão de efetivos e temporários do componente curricular de sociologia. A hipótese central é que a implementação do Novo Ensino Médio amplia a precarização entre os profissionais admitidos pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), haja vista a nova posição da sociologia com a oferta das aulas reduzidas na última fase da educação básica.

Inicialmente, a metodologia escolhida para verificar as hipóteses desta pesquisa seria realizar um *survey* entre os docentes temporários de sociologia no Núcleo Regional de Londrina, com objetivo de coletar dados empíricos acerca da vivência desses profissionais diante da relação de trabalho em recomposição ao Novo Ensino Médio. Desse modo, a pretensão era constituir uma análise quantitativa abrangente, voltada para detectar com maior amplitude como os profissionais manifestam a sua possível inserção no precariado. Assim, o *survey* seria pautado na identificação de atributos descritivos, direcionados a captar as distribuições dos traços que poderiam revelar o perfil socioeconômico dos docentes e suas percepções sobre a precarização.

Entretanto, com as barreiras para conseguir a autorização institucional do Núcleo Regional de Educação de Londrina para conceder a consulta aos profissionais, a execução do *survey* foi inviabilizada tendo em vista os procedimentos éticos diante da Plataforma Brasil. Diante desse empecilho, optamos pelo ajuste metodológico, priorizando a pesquisa bibliográfica focada no banco de dados da SEED, artigos e dissertações no banco Scielo, bem como a pesquisa "Plataformização da Educação": Percepção dos professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná apresentada pela APP-Sindicato (2023). Esta reconfiguração não implica

na fragilização da pesquisa, mas possibilita consolidar uma investigação abrangente acerca das transformações estruturais que incidem sobre o trabalho docente na rede pública de ensino do Paraná.

Os dados quantitativos apresentados pela APP-Sindicato (2023) demonstram grande relevância, haja vista que foram realizadas 300 entrevistas com professores da rede pública de ensino do Paraná, os quais estão alocados em cinco macrorregionais da entidade sindical divididas pelo estado: Macro 1 - Regional Curitiba/Metropolitana; Macro 2 -Regional Centro/ Campos Gerais; Macro 3 - Regional Oeste/Sudoeste; Macro 4 - Regional Noroeste; Macro 5 - Regional Norte.

Assim, a pesquisa buscou analisar as correlações da reforma com as tendências de precariedade, com os efeitos da plataformização digital e os impasses na atuação dos docentes temporários mediante o trabalho flexível em escolas no Estado do Paraná. Sob esta perspectiva, a pesquisa discute as médias contratuais de admissão de docentes, sendo extraídas a partir da investigação do número de contratações disponíveis no site oficial da SEED, considerando o período entre os anos de 2017-2024. O objetivo é explorar as flutuações na demanda dos docentes de sociologia pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que permite contrastar o número de admissões com o período de execução do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná. Assim, através do comparativo de contratações do período anterior e posterior do Novo Ensino Médio, a análise quantitativa dos temporários de sociologia permite obter a confirmação ou rejeição acerca das possíveis diminuições dos contratos dos professores em regime PSS para cada ano.

Conforme Standing (2013), o precariado é constituído por trabalhadores que vivem em constante incerteza, onde a diminuição da segurança contratual estimula a característica da vulnerabilidade das relações de trabalho. Com a análise de dados quantitativos e qualitativos coletados de modo secundário, apresentaremos os indícios sobre como a reforma do ensino médio alterou a jornada de trabalho, como também envolveu a necessidade de migrar para outras disciplinas e múltiplas escolas para fechar o padrão de contrato 20h e 40h. Da mesma forma, será discutido a partir de dados da pesquisa encomendada pela APP-Sindicato, como o fenômeno da plataformização está impactando a intensificação do trabalho na percepção dos docentes do Estado do Paraná.

Por meio do levantamento de dados quantitativos e qualitativos, busca-se averiguar e testar as seguintes hipóteses:

a) A Reforma do Ensino Médio proporciona o alargamento da precariedade entre docentes de sociologia contratados em regime temporário, haja vista que a partir do período de 2021-2022, a matriz curricular estadual passa a sinalizar para uma diminuição da demanda de professores de sociologia. Assim, aponta-se para uma desvalorização da disciplina, aprofundamento da instabilidade e a ausência de direitos nas relações de trabalho.

b) A partir da flexibilização curricular proposta no Novo Ensino Médio, o Estado do Paraná reduziu significativamente a oferta de aulas de sociologia. Diante da menor demanda, os professores de sociologia passam a fazer a “migração” para as disciplinas diversificadas dos Itinerários Formativos, como as disciplinas de “Protagonismo” e “Projeto de Vida”, o que manifesta a ausência da atuação profissional em sua área de formação.

c) A inserção da plataformização das atividades adotadas pela vigência do Novo Ensino Médio contribui para o alargamento da precarização entre os docentes temporários de sociologia, sobretudo no período pós-pandemia. A obrigatoriedade do uso das plataformas, como o “Quizizz” e o “Desafio Paraná”, tornou-se parte do processo avaliativo em cada turma, limitando a autonomia do docente em construir a dinâmica e a totalidade das avaliações. Este processo restringe a atuação profissional do docente que tornar-se mediador de atividades programadas e corrigidas pelas Inteligências Artificiais. Nesse sentido, a plataformização do trabalho docente, se aproxima com a discussão de Standing (2008) sobre a inserção do precariado, na medida em que experimentam a redução de suas narrativas e a desconexão de suas funções profissionais.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Nos últimos anos, sobretudo a partir de 2017, ano de aprovação da Reforma do Ensino Médio no Brasil, a rede estadual de educação do Paraná apresentou sinais de uma mudança significativa na composição do quadro de profissionais do corpo docente. O dado é evidenciado mediante a pesquisa no banco de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o qual apresenta anualmente o resultado da coleta de informações do Censo Escolar do Brasil.

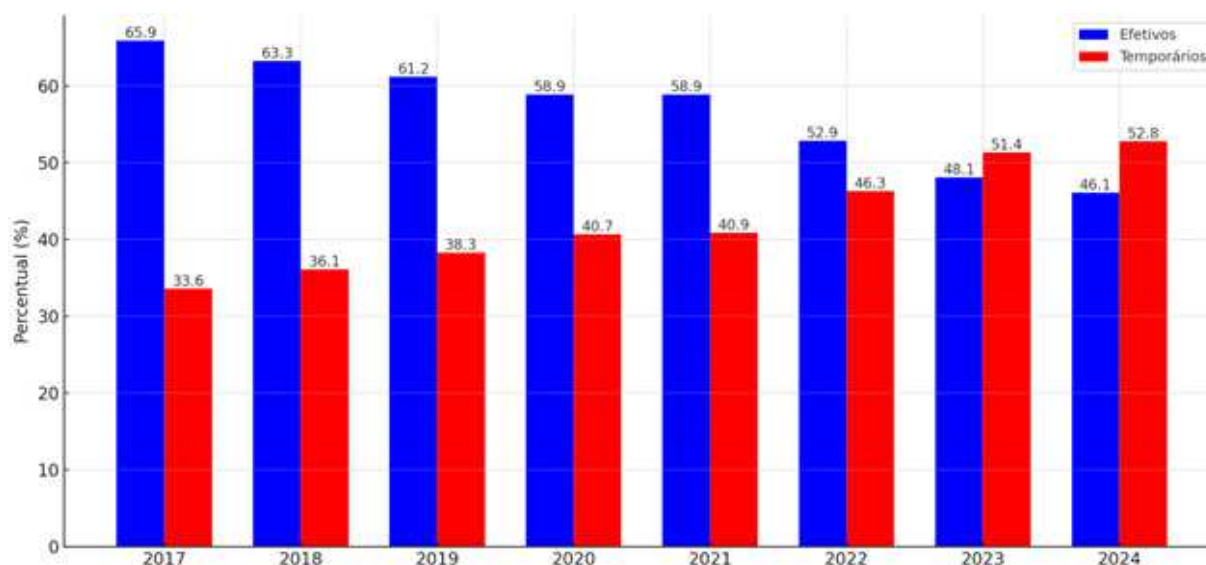
Em cada ano letivo, com a parceria entre as secretarias estaduais e municipais de educação, é realizada uma pesquisa detalhada sobre as escolas públicas e privadas do Brasil, levantando dados sobre matrículas, turmas, modalidades, estudantes, docentes e infraestrutura em geral. Vale dizer que, tais informações são fundamentais para o acompanhamento e avaliação das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Além de toda essa relevância, o Censo Escolar também permite observar as transformações quantitativas na composição e no modelo de contratação de professores de cada unidade federativa.

