

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

ENTRE O REAL E O LEGAL: A PRECARIZAÇÃO DOCENTE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Júlio César De Paula, José Fernandes da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12474>

Submetido em: 2025-07-01

Postado em: 2025-07-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Pablo Menezes e Oliveira (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-1707>)

ENTRE O REAL E O LEGAL: A PRECARIZAÇÃO DOCENTE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

JÚLIO CÉSAR DE PAULA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-0674>

julio.cp@educacao.mg.gov.br

JOSÉ FERNANDES DA SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5798-5379>

jose.fernandes@ifmg.edu.br

¹ Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Ouro Branco (MG), Brasil.

² Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). São João Evangelista (MG), Brasil.

RESUMO: O artigo analisa os efeitos da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) sobre o trabalho docente, com foco nas experiências de professores que atuam nos Itinerários Formativos de uma escola estadual mineira. A pesquisa teve como objetivo compreender as percepções desses profissionais acerca das transformações curriculares, da intensificação do trabalho e das condições estruturais que impactam diretamente suas práticas pedagógicas e trajetórias profissionais. A investigação utilizou abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo, com entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários a docentes e gestores. Os relatos revelam um cenário de precarização: escassez de materiais, sobrecarga de funções, instabilidade contratual e desvalorização da formação docente. Ao mesmo tempo, emergem estratégias de resistência, como a criação de redes colaborativas entre professores e a valorização de componentes curriculares que favorecem o vínculo com os alunos. Os resultados apontam que o NEM, longe de representar uma inovação pedagógica emancipadora, tem aprofundado desigualdades e ampliado a fragmentação curricular, especialmente entre os estudantes das redes públicas. O estudo reforça a urgência de políticas educacionais comprometidas com a valorização do trabalho docente, a garantia de condições dignas de ensino e a construção de uma educação que promova, de fato, autonomia, criticidade e justiça social. Trata-se de uma reflexão necessária sobre o presente e o futuro da escola pública no Brasil.

Palavras Chave: Precarização docente, novo Ensino Médio, Itinerários formativos, neoliberalismo, trabalho e educação.

BETWEEN THE LEGAL AND THE REAL: TEACHER PRECARISATION IN THE EDUCATIONAL PATHWAYS OF BRAZIL'S NEW SECONDARY EDUCATION REFORM

ABSTRACT: This article analyzes the effects of the implementation of the New High School Reform (NEM) on teachers' work, focusing on the experiences of educators involved in the Elective Pathways at a public high school in the state of Minas Gerais, Brazil. The study aims to understand these professionals' perceptions regarding curricular changes, work intensification, and the structural conditions that directly affect their pedagogical practices and professional trajectories. The research adopts a qualitative approach, grounded in content analysis, using semi-structured interviews and questionnaires conducted with teachers and school administrators. The accounts reveal a scenario of precariousness: lack of materials, task overload, contractual instability, and the undervaluation of teacher

training. At the same time, strategies of resistance emerge, such as the creation of collaborative networks among educators and the appreciation of curricular components that foster stronger connections with students. The findings indicate that the NEM, far from representing an emancipatory pedagogical innovation, has deepened inequalities and expanded curricular fragmentation, particularly among students in public education. The study highlights the urgent need for educational policies that value the teaching profession, ensure decent working conditions, and promote an education that truly supports autonomy, critical thinking, and social justice. It is a necessary reflection on the present and future of public education in Brazil.

Keywords: Teacher precarization, New High School Reform, Elective Pathways, neoliberalism, work and education.

ENTRE LO REAL Y LO LEGAL: LA PRECARIZACIÓN DOCENTE EN LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL NUEVO BACHILLERATO EN BRASIL

RESUMEN: El artículo analiza los efectos de la implementación del Nuevo Bachillerato (NEM) sobre el trabajo docente, con enfoque en las experiencias de profesores que actúan en los Itinerarios Formativos de una escuela pública del estado de Minas Gerais, Brasil. La investigación tuvo como objetivo comprender las percepciones de estos profesionales sobre las transformaciones curriculares, la intensificación del trabajo y las condiciones estructurales que impactan directamente sus prácticas pedagógicas y trayectorias profesionales. Se adoptó un enfoque cualitativo, basado en el análisis de contenido, a partir de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a docentes y gestores escolares. Los relatos revelan un escenario de precariedad: escasez de materiales, sobrecarga de tareas, inestabilidad contractual y desvalorización de la formación docente. Al mismo tiempo, surgen estrategias de resistencia, como la creación de redes colaborativas entre profesores y la valorización de componentes curriculares que fortalecen el vínculo con el alumnado. Los resultados señalan que el NEM, lejos de representar una innovación pedagógica emancipadora, ha profundizado las desigualdades y ampliado la fragmentación curricular, especialmente entre los estudiantes de las redes públicas. El estudio refuerza la urgencia de políticas educativas comprometidas con la valorización del trabajo docente, la garantía de condiciones dignas de enseñanza y la construcción de una educación que promueva, efectivamente, autonomía, pensamiento crítico y justicia social. Se trata de una reflexión necesaria sobre el presente y el futuro de la escuela pública en Brasil.

Palabras clave: Precarización docente, Nuevo Bachillerato, Itinerarios Formativos, neoliberalismo, trabajo y educación.

INTRODUÇÃO

A implantação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, especialmente no contexto de escolas públicas estaduais, gerou intensos debates sobre a adequação curricular, a ausência de uma estrutura adequada, seu (re)alinhamento ao mercado e suas implicações na docência. Este capítulo aborda as dinâmicas de precarização e sobretrabalho vivenciadas por professores dos itinerários formativos de uma escola específica da rede estadual de Minas Gerais, examinando como a reorganização do trabalho docente afeta a prática pedagógica e as condições de trabalho desses professores e professoras, tomando por base os desafios estruturais e suas experiências subjetivas. A análise qualitativa aqui apresentada toma por empréstimo algumas referências metodológicas dos conceitos de Bardin (1977) em sua análise de conteúdo, aliados, no viés teórico, à literatura marxista e marxiana, que propõem uma compreensão crítica sobre a relação entre trabalho, capital e educação.

O trabalho, sob a lógica capitalista, é estruturado por dinâmicas contraditórias que o tornam simultaneamente emancipatório e alienante e desde a década de 1970, mudanças estruturais têm impactado a organização do trabalho dos professores, especialmente na Educação Profissional e

Tecnológica (EPT) oferecida pelas Escolas Públicas Estaduais, atualmente por meio dos Itinerários Formativos. Essas mudanças, materializadas pelo conjunto das reformas trabalhista, da previdência e do Ensino Médio e pelos seus dispositivos complementares, são marcadas pela flexibilização das relações laborais, pela intensificação das demandas por produtividade e pela redução do suporte institucional, refletindo uma crise estrutural do capitalismo que se aprofunda no setor público (Mészáros, 2008; Antunes 2009; Frigotto, 2015).

A reforma do ensino médio, ao priorizar itinerários formativos voltados para a preparação técnica e o mercado de trabalho, reflete o que Antunes (2009, p. 21) denomina "subordinação estrutural do trabalho ao capital". Essa reforma intensifica a carga de trabalho docente, introduz novas disciplinas e exige que professores se adaptem a um currículo ainda pouco consolidado, como evidenciado nas entrevistas com professores participantes desta pesquisa. Conforme aponta Mészáros (2008), o legado do capitalismo contemporâneo reforça a reprodução de uma "mediação de segunda ordem"¹, na qual as necessidades mercadológicas sobrepõem-se às demandas educacionais fundamentais. A reforma impõe um currículo padronizado que, como observado pelos entrevistados, não dialoga adequadamente com as realidades socioeconômicas e culturais das escolas. Os professores são submetidos a condições de trabalho precarizadas, que incluem contratos temporários, baixa remuneração e ausência de estabilidade, além de uma sobrecarga de funções administrativas e pedagógicas. Particularmente, os depoimentos de nossos participantes destacam a falta de recursos materiais, a insuficiência de formação continuada e a desarticulação entre teoria e prática, fatores que reforçam o sentimento de insegurança e a precarização da carreira docente.

