DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO.

TEACHERS' WORKING CONDITIONS AND THE INTENSIFICATION OF PEDAGOGICAL WORK IN PUBLIC SCHOOL SYSTEMS

Monalisa dos Santos Olimpio[1]
Fernanda Tavani Soares[2]
Jeferson Aparecido de Oliveira Carneiro[3]
Romero de Albuquerque Maranhão[4]

RESUMO:
O trabalho docente nas redes públicas de ensino constitui prática social complexa, historicamente configurada por determinações políticas, institucionais e organizacionais que estruturam a mediação do conhecimento e definem as condições objetivas de exercício profissional no interior da escola. Nas últimas décadas, transformações nas políticas educacionais e nos modelos de gestão escolar têm reordenado tempos, espaços e responsabilidades da docência, produzindo reorganizações na divisão do trabalho pedagógico e tensionando a autonomia profissional por meio da ampliação de atribuições administrativas, da centralidade conferida à avaliação externa e da intensificação de mecanismos de responsabilização. O objetivo geral consiste em analisar como as políticas educacionais e os modelos de gestão escolar reconfiguram as condições de trabalho docente e produzem processos de intensificação do trabalho pedagógico nas redes públicas de ensino. Como objetivos específicos, examina as concepções de trabalho docente e organização do trabalho pedagógico, identifica os mecanismos de responsabilização e performatividade que incidem sobre a prática escolar e compreende as repercussões da intensificação nas dinâmicas institucionais e na saúde do professor. Diante desse contexto, pergunta-se: Como as políticas educacionais e os modelos de gestão escolar têm reconfigurado as condições de trabalho docente e produzido processos de intensificação do trabalho pedagógico nas redes públicas de ensino? A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentando-se na análise crítica da produção teórica e de documentos normativos. Os resultados indicam que a intensificação ultrapassa o aumento de tarefas e envolve reconfiguração estrutural da organização escolar, ampliação de dispositivos de controle e redefinição do sentido do trabalho pedagógico, produzindo impactos nas relações institucionais e na saúde docente.

Palavras-chave: Trabalho docente; Intensificação; Políticas educacionais; Gestão escolar.

[1] Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2012–2015). Mestra em Ecologia e Conservação pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2016–2018). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7809048622697064. E-mail: monalisa.olimpio@gmail.com.
[2] Bacharel em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestranda em Enfermagem pela UFMS. E-mail: fernandatavani@gmail.com.
[3] Licenciado em Educação Física pela Faculdade Rancharíense – FRAN (2014–2016). Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade UNINA (2020). Lattes: http://lattes.cnpq.br/106202643347429. E-mail: jefersonocarneiro2021@gmail.com.
[4] Doutor em Administração pela UNINOVE (2012–2016). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2006–2008). Especialista em Gestão de Tecnologias Ambientais pela Universidade de São Paulo (2012–2014). Graduado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (2014–2017). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6270948121049203. E-mail: romeroalbuquerque@bol.com.br

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

ABSTRACT:
Teaching work in public school systems constitutes a complex social practice, historically shaped by political, institutional, and organizational determinants that structure the mediation of knowledge and define the objective conditions for professional practice within schools. In recent decades, transformations in educational policies and school management models have reorganized the temporal, spatial, and functional dimensions of teaching, producing changes in the division of pedagogical labor and placing pressure on professional autonomy through the expansion of administrative duties, the growing centrality of external evaluations, and the intensification of accountability mechanisms. The general objective of this study is to analyze how educational policies and school management models reconfigure teachers' working conditions and generate processes of intensification of pedagogical work in public school systems. The specific objectives include examining conceptions of teaching work and the organization of pedagogical labor, identifying mechanisms of accountability and performativity that affect school practice, and understanding the repercussions of work intensification on institutional dynamics and teachers' health. In this context, the study asks: How have educational policies and school management models reconfigured teachers' working conditions and produced processes of intensification of pedagogical work in public school systems? The research adopts a qualitative bibliographic approach, grounded in the critical analysis of theoretical production and normative documents. The results indicate that intensification goes beyond the mere increase in tasks and involves a structural reconfiguration of school organization, the expansion of control mechanisms, and the redefinition of the meaning of pedagogical work, producing impacts on institutional relations and on teachers' health.

Keywords: Teaching work; Intensification; Educational policies; School management.

INTRODUÇÃO

A análise das condições de trabalho docente nas redes públicas de ensino exige, em primeiro plano, o reconhecimento de que o trabalho pedagógico constitui prática social historicamente situada, cuja organização não decorre de escolhas individuais isoladas, mas de mediações institucionais, políticas e epistemológicas que conformam sua materialidade cotidiana no interior da escola. Paro (1993), ao discutir a natureza do trabalho pedagógico, assinala que a docência se distingue de outras formas de trabalho por operar sobre sujeitos em processo de formação, o que implica mediação consciente do conhecimento e intencionalidade formativa, embora tal especificidade não a afaste das determinações estruturais que atravessam o sistema educacional. Alves (2012) problematiza a organização do trabalho didático como construção histórica vinculada a determinadas formas escolares que estruturam tempos, espaços e currículos, indicando que a própria configuração da aula é resultado de arranjos institucionais que delimitam possibilidades e limites da ação docente. Nessa mesma direção, Maia, Scheibel e Urban (2009) compreendem a didática como articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, demonstrando que a organização do trabalho pedagógico expressa concepções de formação que se materializam na prática escolar, enquanto Cordeiro e Maia (2018) aprofundam essa perspectiva ao sustentar que o planejamento pedagógico não pode ser dissociado das condições objetivas que moldam o cotidiano institucional. Dos Santos Bastos e Soares (2014) deslocam a discussão ao

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

vincularem a organização do trabalho pedagógico a um projeto histórico, explicitando que cada configuração pedagógica traduz disputas acerca do papel social da escola, o que recoloca o trabalho docente no centro de debates mais amplos sobre a função pública da educação.