No site oficial do INEP, é disponibilizado para consulta um link do Painel¹¹ de Estatísticas do Censo Escolar de diferentes anos. A partir deste acesso, é possível selecionar as regiões e os estados para realizar o levantamento de dados. Com base no acesso no Estado do Paraná, foi possível extrair os números relacionados às contratações de professores efetivos e temporários na esfera estadual do Paraná entre os anos de 2017 até 2024.

A seguir, o gráfico 1 apresenta o comparativo entre professores efetivos, em geral, com estabilidade e, os professores temporários, cuja marca é a rotatividade.

¹¹ Disponível no [Estatísticas Censo Escolar — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar) (<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>)

Gráfico 1 – Comparativo entre professores efetivos e temporários contratados no Paraná, 2017-2024

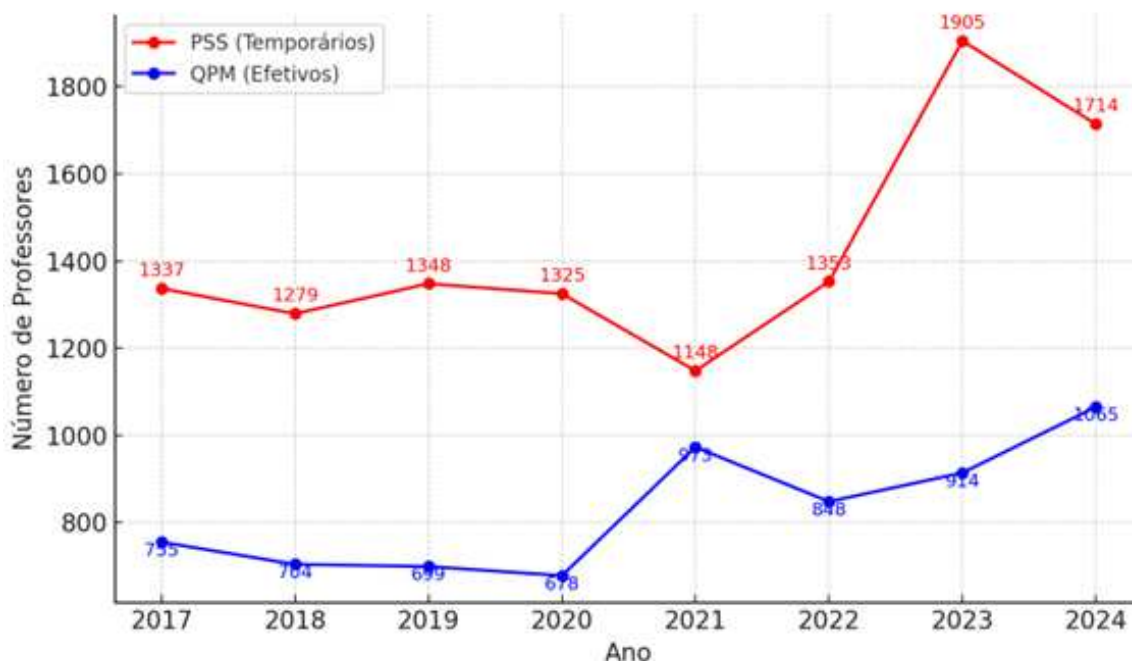


Fonte: INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica (2017-2024). Adaptado pelo autor.

De acordo com a figura 1, a partir de 2017, o Estado do Paraná apresentou uma diminuição gradual de professores efetivos, em contrapartida, houve um aumento constante no número de docentes temporários. No ano de 2017, os efetivos representavam um total de 65,9%, enquanto no ano de 2024, último ano de apresentação dos dados do Censo Escolar, o percentual caiu para 46,1%. Por outro lado, o percentual de temporários que em 2017 estava em 33,66% passou a representar em 2024 o índice de 52,8% (INEP, 2024). Ainda, conforme mostra a figura 1, a partir de 2023, os professores efetivos entraram em uma diminuição gradual, em contrapartida, houve um aumento constante no número dos temporários. Esse movimento demonstra um processo de substituição estrutural do trabalho docente, em que a contratação temporária se torna não apenas uma alternativa emergencial, mas um mecanismo regular de gestão da força de trabalho na educação pública.

Com base no banco de dados do site oficial da SEED, foram coletadas informações acerca do número de professores temporários (PSS) e efetivos (QPM) inseridos no quadro de funcionários por vínculo entre 2017 e 2024. O gráfico a seguir apresenta as oscilações registradas no mês de setembro de cada ano letivo selecionado, possibilitando a realização de um comparativo entre o período da aprovação no Brasil da Reforma do Novo Ensino Médio (2017) e a efetivação deste modelo no Paraná a partir de 2021.

Gráfico 2 - Número total de Professores de sociologia PSS e QPM no Paraná 2017-2024



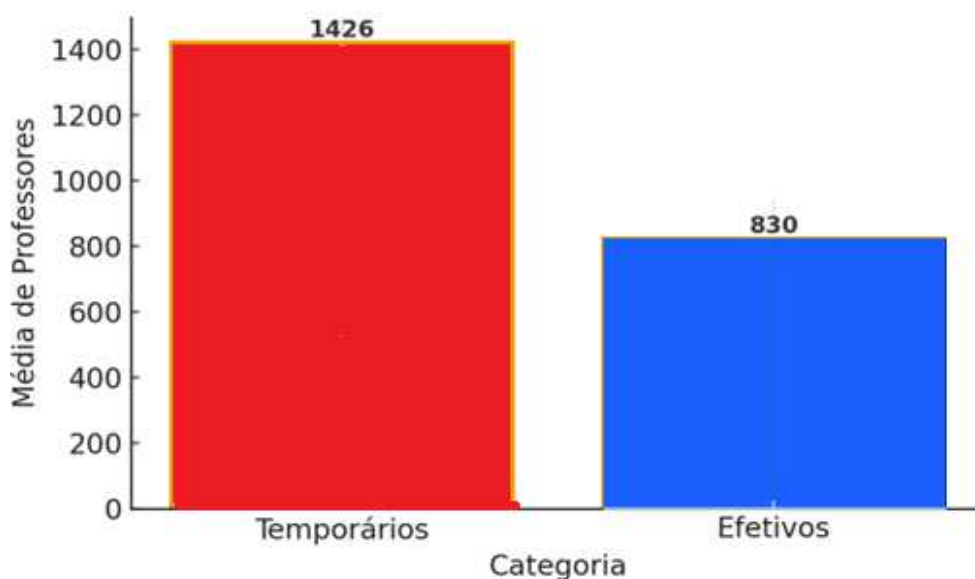
Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR, 2025). Adaptado pelo autor.