Por outro lado, os professores também reconhecem oportunidades para uma educação mais humanizadora, como indicado nas experiências com o componente curricular "Projeto de Vida". Essa disciplina, quando bem conduzida, permite explorar uma dimensão mais aproximada do ideal unitário, politécnico e omnilateral de educação, defendido por Marx (2013), Gramsci (2001) e Manacorda (2017). Os autores ressaltam que uma educação que integra teoria, prática e vivência pode promover autonomia e reflexão crítica dos estudantes. No entanto, o alcance dessa perspectiva ainda é limitado pelas condições materiais e institucionais enfrentadas pela educação e pelos educadores.

Para analisar como os professores percebem as transformações e incertezas que se impõem historicamente sobre a educação e os educadores, além de como as transformações no currículo do NEM afetam seus trabalhos, suas carreiras e suas práticas pedagógicas o capítulo se organiza, após essa introdução nas seguintes seções: apresentação da metodologia, abordagens teóricas, apresentação e discussão dos resultados e considerações finais.

Assim, a pesquisa destaca a necessidade de uma reestruturação das políticas educacionais, que promova melhores condições de trabalho e valorize o papel estratégico dos docentes na construção de uma sociedade mais justa. A pesquisa, ao enfatizar os efeitos das políticas neoliberais na educação, convida à reflexão sobre alternativas que retomem a importância da educação pública como um direito básico, um meio e um fim para a emancipação coletiva (Manacorda, 2017).

¹ Segundo István Mészáros, a mediação de segunda ordem se refere às mediações alienadas e alienantes que emergem no cenário capitalista. Essas mediações costumam alinhar as necessidades educacionais básicas às demandas do mercado, dado que o sistema capitalista dá prioridade à lógica do mercado e ao lucro, em detrimento de outros aspectos sociais e humanos. Mészáros defende que o atual modelo de metabolismo social se baseia nas regras estabelecidas pela relação capital-trabalho, que é irracional e incontrolável. Isso coloca a humanidade diante de um dilema crucial: ou assumimos o controle do sociometabolismo de maneira positiva e consciente, ou caminharemos para um futuro cada vez mais catastrófico. Neste cenário, as políticas de educação muitas vezes são estabelecidas para satisfazer as necessidades do mercado, ao invés de atender às necessidades da sociedade. (Darcoletto, 2016)

Metodologia

A pesquisa segue um delineamento qualitativo e exploratório, utilizando aspectos da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) como método para compreender as percepções e experiências dos professores participantes. O corpus empírico é composto por um questionário, que coletou informações objetivas sobre a trajetória profissional e as reflexões de 08 (oito) profissionais que atuam no NEM, como gestores ou professores e de entrevistas semiestruturadas realizadas com 06 (seis) docentes de uma Escola Estadual do interior de Minas Gerais, atuantes em diferentes itinerários formativos do Novo Ensino Médio principalmente aqueles ligados à preparação para o mundo do trabalho. Com a finalidade de resguardar o anonimato, os participantes foram identificados por pseudônimos que homenageiam importantes educadores e pensadores da educação, símbolos da luta por uma educação integral, humanizadora e omnilateral: Krupaskaia, Darcy Ribeiro, Manacorda, Nísia Floresta, Florestan Fernandes e Milton Santos (Quadro 1). A produção de dados foi realizada em entrevistas individuais, de modo a permitir um aprofundamento das análises, com destaque para as narrativas pessoais e os contextos específicos de atuação dos participantes. As perguntas buscaram explorar temas como condições de trabalho, desafios pedagógicos, o contexto dos estudantes e as percepções sobre o currículo do NEM.

QUADRO 2 - Participantes da pesquisa.

Pseudônimo	Tempo de docência	Participante
“Krupaskaia”	Entre 1 e 3 anos	Docente
“Darcy Ribeiro”	Mais de 20 anos	Docente
“Manacorda”	Entre 1 e 3 anos	Docente
“Nísia Floresta”	Entre 10 e 15 anos	Docente/coordenadora
“Florestan Fernandes”	Entre 15 e 20 anos	Docente
“Milton Santos”	Entre 4 e 7 anos	Docente

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, (2025).

As transcrições das entrevistas foram submetidas a um processo de codificação e organização em categorias temáticas. Esse procedimento seguiu as fases de pré-análise, exploração do material e interpretação, conforme sugerido por Bardin (1977). As categorias identificadas incluem temas que se relacionam com a precarização do trabalho docente, desafios na implementação dos itinerários formativos, percepção da formação continuada e relação entre teoria e prática no currículo.

Para fundamentar a interpretação dos dados, utilizamos um referencial teórico marxista e marxiano, que oferece os subsídios necessários para compreender as relações entre capital, educação e trabalho. Autores como Marx (2008), Antunes (2009), Ciavatta (2012), Mészáros (2008, 2011), Ramos (2019, 2023), Frigotto (2015), Ferretti (2017), Kuenzer (2017, 2020, 2021), Saviani (2007), entre outros, fornecem importantes elementos para refletirmos sobre a precarização e intensificação do trabalho docente como expressões de uma lógica ampla de exploração, bem como sobre o ideal de uma educação politécnica e omnilateral, que ajudam a problematizar os limites e possibilidades para o Ensino Médio e para os itinerários formativos.

Os dados foram analisados considerando a repercussão das condições materiais na experiência docente. As entrevistas revelam dificuldades como a falta de infraestrutura, a escassez de materiais pedagógicos e a sobrecarga de trabalho. Esses elementos foram interpretados à luz das contradições entre as alardeadas promessas da reforma do Ensino Médio, do seu conjunto legal

complementar e a realidade das escolas públicas. A metodologia adotada permite, assim, uma análise das experiências dos professores e professoras, destacando as tensões entre as demandas institucionais e as condições concretas de trabalho.

A fim de cumprir com os objetivos e responder ao problema investigado, elencamos *a priori* as categorias “Precarização e condições de trabalho”, “Formação e capacitação docente”, “Impactos da reforma do EM” e “Saúde docente”. Incluímos *a posteriori*, com base nas contribuições dos participantes, mais três categorias que, no período de tratamento e codificação, demonstraram sua relevância. São elas “Resistência à precarização”, “Valorização/reconhecimento profissional” e “Perspectivas de futuro docente” (Figura 1).

Figura 1 - Categorias de análise



Com base na análise das categorias apresentadas, pudemos observar que as experiências dos docentes, capturadas por meio das entrevistas, refletem um cenário marcado por contradições e desafios estruturais. Mesmo com todas as dificuldades de organização e o desalento enfrentados pelos profissionais, as categorias *a priori*, como “Precarização e condições de trabalho” e “Impactos da reforma do EM”, dialogam diretamente com as categorias emergentes, como “Resistência à precarização” e “Perspectivas de futuro docente”, demonstrando um movimento dialético entre a realidade e as estratégias de resistência construídas pelos professores e professoras.

Abordagens teóricas

Na seção que se segue serão discutidos os dados produzidos em nossa pesquisa de campo, bem como as contribuições e implicações da pesquisa para o conjunto dos estudos que refletem sobre a precarização das condições de vida e trabalho dos professores e professoras nestas primeiras décadas do século XXI.

Alguns aspectos onto-históricos da categoria trabalho-educação.

Embora, do ponto de vista ontológico, o trabalho e a educação sejam atividades inerentemente humanas, e intercomplementares entre si, conforme aponta Saviani

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007, p. 154)

Essas duas atividades permanecem apartadas, entre si, historicamente. Assim, se nas sociedades primitivas essas atividades puderam se desenvolver de forma espontânea, com a complexificação das sociedades, desde as civilizações mais antigas, tanto o trabalho como a educação passaram a desempenhar um papel de distinção social.

a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Como já foi apontado, isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o. (Saviani, 2007, p. 157).

Ou seja, a apropriação privada, ainda na antiguidade, dos meios de produção, também tem reflexo na apropriação privada dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade (Manacorda, 2017). Assim, a educação escolar nasce marcada por uma dualidade estrutural entre a escola do saber e a escola do fazer. Esse fenômeno se manifesta mais nitidamente com o nascedouro da indústria moderna e, de tempos em tempos, com as guinadas e rearranjos do capital, nos deparamos com a oportunidade ou a necessidade de refletir sobre esses processos.