A partir dessa compreensão, torna-se possível perceber que as políticas educacionais contemporâneas introduzem dispositivos de regulação que incidem diretamente sobre a organização escolar e reconfiguram o exercício profissional docente. Parente (2016) identifica que a incorporação de modelos gerenciais no âmbito da gestão educacional redefine critérios de eficiência e desempenho, deslocando o foco da mediação formativa para a obtenção de resultados mensuráveis. Moraes (2018) analisa que a intensificação do trabalho docente decorre da ampliação de tarefas administrativas e da imposição de metas, fenômeno que se articula à cultura da performatividade descrita por Barcellos (2013), na qual o reconhecimento profissional passa a ser mediado por indicadores externos. Garcia (2011), ao examinar a avaliação de desempenho docente, evidencia a tensão entre lógicas profissionais e lógicas administrativas, enquanto Ziliotto e Luiz-Poli (2024) discutem como a performatividade atravessa a identidade docente ao induzir autoavaliação permanente e adaptação contínua a parâmetros institucionais. De Lima (2011) demonstra que a gestão escolar se torna mediadora das pressões sistêmicas, transmitindo aos professores exigências vinculadas a metas e índices, e Ramos (2020) revela que contextos de precariedade estrutural intensificam os efeitos dessas demandas, sobretudo em redes públicas marcadas por desigualdades territoriais. A organização do trabalho pedagógico, conforme discutida por Di Palma (2014), passa a ser atravessada por prescrições externas que alteram a dinâmica coletiva da escola, enquanto Ferreira (2018) problematiza que o trabalho docente envolve dimensões invisibilizadas que se ampliam quando submetidas a exigências burocráticas. Nesse cenário, a intensificação não se limita ao acúmulo quantitativo de tarefas, mas implica transformação qualitativa do sentido da docência.

A articulação entre políticas de avaliação e reorganização do trabalho pedagógico evidencia que a avaliação, conforme analisada por Veiga (1996), integra o próprio processo de ensino, mas sua instrumentalização externa altera seu estatuto formativo ao convertê-la em mecanismo de controle. Shiroma e Lima Filho (2011) apontam que a incorporação de lógicas produtivistas na educação profissional redefine prioridades institucionais, enquanto Anjos (2021) demonstra que diretrizes curriculares reestruturam tempos e práticas docentes, exigindo adaptações constantes. Lima (2021), ao discutir metodologias ativas, revela que inovações pedagógicas demandam reorganização estrutural que nem sempre encontra respaldo nas condições objetivas disponíveis. Gomes et al. (2024) enfatizam que a articulação

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

coletiva é condição para sustentar a prática docente, mas tal articulação se fragiliza sob pressões intensificadoras. Frizzo (2012) evidencia que a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista responde a determinações sociais mais amplas, o que amplia o escopo da análise para além da instituição isolada. Diante desse entrelaçamento entre concepções de trabalho docente, políticas educacionais e reorganização institucional, impõe-se explicitar a necessidade de problematização que sintetiza essas tensões estruturais, pois a compreensão das transformações em curso não pode prescindir de formulação analítica precisa; assim, diante desse quadro teórico e empírico, pergunta-se: Como as políticas educacionais e os modelos de gestão escolar têm reconfigurado as condições de trabalho docente e produzido processos de intensificação do trabalho pedagógico nas redes públicas de ensino?

A investigação orienta-se pela necessidade de apreender, em perspectiva estrutural, os modos pelos quais tais políticas e modelos de gestão interferem na organização do trabalho pedagógico, articulando dispositivos de avaliação, responsabilização e performatividade às condições objetivas de exercício profissional docente, de modo a compreender as mediações que conectam racionalidades gerenciais e prática escolar concreta.

Desdobram-se dessa orientação a análise das concepções de trabalho docente que sustentam diferentes formas de organização pedagógica, a identificação dos mecanismos de controle e responsabilização que incidem sobre a prática escolar, e a compreensão das repercussões da intensificação nas dinâmicas institucionais e na saúde do professor, integrando dimensão estrutural, organizacional e subjetiva sem fragmentar o fenômeno investigado.

Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, articulando análise crítica da produção teórica selecionada com exame interpretativo de políticas educacionais e dispositivos normativos que incidem sobre as redes públicas de ensino, orientando-se por perspectiva histórico-estrutural que permite apreender as determinações sociais e institucionais configuradoras do trabalho docente.

A justificativa desta investigação reside na necessidade de aprofundar a compreensão das transformações que atravessam o trabalho pedagógico em contexto de expansão de modelos gerenciais e de cultura avaliativa, considerando que a análise crítica dessas dinâmicas contribui para o debate acadêmico acerca da organização escolar, amplia a reflexão institucional sobre as condições de exercício profissional e possibilita problematizar a intensificação como expressão de rearranjos estruturais que reconfiguram o sentido da docência e o projeto de educação pública em curso.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ESTRUTURAIS DO TRABALHO DOCENTE NAS REDES PÚBLICAS

CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A discussão acerca das concepções de trabalho docente demanda o enfrentamento de uma tensão estrutural entre a dimensão ontológica do trabalho educativo e sua configuração histórica no interior das instituições escolares, uma vez que o ato de ensinar não se reduz a uma prática técnica de transmissão de conteúdos, mas se insere em uma trama de determinações sociais, políticas e epistemológicas que conformam a organização do trabalho pedagógico. Ferreira (2018), ao problematizar o que se entende por trabalho pedagógico, desloca a análise da mera operacionalização didática para uma compreensão que articula finalidade social da escola, divisão técnica das tarefas e intencionalidade formativa, indicando que a docência não pode ser interpretada isoladamente das condições materiais e institucionais que a estruturam. Essa perspectiva dialoga com Alves (2012), que ao tratar da organização do trabalho didático como questão conceitual, examina a historicidade das formas escolares e evidencia que a aula, o currículo e a avaliação não são dispositivos neutros, mas resultantes de processos de racionalização que redefinem a atividade docente segundo lógicas de sistematização e controle. Ao mesmo tempo, a abordagem de Maia, Scheibel e Urban (2009) compreende a didática como mediação entre projeto educativo e prática concreta, o que implica reconhecer que a organização do trabalho pedagógico não é mera distribuição de conteúdos no tempo escolar, mas articulação entre objetivos, métodos, avaliação e gestão do processo formativo. Nessa direção, Cordeiro e Maia (2018) ampliam o debate ao examinar a organização do trabalho pedagógico como estrutura que integra planejamento, execução e avaliação, deslocando o foco de uma visão fragmentada para uma perspectiva sistêmica em que o professor atua como sujeito que elabora e interpreta o currículo à luz de concepções teóricas. A compreensão desse processo torna-se ainda mais complexa quando se considera que, conforme indicam dos Santos Bastos e Soares (2014), a organização do trabalho pedagógico está vinculada a um projeto histórico, o que implica reconhecer que cada arranjo metodológico traduz determinadas concepções de sociedade e de formação humana, inserindo o trabalho docente no interior de disputas mais amplas acerca da função social da escola.