De 2017 até 2020, observamos uma lateralização em torno de 1.300 docentes temporários no Paraná, contrastando com uma tendência de baixa de professores efetivos, que passaram de 755 em setembro de 2017 para 678 em 2020. Diante do ano de 2021, os números demonstram uma pequena aproximação dos temporários e efetivos, mas que após esse período, o descompasso saltou de modo significativo, ampliando o aumento de temporários em detrimento dos efetivos, sendo 2023 o ano de maior diferença. O ano de 2021 coincide com a reestruturação pedagógica e administrativa promovida pela SEED por meio da Instrução Normativa Conjunta n.º 11/2020 a qual diminuiu as aulas de sociologia em 50% para todas as séries no ensino médio no Estado do Paraná. Diante das hipóteses “a” e “b”, a partir de 2022 e 2023, período de execução do Novo Ensino Médio no Paraná, observamos que o número de temporários saltou significativamente, demonstrando que não houve menor demanda dos profissionais em regime flexível.

Compreendemos que o crescimento significativo dos docentes em contrato temporário está conectado com as transformações estruturais do papel do Estado influenciado pelas diretrizes da agenda neoliberal, que condicionam mudanças no mundo do trabalho sobretudo a partir das últimas décadas do século XX. Assim, a ausência prolongada de concursos públicos que efetivam profissionais QPM, a redução da estabilidade e garantia profissional, bem como a fragmentação das matrizes curriculares, estão correlacionadas com o crescimento pela demanda de docentes de sociologia em contratos flexíveis e temporários.

Considerando que os últimos concursos para efetivação de profissionais da educação no Paraná foram em 2013 e 2024, nesse contexto, a defasagem de aposentadorias, exonerações e a demanda pela força de trabalho docente, tende a impulsionar uma ampliação gradual pelo contrato flexível de professores em vínculos precários. Em relação ao ensino de sociologia, o docente permeia um movimento de migração para lecionar as disciplinas dos Itinerários Formativos como Projeto de Vida, condicionado pela flexibilização das matrizes curriculares que impulsionaram uma nova posição do profissional temporário formado em licenciatura em Sociologia.

No estado do Paraná, o mínimo nas distribuições de aula é que o docente assuma jornadas de vinte horas, que na prática significa lecionar quinze aulas e realizar cinco horas de hora-atividade. Diante do novo ensino médio e da flexibilização curricular, para completar esse padrão de jornada culminou no deslocamento da área de formação, colocando prioridade, conforme a Instrução Normativa n.º 12/2023, para docentes formados em sociologia lecionar projeto de Vida (PARANÁ, 2023b). Por outro lado, percebe-se que neste período, houve um aumento do número de professores temporários de sociologia, caracterizados por contratos transitórios, sem perspectiva de progressão de carreira, destituídos de direitos, em oposição ao número de professores efetivos no estado.

Gráfico 3 - Média de professores de sociologia PSS e QPM no Paraná 2017-2024

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR, 2024).

Em suma, considerando os dados apresentados no mês de setembro de 2017 até 2024 pela SEED-PR, em média foram realizadas 1.426 contratações de docentes de sociologia contratados via PSS. Já para os efetivos, a média é de 830 contratações de docentes no período de 2017-2024. Mesmo com as oscilações entre cada ano, as médias indicam uma dependência estrutural de contratos temporários, que permeiam a descontinuidade crescente de efetivos, apontando para a precarização institucionalizada contínua praticada pela SEED. De acordo com a análise dos dados entre 2017 e 2024, considerando que foram contratados 1.426 docentes temporários frente a 830 efetivos, correspondendo a aproximadamente 1,7 temporário para cada docente efetivo. Esta proporção demonstra que, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, além da flexibilização curricular e a reestruturação pedagógica e administrativa, a tendência de sobreposição dos temporários continuou em alta, sendo 2023 e 2024 as maiores proporções de diferença quantitativa entre temporário e efetivo.

De forma complementar, visando responder a hipótese “b” dessa pesquisa, por meio de uma seleção bibliográfica, verificamos que o Novo Ensino Médio ao excluir a oferta da disciplina de sociologia para a 1ª e 3ª série na Formação Geral Básica frente à inserção dos itinerários formativos, provocou novos modos de alocação dos docentes na rede pública de ensino do Paraná. Com esse reducionismo, os

docentes defrontaram-se com a necessidade de lecionar disciplinas dos Itinerários Formativos e completar a carga horária em múltiplas escolas. O Novo Ensino Médio enquanto um movimento que acarretou na migração das aulas ministradas por professores de sociologia, foi evidenciado por Silva (2024) na coleta de dados com docentes de sociologia da rede pública de ensino do Paraná. Conforme um questionário com 35 professores entre efetivos e temporários, no ano de 2023, Silva (2024) verificou que mais de 50% também ministram a disciplina Projeto de Vida, além de outros componentes que fazem parte do Novo Ensino Médio como Empreendedorismo, Pensamento Computacional, bem como Cidadania e Civismo para Colégios Cívico-Militares e Corresponsabilidade Social para os Colégios em tempo integral.

A mesma abordagem se encontra em Zanlorenzi (2024), na qual a autora ressaltou que, com o Novo Ensino Médio, a expansão da disciplina Projeto de Vida representou uma transferência de docentes de sociologia que passaram a dividir o número de aulas com esse componente curricular. Segundo a autora, o achatamento da sociologia culminou em deslocar os docentes para adaptar práticas e conteúdos para um itinerário sem campo científico reconhecido. Com base em diferentes entrevistas com professores efetivos e temporários da rede pública de ensino do Paraná, Zanlorenzi (2024) revelou que dificilmente professores de sociologia conseguem completar a carga horária apenas com essa disciplina. A autora coletou depoimentos de professores que retratam:

“[...] isso se tornou uma prática de você nunca conseguir pegar a tua área de formação, o teu componente curricular, depois da Reforma do Ensino Médio. Eu não consigo nunca fechar com sociologia, somente” (Professora J; apud ZANLORENZI, 2024, p.159).

Compreendemos que essa descaracterização da atuação da área de formação é resultado, principalmente, da ampliação da flexibilização curricular legitimada pela agenda neoliberal que não só “desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor” (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 40). Em associação com a abordagem de Standing (2013), o precariado está mais exposto à crise de identidade. Nesse contexto, o docente deve estar disponível para se tornar um indivíduo adaptável, transitando de uma força de trabalho especializada para cumprir critérios de flexibilidade funcional, típico do precariado. Ao serem pressionados para lecionar os Itinerários Formativos, sem

relação direta com o campo de formação da sociologia enquanto licenciatura, ocorre o processo de descaracterização da identidade do professor, haja vista o rompimento de sua especialização construída pela formação acadêmica.

Zanlorenzi (2024) observa que, ao assumir o Projeto de Vida, docentes que lecionavam sociologia precisam desenvolver habilidades distintas das originalmente exigidas, muitas vezes sem formação específica. Isso cria um cenário de diluição do conhecimento e de sobrecarga, evidenciando a precarização do trabalho docente, sobretudo em escolas que dependem fortemente de professores temporários ou substitutos. Para Silva (2024), professores de sociologia contratados pelo PSS enfrentam dificuldades no maior número de escolas para completar a jornada de trabalho, o que também implica no aumento da questão do deslocamento.

Mas a escola rural que eu trabalho, ela já dá mais de 40 minutos, e aí se a gente for pensar deslocamento 40 minutos pra ir, 40 minutos pra voltar, eu não tenho é... o auxílio transporte que o estado nos fornece não paga, digamos, o deslocamento, porque o valor que você tem do auxílio transporte no colégio central e no rural é o mesmo, então não cobre essa diferença, e aí em termos financeiros você acaba perdendo e em termos de tempo, você acaba também, de alguma forma sendo prejudicado, porque é um tempo que você poderia, de certa forma, enfim, trabalhar de outras maneiras. (Professora Ivone PSS, apud SILVA, 2024).