No Brasil, desde o surgimento do colégio das fábricas, ainda em 1809, do surgimento da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, da lei geral do ensino Industrial de 1942, passando pela profissionalização compulsória do ensino de segundo grau pela Ditadura Militar em 1971 e mais tarde pela aprovação da LDB de 1996 e a recente reforma do Ensino Médio, a educação Brasileira permaneceu enviesada pelas contradições entre Trabalho e educação. Atualmente, em um contexto de crise estrutural do capitalismo (Mészáros, 2008) e rarefação das relações de trabalho, a educação brasileira passa por uma nova fase de reacomodação e realinhamento com os mercados. Nesse contexto, é fundamental que estejamos prontos para propor “novas” perspectivas para o ensino, de modo a recuperar uma identidade genuína entre ciência e trabalho e por meio da democratização radical dos conhecimentos historicamente construídos pelas sociedades humanas (Manacorda, 2017).

Novo ensino médio: entre o legal e o real.

Ao examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ainda no ano de 2003, em seu artigo “profético”, Ferreti apontava sérios problemas, em três níveis distintos, que desabonavam as DCNEM como documento norteador para uma futura Reforma do Ensino Médio. O autor questionava os aspectos **político-ideológicos; educacional** e as dificuldades em sua

implementação (Ferretti, 2003). Embora não seja nosso objetivo detalhar cada um deles, o trabalho serve tanto como balizador para nossa discussão, como para continuar demonstrando a construção histórico-ideológica por trás da Reforma do Ensino Médio. Por mais que a reforma de implementada pela lei 13.415 de 2017 e seus dispositivos complementares tenham sido justificadas, por uma vasta campanha midiática como importante e urgente transformação de um Ensino Médio conteudista, centralizado no professor e com pouco ou nenhum protagonismo do aluno (Kuenzer, 2016), e esses nos pareçam, ao nível fenomênico, argumentos justificáveis, é necessário compreender essas transformações em sua inserção histórica.

As reformas educacionais devem ser entendidas como aspectos das políticas sociais que são resultantes e produtoras de ações político-sociais realizadas, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil, mas implementadas pelo primeiro. Parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou digladiam em torno de interesses de grupos sociais que se fazem presentes em uma e/ou outra. (Ferretti, 2003)

Ou seja, as reformas, assim como qualquer outra legislação, devem ser interpretadas como ambiente das lutas hegemônicas e contra hegemônicas e, portanto, resultado de uma ação política e influenciada por suas determinações econômicas e sociais. A Crise estrutural do capitalismo observada por Mészáros que passa a afetar a economia capitalista a partir dos anos de 1970, bem como a nova divisão internacional do trabalho e a recente fase do liberalismo iniciada nos anos de 1990 no Brasil, nos fazem perceber que a escola e a educação não passam incólumes às disputas políticas e ideológicas que ocorrem nas sociedades. Esses fenômenos passam a influenciar os rearranjos da educação, para a formação de um “neossujeito”, com as competências necessárias às transformações econômicas (Ramos, 2019). O objetivo de formar subjetividades flexíveis, com as necessárias competências socioemocionais para transitar por diversas ocupações e convivam com relações de trabalho cada vez mais rarefeitas, vão ao encontro de construir um comportamento social de um indivíduo que poderíamos chamar de Trabalhador-Empreendedor-Consumidor. Pois aquele que deseja participar desse “novo trabalho”, que tem como base técnica e tecnológica a microeletrônica, deve reunir as competências para o consumo, o emprego, o subemprego e mesmo para o desemprego, que garante o lucro através da manipulação dos vastos contingentes de reserva do capital. (Kuenzer, 2016).

Conforme aponta Ferreti (2003, p. 329),

Deve-se chamar a atenção para que os documentos anteriormente referidos estruturam-se sobre um conceito cuja origem não está no campo educacional, mas no dos negócios (Hirata, 1994), o que, por si só, já é indicativo que as reformas do ensino médio e do ensino técnico, contrariamente ao afirmado pelos discursos oficiais, tende a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo: trata-se do conceito de competência, tal como está sendo entendido no âmbito da Sociologia do Trabalho e da educação.

Ou seja, o aspecto educacional, ao que nos parece, tornou-se secundário nas políticas de formulação desse Novo Ensino Médio. O esvaziamento e a fragmentação curricular, o desfinanciamento por meio de “tetos de gastos” e “arcabouços fiscais”², a divisão entre formação geral e itinerários formativos, que contribui para a reprodução das desigualdades sociais quando lançam a juventude

² Aspas que referenciam leis distintas, mas com propósito similar, de diminuir os custos (investimentos) do estado em políticas públicas. Essas políticas tentam atender os desconfortos (as ameaças) do mercado financeiro em relação ao crescimento da dívida do Estado Brasileiro.

trabalhadora para trajetórias de formação profissional superficiais e as afastam das universidades, demonstram a desconexão entre o legal e o real nas políticas educacionais para o Ensino Médio.

Por fim, no tocante às questões estruturais que envolvem o NEM e as dificuldades para a sua implementação, mais de vinte anos depois, faremos nossas as indagações de Ferretti (2003, p. 333):

Tendo-se em vista as condições objetivas do país, a drástica redução dos gastos sociais, em particular na educação, as condições precárias das redes de ensino público, as reconhecidas deficiências na formação de professores, parecem pouco realistas tanto as diretrizes curriculares para o ensino médio quanto as que se referem ao ensino técnico. Quais as condições objetivas para que as escolas dos sistemas públicos de ensino, sabidamente sucateadas quanto à estrutura física, ao material didático e aos recursos humanos e financeiros, ofertem uma educação de caráter geral e técnico em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que os documentos lhes atribuem? Que Projeto Pedagógico poderão construir tais escolas? Quais as possibilidades de colocarem em prática propostas tão ambiciosas como as formuladas pelos documentos examinados? E, se não o conseguirem, a quem caberá a responsabilidade pelo insucesso?

A essas perguntas, soma-se aquela essencial de nossa pesquisa: como o conjunto do reordenamento jurídico instituído a partir do golpe parlamentar de 2016, as ofensivas neoliberais historicamente impingidas sobre o currículo e as políticas educacionais vêm contribuindo para um crescente quadro de precarização do trabalho docente nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio?

As respostas devem vir daqueles que foram alijados dos processos decisórios e das formulações dessas legislações. As comunidades escolares, os discentes e docentes. Aqui, convidamos a essas respostas professores e professoras dos Itinerários Formativos ligados ao mundo do trabalho de uma Escola Estadual do Interior de Minas Gerais.

Apresentação e discussão dos resultados: o trabalho docente sob a perspectiva dos professores atuantes nos itinerários formativos

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, é importante ressaltar que, embora a pesquisa se desenvolva em um contexto específico, em pesquisa qualitativa, o tamanho da amostra não é o aspecto mais crítico. O enfoque está nas especificidades e nas condições contextuais dos participantes selecionados. A ênfase é na profundidade e na riqueza dos dados produzidos, buscando informações que reflitam a experiência e a perspectiva dos participantes. Perspectivas regionais e amostras mais restritas podem representar uma pesquisa relevante, uma vez que permitem uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados. A pesquisa qualitativa, ao invés de buscar generalizações estatísticas, enfatiza a variedade de dados e a profundidade das análises, permitindo explorar nuances e particularidades que amostras maiores poderiam obscurecer. (Minayo, 2017).

Feitas essas considerações, passemos a alguns dados e análises produzidas a partir das entrevistas realizadas com os docentes dos itinerários formativos, principalmente ligados ao mundo do trabalho, realizadas no decorrer do segundo semestre do ano de 2024.

Precarização e condições de trabalho nos itinerários formativos

Ainda que concordemos e cada uma das intervenções dos participantes deste estudo reflita que o processo de precarização do trabalho docente não se inicia com a Reforma do Ensino Médio, professores e professoras têm experimentado nos últimos anos o aprofundamento desse processo. As recentes transformações nas políticas públicas (que incluem a reforma trabalhista, da previdência e do ensino médio), têm influenciado o aumento das demandas administrativas e pedagógicas, que, aliado à falta de apoio institucional, tem levado a altos índices de adoecimento e exaustão entre os professores. Essa condição reflete a sobrecarga imposta por um modelo de trabalho cada vez mais instável e precário (Previtali; Fagiani, 2020).