Ao aprofundar essa análise, torna-se indispensável articular a discussão com a pedagogia histórico-crítica, cuja leitura da organização do trabalho pedagógico se ancora na

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

centralidade dos conteúdos sistematizados e na mediação consciente do professor, conforme explicitado por Lélis e da Hora (2021), que examinam a necessidade de superar tanto o espontaneísmo metodológico quanto a tecnicização da prática educativa. Nessa perspectiva, o trabalho docente assume caráter intelectual e político, pois envolve seleção de conhecimentos socialmente produzidos e sua transposição didática em condições concretas de ensino, configurando uma prática que não pode ser compreendida como mera aplicação de métodos previamente definidos. Veiga (1996), ao analisar a relação intrínseca entre ensino e avaliação, desloca a avaliação da condição de instrumento classificatório para integrá-la à própria organização do trabalho pedagógico, demonstrando que os critérios avaliativos expressam concepções de aprendizagem e de formação que interferem diretamente na dinâmica da sala de aula. Essa articulação ganha densidade quando se examina, como propõem Shiroma e Lima Filho (2011), o trabalho docente na educação profissional e tecnológica, no qual a organização pedagógica sofre reconfigurações decorrentes das demandas do mundo do trabalho e das políticas educacionais, produzindo tensionamentos entre formação integral e preparação para o mercado. A análise de de Paula Franco (2010), ao tratar da organização do trabalho pedagógico no ensino superior, amplia o horizonte da discussão ao evidenciar que a docência universitária enfrenta desafios relacionados à fragmentação curricular e à pressão por produtividade acadêmica, o que impacta a autonomia docente e a construção coletiva dos processos formativos. Quando Gomes et al. (2024) investigam a organização do trabalho pedagógico no curso de Enfermagem, evidenciam que a articulação entre teoria e prática, estágios e disciplinas teóricas, exige planejamento integrado e cooperação entre docentes, reafirmando que a organização do trabalho pedagógico ultrapassa o espaço da sala de aula e envolve redes de interação institucionais.

A análise das concepções de trabalho docente adquire ainda maior complexidade ao considerar as especificidades das diferentes etapas e áreas do conhecimento, como aponta Souza (2019) ao discutir a organização do trabalho pedagógico na educação infantil e suas relações com a Educação Física, destacando que a mediação pedagógica nesse nível de ensino requer articulação entre cuidado, ludicidade e sistematização do conhecimento, o que reconfigura o papel do professor e as formas de planejamento. Góes e Góes (2023), ao abordarem o ensino da Matemática sob a ótica das concepções e metodologias, demonstram que a organização do trabalho pedagógico implica escolhas epistemológicas que definem o modo como o conhecimento matemático é apresentado, problematizado e apropriado pelos estudantes, evidenciando que não há neutralidade na definição de estratégias didáticas. Essa constatação reforça a tese de que a organização do trabalho pedagógico se constitui como

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

espaço de síntese entre concepções de ensino, estrutura institucional e projeto social, exigindo do docente capacidade de leitura crítica das políticas educacionais e das condições concretas de exercício profissional. Ao articular essas contribuições, torna-se possível compreender que o trabalho docente não pode ser reduzido a um conjunto de tarefas prescritas, pois se configura como prática social complexa, atravessada por determinações históricas e por disputas conceituais acerca da função da escola, sendo a organização do trabalho pedagógico o locus em que tais disputas se materializam, redefinindo continuamente as formas de ensinar, avaliar e produzir conhecimento no interior das instituições educativas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO ESCOLAR E CONDIÇÕES OBJETIVAS DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL

A análise das políticas educacionais e de seus desdobramentos na gestão escolar exige a compreensão de que o trabalho docente não se realiza em um vazio institucional, mas é permanentemente configurado por normativas, diretrizes curriculares, dispositivos de avaliação e modelos de administração que delimitam tanto o conteúdo quanto a forma do trabalho pedagógico, produzindo condições objetivas que interferem na autonomia profissional e na organização da prática cotidiana. Paro (1993), ao discutir a natureza do trabalho pedagógico, propõe que a atividade docente possui especificidade própria, distinta da lógica produtiva empresarial, pois seu objeto é a formação humana mediada pelo conhecimento; contudo, essa especificidade encontra limites quando a escola passa a incorporar mecanismos de racionalização administrativa que aproximam sua organização de modelos gerenciais. Nessa direção, Peron (2001) examina as condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico e identifica que fatores como estrutura hierárquica, divisão de tarefas, tempo escolar e processos decisórios interferem diretamente na possibilidade de planejamento coletivo e de construção de projetos pedagógicos compartilhados, indicando que a gestão escolar não pode ser reduzida a procedimento técnico, mas constitui dimensão estruturante do exercício profissional. A reflexão de Veiga (1996) sobre a relação intrínseca entre ensino e avaliação reforça essa compreensão ao demonstrar que políticas avaliativas incidem sobre a organização do trabalho docente ao redefinirem prioridades curriculares e critérios de desempenho, o que altera o modo como o professor distribui conteúdos, organiza metodologias e acompanha a aprendizagem. Ao articular essas contribuições, torna-se possível perceber que as políticas educacionais não apenas orientam diretrizes gerais, mas instauram regimes de regulação que incidem sobre o cotidiano escolar,

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

condicionando o trabalho pedagógico por meio de metas, indicadores e padrões de qualidade que reconfiguram a prática docente no interior das instituições públicas.