Então, eu acho que esse ano é o deslocamento principalmente, tem um desgaste da gente compreender a realidade daquela escola, as escolas são totalmente distintas e esse ano eu estou bem longe. (Professora Elza PSS, apud SILVA, 2024)

Em concordância com autores, e dialogando com as hipóteses “a” e “b” dessa pesquisa, vê-se que o docente temporário de sociologia está ainda mais precarizado; um exemplo disso é que precisa deslocar-se por maiores distâncias entre a residência e o local de trabalho, enfrentando diferentes adversidades, como a distância, o trânsito e a qualidade do transporte coletivo. Além disso, no contexto da disciplina de sociologia, este processo se consolida de modo singular, uma vez que o reductionismo da disciplina gerou a migração dos docentes para os itinerários formativos como projeto de vida, reposicionando funções e fragilizando a atuação profissional pautada na formação de área.

Segundo Barbosa, Körbes e Silva (2022), a desqualificação docente nos processos de migração de componente curricular, acarretou no aumento do “Esforço Docente”, indicador aplicado pelo INEP para mensurar o esforço exercido por docentes no exercício da profissão, levando em consideração turnos de trabalho, escolas e

número de alunos atendidos. Para os autores, com a imposição ao uso de plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem, a intensificação do trabalho docente ocorreu paralelamente com o enfraquecimento do controle profissional sobre o próprio trabalho.

A produção e a disponibilização de recursos curriculares digitais padronizam os conteúdos e induzem professores/as, em especial quando submetidos/as a condições precárias de trabalho, a não decidir sobre a organização do processo ensino-aprendizagem, sendo uma expressão mais velada desses projetos. Tal prática se associa à reduzida importância atribuída a um corpo docente estável e ao número expressivo de professores/as com contrato temporário de trabalho, de forma persistente (BARBOSA; KÖRBES e SILVA, 2022, p.407).

Diante do avanço da plataformização enquanto uma reconfiguração das práticas docentes exercidas no âmbito escolar, Ramos (2024) destaca a existência da supervisão de um *tutor*, sendo um agente externo ao quadro de funcionários dos colégios, o qual verifica semanalmente os acessos e as realizações de atividades nas plataformas digitais. Compreendemos que neste processo, a plataformização também funciona como parte constitutiva de um modelo de gestão que articula controle e subsunção às metas estabelecidas. Neste contexto, Mendes e Oliveira (2023) coletaram um relato de um professor informante:

Há um desespero para fazer o que o tutor quer que seja feito. As pedagogas e os professores nunca falam sobre o que e como estão ensinando. O foco é sempre as metas, os dados do BI. Eu não tenho conseguido dar aulas. Tenho crises de ansiedade frequentes. A insegurança dos professores e a falta de diálogo com os estudantes aumenta a indisciplina, tencionando ainda mais as condições de trabalho. (Pe 13, apud Mendes e Oliveira, 2023, p.20)

A plataformização de conteúdos e atividades docentes têm sido determinantes para uma reconfiguração dos processos pedagógicos, alimentando as tensões pela redução da autonomia do professor na dinâmica avaliativa dos componentes curriculares. Segundo Shavarski (2023), a plataformização e as novas tecnologias em sala de aula contribuíram para demarcar a transição da práxis docente, em um movimento de ruptura do concebido ensino tradicional, para um novo formato de apresentação de conteúdos intermediados por recursos digitais.

Com o *Educatron* conectado com a webcam móvel e internet wi-fi, o docente entra com seu *login* no sistema LRCO, além de fazer o registro das frequências

e notas, também vai poder encontrar uma nova sessão de arquivos nomeada “*Planejamento*”. Ao acessar tal opção, o sistema fornece pastas divididas para os três trimestres do ano letivo, contendo uma série de conteúdos organizados em slides, com encaminhamentos pedagógicos, disponibilizando exercícios e problematizações para aulas temáticas (PARANÁ, 2022). Desta forma, para cada aula, existe um plano de aula disponível no RCO+, um módulo de planejamento disponível no LRCO, apontando o material utilizado em sala, bem como seu *descriptor* referente ao conteúdo trabalhado. Convém destacar que cada disciplina possui o direcionamento de *descriptores*, que estabelecem os objetivos dos conteúdos de cada componente curricular, orientados a partir do documento “Referencial Curricular para o Ensino Médio” de 2021.

Em conformidade com a hipótese “c”, verifica-se que a plataformização reduz a autonomia docente na medida que estabelece planos de aula padronizados, materiais prontos e conteúdos estruturados em slides, esse contexto reforça a limitação do trabalho docente diante da recomposição do processo de ensino e aprendizado. Do mesmo modo, compreendemos que esse processo amplia a precarização profissional diante de novos moldes que intensificam o monitoramento para adoção de atividades obrigatórias e avaliações geradas por plataformas. Além de fragilizar a identidade profissional, a plataformização do ensino tende a restringir a capacidade do docente em adaptar estratégias pedagógicas voltadas as especificidades de cada turma, percebidas conforme a experiência prática e profissional com seus alunos.

Existe uma grande preocupação entre os docentes da rede pública de ensino do Paraná, sendo que a percepção da diminuição da autonomia docente diante do processo pedagógico, é algo crescente que permeia as mudanças entrelaçadas com o novo ensino médio (Shavarski, 2023). Para Barbosa e Francisco (2024) a plataformização digital promove a padronização dos métodos e conteúdos, além de, reforçar uma lógica de cobrança para utilização dos ambientes e dispositivos virtuais, pressionando docentes em formas mais incisivas do processo pedagógico.

A APP-Sindicato apresentou em 2023, uma pesquisa intitulada “Percepção dos(as) professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná”, revelando um cenário preocupante existente na rede educacional. De acordo com o estudo, foram entrevistados 300 docentes em diferentes regionais do Paraná, sendo que 86% dos entrevistados(as) avaliaram que a obrigatoriedade das plataformas atenta contra a autonomia pedagógica e a gestão democrática das escolas.

Nessa perspectiva, 73% declararam sentir-se obrigados a utilizar as plataformas na rotina de trabalho, enquanto 9 a cada 10 docentes entrevistados(as) apontaram que as metas e plataformas estão causando sobrecarga de trabalho. Além disso, para 90% dos docentes, a utilização das plataformas deveria ser opcional, servindo como apoio e não como uma obrigatoriedade (APP-SINDICATO, 2023). Em suma, os dados apresentados confirmam a hipótese “c”, apontando que a plataformização mediada pelas novas tecnologias, vem funcionando como um modo de intensificar o controle e a precariedade, fragilizando a função do trabalho docente no ensino e aprendizado.

Conforme o convênio estabelecido com os setores privados, como a plataforma *Quizizz*, os docentes estão encarregados de atribuir semanalmente tarefas geradas pelo próprio ambiente virtual. Esta prática tornou-se uma etapa do processo avaliativo em toda a rede estadual de educação, exigindo que a média trimestral de cada estudante contabilize as pontuações dentro das plataformas digitais. Essa realidade, confirma a hipótese c, nesse sentido compreende-se que o processo pedagógico passa a integrar o cumprimento de metas e produtividade digital, induzindo a força de trabalho docente a não decidir a integridade do processo de ensino e aprendizado. Assim, a experiência pedagógica se insere em um movimento que padroniza e alimenta a separação de docentes para tornarem-se aplicadores de materiais prontos (ALVES e BARBOSA, 2023).

A utilização das atividades programadas e elaboradas como o caso do *Quizizz*, pode ser compreendido pela lógica da expansão da terceirização do processo de ensino e aprendizado, haja vista que transfere os modos de elaboração de atividades e avaliações para mecanismos externos e padronizados. Nesse viés, a plataforma digital assume o papel de mediar as formas de avaliar o estudante, mesmo desconhecendo o perfil e a realidade concreta vivenciada no espaço entre aluno e professor. Essa lógica empresarial desvia a centralidade do docente de planejar a abordagem avaliativa para sua turma, sendo coagido para executar tarefas configuradas por algoritmos e modelos pré-definidos, despersonalizando a autoria docente.