Os diálogos estabelecidos durante as entrevistas revelam um cenário de deficiências na infraestrutura escolar e na disponibilidade de recursos didáticos. Segundo os professores e professoras, a falta de materiais adequados limita as possibilidades dos Itinerários Formativos e precarizam o trabalho docente. Os profissionais, frequentemente, precisam adaptar-se à realidade de escassez, utilizando recursos próprios ou improvisando soluções. Uma das saídas dos educadores é construir, entre si e com professores de diversas regiões do país, redes de apoio. Algo que nos permite inferir duas situações, a primeira, revela que embora tratemos do caso particular de uma escola do interior de Minas Gerais, a realidade da precarização afeta diversas outras regiões do país, e a segunda que a inventividade, a disposição e a capacidade de organização e resistência desses profissionais na organização dessas redes, podem apresentar um potencial de transformação. “Nísia Floresta”, (2024), uma das nossas entrevistadas, ao ser perguntada sobre as maiores dificuldades enfrentadas na implantação dos itinerários, descreve a situação:

É o material, porque a gente não tem material. Na verdade, eles colocaram os tópicos que eles queriam que fossem trabalhados, e o professor tem que buscar e nem sempre acha, dependendo do itinerário, não acha nenhuma base para conseguir desenvolver as aulas [...]. você não tem o material para você conseguir o mínimo para desenvolver em sala de aula. Eles falam, falam, ah! Não temos livros de projetos, temos livros disso, aí você vem o livro para a escola, você não consegue aproveitar nada do livro. A discrepância é grande. No início do ano, eu sentei com alguns professores que iriam trabalhar, você vê que eles [os livros] estão totalmente fora. Eles falam, pera aí, você está me dando um livro e eu não consigo tirar nada dele? (Entrevista a Nísia Floresta, 2024).

E complementa:

Tem alguns livros que vieram para os itinerários, só que os professores não conseguem seguir por eles. Usam muito pouco. Começaram a usar, viram que não está dando muito certo, não está sendo aquilo que está sendo pedido. Então, a gente tem que parar. Eu já conversei com os professores, sugeri que entrem nos grupos de WhatsApp, porque nos grupos a gente consegue discutir, arrumar material, ter sugestões, é o que a gente está conseguindo. Um apoiando o outro. [...] São grupos de WhatsApp de professores, que são, no caso, do Brasil todo. Tem os de Minas, tem os mais perto da gente, mas são do Brasil inteiro. Então, a dificuldade não é só em Minas. Na conversa, a gente vê que a dificuldade é geral. A falta de material é geral. Tem professores que não estão atuando em sala de aula. Pararam para produzir algumas apostilas para vender para outros professores. (Entrevista Nísia Floresta, 2024)

Florestan Fernandes, outro dos nossos participantes, acrescenta:

A gente tem grupos de colegas, por outro lado, olhando o lado positivo, que mandam para a gente material muito bacana, mandam vídeos. Então, a gente consegue ter bastante conteúdo para trabalhar, em cima do planejamento. Agora, se olhar, por exemplo, a questão do material impresso, falta de recurso em praticamente todas as escolas. Então, a gente precisa de exercício, precisa de xerocar alguma atividade e a gente não consegue. De acordo com as escolas, não tem recurso para esse material. Então, a gente tem que se virar, tem que ser dinâmico. Tem que procurar formas de trazer esse conteúdo para o aluno. Questão, por exemplo, também de tecnologia e inovação. Questão da utilização de salas de informática. Muitas vezes, não têm computadores para todos. Quando tem, não tem acesso à internet. Esses são alguns problemas e desafios de várias escolas, da grande maioria das escolas (Florestan Fernandes, 2024).

Esses depoimentos vão ao encontro do que estudiosos como Ferretti (2003, 2017, 2018), Kuenzer (2020) e Oliveira; Silva (2024) alertavam ainda antes das reformas, com base em seus documentos orientadores, como a BNCC. Intervenções que dizem respeito aos desafios estruturais da implantação do Novo Ensino Médio e do risco da redução dos Itinerários Formativos (Kuenzer, 2020). As limitações infraestruturais impõem entraves para o desenvolvimento de uma prática educativa que permita a associação entre teoria e prática, entre o concreto e o subjetivo, ou seja, a práxis. (Freire, 2005). Milton Santos, elucidada em seu depoimento:

Para a gente pensar no projeto de vida eficiente, nós precisaríamos de fazer viagens, visitar locais de trabalho, por exemplo, visitar universidades também, com uma frequência maior para integrar os estudantes nessa perspectiva do mundo do trabalho de fato. Essa vivência de ambientes diferentes, de maneira coletiva com a turma, seria muito necessária. E às vezes nós encontramos dificuldades para fazer esse tipo de saída da escola com os estudantes, por questões de ordem material mesmo, o financiamento das viagens. (Entrevista Milton Santos, 2024).

Outro importante aspecto trazido pelos entrevistados é o aumento das cargas horárias de trabalho e principalmente na sensação de sobretrabalho, no tempo fora da escola. Uma intensificação, que vem sendo naturalizada no contexto da flexibilização do Ensino Médio como expressão de um projeto pedagógico próprio do regime de acumulação flexível do capital, (Kuenzer, 2020) e de crise estrutural do capitalismo (Mészáros, 2008) que é parte de um processo mais amplo de exploração do trabalho contemporâneo e tem tornado a rotina diária desses educadores cada vez mais complexa. Os baixos salários, as condições de trabalho precárias e estressantes (transporte, infraestrutura, materiais, deslocamentos entre várias escolas ou mesmo para ocupações secundárias para complementar renda, entre outras.), muito tempo de trabalho, ausência de aperfeiçoamento e lazer, aumentam a frustração e as chances de adoecimento (Tonet, 2020).

Ao serem perguntados sobre como as alterações curriculares e a introdução dos itinerários formativos alteraram seus horários e cargas de trabalho, os participantes foram bastante incisivos, com a exceção daqueles que já começaram a lecionar sob as regras impostas pela nova legislação. A reforma não somente diminuiu o número de aulas das disciplinas da base comum e nas quais os professores têm formação específica, como obrigou esses profissionais a se “aventurar” nos itinerários formativos para complementar a ausência de aulas e o orçamento doméstico. Souza (2023), que tece um estudo sobre a precarização do trabalho dos professores de Geografia no Estado do Mato Grosso evidencia a sensível diminuição na quantidade de aulas da disciplina para os professores do Ensino Médio constatada na rede pública. O componente, que contava, no mínimo, com 2 aulas semanais, após a implementação do NEM, diminuiu para apenas 1 aula, reduzindo em 50% a carga horária total.

“Darcy Ribeiro”, a esse respeito, argumenta:

[A carga de trabalho] alterou e muito. Porque o professor que tem essa preocupação de passar o melhor, ele vai tentar buscar o que é de melhor para os alunos. E, fazendo isso, tem que dispor de tempo para pesquisa. Para buscar o material conforme a realidade do aluno. E isso demanda tempo. Ele está trabalhando muito mais. E isso está sobrecarregando no lado emocional, no estresse. O professor está ficando doente por causa dessa sobrecarga de trabalho. (Entrevista Darcy Ribeiro, 2024)

“Florestan Fernandes” acrescenta:

Com a redução da carga horária de muitas disciplinas do conteúdo básico, a gente vê muitos amigos aí tendo que pegar essas disciplinas, mesmo não tendo conhecimento para aquela área. E a gente sabe que nossos colegas são profissionais. Então, vão assumir a disciplina e correr atrás dessas informações para trazer uma aula melhor para esses alunos. É para isso que a gente está na escola. Agora, isso sobrecarregou. Se você foi formado para Geografia, História, Matemática, você já traz uma bagagem. Quando, de repente, é obrigado a pegar um conteúdo que não tem o costume de trabalhar. Você vai, antes de mais nada, ter que buscar conhecimento para aquilo. Então, isso também tomou tempo no nosso trabalho (Entrevista Florestan Fernandes, 2024).