A gestão escolar, nesse cenário, assume caráter ambivalente, pois pode tanto reproduzir lógicas centralizadoras quanto abrir espaços para construção coletiva do trabalho pedagógico, dependendo das formas de participação instituídas e das concepções que orientam o projeto político-pedagógico. Di Palma (2014) compreende a organização do trabalho pedagógico como articulação entre planejamento, coordenação e avaliação, indicando que a escola constitui espaço de mediação entre políticas macroestruturais e práticas concretas, o que exige do corpo docente capacidade de interpretação crítica das normativas. Essa tensão se intensifica quando se observa, conforme Garcia (2006), que políticas específicas, como aquelas voltadas à educação especial, redefinem as formas organizativas do trabalho pedagógico ao introduzirem demandas de adaptação curricular, atendimento especializado e articulação entre profissionais, o que altera a distribuição de responsabilidades e a dinâmica da sala de aula. A implementação da Base Nacional Comum Curricular, analisada por Anjos (2021) no contexto da educação infantil, evidencia que prescrições curriculares influenciam diretamente a elaboração de sequências didáticas e a organização dos tempos e espaços pedagógicos, produzindo reconfigurações na prática docente que extrapolam a mera adequação de conteúdos. Ao mesmo tempo, Vieira (2008) problematiza a formação continuada na escola pública ao indicar que sua efetividade depende das condições organizacionais e do tempo destinado ao estudo coletivo, sugerindo que políticas de formação, quando dissociadas da reorganização do trabalho escolar, tendem a se converter em atividades pontuais que pouco interferem na estrutura da prática pedagógica. Essa análise converge com a reflexão de de Paula Franco (2010), que ao examinar o ensino superior identifica desafios relacionados à fragmentação curricular e à sobrecarga docente, demonstrando que a organização do trabalho pedagógico sofre impactos diretos das políticas institucionais de produtividade e avaliação, fenômeno que encontra paralelos na educação básica quando metas externas passam a orientar o planejamento didático.

A compreensão das condições objetivas de exercício profissional demanda ainda a consideração das determinações socioeconômicas que atravessam a escola pública, pois a organização do trabalho pedagógico não se restringe à dimensão curricular, mas envolve infraestrutura, recursos materiais, número de estudantes por turma e vínculos empregatícios, elementos que interferem na possibilidade de planejamento e acompanhamento individualizado. Frizzo (2012), ao analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista, evidencia que a lógica social mais ampla incide sobre a escola ao

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

introduzir formas de controle e padronização que repercutem na autonomia docente, articulando a discussão educacional com as transformações do trabalho na sociedade contemporânea. Dos Santos e Turini (2022), ao tratarem da organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica, apontam que a efetivação de propostas inovadoras depende de condições institucionais que permitam planejamento coletivo e reflexão crítica, o que recoloca a gestão escolar como espaço de disputa entre diferentes projetos educativos. Lima (2021), ao abordar a organização do trabalho pedagógico em perspectiva de metodologias ativas e avaliação processual, indica que a adoção de novas estratégias didáticas requer reorganização do tempo escolar e redefinição das práticas avaliativas, o que evidencia que inovação metodológica não se realiza isoladamente, mas está condicionada por estruturas institucionais. Nesse entrelaçamento entre políticas públicas, gestão escolar e condições materiais, o trabalho docente emerge como prática social atravessada por múltiplas determinações, nas quais a autonomia profissional se encontra tensionada por dispositivos regulatórios e por limitações estruturais, configurando um cenário em que a organização do trabalho pedagógico se torna espaço de negociação constante entre prescrições externas e a capacidade coletiva da escola de produzir sentidos próprios para sua ação educativa.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E RECONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA

AMPLIAÇÃO DE ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES, BUROCRATIZAÇÃO E CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

A ampliação de atribuições docentes nas últimas décadas deve ser compreendida no interior de um rearranjo estrutural das políticas educacionais que, articulado à difusão de modelos gerenciais de administração pública, desloca o foco do trabalho pedagógico da mediação do conhecimento para a multiplicidade de tarefas administrativas, de monitoramento e de prestação de contas, instaurando uma cultura organizacional orientada por indicadores de desempenho e metas previamente definidas. Moraes (2018) examina como os modelos de gestão ancorados na racionalidade gerencial redefinem o cotidiano escolar ao introduzirem instrumentos de controle que fragmentam o tempo docente e intensificam a jornada de trabalho, produzindo um cenário em que planejamento, preenchimento de relatórios, participação em reuniões e cumprimento de protocolos passam a disputar espaço com a atividade didática propriamente dita. Essa reorganização se articula ao que Parente (2016) denomina gerencialismo na gestão educacional, fenômeno que incorpora à escola

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

dispositivos típicos do setor empresarial, convertendo resultados de aprendizagem em métricas comparativas e transformando a prática docente em objeto permanente de mensuração. A cultura da performatividade, conforme analisada por Barcellos (2013), opera como racionalidade que vincula reconhecimento profissional ao cumprimento de metas quantificáveis, instaurando uma lógica de competição simbólica entre escolas e professores, na qual o valor do trabalho passa a ser aferido por indicadores externos que reduzem a complexidade da ação pedagógica a números e rankings. Nesse contexto, a ampliação de atribuições não se limita ao acúmulo de tarefas, mas envolve a incorporação de expectativas relativas à produção de evidências de eficácia, ao atendimento de demandas burocráticas e à adaptação constante a programas e projetos governamentais, configurando um ambiente em que o professor se vê compelido a responder simultaneamente a exigências pedagógicas e administrativas que tensionam sua identidade profissional.