Esse cenário de tensão é evidenciado pela pesquisa da APP-Sindicato (2023), na qual 78,3% dos docentes entrevistados afirmaram conhecer colegas que adoeeceram por conta da utilização de plataformas digitais. Somando este fator com as exigências frequentes associadas aos exames externos, percebemos que a plataformização pode contribuir para alargar a descaracterização da autoria pedagógica do docente em seu processo de ensino e aprendizado. O docente, enquanto um sujeito

que percebe a sobrecarga em um ambiente pressionado por métricas, experimenta um ritmo de trabalho cada vez mais vigilante, coagido para obter resultados em exames externos e atividades padronizadas elaboradas por plataformas.

Ser precarizado é ser sujeito a pressões e experiências que levam a uma existência precariada, de viver no presente, sem uma identidade segura ou um senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida. (STANDING, 2013, p. 37)

Conforme a APP-Sindicato (2023), para 95% dos entrevistados de todas as regionais do Paraná, o uso das plataformas gera a cobrança por metas e resultados. Esse modelo de organização do trabalho, inspirado na lógica empresarial, condiciona novas ordenações nas quais a padronização, a automação e o controle por indicadores transformam o trabalhador docente em um elemento subordinado e frequentemente monitorado. As avaliações externas e atividades plataformizadas defendidas pelos reformadores empresariais na educação alargam essa lógica, haja vista que o trabalho docente se dirige ao cumprimento de índices e metas sob vigilância.

Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras). (FREITAS, 2014, p. 1088).

O crescente movimento de adesão ao trabalho pedagógico mediado por plataformas digitais no Estado do Paraná também ocorre com a aderência na plataforma Business Intelligence (BI), criada pela empresa Microsoft. Conforme o site oficial da SEED, é no ano de 2021, em meio à pandemia do coronavírus COVID-19, que o sistema educacional vai executar esse novo modelo de gestão. A aderência na plataforma Business Intelligence, abre diferentes possibilidades de fazer diagnósticos e monitorar as atividades pedagógicas da rede estadual paranaense. Além disso, a plataforma BI permite gerar dados sobre o número de aulas ministradas via Google Sala de Aula e Google Meet, observando frequência, desempenho e o volume de atividades postadas dentro dos ambientes virtuais. Considerando ser um “Painel de Gestão”, a SEED ressalta que, com esse sistema, o ensino remoto pode oferecer maiores diagnósticos sobre cada cidade ou Núcleos Regionais (PARANÁ, 2021).

Com esta perspectiva, a correspondência com novos modos para externalizar o conhecimento pedagógico também permite o prolongamento dos recursos

gerenciais de viés neoliberal. As imposições pedagógicas relacionadas a este processo imprimem a sofisticação das relações de controle, poder e vigilância, que, em contrapartida, intensificam a propriedade de acumulação e inserção das *Big Techs* no interior da rede pública de ensino (ALVES; BARBOSA, 2023).

As novas configurações tecnológicas do século XXI, remontam as reflexões propostas de Marx acerca da sobreposição do trabalho morto sobre o trabalho vivo. O trabalho morto, derivado da intensificação da maquinaria nas relações sociais de produção, permeia a sociedade capitalista contemporânea e adentra a rede pública de educação. A expansão de uma sociedade digital, com sua crescente variedade de recursos tecnológicos, não só intensifica o ritmo crescente da maquinaria, mas também sinaliza para o processo de subsunção com a autoridade do Estado, que estimula convênios e parcerias com os setores corporativos (ANTUNES, 2018).

Segundo Antunes (2020), as evidências das direções que o capital e seus gestores estão percorrendo se aplicam em diversos setores da economia, onde o universo educacional também está sendo um setor de interesses que se transforma em laboratórios de experimentação. Neste sentido, as diretrizes dominantes legitimadas pela vigência do novo ensino médio deixam em aberto a tendência para a força de trabalho docente se tornar cada vez mais supérflua e precária.

Compreendendo esse cenário de obrigatoriedade da utilização de plataformas digitais no trabalho docente, a padronização e a cobrança por metas carregam em seu processo um ordenamento dos interesses de cunho empresarial na rede pública de ensino no Paraná. O movimento de disputa do espaço escolar, marcado pelos interesses dos reformadores empresariais da educação, não só contribuem para reforçar o controle sobre as categorias do processo pedagógico, como também criam novas nuances para o processo de precarização do trabalho docente.

Embora para Standing (2013) o fator *controle* sobre o precariado possa ser ambivalente e restritivo, compreender os aspectos do controle permitem a realização de avaliações sobre a situação do precariado. Conforme o autor, aqueles que vivenciarem a dependência crescente de serem “alocados em tarefas sobre as quais têm pouco controle, correm um risco maior de entrar para o precariado” (STANDING, 2013, p.36). A gestão que promove a coerção para aplicação de materiais e avaliações prontas, como forma de estabelecer metas e cobranças, transforma o trabalho docente em algo programado e menos autoral, alimentando a ausência da identidade profissional e a tendência para o precariado.

Em meio ao processo do exercício do Novo Ensino Médio na rede estadual paranaense, a mercantilização da educação segue uma junção crescente com a gestão dos processos pedagógicos e a dissolução da autonomia docente por meio de responsabilidades de metas e desempenho, sendo estas encaminhadas, de modo significativo, pela pressão de ranqueamento na Prova Paraná e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (SILVA JUNIOR, 2022).

Em maio de 2024, a APP-Sindicato participou da 14ª edição do Fórum da Internet no Brasil (FIB), evento que é realizado anualmente desde 2011 por meio do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). A APP-Sindicato integrou um grupo de analistas que debateram sobre “A plataformização da educação na América Latina e na África e os desafios da soberania digital no Sul Global”. No pronunciamento da Secretária educacional da APP-Sindicato, Vanda Santana destacou os impactos provocados pela pressão exercida ao uso de plataformas digitais na aprendizagem e ao trabalho dos docentes. Segundo Vanda Santana (2024), a aderência de múltiplas plataformas “São mecanismos de controle de dados e das ações dos professores, funcionários, da direção e da equipe pedagógica. Com isso, o Ideb passa a ser o foco de todas as ações do governo na área educacional no Paraná e isso só tem se intensificado, inclusive com o ranqueamento entre as escolas” (APP-SINDICATO, 2024).

Com a intensificação destes ambientes de cobrança ao âmbito escolar, as avaliações externas aliadas ao uso de plataformas digitais de tarefas e vigilância, demonstram estar posicionadas de modo central na política educacional do estado. Com essas ordenações ao trabalho pedagógico, destaca-se também, as exigências para o cumprimento da formação continuada aos professores e toda equipe gestora tendo ênfase no alcance de resultados nas avaliações externas (SILVA JUNIOR, 2022).