Neste sentido, apesar das justificativas de que os Itinerários Formativos deveriam tornar o ensino mais atrativo, torna-o mais penoso, tanto para professores como para os alunos. “Nísia Floresta” argumenta que

como diminuiu a carga horária dos professores, eles acabaram sendo praticamente obrigados a completar com esses itinerários. Principalmente os efetivos, porque eles se preocupam mais em colocar os efetivos trabalhando nesses conteúdos. Precisam completar os cargos. Então, acaba não sendo algo para melhorar o ensino. (Entrevista Nísia Floresta, 2024)

Ainda no contexto da precarização do trabalho, a insegurança contratual foi um tema recorrente nas entrevistas. “Krupskaia” relata, por exemplo, que sua condição de professora contratada gera incertezas sobre a continuidade no cargo, afetando tanto sua vida profissional quanto pessoal:

Existe sempre uma esperança de melhora, mas a realidade é outra, porque, por exemplo, eu sou contratada, então sempre existe aquela insegurança. E o ano que vem? Como que vai ser? Entre aspas, é como se você sempre começasse do zero. Porque você tem que correr atrás, fazer todos os procedimentos. (Entrevista Krupskaia, 2024)

“Manacorda”, “Darcy Ribeiro” e “Florestan Fernandes” também relatam problemas de estabilidade na profissão por conta da necessidade de, anualmente, lutar pela possibilidade de um contrato. Isso ocorre porque, o que deveria ser exceção (as contratações), em vários Estados brasileiros, principalmente em Minas Gerais, tornou-se regra. Ao analisar um *Survey* sobre as condições de trabalho docente no Ensino Médio no Brasil, Marques e Nogueira (2024) observam que, apesar de contrária à legislação, a porcentagem de 32% na condição de temporário/substituto/designado no Brasil não é algo a ser desconsiderado. Em Minas Gerais, entre 2013 e 2023, houve um aumento de 65,3 mil professores temporários na rede estadual de ensino (540% de crescimento), ao passo que a rede estadual reduziu 69,3 mil professores efetivos do quadro (77% de queda em uma década), segundo pesquisa divulgada pelo Jornal Estado de Minas³. A contratação em larga escala de temporários, apesar de ser uma solução flexível para o governo, resulta em uma situação precária, já que o estado tem garantido todos os seus interesses,

³ PIRES, S. “Professor temporário”, a exceção que virou regra em Minas. Disponível em: https://www.em.com.br/gerais/2024/05/6863791-professor-temporario-a-excecao-que-virou-regra-em-minas.html#google_vignette. Acesso em: 17 jan. 2025.

mas o trabalhador não, esse tem apenas a "possibilidade" de terminar o ano letivo na mesma vaga em que iniciou seu trabalho. Além disso, a ansiedade e o estresse acumulados ao término de cada período letivo impedem o descanso de férias. É uma situação de constante constrangimento e de extrema insegurança por parte do trabalhador temporário, o grupo mais precário entre os professores que ocupam o funcionalismo público (Latorre, 2013).

A Formação de professores para o mundo do trabalho

O título desta subseção carrega uma contradição⁴ que é inerente ao trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como o professor licenciado deveria atuar nos itinerários ligados ao mundo do trabalho e oferecer uma perspectiva movida pelos valores de uma educação integral⁵, sendo ele próprio formado sob a lógica do capital e do mercado de trabalho?⁶ Por outro lado, como os sistemas de educação e os defensores desse “Novo Ensino Médio” esperam que os professores formados para atuar na Formação Geral Básica atuem em disciplinas ligadas à EPT? Podemos inferir que, na formulação dessas Reformas, o legislador teria como objetivos velados privatizar ou terceirizar a formação técnica e profissional do *V Itinerário Formativo*, já que, ao menos na esfera pública de Minas Gerais, esse percurso tem se revelado um desafio, dada a ausência de uma estrutura adequada ou de profissionais disponíveis (Costa; Machado Dias, 2021).

Ainda no que diz respeito à formação dos professores que atuam nos Itinerários formativos, é necessário apontar o contrassenso entre a Reforma do Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em sua “Meta 15” define o ano limite de 2024 para que todos os docentes atuem nas áreas específicas em que se formaram (Brasil, 2014). A redução das aulas das disciplinas da base comum e a Introdução dos Itinerários jogam por terra essa meta, afinal, um imenso contingente de profissionais foi deslocado de sua área de formação inicial e passaram à necessidade de atuar nesses itinerários. Sobre essa situação, argumenta “Manacorda”:

Com toda certeza, não se pensou em um segundo como vai ser para o professor. Porque é basicamente você chegar para qualquer trabalhador que exerce uma função e se preparou durante pelo menos 4, 5 anos da sua vida para se especializar naquilo, para ser bom naquilo. E aí você fala com ele, olha, agora você vai começar a desempenhar essa outra função, além dessa que você já desempenha. Sendo que esse trabalhador já reclamava de desgaste, cansaço, desmotivação, falta de tempo, de uma série de coisas. Então, foi jogar mais uma coisa nova em cima dos professores e sem um preparo. Sem um preparo e sem uma remuneração adequada para isso. Porque os professores vão precisar pensar nesse material, vão precisar pensar nessas aulas e principalmente se preparar para isso. E se preparar com quem? Porque eu desconheço alguém que seja formado em globalização, tecnologia e trabalho. Não tem um curso superior para isso. Então, também não é só uma tentativa de precarizar o ensino dos estudantes e de precarizar a vida dos trabalhadores. Mas uma tentativa de precarizar a educação no modo geral. (Entrevista Manacorda, 2024).

⁴ Vale ressaltar ainda uma segunda contradição: enquanto nas Escolas Públicas estaduais os professores não possuem uma formação específica para atuar nos Itinerários da EPT, as Escolas Técnicas, privadas ou federais, convivem com um déficit significativo de professores licenciados nas disciplinas que são eminentemente da área técnica. Moura, (2015) argumenta que o baixo reconhecimento social dos saberes docentes é, em muitos aspectos, responsável pela convivência com as práticas do Notório Saber.

⁵ Um modelo de educação que deve promover o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões – intelectual, social, emocional e ética, além de fornecer possibilidades para a inserção no mundo do trabalho em suas múltiplas possibilidades.

⁶ A revogação das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada, materializadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, pelas resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, gerou repúdio generalizado das principais instituições e associações pela formação de professores. As entidades argumentam que as diretrizes “Impõem uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC.” (Manifesto ANPED, 2020)

No que diz respeito à formação continuada, em consonância com o que afirmam Marques e Nogueira (2024), os participantes de nossa pesquisa alegam que os cursos disponibilizados pelas secretarias de Educação carecem de profundidade, são, na maioria das vezes, aligeirados e desconectados da realidade vivida em sala de aula.

Conforme aponta Kuenzer (2021), nesse contexto, tanto professores como alunos estão absorvidos em uma espiral precarização e correndo o risco da banalização do esforço. Essa fragmentação e compartimentação favorecem uma espécie de passividade cognitiva, aprender rápido e sem esforço. A pedagogia mercantilizada oferece opções de curta duração, de baixo custo e qualidade reduzida, em que o esforço intelectual é recompensado com um certificado sem significado, incapaz de promover a aprendizagem ou auxiliar no ensino.

A continuidade da formação acadêmica, apesar de ser um desejo da maioria dos profissionais, é vista como um desafio pelos entrevistados. A ausência de tempo e dinheiro, o trânsito entre várias escolas e o esgotamento são apontados como os principais entraves para o ingresso em programas de pós-graduação. As iniciativas, quando ocorrem, são, em geral, realizadas de forma independente, sem apoio significativo das instituições de ensino (Figuras 2 e 3). Essa situação reflete as dificuldades estruturais e financeiras enfrentadas por muitos docentes que desejam aprofundar seus conhecimentos. É o que afirma “Nísia Floresta”: *“Eu acho que para a gente é cada vez mais cobrança. Sobre o professor, pensam só em cobrar. Por exemplo, eu quero fazer uma pós, quero fazer um mestrado, não tenho nem tempo. Não tem condição. (Entrevista Nísia Floresta, 2024)”*.

Essa realidade que deposita nos professores e professoras toda a responsabilidade por sua qualificação profissional, ao mesmo tempo, impede seu acesso ao conhecimento e às progressões na carreira, e se apresenta como mais um aspecto do processo de precarização, resultando em um sentimento de frustração e em uma crescente sensação de abandono.