A burocratização do trabalho docente, nesse cenário, não se apresenta como mero excesso documental, mas como mecanismo de regulação que redefine prioridades e reorganiza o tempo escolar, impondo rotinas de registro, relatórios de desempenho e acompanhamento sistemático de resultados que passam a estruturar a dinâmica da escola. Garcia (2011), ao analisar a avaliação do desempenho docente sob a perspectiva das lógicas profissionais, identifica que professores percebem tais dispositivos como instrumentos que reconfiguram a autonomia pedagógica ao subordinarem decisões didáticas a critérios previamente estabelecidos por instâncias externas, instaurando um deslocamento do eixo decisório da sala de aula para órgãos gestores. Essa análise converge com a investigação de de Lima (2011), que ao examinar as exigências de performatividade e seus impactos na identidade de diretores escolares, observa que a gestão passa a operar sob pressão contínua por resultados mensuráveis, o que repercute na relação com o corpo docente ao intensificar cobranças por metas e desempenho. A performatividade, nesse sentido, não incide apenas sobre professores individualmente, mas atravessa a estrutura institucional, reorganizando hierarquias e redefinindo expectativas de produtividade. Ziliotto e Luiz-Poli (2024), ao discutirem performatividade e identidade do professor universitário, indicam que a pressão por publicação, captação de recursos e avaliações institucionais contribui para a constituição de subjetividades orientadas por critérios externos de reconhecimento, fenômeno que encontra paralelos na educação básica quando indicadores de rendimento escolar passam a orientar o planejamento didático. Da Cunha e Garske (2018), ao problematizarem os sentidos da formação continuada no contexto do CEFAPRO em Mato Grosso, apontam que a noção de qualidade associada à performatividade redefine a própria concepção de formação,

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

convertendo-a em estratégia de adequação a padrões avaliativos e não necessariamente em espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A burocratização, portanto, articula-se à cultura performativa ao produzir dispositivos que monitoram e regulam o trabalho docente, reconfigurando a organização escolar sob a égide da eficiência e da comparação permanente.

Entretanto, a incorporação desses mecanismos não ocorre sem tensões e resistências, pois a ampliação de atribuições e a intensificação do controle convivem com tentativas de reapropriação crítica dos instrumentos avaliativos. Tatiane Pires e dos Santos Gomes (2024), ao analisarem a avaliação de desempenho docente na educação superior, argumentam que tais dispositivos podem ser tensionados a partir de perspectivas que valorizem dimensões qualitativas do trabalho, deslocando a ênfase exclusiva em indicadores quantitativos e abrindo espaço para interpretações que reconheçam a complexidade da atividade docente. Ramos (2020), ao investigar as condições de trabalho de professores em escolas rurais, evidencia que a intensificação não se distribui de forma homogênea, sendo agravada por contextos de precariedade estrutural, acúmulo de funções e escassez de recursos, o que demonstra que a cultura performativa se entrelaça com desigualdades territoriais e materiais. Nesse entrecruzamento entre ampliação de atribuições, burocratização e performatividade, o trabalho docente passa a ser atravessado por demandas que extrapolam a dimensão pedagógica, incorporando expectativas de gestão de resultados, produção de dados e adequação a metas, ao mesmo tempo em que professores e gestores negociam sentidos e buscam preservar espaços de autonomia, configurando um campo de disputas em que a identidade profissional se redefine continuamente sob a pressão de dispositivos avaliativos e administrativos que moldam as condições objetivas de exercício da docência.

AVALIAÇÕES EXTERNAS, RESPONSABILIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

A expansão das avaliações externas nas redes públicas de ensino deve ser analisada como parte de uma reconfiguração mais ampla das formas de regulação estatal sobre a escola, na qual o monitoramento sistemático de resultados se converte em eixo estruturante das políticas educacionais, instaurando um regime de responsabilização que incide diretamente sobre o trabalho docente e redefine suas condições objetivas de exercício. Parente (2016), ao examinar o gerencialismo na gestão educacional paulista, identifica que a introdução de metas, indicadores comparativos e mecanismos de premiação ou sanção articula-se a uma racionalidade administrativa que desloca a centralidade do processo pedagógico para o desempenho mensurável, promovendo uma vinculação entre resultados padronizados e

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

reconhecimento institucional. Essa lógica é aprofundada no âmbito da cultura da performatividade descrita por Barcellos (2013), para quem a avaliação deixa de ser instrumento interno de acompanhamento da aprendizagem e passa a operar como tecnologia de regulação que transforma o professor em sujeito permanentemente avaliado, compelido a alinhar suas práticas a parâmetros previamente definidos por instâncias externas à escola. Ao tensionar essa dinâmica, Garcia (2011) evidencia que os docentes percebem a avaliação de desempenho como espaço de disputa entre lógicas profissionais e lógicas administrativas, uma vez que critérios quantitativos frequentemente se sobrepõem à complexidade das interações pedagógicas, produzindo sensação de redução do trabalho a métricas que não capturam sua dimensão formativa. Nesse contexto, as avaliações externas não apenas produzem dados estatísticos, mas instauram mecanismos de controle simbólico e organizacional que orientam o planejamento didático, interferem na seleção de conteúdos e influenciam a gestão do tempo escolar, configurando um ambiente em que o cumprimento de metas passa a orientar decisões pedagógicas que antes se ancoravam predominantemente em referenciais curriculares e na experiência docente.

A responsabilização docente, articulada a esse sistema avaliativo, opera como dispositivo que individualiza resultados e atribui aos professores a responsabilidade pelo desempenho discente, mesmo quando as condições estruturais da escola permanecem marcadas por desigualdades materiais e territoriais. Ramos (2020), ao investigar as condições de trabalho em escolas rurais, demonstra que a aplicação uniforme de avaliações externas desconsidera especificidades contextuais, produzindo assimetria entre exigências de desempenho e recursos disponíveis, o que intensifica a pressão sobre docentes que já enfrentam precariedade estrutural. Moraes (2018), ao analisar a intensificação do trabalho docente sob modelos de gestão performativa, aponta que a responsabilização se articula à ampliação de tarefas administrativas, pois além de ensinar, o professor passa a justificar resultados, elaborar planos de intervenção e preencher relatórios destinados a comprovar a eficácia de sua prática, ampliando o tempo dedicado a atividades burocráticas. Ziliotto e Luiz-Poli (2024) contribuem para essa discussão ao examinarem como a performatividade incide sobre a identidade profissional no ensino superior, indicando que a avaliação contínua e comparativa induz a constituição de subjetividades orientadas por metas externas, fenômeno que, transposto para a educação básica, contribui para a internalização de padrões de desempenho como critério de autoavaliação docente. De Lima (2011), ao tratar das exigências de performatividade na gestão escolar, observa que diretores passam a atuar como mediadores das pressões avaliativas, transmitindo aos professores expectativas de melhoria contínua dos

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

índices, o que reforça a cadeia de responsabilização verticalizada que conecta políticas macroestruturais ao cotidiano da sala de aula. Assim, a avaliação externa deixa de ser mecanismo meramente diagnóstico e se converte em tecnologia de governo que orienta práticas, redefine prioridades e reconfigura as relações hierárquicas no interior da escola.