Somado a esse processo, o aumento crescente da contratação de temporários na disciplina de sociologia reforça que estas transformações estão alinhadas cada vez mais ao crescimento do precariado proposto por Standing (2013), haja vista o crescimento exponencial do ambiente de controle e pressão por resultados estabelecidos. Por meio da pesquisa bibliográfica (BARBOSA; KÖRBES e SILVA, 2022) e dos resultados apresentados na pesquisa da APP-SINDICATO (2023) comprova-se que a intensificação do uso de plataformas digitais e de materiais didáticos prontos e padronizados tem potencializado a desvalorização e a falta de reconhecimento do trabalho docente, sobretudo aos professores de sociologia em contrato PSS. Portanto, o

aumento do número de professores PSS no estado do Paraná, a expansão do Itinerário Projeto de Vida frente à Sociologia e a consolidação das plataformas digitais por meio da Plataforma *Quizziz*, os conflitos referentes às relações de trabalho do docente temporário apontam para a necessidade permanente de avaliação. Dessa forma, é necessário trazer os olhares científicos para examinar os desdobramentos deste processo, reconhecer os frutos destes movimentos e analisar as possibilidades sobre a crescente fragilização da garantia de trabalho ao profissional formado para a licenciatura em sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais, fruto de disputas políticas e cisões ideológicas, nos levam a questionar sobre os rumos da educação e das relações de trabalho que envolvem os professores e toda a comunidade escolar. Diante do avanço da agenda neoliberal, sobretudo no pós-impeachment de 2016, compreendemos que o professor temporário no Paraná se tornou uma força de trabalho quantitativamente crescente no quadro de professores do estado. Sob a perspectiva adotada nesta pesquisa, este processo é concebido como a dimensão de um movimento amplo de precarização da força de trabalho, cujos contratos temporários não foram reduzidos, mas, ao contrário, foram expandidos diante da redução gradual dos efetivos.

Considerando o trabalho de docentes temporários enquanto uma força de trabalho qualificada, ela não está livre diante das transformações do capitalismo contemporâneo. Mesmo com todo período de dedicação para formação acadêmica, esses trabalhadores estão cada vez mais situados em contingentes que transitam por contratos desprotegidos, fragmentados e ausentes de estabilidade profissional. Ou seja, esta dinâmica se articula com um movimento amplo de reestruturação do trabalho no capitalismo global, expandindo uma lógica de precarização do trabalho, que flexibiliza e intensifica a rotatividade e a posição de desempregados em potencial.

A hipótese central da pesquisa é que a implementação do Novo Ensino Médio amplia a precarização entre os docentes de sociologia admitidos pelo PSS, operando uma série de mecanismos que reforçaram a flexibilização do trabalho docente e o reducionismo da disciplina. Nesta perspectiva, conforme as cisões políticas e ideológicas que redirecionaram a matriz curricular do ensino médio na rede pública de ensino do Paraná, a sociologia vem atravessando uma posição de achatamento diante da expansão dos itinerários formativos de caráter tecnicista. A prioridade por um modelo de ensino que fragmenta a matriz curricular e retira a obrigatoriedade da sociologia para o 1º e 3º ano do ensino médio expressa um claro viés de desvalorização da disciplina.

A execução da Reforma do Ensino Médio, reforçada pelas instruções normativas posteriores, intensificou uma nova morfologia do trabalho docente, marcada pelo crescimento dos contratos temporários e uma diminuição exponencial dos profissionais efetivos. O levantamento de dados revela que para além do reducio-

nismo da sociologia na carga horária do ensino médio, a agenda neoliberal dos governos no âmbito do Paraná reforçou dispositivos que contribuíram para intensificar a precarização das relações de trabalho de docentes temporários de sociologia.

A plataformização do ensino, fenômeno em larga expansão na rede pública de ensino do Paraná, vem contribuindo para acirrar a automatização do trabalho docente. Sob o crescimento da intervenção dos setores privados no âmbito educacional, a plataformização do ensino também acarretou no aumento de tensões com professores, gerando embates frequentes manifestados em campanhas, boletins e estudos desenvolvidos pela APP-Sindicato. Nesse contexto, os professores passaram a se reposicionar enquanto mediadores do desempenho pedagógico dos alunos gerados por plataformas digitais, esbarrando com a diminuição da autonomia, bem como ao planejamento e às formas de avaliação.

O desenvolvimento desta pesquisa elucidou que a precarização do trabalho, o fator controle sobre a categoria de docentes, bem como a diluição da identidade ocupacional, têm se expandido de modo transversal entre docentes de sociologia temporários e efetivos. Este processo se apresenta por meio da pressão constante por metas e resultados em indicadores como Prova Paraná e IDEB, cobrança pelo uso de plataformas digitais no processo de ensino e aprendizado e migração para lecionar disciplinas ausentes de evidências científicas como Projeto de Vida. Percebemos que este processo acarreta na mesma face de movimento, que fragiliza a autonomia docente, intensifica o controle e esvazia o reconhecimento profissional da sociologia.

Entretanto, embora a precarização demonstre ser um fenômeno em expansão, ela não se expressa de forma homogênea, mas estabelece efeitos contundentes sobretudo na categoria PSS, os quais são historicamente destituídos de garantias trabalhistas, são desempregados em potencial e permanecem sob constante rotatividade de contrato. Conforme a análise quantitativa sobre os dados do Censo Escolar combinada com o banco de dados de contratação da SEED, o crescimento progressivo do contingente de temporários demonstra que o sistema escolar paranaense não está valorizando a expansão de contratos plenos e estáveis. Assim, vem consolidando um modelo de gestão reforçado pelo Novo Ensino Médio, que aprofundou desigualdades entre temporários e efetivos, intensificando a segmentação de docentes e a corrosão de direitos ao trabalhador.

No ano de 2024, novas ações trouxeram mudanças para a dinâmica de contratação de professores na rede pública de ensino do Paraná. Com o programa Parceiros da Escola, aprovado na ALEP (Assembleia Legislativa do Paraná) sob a Lei nº. 22.006/2024, 95 colégios do estado passaram a ser administrados por empresas voltadas à gestão educacional. Sob a administração dos grupos Apogeu, Tom Educação e Impulso, a contratação de professores e agentes passou para responsabilidade destes setores privados, os quais deverão estabelecer os “critérios e metas” direcionados aos novos profissionais (PARANÁ, 2026).

O futuro acerca das transformações recentes relacionadas ao novo ensino médio no Paraná permanece marcado pela incerteza. A junção do avanço da agenda neoliberal com a expansão de grupos empresariais na rede de ensino, consolida um cenário cada vez mais instável, no qual a permanência e a relação de trabalho de professores também passam a depender de mecanismos institucionais externos ao controle do estado.

Por fim, registra-se ainda que o futuro da sociologia também se insere em um campo aberto de disputas de legitimidade, como o reconhecimento da obrigatoriedade do componente para todas as séries do ensino médio. É necessário que os cientistas sociais estejam atentos aos efeitos e modificações das políticas educacionais, bem como à capacidade de ação coletiva frente aos novos modelos de gestão e mercantilização da educação. A formatação das matrizes escolares deve ser constantemente analisada pelo âmbito científico, buscando compreender o lugar da sociologia na formação do ensino médio, as demandas exigidas pelas concepções pedagógicas dominantes e as perspectivas profissionais da licenciatura de novos docentes desta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Plataformas digitais e uberização: Globalização de um Sul administrado? *Contracampo*, Niterói, v. 39, n. 1, p. 12-26, abr./jul. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Carta aberta em defesa da revogação da reforma do ensino médio. Disponível em: https://forum.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_aberta_em_defesa_da_revogacao_da_reforma_do_ensino_medio_final.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, Ana Paula; ALVES, Pedro. *A avaliação em larga escala: a Prova Paraná e o processo de mercantilização da educação no estado paranaense. Itinerarius Reflectiois*, v. 20, n. 1, p. 1–14, 2024.

ALVES, Maria Abádia Cardoso. *Da CPB à CNTE: História da Organização Político-Sindical dos Trabalhadores em Educação Brasileiros (1983–1991)*. Dissertação de Mestrado, UFG, 2004.

ALVES, Natália; BARBOSA, Renata Peres; ALVES. *A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos*. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301> . Acesso em: 5 ago. 2025.

ANTUNES, Ricardo. A explosão do novo proletariado de serviços. In:

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

ANTUNES, R. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Portugal: Porto Editora, 1995.

APP-SINDICATO. Secretário da APP compõe nova diretoria da CNTE. APP-Sindicato, 23 jan. 2008. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/?p=12351>. Acesso em: 11 maio 2025.