A reforma do ensino médio na voz dos professores e professoras.

Conforme temos argumentado, a Contrarreforma do Ensino Médio vem causando diversas repercussões negativas e teria, a médio e longo, nas palavras de Frigotto, (2023) potencial para sepultar a Educação Básica e descaracterizar as licenciaturas⁷. No entanto, como os educadores dos Itinerários Formativos têm percebido essas transformações? Nesta seção, pretendemos dialogar com esses profissionais.

É necessário ressaltar que alguns desses professores conseguem avaliar pontos positivos, não na forma, mas nos conteúdos acessados através dos itinerários impostos pela contrarreforma, principalmente no que diz respeito às disciplinas “Projeto de Vida” e “Introdução ao Mundo do Trabalho”, no entanto, esse entendimento é sempre acompanhado de algumas ressalvas. Conforme veremos. “Krupskaia” afirma que

⁷ Lembremos que a formação de professores está fortemente alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Que, segundo Ferretti, (2017) tem um viés tecnicista, reducionista e se articula em um currículo por competências.

Pensando no Projeto de Vida, eu acho até interessante, porque, na escola onde eu leciono, por causa dessa vulnerabilidade que os alunos enfrentam, não só no dia a dia, mas em relação à família, acaba que eu consigo me aproximar deles e ter uma visão do que eles almejam no futuro. Quem sabe, eu possa ajudá-los de alguma forma. Claro que há grandes desafios, pois alguns alunos enxergam a disciplina como só mais uma. Eles não percebem que pode haver uma conexão com o futuro ou até mesmo com o que estão vivendo no presente. Mas, de uma forma geral, eu achei bem interessante. Eu tenho muitas críticas, principalmente em relação à redução das matérias que seriam consideradas as principais. No entanto, a implementação de algumas matérias eu achei que foi bem importante e interessante para os alunos. Apesar de também haver críticas em relação a eles. (Entrevista Krupskaia, 2024)

No entanto, a maioria dos depoimentos é bastante crítica às recentes transformações. “Manacorda” denuncia como o objetivo do NEM seria o alinhamento com os setores produtivos, a redução dos custos, a terminalidade dos estudos ainda no Ensino Médio, além da manutenção da universidade pública como privilégio de classe (De Paula; Silva, 2024):

Acho que [o objetivo da reforma] é muito mais de interromper um planejamento de futuro dos estudantes do que de contribuir. Porque, se a gente for analisar, as escolas particulares, não reduziram a carga horária, eles não perderam aulas de história, não perderam aulas de geografia, não perderam outras aulas. E aí, quando a gente tem o Enem, por exemplo, que é o plano de muitos dos adolescentes das escolas, vão continuar cobrando história, geografia, sociologia, filosofia, não vai cobrar globalização, tecnologia e trabalho, introdução ao mundo do trabalho. Então, se elaborou um plano, muito mais para roubar os sonhos dos estudantes de escolas públicas do que para se construir esses sonhos. (Entrevista Manacorda, 2024)

Para os professores, a reforma do ensino médio intensificou a carga de trabalho, exigindo adaptações constantes e maior dedicação na preparação de aulas e atividades. Essas demandas adicionais têm gerado altos níveis de estresse e descontentamento. A intensificação do trabalho docente, conforme compreendemos, está diretamente relacionada às contradições do projeto neoliberal, que busca reduzir custos, às custas da qualidade do ensino (Previtali; Fagiani, 2020). Além disso, a saúde desses profissionais vem sendo fortemente afetada. (Torres, 2017; Junges Jr, 2020; Silveira, 2022; Rodrigues, 2023). A esse respeito discorre “Manacorda”:

Porque, veja bem, se você pega só um cargo e tem essas disciplinas, é um pouco mais tranquilo. Mas, quando você pega dois cargos e aí tem disciplinas que você nunca viu na vida, vai ter que dar um jeito e se virar sozinho para resolver. É uma sobrecarga muito, muito grande. E, infelizmente, o nosso corpo não reage só nos aspectos mentais; isso se traduz também na questão física. Por exemplo, sempre que algo está fora do controle no campo mental, a minha gastrite ataca. Então, vai gerando essa série de consequências. Inclusive, isso gera consequências para os alunos também, porque eu acredito que, com toda certeza, o número de atestados que os professores têm dado recentemente deve ter aumentado significativamente. Isso ocorre devido à insegurança, da cobrança e de várias outras doenças que têm sido desenvolvidas por essa precarização do trabalho, que é cada vez maior. (Entrevista Manacorda, 2024)

Entre os docentes mais experientes, chama a atenção a preocupação de buscar a aposentadoria ainda em condições de “aproveitar a vida”,

espero aposentar com saúde mental, porque vejo muitos colegas que aposentam depois, devido ao ofício durante os anos, acabam adoecendo e falecendo numa idade ainda que se poderia aproveitar muito para frente, mas espero que eu aposente de forma saudável. Até lá, eu tenho muita perspectiva de contribuir para a educação. (Entrevista Darcy Ribeiro, 2024).

Um dos fatores que tem levado a esse esgotamento é a utilização constante das tecnologias digitais e a crescente plataformização e digitalização das relações de trabalho, que têm tomado contornos

aparentemente irreversíveis a partir do período pós-pandêmico (Antunes, 2018). A esse respeito, discorre “Florestan Fernandes”:

Eu acho que uma coisa que ficou ruim, que herdamos da pandemia, foram os grupos [de WhatsApp]. Além do tempo de sala de aula, a gente sabe que também tem um tempo para trabalhar em casa. Mas, às vezes, a falta de noção e sensibilidade extrapola isso. [...] E, nisso, a gente fica quase que escravo, porque excede o nosso trabalho. Qual é o momento de descanso que você tem? Às vezes, seria no sábado ou domingo, mas você está respondendo mensagens. É grupo de professor, então é bem complicado. Fora as questões psicológicas, que a gente vê nos últimos anos, principalmente pressões, cobranças, muita gente se afastando por doenças. Então, isso está, infelizmente, nesse lado a gente não nota tanto, não nota essa valorização. Cada vez mais cobranças. (Entrevista Florestan Fernandes, 2024)

A transição para o ensino remoto durante a pandemia intensificou o uso de tecnologias e contribuiu para revelar ainda mais a precarização do trabalho docente no Brasil. Os professores, que já tinham que arcar com custos de deslocamento, alimentação, aperfeiçoamento, material, entre outros, passaram a arcar com despesas com internet, aplicativos, plataformas digitais e estrutura de mídia. Tudo isso corroborou para não somente para uma sobrecarga de trabalho como para o impacto emocional de lidar com as incertezas do momento. (Barbosa, 2023; Leher, 2022).

Conforme aponta Saviani (2007), a questão da formação de professores, da saúde docente e de suas condições de trabalho não podem ser dissociadas do problema que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões da jornada de trabalho e sobretudo do salário. Essas condições precárias, praticamente, neutralizam a ação dos professores na promoção de uma prática libertadora. A esse respeito, “Krupskaia” aponta para uma questão alarmante no que se refere aos professores neófitos ou aqueles que passam por um processo de desprofissionalização por meio da perda de aulas ou da fragmentação curricular (Ciavatta; Ramos, 2012):

A questão salarial, eu penso que deveria existir uma mudança. Por exemplo, nós recebemos conforme o número de aulas. Quando eu iniciei, se não me engano, eu tinha três ou quatro aulas, e meu salário era abaixo do salário mínimo. E, assim, eu moro num bairro e a escola fica em outro. **Então, essa distância faz com que, às vezes, o que eu vou receber acabe indo quase todo para o transporte. Eu acho que deveria existir, nem que fosse, um salário certo, independentemente do número de aulas.** Isso também precisa chamar a atenção. [...] Tem professor que trabalha de manhã, de tarde e de noite. Se existe essa exaustão, é por conta disso. Porque, até você conseguir chegar a um valor de um salário mínimo, é uma luta. (Entrevista Krupskaia, 2024. Grifo nosso).