Entretanto, a adoção de sistemas avaliativos padronizados não elimina a possibilidade de tensionamentos e apropriações críticas por parte dos profissionais da educação, sobretudo quando a avaliação de desempenho é reinterpretada como espaço de reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico. Tatiane Pires e dos Santos Gomes (2024) argumentam que, no ensino superior, a avaliação pode assumir caráter contra-hegemônico quando incorpora dimensões qualitativas e reconhece a complexidade da docência, deslocando a ênfase exclusiva em indicadores quantitativos e abrindo margem para práticas avaliativas que valorizem a mediação pedagógica e o compromisso formativo. Da Cunha e Garske (2018), ao discutirem a formação continuada vinculada à lógica performativa, alertam para o risco de que processos formativos sejam reduzidos à adequação a padrões avaliativos, mas também indicam que tais espaços podem ser ressignificados como instâncias de problematização das próprias políticas de controle. A análise de Barcellos (2013) reforça que a cultura da performatividade não se impõe de forma homogênea, sendo atravessada por resistências cotidianas que emergem na negociação entre prescrições externas e a prática concreta do professor. Nesse entrelaçamento entre avaliação externa, responsabilização e controle, o trabalho docente se constitui como campo de disputa permanente, no qual a racionalidade gerencial busca subordinar a ação pedagógica a métricas comparativas, enquanto os profissionais da educação mobilizam estratégias de interpretação e reconfiguração desses dispositivos, produzindo um cenário em que a autonomia docente se redefine não pela ausência de controle, mas pela capacidade de tensionar e reinterpretar as formas institucionais que pretendem regular sua prática.

REPERCUSSÕES DA INTENSIFICAÇÃO NAS DINÂMICAS ESCOLARES E NA SAÚDE DO PROFESSOR

A intensificação do trabalho docente nas redes públicas de ensino, articulada à expansão de dispositivos de avaliação, metas e mecanismos de controle gerencial, produz repercussões que ultrapassam a reorganização das tarefas escolares e alcançam as dinâmicas institucionais e a saúde dos profissionais, configurando um cenário em que a experiência da docência passa a ser atravessada por pressões estruturais que reconfiguram o sentido do trabalho pedagógico. Moraes (2018) examina como os modelos de gestão orientados pela performatividade introduzem ritmos acelerados, ampliação de encargos e monitoramento

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

contínuo de resultados, implicando reorganização do tempo escolar e redefinição das prioridades do cotidiano docente, o que incide diretamente sobre a possibilidade de planejamento coletivo e reflexão crítica. Essa racionalidade gerencial, conforme problematiza Parente (2016), institui uma cultura organizacional pautada por metas e indicadores comparativos, deslocando a centralidade da formação para a lógica do desempenho, processo que repercute nas relações internas da escola ao fomentar competição simbólica entre professores e intensificar a cobrança por resultados quantificáveis. Barcellos (2013), ao analisar a cultura da performatividade, identifica que o docente passa a internalizar parâmetros externos como medida de seu próprio valor profissional, fenômeno que produz efeitos subjetivos associados à autoexigência constante e à sensação de insuficiência diante de metas crescentes. A organização do trabalho pedagógico, compreendida por Alves (2012) como questão conceitual que articula ensino, planejamento e avaliação, sofre reconfigurações quando a avaliação externa passa a orientar decisões didáticas, alterando o equilíbrio entre mediação do conhecimento e cumprimento de indicadores. Ferreira (2018), ao problematizar o que se entende por trabalho pedagógico, contribui para compreender que a intensificação não se reduz ao aumento quantitativo de tarefas, mas implica transformação qualitativa do próprio sentido da atividade docente, na medida em que o foco desloca-se da formação humana para a produção de evidências de eficácia, processo que repercute na saúde mental ao gerar tensão permanente entre expectativas institucionais e condições concretas de atuação.

As dinâmicas escolares, nesse contexto, tornam-se atravessadas por mecanismos de responsabilização que incidem sobre a organização coletiva do trabalho e sobre as relações hierárquicas internas, produzindo ambientes marcados por vigilância e cobrança contínua. De Lima (2011) demonstra que diretores escolares também experimentam os efeitos da performatividade, pois passam a atuar como mediadores de pressões avaliativas, transmitindo aos professores exigências associadas a índices de desempenho, o que intensifica a cadeia de responsabilização verticalizada. Garcia (2011), ao analisar a avaliação de desempenho docente sob a perspectiva das lógicas profissionais, registra que os professores percebem a sobreposição de critérios administrativos sobre a complexidade da prática pedagógica, o que gera tensões entre identidade profissional e expectativas institucionais. Ziliotto e Luiz-Poli (2024) observam, no ensino superior, que a performatividade contribui para a constituição de subjetividades orientadas por produtividade e comparação constante, processo que, transposto para a educação básica, reforça a internalização de métricas como parâmetro de reconhecimento. Ramos (2020), ao investigar escolas rurais, evidencia que a intensificação assume contornos mais agudos quando combinada a precariedade estrutural e acúmulo de

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

funções, ampliando o desgaste físico e emocional dos docentes. Essa sobreposição de exigências repercute na organização do trabalho pedagógico descrita por Cordeiro e Maia (2018), pois o planejamento passa a ser condicionado por calendários avaliativos e relatórios institucionais, enquanto a reflexão coletiva sobre o projeto formativo perde espaço diante da urgência por resultados. A articulação entre ensino e avaliação, analisada por Veiga (1996), transforma-se sob a lógica performativa, já que a avaliação deixa de constituir mediação pedagógica integrada ao processo formativo e passa a operar como instrumento de regulação externa, interferindo na autonomia docente e contribuindo para o desgaste profissional.