APP-SINDICATO. Estatuto da APP-Sindicato. Curitiba: APP-Sindicato, 2017. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2017/04/estatuto2017APP.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

APP-SINDICATO. Sem debate e com urgência, Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. APP-Sindicato, Curitiba, 09 fev. 2017b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/sem-debate-e-com-urgencia-reforma-do-ensino-medio-e-aprovada-no-senado/>. Acesso em: 27 maio 2025.

APP-SINDICATO. Histórico da APP-Sindicato. Curitiba: APP-Sindicato, 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2018/05/historico-da-APP-Sindicato.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

APP-SINDICATO. Com prova para ter controle de resultados, Governo do Paraná quer transformar escolas públicas em “empresas”. 23 set. 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/com-prova-para-ter-controle-de-resultados-governo-do-parana-quer-transformar-escolas-publicas-em-empresas/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

APP-SINDICATO. Proposta de referencial curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate. Curitiba: APP-Sindicato, 2021. Acesso em: 27 maio 2025.

APP-Sindicato; Instituto Paraná Opinião (IPO). Percepção dos professores sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná – parte I. Curitiba, 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Pesquisa_Plataformas_Parte_I.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

APP-SINDICATO. Não é educação, é um grande negócio: no principal evento de internet do Brasil, APP denuncia a plataformização das escolas do Paraná. 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nao-e-educacao-e-um-grande-negocio-no-principal-evento-de-internet-do-brasil-app-denuncia-a-plataformizacao-das-escolas-do-parana/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

ARAÚJO, Angélica Lyra de; JESUS, Adriana Regina de; LIMA, Angela Maria de Sousa. *Uma análise acerca da sociologia no Referencial Curricular no Ensino Médio do Paraná*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PRÁXIS ITINERANTE, 1.; SEMINÁRIO TEMÁTICO DO PRÁXIS ITINERANTE, 3., 2024, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2024.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, E. K. M.; FRANCISCO, M. V. O novo Ensino Médio no estado do Paraná: : uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16889. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16889>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci; SILVA, Mônica Ribeiro da. A reforma do Ensino Médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. *Retratos da Escola*, Curitiba, v. 16, n. 35, p. 399–417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BATISTA, Roberto Leme. *A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRAGA, Ruy. A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo. Boitempo Editorial. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, mar. 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 e revoga o § 1º do art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/1997, que fixa diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. (2017). Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 72, 11 jul. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programas do MEC – Apresentação de apoio ao Novo Ensino Médio e ProBNCC. Portal MEC, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2019/127861-3-mec-seb-marcelo-araujo-apresentacao-programas-de-apoio-novo-ensino-medio-1/file>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. Brasília: CNE, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-14-2020.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/programa-de-apoio-a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-probncc>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: dados preliminares*. Brasília: INEP, 2024a. Disponível em: <https://s4.static.brasile scola.uol.com.br/be/2025/04/dados-censo-escolar-2024.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.945, de 1º de julho de 2024. Dispõe sobre a alteração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 30/08/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. Portal MEC. Portal MEC, 2025. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. Paraná terceiriza ensino público e ameaça empregos de professores PSS, denuncia sindicato. Brasil de Fato, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/01/parana-terceiriza-ensino-publico-e-ameaca-empregos-de-professores-pss-denuncia-sindicato/> Acesso em: 5 abr. 2026.

CÂMARA MUNICIPAL DE CURITIBA. *Novo Ensino Médio: comunidade escolar quer articular debate em todo o PR*. Curitiba, 7 maio 2021. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/novo-ensino-medio-comunidade-escolar-quer-articular-debate-em-todo-o-pr>. Acesso em: 17 set. 2025.

CAMARGO, JVC. A terceirização do ensino profissional e técnico de nível médio no Brasil a partir da reforma de 2017. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 22,

p. 4-22, ago. 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10669>. Acesso em: 21 set. 2025.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará - 1996 a 2009. Universidade de São Paulo. 2012.

CARVALHO, Fernanda Forte de. *Panorama da ação política da CUT (2012-2022) e desafios de revitalização sindical*. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 134, p. 99-120, 2024. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/16085>. Acesso em: 07 set. 2025.

CNTE. *Pela revogação do Novo Ensino Médio: CNTE e movimento estudantil se unem em ato no dia 15 de março*. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-cnte-e-movimento-estudantil-se-unem-em-ato-no-dia-15-de-marco-ff58>. Acesso em: 17 jun. 2025.

COLETIVO HUMANIDADES. Manifesto do Coletivo Humanidades, do Observatório do Ensino Médio da UFPR e do NESEF/UFPR acerca da Minuta de Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio no Paraná. 2021. Disponível em: <https://paragrafo2.com.br/entidades-lancam-manifesto-contr-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. O passo-a-passo do Piso Salarial Profissional Nacional. Brasília, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. *“É um equívoco achar que IDEB revela de fato a aprendizagem dos/as estudantes”, diz sindicalista*. 6 out. 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/e-um-equivoco-achar-que-ideb-revela-de-fato-a-aprendizagem-dos-as-estudantes-diz-sindicalista-7bee>. Acesso em: 21 abr. 2025.

COSTA, R. C. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001

DOMBROWSKI, Osmir; MINUCELLI, Conrado Pereda; SANTOS, Jaqueline Aparecida Alves. As Ocupações das escolas públicas paranaense em outubro de 2016. Portal Unicamp. Campinas, 2016.

DOMINGUES, Thaiane de Góis; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, e231589, 2023.

DRUCK, Maria da Graça. (2016). A indissociabilidade entre precarização social do trabalho e terceirização. In: M. O. Teixeira, H.R. de Andrade, E. D'Á.Coelho. (org.). *Precarização e Terceirização - faces da mesma realidade*. (Vol. 1, pp. 35-56). Sindicato dos Químicos-SP.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. *Políticas educacionais: história e crítica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

FAGIANI, Cilson César; PREVITALI, Fabiane Santana. A educação básica sob a tecnologia digital e a subsunção do trabalho docente: diálogos entre Brasil e Portugal. *Coleção Mundo do Trabalho*. Organização: Ricardo Antunes. Boitempo – São Paulo. 2023.

FERREIRA, E. B. *CNTE: sindicato, Estado e trabalhadores em educação no Brasil*. Tese de Doutorado, UnB, 2013.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2008

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Sociologia. *Revista Perspectiva Sociológica*, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In.: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Cidadania negada: políticas sociais e demanda populares*. São Paulo: Cortez, 2004.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LADOSKY, Mario Henrique Guedes. A cut no governo Lula: da defesa da 'liberdade e autonomia' à reforma sindical inconclusa. São Paulo, tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação Produtiva e Sindicatos: o paradoxo da modernidade. In: _____ (Org). O trabalho em movimento. Campinas: Papirus, 1997, p. 09-30.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.30, nº1. São Paulo, 2018.

MACHADO, L. R. S. Formação geral e especializada - fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? Revista Brasileira de Educação. n. 0, 1995. p. 83-93

MACIEL, Rosana Mendes. Reestruturação produtiva e trabalho docente: um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas MG a partir da década de 1990. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012

MARTINS, Heloísa de Souza; RODRIGUES, Iram Jácome. O sindicalismo brasileiro na segunda metade dos anos 90. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 155-182, out. 1999. Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 155-182, out. 1999.

MARTINS, E. R; PREVITALI, F. S. Reestruturação Produtiva Na Educação: Uma Análise Dos Seus Impactos No Trabalho Docente Na Rede Estadual De Ensino De Uberlândia (Mg) A Partir Da Década De 1990. Pucgo, [S. L.], P. 1-13, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora. 3ª edição, 1992.