Da entrevista de “Krupskaia” emerge uma importante reivindicação: a implantação de uma renda básica para o professor cujo número de horas trabalhadas não complete um mínimo salarial. Algo que a lei 11.738/2008, do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica, ao estabelecer que os vencimentos iniciais referentes às jornadas de trabalho inferiores a 40 horas semanais serão, no mínimo, proporcionais ao valor do piso, não dá conta de atender (Brasil, 2008). Atualmente, por um cálculo simples de regra de três, essa norma garantiria apenas a remuneração aproximada de R\$ 490,00 por mês, para um professor que cumprisse a carga horária semanal de quatro aulas, como no caso citado pela participante.

Muito embora a questão salarial seja fundamental para os professores que atuam na Rede Estadual de Educação, os participantes apontam no sentido de que a carreira docente continua a ser

desvalorizada socialmente, e com poucas evidências de um futuro com avanços em termos de reconhecimento profissional. No entanto, os professores mantêm a esperança.

Resistência à precarização e perspectivas de futuro.

Para Althusser (1992) e Marx (2008), a superestrutura jurídica e política que compõem os aparelhos ideológicos do Estado, como a escola, desempenha um papel central na reprodução das relações de poder, limitando as possibilidades de resistência à precarização dentro do sistema capitalista. Para além da dissuasão ideológica, a participação em movimentos de resistência tem sido dificultada pelo sobretrabalho, a exaustão, o ceticismo e pelo receio de represálias. Muitos professores relataram que a carga de trabalho impede uma atuação mais efetiva em busca de melhores condições de trabalho. É o que demonstra a contribuição de “Darcy Ribeiro”:

Parece que é uma ideia. Um projeto de quanto mais ocupar o professor, menos tempo ele vai ter para reivindicar seus direitos. Assim, parece que é uma ideologia do sistema. Acaba que, o professor está preocupado com as tarefas, porque elas são exigidas, têm que ser cumpridas de acordo com as datas, e isso vai sobrecarregando de trabalho e mais trabalho precarizado. Com certeza o professorado fica ali, sem pensar que realmente precisa lutar pelos seus direitos, o exercício de ser cidadão, e acaba resultando nesse egoísmo entre os professores, e esse egoísmo é provocado justamente por um sistema da exigência, do sistema de consumo, das tarefas, e acaba o professorado não reivindicando pelos direitos trabalhistas. (Entrevista Darcy Ribeiro, 2024).

Apesar disso, no que diz respeito às expectativas em relação ao futuro, em que pese o ceticismo e alguma relutância e desconforto observados durante as entrevistas, em consonância com a pesquisa apresentada por Marques e Nogueira (2024, p. 18),

Mesmo considerando as expressões qualitativas, observou-se que boa parte das perspectivas está vinculada ao âmbito da Educação ou da continuidade de estudos. Foram tímidas aquelas que informaram outras esferas de trabalho ou até mesmo abandono da docência. Tais constatações evidenciam ações de continuidade na carreira, aliadas a insatisfações de distintas ordens, mas que a promoção de melhorias nas condições de trabalho poderia, inclusive, permitir aferições ainda mais positivas. Considerando as opções de fazer Pós-graduação/curso superior e a mudança para outra rede de ensino, pressupõe-se que a associação dessas opções poderia dizer acerca de movimentos para outros cenários, dentro do campo educacional, com salários condignos e condições trabalhistas mais satisfatórias.

O que se pode depreender dessa observação é que mesmo se tratando de uma abordagem regional e eminentemente qualitativa e subjetiva, as entrevistas dialogam com o macrocosmo da análise quantitativa realizada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa, pudemos refletir sobre as consequências das recentes reformas educacionais sobre o trabalho docente, especialmente no contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). A análise qualitativa das entrevistas revisitou não apenas as dificuldades enfrentadas pelos professores, mas também, mesmo que de forma velada e até inconsciente, algumas das estratégias de resistência e superação que emergem em meio à precarização. Esses elementos refletem um campo de tensões onde o legal e o real se confrontam, que demonstra uma parte das contradições estruturais presentes no cotidiano escolar. Nesse caso, as contradições diárias entre currículo e processo ensino e aprendizagem em uma escola específica do interior de Minas Gerais.

Antes de mais nada, é necessário salientar que, apesar de todos os problemas que cotidianamente afligem os professores, é, muitas vezes, a angústia e o medo de não conseguir oferecer um trabalho de qualidade e um ensino relevante para a vida e o futuro dos estudantes, o que mais afeta esses profissionais.

Entre as principais dificuldades apontadas pelos professores, destaca-se a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos adequados. O depoimento de “Nísia Floresta” ilustra bem essa realidade: ela relata a ausência de livros ou recursos alinhados às necessidades dos itinerários formativos, levando docentes a recorrerem a grupos de WhatsApp para compartilhar materiais e construir coletivamente soluções. Esse cenário, conforme destacado por Ferreti (2018), expõe a fragilidade do modelo educacional, no qual as promessas de inovação e flexibilização se chocam com a escassez material e as condições precárias das escolas públicas.

A intensificação da carga de trabalho e o processo de desprofissionalização docente também emergiram como temas centrais. Os relatos indicam que, com a redução de aulas nas disciplinas da base comum, os professores foram deslocados para áreas fora de sua formação, como bem apontado por “Manacorda”, que descreve necessidade constante de adaptação àqueles temas que transcendem sua formação. Esse fenômeno, além de comprometer a qualidade do ensino, aponta para o descompasso entre a exigência da implantação dos itinerários formativos e a realidade dos professores que são, pela exigência de suas condições materiais, compulsoriamente deslocados para essas disciplinas. Contexto que expressa um perigoso processo de aprofundamento da precarização, desprofissionalização e fragmentação do trabalho docente (Souza, 2024).

Outro aspecto que inspira preocupação entre os participantes foi o impacto sobre a saúde mental e física dos professores. Relatos como o de “Darcy Ribeiro” e “Florestan Fernandes” destacam como a sobrecarga de trabalho e a instabilidade contratual têm levado ao adoecimento e à exaustão, reforçando o que Previtali e Fagiani (2020) definem como expressões do projeto neoliberal de intensificação do trabalho. Para “Krupskaia”, a condição de professora contratada acentua a sensação de insegurança e de fragilidade profissional. Realidade que é compartilhada, conforme aponta Latorre (2013), em diversos estados brasileiros. Os docentes sob contrato precário, nesse sentido, passam a representar um grupo ainda mais sujeito à precarização e adoecimento, apesar disso, esses profissionais não podem contar com as garantias de seguridade que estão disponíveis aos trabalhadores estáveis na carreira.

Apesar do cenário adverso, a pesquisa também identificou iniciativas positivas que merecem atenção. O componente “Projeto de Vida” foi citado por alguns entrevistados, como “Krupskaia” e “Milton Santos”, como uma oportunidade de aproximação entre professores e alunos, permitindo o diálogo sobre perspectivas futuras e contribuindo para uma abordagem mais humanizadora. Contudo, essas iniciativas enfrentam as limitações impostas pela falta de recursos e por um currículo fragmentado que, por vezes, restringem ações e projetos mais aprofundados.

Os depoimentos produzidos nesta pesquisa revelam que a flexibilidade apregoada pelo NEM tem se traduzido, na prática, em sobrecarga e insegurança, afetando diretamente a qualidade do ensino. Como apontam Frigotto (2015) e Antunes (2009), a lógica da flexibilização do trabalho, sob a ótica do capital, resulta em uma precarização estrutural que coloca em risco a dignidade do trabalhador. No contexto educacional, essa precarização se manifesta na exigência de formação contínua sem suporte, na imposição de conteúdos alheios à formação docente e na instabilidade contratual, que impede o planejamento de carreira e a construção de uma relação sólida com os alunos. As reflexões apresentadas reforçam a necessidade de repensar as políticas educacionais de maneira crítica e inclusiva. Como destacado por Manacorda (2017), a integração entre ciência e trabalho deve ser recuperada como parte de uma educação que promova autonomia e emancipação e, para que isso ocorra, é imprescindível que as políticas públicas garantam condições dignas de trabalho, valorização salarial e estímulo a uma formação continuada que agregue sentido e uma sensação de pertencimento aos professores.