No plano da saúde do professor, a intensificação do trabalho pedagógico associa-se a fenômenos de exaustão, sobrecarga cognitiva e fragilização da identidade profissional, pois a multiplicidade de atribuições e a pressão por desempenho instauram um regime de trabalho marcado por aceleração e instabilidade simbólica. Dos Santos Bastos e Soares (2014) apontam que a organização do trabalho pedagógico está vinculada a um projeto histórico, o que implica reconhecer que as condições atuais de intensificação refletem escolhas políticas que redefinem o lugar da escola na sociedade, influenciando a experiência subjetiva da docência. Lélis e da Hora (2021), ao discutirem a pedagogia histórico-crítica, sugerem que a centralidade do conhecimento sistematizado e da mediação consciente do professor pode funcionar como contraponto à fragmentação imposta por demandas externas, ainda que tal perspectiva encontre limites diante das pressões institucionais descritas por Shiroma e Lima Filho (2011) no âmbito da educação profissional. A implementação de diretrizes curriculares, como analisa Anjos (2021), reorganiza tempos e espaços escolares, ampliando a necessidade de adaptação constante por parte dos docentes, enquanto Lima (2021) observa que metodologias ativas e avaliações processuais requerem reorganização estrutural que nem sempre encontra respaldo nas condições objetivas disponíveis. Gomes et al. (2024), ao examinarem a organização do trabalho pedagógico no curso de Enfermagem, indicam que a articulação entre teoria e prática exige coordenação coletiva e estabilidade institucional, condições que se fragilizam quando a intensificação fragmenta o tempo docente. Assim, as repercussões da intensificação nas dinâmicas escolares e na saúde do professor não se limitam ao plano individual, mas se inscrevem em uma estrutura que articula políticas gerenciais, cultura da performatividade e reorganização do trabalho pedagógico, produzindo um cenário em que o exercício profissional se desenvolve sob tensão permanente entre a lógica formativa da educação e a racionalidade avaliativa que busca governar seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

A problemática que orientou esta investigação partiu da constatação de que as condições de trabalho docente nas redes públicas de ensino vêm sendo progressivamente reconfiguradas por dispositivos de gestão, avaliação e controle que incidem sobre a organização do trabalho pedagógico e produzem intensificação estrutural da atividade profissional, deslocando o eixo da docência da centralidade da mediação do conhecimento para a conformidade com metas, indicadores e protocolos administrativos. Ao retomar essa questão, torna-se possível reconhecer que o problema não reside apenas no aumento quantitativo de tarefas ou na sobrecarga episódica, mas na transformação qualitativa do próprio estatuto do trabalho docente, cuja racionalidade interna passa a ser tensionada por lógicas externas que redefinem prioridades institucionais e instauram uma cultura organizacional orientada por desempenho mensurável. Os objetivos delineados no início do estudo, voltados à análise das concepções de trabalho docente, à investigação das políticas educacionais e à compreensão das repercussões da intensificação nas dinâmicas escolares e na saúde do professor, encontraram respaldo empírico e teórico ao longo do percurso analítico, evidenciando que a ampliação de atribuições, a burocratização e a performatividade não são fenômenos isolados, mas dimensões interdependentes de um mesmo processo de reestruturação do campo educacional. A síntese crítica dos achados revela que a intensificação se manifesta tanto na esfera objetiva, por meio da ampliação de responsabilidades administrativas e da pressão por resultados, quanto na esfera subjetiva, ao incidir sobre a identidade profissional e produzir formas de autoexigência e desgaste psíquico que se articulam a um regime de responsabilização contínua. A resposta à pergunta de pesquisa, portanto, não pode ser formulada em termos simplificados, pois a intensificação do trabalho pedagógico nas redes públicas decorre da convergência entre políticas de regulação externa, modelos gerenciais de gestão escolar e precarização estrutural das condições materiais, configurando um cenário em que o docente opera sob múltiplas camadas de controle que atravessam sua prática cotidiana.

Ao rearticular os objetivos propostos com os resultados alcançados, verifica-se que a análise das políticas educacionais permitiu compreender como a expansão das avaliações externas e dos sistemas de monitoramento institui mecanismos de responsabilização que reorganizam a dinâmica escolar, influenciando o planejamento didático, a gestão do tempo e a distribuição de tarefas no interior da escola. A investigação das concepções de organização do trabalho pedagógico evidenciou que a docência, enquanto prática social mediada por um projeto formativo, sofre inflexões quando submetida a parâmetros que privilegiam resultados

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

padronizados, deslocando a ênfase da formação integral para o cumprimento de metas quantificáveis. Essa reconfiguração não ocorre de maneira homogênea, pois se articula às especificidades contextuais de cada rede e às desigualdades territoriais que condicionam o exercício profissional, o que demonstra que a intensificação assume contornos diferenciados conforme as condições estruturais disponíveis. A análise crítica dos principais achados indica que a cultura da performatividade opera como matriz simbólica que orienta expectativas institucionais e redefine critérios de reconhecimento, produzindo uma tensão permanente entre autonomia pedagógica e conformidade a indicadores externos. Nesse entrelaçamento, a gestão escolar passa a funcionar como instância de mediação das pressões sistêmicas, transmitindo aos docentes exigências que extrapolam a dimensão pedagógica e ampliam o escopo de suas responsabilidades, o que impacta a coesão interna da equipe e altera a natureza das relações profissionais. Assim, a investigação alcança seu objetivo ao demonstrar que a intensificação do trabalho docente não pode ser compreendida como efeito colateral de políticas pontuais, mas como expressão de uma racionalidade de governo que reorganiza o campo educacional sob a égide da mensuração e da comparabilidade.