MAROS, Angieli. Novo ensino técnico no PR: currículo flexível será responsabilidade da iniciativa privada e não terá professores em sala de aula. Jornal Plural, Curitiba, 06 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/novo-ensino-tecnico-no-pr-curriculo-flexivel-sera-responsabilidade-da-iniciativa-privada-e-nao-tera-professores-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 03 ago. 2025.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002). Maringá, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. 2011.

MILANI, Noeli Zanatta. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1995-2005). Joaçaba-SC, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. 2007.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle e Luciana Valladão de Freitas. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. Maquinaria e Grande Indústria. In: MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. O uso compulsório de plataformas digitais de aprendizagem em sala de aula na educação básica pública do estado do Paraná – Brasil. *Revista Interações*, v. 19, n. 64, p. 1–25, 2023. DOI: 10.25755/int.30676. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/30676>. Acesso em: 03 ago. 2025.

NAUROSKI, Everson Araujo. Trabalho docente e subjetividade: A condição dos professores temporários (PSS) no Paraná. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Conselho Estadual de Educação publica novas diretrizes para o Ensino Médio no Paraná. Curitiba, 14 ago. 2025. Disponível em: <<https://nrecuritiba.educacao.pr.gov.br/noticias/seed/6c81e530-6400-478e-ad9a-e97790da5938>>. Acesso em: 13 fev. 2026.

PACHECO, Carolina Simões; MATTAR, Kamille Brescansin; RUGERI, Talita Cristine; MEUCCI, Simone. Os desafios do ensino de Sociologia: uma análise do enfraquecimento da Sociologia no estado do Paraná. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2021, Belém. Anais [...]. Belém: [s.n.], 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução n.º 15/2006 – SEED. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao152006.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação básica: sociologia. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_socio.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Termo de Uso do Aplicativo Escola Paraná*. Curitiba: SEED-PR, 2017. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/termo_uso_escola_parana.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

PARANÁ. Ofício Circular nº 007/2019 DEDUC/SEED. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2019

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Currículo da Rede Estadual Paranaense–CREP. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/ciencias_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resolução nº 1.016, de 3 de abril de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Diário Oficial do Estado do Paraná, nº 10.665, 8 abr. 2020b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Contrato nº 067/2021. Contratação de empresa para implementação do Programa Inglês Paraná. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/inglespr2021>. Acesso em: 30 jul. 2025

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Ferramenta ajuda o educador a acompanhar rendimento dos alunos. Agência de Notícias do Paraná, 27 jan. 2021a. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-ajuda-o-educador-acompanhar-rendimento-dos-alunos>. Acesso em: 7 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Diretoria de Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular. Plano de implementação do Novo Ensino Médio no Paraná. Curitiba: SEED, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEED nº 4817, de 13 de outubro de 2021. Dispõe sobre o chamamento de professores do Quadro Próprio do Magistério para atuarem como Professores Formadores e Pedagogos Formadores e para comporem o Grupo de Estudos Formadores em Ação. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, nº 11038, 15 out. 2021c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=261590>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Secretaria abre consulta à comunidade sobre Referencial Curricular do Novo Ensino Médio. Curitiba, 2021d. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-abre-consulta-comunidadesobre-Referencial-Curricular-do-NovoEnsino-Medio>>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021 – SUED/SEED-PR e COREDES/SUDE/SEED-PR, de 14 de dezembro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio a partir do ano letivo de 2022, em conformidade com a Lei Federal n.º 13.415/2017 e com a BNCC. Curitiba: SEED-PR, 2021e. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/instrucao_normativa_conjunta_008-2021.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. RCO+Aulas. Curitiba, 2022. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 07 mar. 2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Rede estadual de ensino ganha plataforma para lições de casa*. Escola Digital, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-de-ensino-ganha-plataforma-para-licoes-de-casa>. Acesso em: 30 jul. 2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa n.º 12/2023 – DEDUC/SEED (retificada). Estabelece critérios para a distribuição de aulas aos professores efetivos e contratados em regime especial (Processo Seletivo Simplificado – PSS) nas unidades curriculares do Ensino Fundamental, Médio e modalidades da rede pública estadual de educação. 2023b. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uid=@gtf-escriba-seed@6c2df724-7f84-48e5-b746-85a6dd2c3baa&emPg=true>. Acesso em: 30 jul. 2025

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE/PR). Deliberação CEE/PR nº 03/2025, de 30 de julho de 2025. Atualiza as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2025-08/Deliberacao_03_25.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Parceiro da Escola: definidas empresas responsáveis pela administração de 13 colégios. Agência Estadual de Notícias, 17 jan. 2026. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parceiro-da-Escola-definidas-empresas-responsaveis-pela-administracao-de-13-colegios>. Acesso em: 07 fev. 2026.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico. Revista Pleiade – Centro Universitário Descomplica UniAmérica, 2024.

PITON, I. M. Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na Educação Básica paranaense. 2004, 261p. (Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo)

SAVARIS, Sônia Bratfich. *Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica*. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. Cadernos de Pesquisa, n. 50, p. 38-42, 1984.

SCAFF, A.S. Elizangela; GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. S. O protagonismo da CNTE nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação. Revista Educação e Políticas em Debate, vol. 7, n. 2, p. 244-262, mai./ago. 2018.

SCZIP, R. A plataformização da educação na Rede Estadual do Paraná: impactos sobre o trabalho docente e na disciplina de História. *Palavras ABEHrtas*, n. 9, 2024. Disponível em: <https://www.palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/107>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE (SEED/PR). Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020. 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE (SEED/PR). Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021. 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202112/008_Instrucao-NormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_republicaestadualdeensinodoPr.pdf

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 4, n. 11,

p. 21–38, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA JUNIOR, S. B. Prova Paraná: controle, meritocracia e responsabilização. In: HORN, G. B. et al. (Org.). Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataforma do ensino. Curitiba: Platô Editorial, 2022. p. 76-93.

SILVA, Mirna Ribeiro da Silva. Trabalho docente em feira de Santana-BA (2001-2004): profissionalização e precarização. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2008.

SILVA, Patrícia; COUTO, Edvaldo Souza. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humanos e não humanos nas práticas pedagógicas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e39146, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VvTjB3xrZGjffRvcgdyMHhQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19/02/25

SILVA, Willian Oliveira da. Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Paraná. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

SILVER, B. J. Forças do Trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.

SCHAVARSKI, Daniel. A utilização do Educatron no ensino fundamental e médio em escolas públicas de Astorga no Paraná. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Medianeira, Medianeira, 2025.

SOUZA, Paulo Donizetti de. “Governo em disputa”. Revista do Brasil. São Paulo, nº27, agosto de 2008.

STANDING, Guy. O precariado: a nova classe perigosa. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAMOS, Luciana Rodrigues. Plataformização da educação: impactos e desafios no trabalho do professor do estado do Paraná. 2024. 165 f. Trabalho de Conclusão/Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 02 abr. 2024. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/handle/123456789/807>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RODRIGUES, Leôncio Martins. Destino do sindicalismo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002

RUMMERT, Sonia Maria. Capital e trabalho convergências e divergências quanto à educação básica. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, NETE/UFMG, nº 4, 1999, p. 21-39.

UBES. *Estudantes vão às ruas em ato nacional contra o Novo Ensino Médio: “Nem Reforma, nem Ensino Médio pulverizado”*. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vao-as-ruas-em-ato-nacional-contra-o-novo-ensino-medio-nem/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VAN DIJCK, J.; POELL, T. Social media platforms and education. In: BURGESS, J.; MARWICK, A.; POELL, T. (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media*. London: SAGE, 2018. p. 579-591.

WIERCZORKIEWICZ, Alessandra Krauss. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 29, 9 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-noensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro>

ZANLORENZI, Andreia. O componente curricular Projeto de Vida no novo ensino médio no Estado do Paraná: uma análise das implicações para o trabalho docente. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.