Um importante tema produzido durante uma das entrevistas, ainda pouco explorado nas pesquisas atuais, é a questão de uma renda mínima para o professor. “Krupskaia” chama a atenção para algo importante, sobretudo para professores contratados ou em início de carreira. Trata-se de algo que a lei do Piso Nacional Salarial dos Professores (11.738/2008) não deu conta, o estabelecimento de uma renda básica para aquele docente cujas horas trabalhadas não atingem a uma meta salarial mínima. Chama a atenção que não existam políticas públicas ou reivindicações sindicais de vulto, neste sentido. O que reforça nosso entendimento de que as organizações sindicais devem aumentar os esforços no diálogo com aqueles grupos que não se sentem abrigados ou representados nas suas lutas.

Além da questão salarial, que é uma das mais importantes no que diz respeito às condições de vida e trabalho dos professores e professoras, muito da exaustão e do abatimento desses profissionais diz respeito ao sentimento de um insuficiente reconhecimento social da profissão. Essa situação só pode ser atenuada com uma séria política pública de valorização dos salários e, principalmente, dos saberes docentes. Se formar o outro é formar-se a si mesmo (Freire, 1996), é essencial que os professores e professoras recuperem a autonomia sobre sua vida e seu trabalho, de modo que a escola se torne um ambiente de combate a todos os tipos de alienação.

Em síntese, os resultados deste estudo apontam para que o NEM, ao invés de responder às demandas reais da educação pública, acentuou as desigualdades e precarizou ainda mais o ensino e o trabalho docente. A desconexão entre o discurso oficial e a prática cotidiana, que se revela na necessidade de atuar em itinerários desconexos da formação inicial dos profissionais, amplamente relatada pelos participantes, conduzem à necessidade de um esforço coletivo que reposicione a educação como direito fundamental e bem público. Esse esforço deve se orientar pela construção de uma escola democrática e emancipadora, onde docentes e discentes sejam protagonistas na luta por uma educação que transcenda os limites impostos pelo capital. Finalmente, esta pesquisa espera contribuir para um entendimento mais amplo e aprofundado sobre os desafios enfrentados pelos professores do NEM e dos Itinerários Formativos, destacando que, apesar das dificuldades, a educação continua a ser um espaço de luta, esperança e possibilidade de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. A.; SILVA, D. A. da; LEITE, B. R.; SILVA, R. Z. R. da.; SILVA, C. N. N. Proletarização do Trabalho Docente e o Notório Saber: Desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i2.535. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/535> . Acesso em: 28 jan. 2024.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 128 p.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARBOSA, G. A. S. *A mobilidade espacial docente: uma análise da precarização do trabalho* / Gleyce Assis Da Silva Barbosa; orientadora: Rejane Cristina de Araujo Rodrigues. – 2020. Departamento de Geografia, 2020. Dissertação.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (p. 319 - 334).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 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 e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 12 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020, p. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. *Institui diretrizes operacionais para a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 out. 2020, p. 117.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 18 jan. 2025.

COLARES, Alencar. Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. *Revista Temas em Educação, [S. l.]*, v. 32, n. 1, p. e-rte321202348, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.65475. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/65475>. Acesso em: 02 nov. 2024.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (Orgs.). *Marxismo(s) & educação*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p. 93-114. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-05.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

DE PAULA, Júlio Cesar; SILVA, José Fernandes da. A gênese da precarização docente: mudanças e permanências no processo de deterioração das condições de trabalho do professorado entre os golpes de 1964 e 2016. In: SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Evaldo Rosa de (orgs.). *Educação e mundo do trabalho: diálogos omnilaterais*. Belém: RFB, 2024. p. 59-74. ISBN 978-65-5889-809-2. DOI: 10.46898/rfb.cdaba747-b7ca-4f0b-acdb-b9315dd2f766

FACHIN, J. V. S. | E. P. *Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto*. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>

FERRETTI, C. J.. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018.

FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 319-334.

- FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio: um exame da medida provisória nº 746/2016. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas". *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, 2015, v. 13, n. 20.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- JUNGES JÚNIOR, M. L. *Precarização do Trabalho E Adoecimento: A Realidade De Professores De Uma Rede De Educação Num Município ao norte do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo–RS, 2020.
- KUENZER, A. Z.. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas [et al]. *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. Cap. 10, p. 235-250.
- KUENZER, A. Z.. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 1, p. 57–66, jan. 2020.
- KUENZER, A. Trabalho e Escola: A aprendizagem flexibilizada. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região*, v. 20, n. 2, p. 13-36, 20 mar. 2017.
- LATORRE, D. B.V. C. *O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122569>
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.
- MANIFESTO CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA*. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica> . Acesso em: 18 jan. 2025.
- MARQUES, D.; NOGUEIRA, V. L. O olhar docente sobre as condições de trabalho no Ensino Médio. *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 01–25, 2024. DOI: 10.31496/rpd.v20i43.1319. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1319>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- MARX, K. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. 1818-1883. *Contribuição à crítica da economia política / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes*. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008. 285 p.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Amostragem em pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017. ISSN 2525-8222.

MOURA, Dante Henrique. A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 18 jan. 2025.

VENCEDORAS DA PANDEMIA, “BIG TECHS” LUCRARAM O EQUIVALENTE A MAIS DE R\$ 1 TRILHÃO EM 2020. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/vencedoras-da-pandemia-big-techs-lucraram-equivalente-mais-de-1-trilhao-em-2020-24867515>. Acesso em: 9 nov. 2024.

PIRES, S. “Professor temporário”, a exceção que virou regra em Minas. *Jornal Estado de Minas*. Disponível em: https://www.em.com.br/gerais/2024/05/6863791-professor-temporario-a-excecao-que-virou-regra-em-minas.html#google_vignette. Acesso em: 17 jan. 2025.

PREVITALI, S. F.; FAGIANI, C. C. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos Precarização no Brasil. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, (2020). [fecha de Consulta 17 de Enero de 2025].

RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. *Revista Nova Paidéia*, Brasília, v.1 n., p. 2-11, jan/jun 2019.

RODRIGUES, F. M. C. *Transformações no mundo do trabalho e nas formas de sofrimentos: um novo sujeito social docente no Brasil?* 2023. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro–RJ, 2023.

SAVIANI, D.. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007.

SILVA, J. F.; OLIVEIRA, E. R. *Educação e mundo do trabalho: diálogos omnilaterais*. Belém: RFB Editora, 2024.

SILVEIRA, E.R. M. *Avaliação de desempenho individual e SIMAVE sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007-2020)*. 215 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

SOUZA, D. L. *Internacionalização do capital e políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica*. 2023. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

SOUZA, D. C. da S. Relato de experiência no Novo Ensino Médio: precarização do trabalho docente e perda da identidade profissional. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 18, n. 41, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i41.2040. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2040>. Acesso em: 11 jan. 2025.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*: vol. II. Maceió: Editora Terra sem Amos, 2020. 80 p. ISBN: 978-65-991412-1-8.

TORRES, M. M. *A espada de Dâmocles: interfaces entre o sistema do capital, o processo de trabalho docente e a crise do movimento sindical na nova morfologia da educação técnica*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas–SP, 2017

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados gerados e analisados neste estudo são de natureza qualitativa e foram obtidos por meio de entrevistas com participantes que consentiram em participar da pesquisa sob a garantia de anonimato e confidencialidade. Em razão dessas condições éticas, os dados não estão disponíveis em repositórios públicos. No entanto, transcrições parciais anonimizadas ou informações adicionais podem ser fornecidas mediante solicitação razoável ao autor correspondente, desde que não comprometam a privacidade dos participantes e estejam em conformidade com os termos do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o estudo.

Informações sobre disponibilidade de dados, conforme <https://www.scielo.br/media/files/20240900-Criterios-SciELO-Brasil.pdf> (SciELO, 2024.)

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1—Idealização do estudo, escrita, análise dos dados, revisão e edição do manuscrito.

Autor 2—Idealização, orientação do estudo e revisão do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há qualquer conflito de interesse relacionado à elaboração e à publicação deste artigo. Todas as etapas da pesquisa e da redação foram conduzidas de forma independente, sem influência de interesses comerciais, financeiros, institucionais ou pessoais que possam ter comprometido a integridade e a imparcialidade dos resultados apresentados.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.