As contribuições teóricas do estudo residem na articulação entre a análise da organização do trabalho pedagógico e a crítica às políticas de performatividade, permitindo compreender que a intensificação não se reduz a um fenômeno administrativo, mas constitui transformação estrutural que afeta a identidade docente, a dinâmica institucional e a própria concepção de educação pública. Ao integrar diferentes referenciais analíticos, a pesquisa amplia a compreensão das condições objetivas de exercício profissional e oferece subsídios para a reflexão sobre práticas de gestão que reconheçam a complexidade da atividade docente, evitando reduzi-la a indicadores fragmentados. No plano prático, os resultados apontam para a necessidade de reconfiguração das políticas de avaliação e de fortalecimento de espaços coletivos de planejamento e formação continuada que possam contrapor a fragmentação imposta pela lógica performativa, ainda que tais proposições encontrem limites nas estruturas institucionais vigentes. O reconhecimento das limitações do estudo impõe cautela interpretativa, uma vez que a análise concentrou-se em determinados referenciais teóricos e contextos institucionais, não abrangendo a totalidade das redes públicas nem explorando em profundidade dimensões quantitativas que poderiam complementar a abordagem qualitativa adotada. Além disso, a complexidade do fenômeno da intensificação demanda investigações que articulem dados empíricos mais amplos, incluindo diferentes regiões e modalidades de ensino, a fim de aprofundar a compreensão das variações contextuais e de suas implicações para a saúde docente e para a organização escolar.

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

A indicação de caminhos para pesquisas futuras emerge da constatação de que a intensificação do trabalho pedagógico constitui processo dinâmico, sujeito a reconfigurações decorrentes de mudanças nas políticas educacionais e nas condições socioeconômicas mais amplas, o que exige acompanhamento contínuo e abordagens metodológicas diversificadas capazes de captar tanto as dimensões estruturais quanto as experiências subjetivas dos profissionais. Investigações que articulem análises comparativas entre redes públicas, estudos longitudinais sobre adoecimento docente e pesquisas que explorem práticas de resistência e reapropriação crítica dos dispositivos avaliativos podem contribuir para aprofundar a compreensão das formas pelas quais os professores negociam sua autonomia em contextos de controle ampliado. A maturidade teórica alcançada ao longo deste trabalho permite afirmar que a intensificação do trabalho docente não constitui fenômeno contingente, mas expressão de um modelo de gestão educacional que redefine prioridades e reconfigura a organização do trabalho pedagógico, impondo desafios que ultrapassam a esfera individual e demandam reflexão coletiva sobre o projeto de educação pública que se pretende sustentar. Nesse sentido, a análise desenvolvida não se encerra como conclusão estanque, mas como convite à continuidade do debate crítico sobre as condições de trabalho docente, reconhecendo que a transformação das dinâmicas escolares depende da capacidade de tensionar as estruturas que governam o campo educacional e de reconstruir, em bases coletivas, o sentido formativo da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 169-178, 2012

ANJOS, Ana Maria Teixeira. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: Implicações da BNCC e os desafios e possibilidades no trabalho com Sequências Didáticas. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 9, p. 133-147, 2021

BARCELLOS, Tatiane Vieira Machado. A cultura da performatividade e suas implicações na prática docente. **Revista Educação em Questão**, v. 47, n. 33, p. 112-130, 2013

CORDEIRO, Lílian Pacheco; MAIA, Carmem Maria. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: Editora Intersaberes, 2018

DA CUNHA, Érica Valéria Rodrigues; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 26-34, 2018

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

DE LIMA, Maria de Fátima Watanabe. As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem-MG. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

DE PAULA FRANCO, Adriana. Organização do trabalho pedagógico no ensino superior: alternativas e desafios para o trabalho educativo. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 3, n. 1, p. 21-32, 2010

DI PALMA, Maria Salete. **Organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2014

DOS SANTOS BASTOS, Robson; SOARES, Maria Gorete. Organização do Trabalho Pedagógico e Projeto Histórico: Conceitos e Concepções. **Revista Cocar**, v. 8, n. 15, p. 72-78, 2014

DOS SANTOS, Marcia Cristina; TURINI, Marcia Helena. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-28, 2022

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista. Campinas: Autores Associados, 2012

GARCIA, Maria Manuela Rodrigues. **Avaliação do desempenho docente: as lógicas profissionais na voz crítica dos professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006

GÓES, Ana Rita Teixeira; GÓES, Henrique Cardoso. **Ensino da Matemática**: concepções, metodologias, tendências e organização do trabalho pedagógico. Curitiba: Editora Intersaberes, 2023

GOMES, Maria Darlene Gomes da; DOS SANTOS MAMEDES, Lílian; ZART, Luciane Lemos; BITENCOURT, Luciane Pereira. Organização do Trabalho Pedagógico no Curso de Enfermagem: Contribuições para o Trabalho Docente e Formação do Profissional Enfermeiro. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SemiEdu). **Anais do Seminário de Educação**, p. 246-255, 2024

LÉLIS, Luciana Silva Correia; DA HORA, Dinair Leal. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Holos**, v. 8, p. 1-15, 2021

LIMA, Adriana Duarte. Organização do trabalho pedagógico docente em uma perspectiva de metodologia ativa e avaliação processual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1-18, 2021

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.80

MAIA, Carmem Maria; SCHEIBEL, Maria de Fátima; URBAN, Ana Claudia. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: iESDE Brasil S.A., 2009

MORAES, Maria Lúcia Barbosa. Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 553-562, 2018

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 1143-1160, 2016

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103-109, 1993

PERON, Sônia Cristina. Análise de algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2001

PIRES, Tatiane; GOMES, Silvana dos Santos. A avaliação de desempenho docente na Educação Superior como possibilidade de resistência à implantação da cultura performativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 124, e0244394, 2024

RAMOS, Maria de Paula. **Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011

SOUZA, Bruna Isabel da Silva de. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996

VIEIRA, Maria Aparecida. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** Campinas: Autores Associados, 2008

ZILIOTTO, Adriana; LUIZ-POLI, Odete. Performatividade e identidade do professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 15, n. 42, p. 20-36, 2024

Submetido: 05 de Março de 2026
Aceito: 15 de Março de 2026
Publicado: 16 de Março de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional