



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JÚLIO CÉSAR DE PAULA

**NOVO ENSINO MÉDIO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Ouro Branco
2025**



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Júlio César de Paula

**NOVO ENSINO MÉDIO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Fernandes da Silva.

P324n Paula, Júlio César de.

Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica / Júlio César de Paula. – 2025.

167 f.il.col.

Orientador: José Fernandes da Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Precarização docente. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Luta de classes. 4. Capital e trabalho. 5. Neoliberalismo. I. Silva, José Fernandes da. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 373.5(81)

Catálogo: Márcia Margarida Vilaça - CRB6-MG/2235
Biblioteca do Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco

22/05/2025, 20:18

SEI/IFMG - 2275789 - Ata de Reunião



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Barro Minas Têxtil - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 30 (trinta) de abril 2025, com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** do Mestrando **JÚLIO CÉSAR DE PAULA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestre. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**NOVO ENSINO MÉDIO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**". A **dissertação** foi considerada **APROVADA**.

O **produto educacional**, E-book: "BASES CONCEITUAIS PARA UM ENSINO MÉDIO NECESSÁRIO" foi **VALIDADO** pela Banca Examinadora e considerado **APROVADO**.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. José Fernandes da Silva (IFMG - Orientador)
Prof^o. Dr^a. Vera Lucia Nogueira (UEMG)
Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira (IFMG)
Prof. Dr. Davidson Paulo Azevedo Oliveira (CEFET - Suplente)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência do(s) membro(s) Prof^o. Dr^a. Vera Lucia Nogueira, Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira, e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelo orientador, será encaminhada à Coordenação do ProFEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 30 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Fernandes da Silva, Professor**, em 30/04/2025, às 16:54, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2275789** e o código CRC **8D72C036**.

À minha mãe, Salomé,
meu pai Dimas (*in memoriam*) e
minha esposa e filha, Jana e Sophia

AGRADECIMENTOS

Início estes agradecimentos pelas pessoas mais importantes da minha trajetória de vida: minha mãe, Maria Salomé, e meu pai, Dimas Alves, aos quais devo tudo de mais importante que aprendi.

Agradeço a cada um dos meus irmãos – Maria Luiza, Antônio Marcos, Dany, José Mauro, Marco Aurélio, Auiti, Yang, Luiz Carlos e André Filipe –, já que muitas das nossas longas conversas foram motivadoras da minha resiliência acadêmica.

A todos os meus amigos de fé, em especial ao Marcos Clemente, pois sem ele nunca teria chegado ao ProfEPT, ao Samuel Vieira, que, com sua percepção acurada, me ajudou a perceber muitas lacunas e, muitas vezes sem querer, a encarar com mais serenidade essa caminhada, e à Tia Joyce, que nunca me permitiu esmorecer. Sempre teve uma palavra amiga. Em cada um dos nossos encontros, sempre saio melhor do que cheguei.

Ao meu orientador, José Fernandes da Silva, a quem, mesmo que eu quisesse, não teria adjetivos para descrever nem palavras suficientes para agradecer. Aprendi muito com você.

Aos excelentes professores do ProfEPT, a quem agradeço nas pessoas de Pablo Menezes, Rodolpho Gautier e Pedro Xavier. Foram mestres dentro e fora da escola.

Aos meus incríveis e inesquecíveis colegas de turma. Nossos encontros de correção da aprendizagem e nossos bons debates mantiveram o ânimo nessa trajetória. Jefferson, Chris, Paulo, Hugo, Thuanne, João, Agnaldo, Matheus, Daiane, Gilmar, Lily, Ana Nelly, Marly, Andrea, Ângela, Thaís, Sandra, Victor e demais colegas, muito obrigado.

Aos Doutores Vera Lúcia Nogueira, Pablo Menezes, Mônica Barros e Elisângela Silva Pinto, que gentilmente aceitaram participar desta banca avaliadora e da validação de nosso Produto Educacional, e que decidiram compartilhar um pouco de sua experiência conosco. Aos docentes participantes da pesquisa, que compartilharam suas percepções e saberes, e, por fim, a toda a equipe do IFMG, que encara a difícil tarefa de manter o ProfEPT.

Obrigado a todos e a todas.

*“Malditas sejam todas as cercas!
Malditas todas as propriedades privadas que
nos privam de viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis, amanhadas por
umas poucas mãos, para ampararem cercas e
bois e fazerem da terra escrava e escravos os
homens!
D. Pedro Casaldáliga”*

RESUMO

A presente pesquisa investiga a precarização e a deterioração das condições de trabalho dos docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial aqueles que atuam nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM). A partir de uma abordagem qualitativa, sustentada pelo referencial teórico do materialismo histórico-dialético, analisamos como a reestruturação produtiva do capital e a implementação de políticas neoliberais têm intensificado a fragmentação da carreira docente, ampliando a flexibilização, a instabilidade contratual e o esvaziamento de sentido na profissão. Metodologicamente, realizamos uma análise documental e bibliográfica crítica das normativas que orientam a EPT, associada à pesquisa de campo em uma instituição pública de ensino. Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nos Itinerários Formativos, permitindo captar suas percepções sobre os efeitos das recentes reformas educacionais em sua prática profissional. Os resultados indicam que a implementação do NEM, mesmo com suas mais recentes alterações, reforça a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro, restringindo o acesso à formação integral e reduzindo a autonomia docente. O avanço da lógica mercantil na educação intensifica a sobrecarga laboral e desarticula a coletividade da categoria, dificultando formas de resistência e organização sindical. Ademais, a substituição de conteúdos críticos por competências pragmáticas direcionadas ao mercado de trabalho compromete a função social da educação, enfraquecendo o potencial emancipatório do ensino. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender para enfrentar o processo de precarização docente como parte de uma dinâmica mais ampla de desmonte das políticas públicas e de desvalorização da educação pública como direito social. Ao trazer à tona as vivências dos professores no contexto da reforma do ensino médio, buscamos contribuir para o debate sobre as diferentes formas de exploração do trabalho docente como expressões da luta de classes, além de alternativas que fortaleçam a EPT, resguardando seu papel na formação crítica e integral da juventude trabalhadora.

Palavras-chave: Precarização docente; Educação Profissional e Tecnológica; Luta de Classes; Capital e Trabalho; Ensino Médio; Neoliberalismo.

ABSTRACT

The present research investigates the precariousness and deterioration of the working conditions of teachers in Vocational and Technological Education (EPT), especially those who work in the New High School (NEM) Formative Itineraries. From a qualitative approach, supported by the theoretical framework of historical-dialectical materialism, we analyze how the productive restructuring of capital and the implementation of neoliberal policies have intensified the fragmentation of the teaching career, increasing flexibility, contractual instability and emptying of meaning in the profession. Methodologically, we performed a critical documentary and bibliographic analysis of the norms that guide EPT, associated with field research in a public educational institution. Questionnaires and semi-structured interviews were applied with teachers who work in the Training Itineraries, allowing to capture their perceptions about the effects of recent educational reforms on their professional practice. The results indicate that the implementation of NEM, even with its most recent changes, reinforces the structural duality of Brazilian high school, restricting access to integral training and reducing teaching autonomy. The advancement of mercantile logic in education intensifies labor overload and disarticulates the collectivity of the category, making it difficult to form forms of resistance and union organization. Moreover, the replacement of critical content by pragmatic skills directed to the labor market compromises the social function of education, weakening the emancipatory potential of teaching. The relevance of this study lies in the need to understand to confront the process of precarization as part of a broader dynamic of dismantling public policies and devaluation of public education as social law. By bringing to light the experiences of teachers in the context of high school reform, we seek to contribute to the debate on the different forms of exploitation of teaching work as crude expressions of class struggle, as well as alternatives that strengthen EFA, safeguarding their role in the critical and integral formation of working youth.

Keywords: Teacher precarization; Professional and Technological Education; Class Struggle; Capital and Labor; High School; Neoliberalism.

RESUMEN

La presente investigación investiga la precarización y el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), especialmente aquellos que trabajan en los Itinerarios Formativos del Nuevo Bachillerato (NEM). A partir de un enfoque cualitativo, sostenido por el referencial teórico del materialismo histórico-dialéctico, analizamos cómo la reestructuración productiva del capital y la implementación de políticas neoliberales han intensificado la fragmentación de la carrera docente, ampliando la flexibilización, la inestabilidad contractual y el vaciamiento de sentido en la profesión. Metodológicamente, realizamos un análisis documental y bibliográfico crítico de las normativas que orientan a la EPT, asociado a la investigación de campo en una institución pública de enseñanza. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con profesores que trabajan en los Itinerarios Formativos, permitiendo captar sus percepciones sobre los efectos de las recientes reformas educativas en su práctica profesional. Los resultados indican que la implementación del NEM, incluso con sus más recientes modificaciones, refuerza la dualidad estructural de la enseñanza media brasileña, restringiendo el acceso a la formación integral y reduciendo la autonomía docente. El avance de la lógica mercantil en la educación intensifica la sobrecarga laboral y desarticula la colectividad de la categoría, dificultando formas de resistencia y organización sindical. Además, la sustitución de contenidos críticos por competencias pragmáticas orientadas al mercado de trabajo compromete la función social de la educación, debilitando el potencial emancipador de la enseñanza. La relevancia de este estudio radica en la necesidad de comprender para enfrentar el proceso de precarización docente como parte de una dinámica más amplia de desmonte de las políticas públicas y de devaluación de la educación pública como derecho social. Al sacar a la luz las experiencias de los profesores en el contexto de la reforma de la enseñanza secundaria, buscamos contribuir al debate sobre las diferentes formas de explotación del trabajo docente como expresiones crudas de la lucha de clases, además de alternativas que fortalezcan la EPT, resguardando su papel en la formación crítica e integral de la juventud trabajadora.

Palabras clave: Precarización docente; Educación Profesional y Tecnológica; Lucha de Clases; Capital y Trabajo; Enseñanza Media; Neoliberalismo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Trajetória acadêmica e profissional	16
1.2 Justificativas acadêmicas e sociais.	20
1.3 Dos objetivos e questão norteadora.	23
1.4 Percurso Metodológico	24
1.5 A Título de síntese.	31
2 NEOLIBERALISMO E PRECARIZAÇÃO DOCENTE: VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS EM UM MUNDO DO TRABALHO EM TRANSFORMAÇÃO. 33	
2.1 Introdução do artigo.....	33
2.2 Da ontologia do trabalho à precarização.....	35
2.3 NEOLIBERALISMO: A GRANDE CATEGORIA DE ANÁLISE NO CONTEXTO DA PRECARIZAÇÃO.	37
2.4 METODOLOGIA DO ARTIGO	41
2.5 OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA SAÚDE DOCENTE: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS	44
2.6 RAREFAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ERA DA PRECARIZAÇÃO.....	47
2.7 A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	49
2.8 A título de Síntese.....	51
3 ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NA ERA DO REFORMISMO: CONTRADIÇÕES LEGAIS E HORIZONTES POTENCIAIS.....54	
3.1 ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS.....	57
3.2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ALERTA ÀS SUAS CONTRADIÇÕES.	65
3.3 Em síntese	69
4 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.....73	
4.1 Formação docente e precarização.	76
4.2 A ldb e o século xxi no processo de precarização	79
4.3 Proletarização, precarização e pauperização.....	81
4.4 Reflexões e encaminhamentos.....	87

5 ENTRE O REAL E O LEGAL: A PRECARIZAÇÃO DOCENTE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	89
5.1 INTRODUÇÃO	89
5.2 Metodologia	91
5.2 Abordagens teóricas.....	94
5.3 Alguns aspectos onto-históricos da categoria trabalho-educação.....	94
5.4 Novo ensino médio: entre o legal e o real.....	95
5.5 Apresentação e discussão dos resultados: o trabalho docente sob a perspectiva dos professores atuantes nos itinerários formativos	97
5.6 Precarização e condições de trabalho nos itinerários formativos	98
5.7 A Formação de professores para o mundo do trabalho	102
5.8 A reforma do ensino médio na voz dos professores e professoras.	104
5.9 Resistência à precarização e perspectivas de futuro.	107
5.10 A título de síntese	108
6 Produto educacional: a práxis no processo ensino-aprendizagem.....	112
6.1 Introdução	112
6.2 Elaboração do produto educacional	113
6.3 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO PARA UM ENSINO MÉDIO NECESSÁRIO.....	115
6.4 BASES CONCEITUAIS PARA UM ENSINO MÉDIO NECESSÁRIO.....	118
6.5 Por um ensino Médio necessário: a educação como fazer político	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
9 APÊNDICES	152
10 ANEXOS	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Conjunto das pesquisas analisadas por data de defesa.	49
QUADRO 2 - Participantes da pesquisa.	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica **78**

LISTA DE ACRÔNIMOS E ABREVIACÕES

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação de Professores
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FIES	Financiamento Estudantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional da Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
ProfEPT	Programa de Educação Profissional e Tecnológica
PT	Partido dos Trabalhadores

REIF	Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do trabalho Multipaper	20
Figura 2 - Etapas da Pesquisa	26
Figura 3 - Agrupamento das pesquisas analisadas por categorias	44
Figura 4 - Enunciação das categorias de análise.	44
Figura 5 - Teorias currículo	56
Figura 6 - Categorias de análise	93
Figura 7- Processo de Elaboração do Produto Educacional	114
Figura 8 - Produto Educacional	119
Figura 9 - Contextualizando o Material.....	120
Figura 10 - Mídia Complementar	122
Figura 11 - Cartilha ANDES da contrarreforma	123
Figura 12- Definições de Politecnia, Educação Integral e Omnilateral	124
Figura 13 - Definições de Politecnia, Educação Integral e Omnilateral	124
Figura 14 - Práticas pedagógicas diversificadas.....	128

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a precarização e deterioração das condições de vida e trabalho dos docentes nos últimos anos, em particular a situação daqueles professores e professoras que vêm sendo forçados a ingressar nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (Nem) para complementar suas cargas horárias, sua renda e manter a dignidade do seu trabalho, mesmo nas condições tão adversas impostas pela atual conjuntura econômica e social. Nossa escolha temática parte, necessariamente, de nossas reflexões junto aos colegas professores e da formação onto-histórica¹ deste pesquisador (Saviani, 2007). É motivada pela compreensão de que somente pela compreensão de como se dá a exploração do trabalho e pelo trabalho, poderemos construir alternativas para o cenário de precarização e fragmentação das identidades docentes.

Dividimos esta seção inicial em três partes: a primeira, inclui parte das vivências pessoais do pesquisador, afinal são as inquietações geradas por mais de uma década de trabalho docente que possibilitaram a decisão de me aprofundar nessa vertente de pesquisa. Em seguida, são definidos o objeto de pesquisa e os objetivos centrais da investigação e, por último, o percurso metodológico, que pretende explicitar os itinerários que orientam nossa análise.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional

Apesar de historiador, não sou um memorialista, talvez por esse motivo a escrita dessa fase do trabalho seja particularmente difícil. Ao decompor o conceito de memória, impossibilitou-se não perceber que não somos construídos apenas pelo que lembramos, mas, em muitos aspectos, por aquilo que decidimos esquecer. Não obstante, decidi, há algum tempo, que esse trabalho deveria representar, mesmo que de forma residual, um pouco das lutas diárias dos trabalhadores da educação, portanto, não haveria melhor maneira de iniciá-lo do que narrando as desventuras de um jovem trabalhador.

Quinto filho dos sete gerados pelo pedreiro Dimas Alves e pela dona de casa, Maria Salomé, desde muito cedo, tanto por conta da origem camponesa dos meus avós e a “tradição”

¹ A expressão utilizada remete às reflexões de Saviani (2007, p. 152) que apontam no sentido de que os termos “ontológico” e “histórico” não seriam ligados por uma conjunção coordenativa aditiva como está posto no enunciado do título. Não se trataria de examinar os fundamentos ontológicos e depois, em acréscimo, examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa. Isso porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico. Assim, talvez o título deste trabalho ficasse mais preciso se fosse enunciado assim: “Trabalho e educação: fundamentos ontológico-históricos”.

do ingresso precoce no trabalho, como pela situação econômica da minha família, tive a necessidade de conciliar trabalho e estudo. No final da adolescência, últimos anos de minha trajetória escolar, apesar de ter trabalhado desde a infância, a falta de experiência em “carteira” ainda era um problema, e isso me levaria a me emancipar mais cedo de meus pais para abrir uma “firma” (era assim que chamávamos à época) de representação em vendas. Em pouco tempo, com alguma experiência, consegui uma vaga como vendedor externo numa empresa maior e logo consegui um emprego como vendedor no comércio da região. Agora com “carteira assinada”. Posição até de prestígio para quem tinha tão poucas expectativas e colecionava tantas frustrações, mesmo jovem.

Depois de vários percalços para concluir o Ensino Médio numa turma para jovens e adultos, pude cursar a Universidade por meio de um programa governamental de Financiamento Estudantil (Fies).

Desde o ingresso na universidade fiquei fascinado pela literatura da História, sobretudo, pude conhecer um pouco melhor o materialismo histórico, vertente que ainda persigo como *acadêmico* e como professor. A perspectiva de uma história escrita do ponto de vista dos invisíveis (a história vista de baixo), apresentada pelo historiador e intelectual marxista do século XX, E. P. Thompson, assim como o famoso provérbio atribuído à tradição oral da Nigéria: “até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçada sempre glorificarão o caçador” me foram marcantes neste início de percurso.

Foi ainda durante o curso que me descobri educador. O envolvimento nos movimentos estudantis que me inseriram na atmosfera do debate político e o ingresso na carreira docente, que também foi iniciada precocemente, ajudaram a construir minha identidade intelectual e profissional.

Desde o ano de 2006 tenho lecionado em várias prefeituras da região e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na maior parte desses anos com vínculo precário, ou seja, como professor contratado. Essa vivência permitiu que eu pudesse não só sentir as dificuldades impostas aos professores, mas perceber essas mesmas dores em muitos colegas de profissão. As frustrações acumuladas pelos vários anos de luta pela educação e, mais recentemente, na participação no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SindiUTE-MG), permitiram que a ideia dessa pesquisa amadurecesse e pudesse se materializar.

Assim como individualmente, somos resultado não somente daquilo que nos lembramos (de nossas memórias), mas talvez, principalmente, daquilo que decidimos esquecer, também socialmente, somos resultado de um fenômeno semelhante. *Em seu Livro dos Abraços*, Eduardo

Galeano rememora sua ida ao bairro de Heymarket, em Chicago, onde foram enforcados, em 1886, os operários que o mundo inteiro saúda a cada primeiro de maio. No entanto, para a sua surpresa, não há nenhum memorial, nenhuma placa, aviso ou lembrança. Apesar de ser (talvez) a única data universal do planeta, no palco daquela execução simbólica, não se faz qualquer lembrança. Nos Estados Unidos, a data mal é celebrada como marco pela luta dos trabalhadores e poucos se recordam que os direitos trabalhistas vieram com o vento, ou da mão de Deus (Galeano, 2017). Esse exemplo nos mostra como decidimos construir nossa sociedade. Com base na invisibilização dos vulneráveis e na deificação das coisas. Nesse sentido, ancorados nessa trajetória de luta no, e pelo trabalho, decidimos construir uma pesquisa que possa repercutir a voz de uma parcela dos trabalhadores. Os professores e professoras que atuam nos Itinerários Formativos do Ensino Médio. E se um dos objetivos da ciência é transformar a realidade, devemos encarar a responsabilidade de tentar ao menos refletir sobre quais são as transformações possíveis tanto para a educação, como para a vida dos educadores, que são, ou deverão ser, assim como os discentes, os sujeitos históricos dessa transformação.

Desse modo, é com base nos dizeres e na inquietude de Galeano, bem como na vontade e na necessidade de analisar o processo de desmantelamento da carreira docente, que iniciamos nosso estudo.

Ser professor contratado há muitos anos é uma experiência que carrega consigo não apenas a responsabilidade de ensinar, mas também a vivência cotidiana das contradições e desafios impostos por um sistema educacional cada vez mais marcado pela precarização. Ao longo desses anos, tenho testemunhado como as condições de trabalho se deterioram, os salários se tornam insuficientes e a carga de trabalho aumenta, enquanto a valorização social da profissão parece diminuir. Diante desse cenário, uma aproximação com a obra marxista e marxiana se apresenta como uma ferramenta teórica capaz de ajudar a compreender as raízes desses problemas e suas possibilidades de transformação.

O marxismo, como teoria crítica, oferece uma lente para analisar as relações entre trabalho, educação e sociedade, que busca compreender o trabalho como ação humana voltada para a criação de riqueza social e da própria natureza humana (Marx, 2007; Gramsci, 1982; Saviani, 2007). Ele nos permite entender que a precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo mais amplo de reestruturação do capitalismo, que exige maior flexibilidade e sacrifício dos trabalhadores. Como afirma Ricardo Antunes (2009, p. 36), o "Desemprego em dimensão estrutural, a precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da

reestruturação produtiva do capital." Afirmações como essas, presentes na obra de Antunes (2009), Mészáros (2002) e Kuenzer (2011), ressoam profundamente na realidade dos professores, que veem sua profissão ser transformada em uma atividade cada vez mais fragmentada e desprovida de sentido. Ao adotar uma perspectiva marxista, neste sentido, podemos compreender que a educação, como parte dos "Aparelhos Ideológicos de Estado" (Althusser, 1985), desempenha um importante papel na reprodução das relações sociais capitalistas e neoliberais. No entanto, ela também pode ser um espaço de resistência e transformação. Pois, se por um lado, é aparelhada para atender às demandas do mercado; por outro, ela carrega em si a potencialidade de formar sujeitos críticos e conscientes de sua condição.

A aproximação com o marxismo, nesse contexto, não é apenas uma escolha teórica, mas uma necessidade prática. Ele nos oferece ferramentas para compreender como as reformas educacionais recentes, como a contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), estão alinhadas aos interesses do capital e como podemos resistir a essas mudanças. Conforme aponta Kuenzer (2011, p. 687),

A compreensão do trabalho docente em seus limites e possibilidades, a partir desses eixos, devidamente sustentados pelas categorias do método da economia política e pelo compromisso com a construção coletiva de um projeto pedagógico mais orgânico às necessidades dos que vivem do trabalho, é um dos caminhos possíveis para a construção de propostas de formação de professores alternativas à lógica capitalista de disciplinamento.

Portanto, ao mergulhar nas reflexões marxistas, vamos ao encontro não apenas uma explicação para os problemas que enfrentamos, mas também um horizonte de possibilidades. A luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade está intrinsecamente ligada à luta por uma sociedade mais justa e igualitária. E é nessa perspectiva que sigo, como professor e como trabalhador, buscando compreender e transformar a realidade em que vivemos.

Finalmente, é necessário ressaltar que nosso trabalho se trata de uma Dissertação *Multipaper*, formato de pesquisa que surgiu na Inglaterra na década de 1960 e vem se popularizando desde então (Costa, 2014). Nossa opção por este formato está alicerçada na perspectiva de que, além do objetivo acadêmico e científico da pesquisa, do rigor nos processos, na produção de dados e resultados, é essencial que o trabalho possa alcançar o maior número de pessoas possível. Pensando nisso e considerando os artigos como um instrumento mais acessível, consideramos a viabilidade da Dissertação *Multipaper*. Segundo Frank; Yukihiro (2013), as principais características deste tipo de trabalho é que cada um dos artigos guarda suas próprias características e individualidade (Fig.2). Significa dizer que cada um deles é

construído observando todas as etapas de qualquer outra produção científica. Desde a análise bibliográfica, o estabelecimento da metodologia, produção dos dados, discussão e conclusões. É possível e desejável que cada um dos artigos possa ser submetido, individualmente, em periódicos acadêmicos, sem que isso prejudique sua qualidade científica ou sua interlocução quando incorporados à estrutura do trabalho final.

Figura 1 - Estrutura do trabalho *Multipaper*



Fonte: Elaborado pelo autor

No nosso caso, apesar de guardar as características de uma dissertação *multipaper*, e que algumas das configurações do trabalho final ainda atendam às exigências dos periódicos a que foram (ou devem ser) submetidos, uma de nossas preocupações é que os artigos mantenham uma interlocução clara e capítulos definidos, de modo a resguardar também as qualidades essenciais das dissertações de modelo tradicional apresentadas e consagradas no programa que acolhe nossa dissertação, o ProfEPT.

1.2 Justificativas acadêmicas e sociais.

Muito tem se debatido sobre como as alterações curriculares do chamado “novo” Ensino Médio, bem como o conjunto de reorganização legal instituída a partir do golpe parlamentar de 2016², de forte teor neoliberal, afeta ou deverá afetar, em médio e longo prazo, a qualidade do ensino e a vida de milhões de jovens trabalhadores Brasil afora. Embora pareça cedo para concluir a falência desse modelo curricular e marco legal que vem se instalando no país, a

² Em que pesem as interpretações divergentes, e dos ritos institucionais celebrados por conta do *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT) no ano de 2016, para os efeitos do presente trabalho, consideramos que a ruptura institucional e a forte guinada de rumos que resultou em um aprofundamento das políticas neoliberais, como um golpe articulado no parlamento com intensa participação de setores do mercado.

fragmentação do currículo, o reforço da dualidade estrutural histórica e a ausência de sentido no ensino já causam mal-estar entre professores e alunos (Oliveira; Silva, 2022).

A reestruturação do Ensino Médio no Brasil, consolidada a partir da reforma de 2017, representa um marco na organização curricular desta etapa da educação básica. A adoção dos Itinerários Formativos, articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se como um redirecionamento político-educacional alinhado à lógica neoliberal, priorizando a empregabilidade e a flexibilização do ensino em detrimento de uma formação crítica e emancipadora (Ferretti, 2018; Frigotto, 2023).

A escolha do Novo Ensino Médio como foco de investigação resulta da percepção da necessidade de compreender as implicações das recentes reformas educacionais para os professores da educação pública, sobretudo no que concerne à precarização das condições de trabalho. Conforme apresentaremos em nossa revisão de literatura, disponibilizada no capítulo que se segue, o aprofundamento do receituário neoliberal³ no setor educacional não apenas modifica os currículos, mas também reconfigura as relações de trabalho docente, fomentando formas atípicas de contratação, instabilidade profissional e intensificação das jornadas (Vieira, 2022; Teixeira, 2022). É importante salientar que um dos critérios fundamentais para a seleção do escopo da revisão de literatura foi a proximidade com o nosso tema de pesquisa. Dessa forma, optamos por desconsiderar as pesquisas que abordam a precarização na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior, mesmo reconhecendo que essas instituições também sofrem com os efeitos das políticas neoliberais. Assim, optamos por analisar, preferencialmente, esses efeitos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecida pelas redes estaduais de ensino, tendo em vista o caráter profissionalizante atribuído ao Novo Ensino Médio (NEM) pela contrarreforma de 2017 (Ferretti, 2018).

As pesquisas analisadas apresentam elementos importantes sobre o avanço da precarização e intensificação na docência, porém algumas lacunas são apontadas pelos próprios autores desses trabalhos. Entre elas, chama a atenção a questão apontada por Rodrigues (2023), que reconhece que embora haja pesquisas que tratam sobre o processo de plataformização do trabalho e docente, são necessários estudos ainda mais aprofundados, sobretudo no que diz

³ Ricardo Antunes (2009) Argumenta que, a partir da década de 1990, com a ascensão de Fernando Collor e depois com Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a implementação de inúmeros elementos que reproduzem o receituário neoliberal. Kuenzer, (2023, p. 10) complementa: a política neoliberal que caracterizou o Estado brasileiro naquele momento histórico, sendo uma das expressões superestruturais da reorganização produtiva, através da qual o país se articulava ao movimento mais amplo, no bojo da internacionalização da economia, buscando a racionalização do uso dos recursos finitos, a redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais, maior flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo.

respeito ao período pandêmico (2020-2022)⁴, ainda são necessárias pesquisas ainda mais aprofundadas. Barbosa, (2020), analisa a mobilidade espacial docente como fator de precarização. Ou seja, os longos deslocamentos casa-trabalho e entre trabalho-trabalho a que são submetidos os professores e professoras na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Pesquisas locais seriam necessárias para melhor compreender o fenômeno.

Por fim, constatamos que é fundamental investigar as experiências dos professores no processo de introdução dos Itinerários Formativos, assim como aprofundar em como o caráter profissionalizante conferido ao Novo Ensino Médio vem alterando a prática pedagógica e as relações de ensino-aprendizagem. Analisar, portanto, como os docentes vivenciam essa reestruturação curricular em sua prática cotidiana, de que maneira se adaptam às novas demandas e aos desafios que enfrentam. Conforme acreditamos, é necessário não somente compreender os elementos que determinam o crescente processo de precarização do trabalho e da carreira docente, mas refletir sobre os limites e possibilidades de atenuar essa lógica de superexploração que transforma tanto a educação em mercado como o educador em mercadoria.

Diante desse cenário, em que a precarização do trabalho docente se apresenta como um fenômeno intrínseco à reestruturação produtiva do capitalismo e à aplicação de políticas neoliberais, torna-se urgente compreender como essas transformações impactam a educação e, em especial, a vida dos professores. O termo precarização emerge, enquanto categoria de

⁴ A pandemia de Covid-19, conforme aponta Leher (2022), que se alastrou globalmente a partir de 2020, teve profundas implicações para a educação e as condições de vida e trabalho dos professores. A interrupção das aulas presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto aceleraram a penetração das *BigTechs* (grandes corporações de tecnologia, como Google e Microsoft) no setor educacional, promovendo uma intensa plataformação do trabalho docente. Essas empresas, em consonância com organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, viram na crise uma oportunidade para expandir seus negócios, transformando a educação em um campo fértil para a mercantilização e a financeirização. A plataformação do ensino, marcada pelo uso de sistemas de ensino pré-formatados e plataformas digitais, expropriou o conhecimento dos professores, corroeu sua autonomia pedagógica e intensificou a precarização do trabalho docente, com redução de salários, aumento da carga horária e demissões em massa. A pandemia também evidenciou as desigualdades educacionais, agravadas pela falta de acesso à internet e a infraestrutura adequada para milhões de estudantes, especialmente nos países periféricos. Esse cenário está intrinsecamente ligado ao neoliberalismo, que, desde a década de 1970, promove a desregulamentação dos direitos sociais, a austeridade fiscal e a privatização dos serviços públicos, incluindo a educação.

Profundamente imbricada a outros fenômenos globais como a “pandemia da fome”, a erosão dos direitos trabalhistas e sociais, a concentração de renda que resulta em uma cada vez mais profunda desigualdade social a pandemia de COVID-19, que somente no Brasil provocou a morte de mais de 715 mil pessoas de acordo com o observatório do Ministério da Saúde (Brasil, 2025), “condensa diversas expressões da crise estrutural [do capitalismo] assumindo a dimensão de um acontecimento de escala “tectônica” que está alterando e convulsionando profundamente a educação mundial” (Leher, 2022 p. 79), expôs a incapacidade do sistema de enfrentar problemas em escala global de forma coletiva e solidária. Revelando mais evidências da Educação como um campo de disputas hegemônicas e contra hegemônicas, além das grandes contradições do capitalismo no século XXI.

análise, a partir do processo de deterioração do modo de acumulação capitalista baseado no binômio Keynesianismo/Fordismo. Mészáros (2002), que argumenta que a partir do final dos anos de 1970 o capital global passaria a enfrentar uma crise estrutural, que exige do próprio sistema uma reestruturação produtiva que afetaria fortemente os países centrais do capitalismo e exigiria ainda maiores sacrifícios e compromissos por parte dos países periféricos como o Brasil. Embora tenha sido desenvolvido anos antes, baseadas no pensamento de economistas como Milton Friedman e George Stigler, da chamada Escola de Chicago⁵, foi também a partir desse período que as medidas neoliberais começaram a ser aplicadas como antídoto para a crise estrutural. Para a educação, a vida e a carreira do educador, o termo precarização

tem vinculação com competitividade, fragilização, flexibilização, condições de trabalho, perda de autonomia, ausência de apoio à qualificação, valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico, dentre inúmeras outras caracterizações. Como consequência desse processo, observa-se a presença de sofrimento, adoecimento, desistência, cansaço excessivo, conflitos e perda de controle do próprio trabalho. (Alves; et al, 2020).

Ou seja, a necessidade da exploração da temática da precarização emerge do aprofundamento de uma lógica neoliberal das mais regressivas e que penetrou, ainda mais fortemente, nas escolas brasileiras a partir da Contrarreforma do Ensino Médio⁶. Face ao apresentado, surge a nossa problemática central: 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?

1.3 Dos objetivos e questão norteadora.

Além de responder a essa pergunta problema, e diante das vivências cotidianas que testemunham a deterioração das condições de trabalho e a perda de sentido na prática docente, nossa pesquisa deve perseguir os seguintes objetivos:

⁵ Muito embora as raízes teóricas do neoliberalismo tenham surgido logo após a Segunda Guerra Mundial, sob as postulações de Friedrich August von Hayek, em *O Caminho da Servidão*. (Neto, 2019)

⁶ Inspirados em Ramos (2019) Tratamos as mudanças legislativas [do período pós-ruptura institucional de 2016] como contrarreforma, baseados no conceito de revolução passiva de Antonio Gramsci que corresponderia também, em Vladimir Lenin, a via prussiana ou à revolução pelo alto, com os componentes da reforma e da restauração. (Countinho, 1992) O componente da reforma – as mudanças que a classe dominante empreende em momentos em que a correlação de forças tende a não lhe ser tão favorável – poderia carregar dimensões positivas ao se convergirem com interesses da classe trabalhadora, ainda que se o faça em nome da restauração da correlação de forças favorável à classe dominante. Por isso, preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. As medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas. (Ramos, 2019, p. 10)

1.3.1 Objetivo geral.

Investigar como o receituário neoliberal, as contrarreformas curriculares e o conjunto de reordenamento jurídico pós-golpe de 2016 vêm contribuindo para um crescente quadro de precarização do trabalho dos docentes que atuam nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.

1.3.2 Objetivos específicos.

Em relação aos nossos objetivos mais específicos, pretendemos:

- a) analisar os aspectos históricos determinantes para a instabilidade e a insegurança jurídica que afetam as políticas públicas e os currículos para o Ensino Médio, os processos contraditórios sob os quais foram construídos a legislação para a educação, e de que maneira podem afetar a educação e a juventude trabalhadora no Brasil;
- b) analisar o processo histórico de precarização e proletarização do trabalho docente, assim como sobre as contradições, limites e possibilidades que envolvem o conjunto jurídico imposto pelas recentes contrarreformas;
- c) analisar como os professores percebem as transformações curriculares impostas pela Reforma do Ensino Médio e como estas afetam seus trabalhos, suas carreiras e práticas pedagógicas, em especial no contexto de atuação nos itinerários formativos ligados ao Mundo do Trabalho;
- d) desenvolver um produto educacional no formato de um e-book apresentando uma base conceitual ancorada nos valores da politecnia, da integralidade e do trabalho como princípio educativo voltado para os professores que atuam nos itinerários formativos ligados ao mundo do trabalho.

1.4 Percurso Metodológico

De modo a cumprir com nossos objetivos de pesquisa, feita a revisão de literatura, empreendemos, inicialmente, uma análise documental e bibliográfica de cunho qualitativo. Sob um olhar crítico, analítico e comparativo das resoluções e legislações que orientam as diretrizes curriculares e funcionamento da Educação Profissional de nível médio, bem como do conjunto que compõe o corpus bibliográfico, refletimos tanto sobre suas contradições quanto sobre as possibilidades para uma retomada de rumos. Em seguida, a partir da pesquisa de campo, analisamos como essas legislações vêm afetando a prática diária dos educadores. A aplicação

de questionários e entrevistas semiestruturadas, utilizando elementos da história oral (Thompson, 2002; Castelo Branco, 2020), teve como objetivo aproximar-nos dos problemas advindos das contrarreformas e refletir sobre a forma com que elas se manifestam na rotina de trabalho dos participantes. Em relação às entrevistas, concordamos com a professora Heloísa Szymanski, que propõe que:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado, também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa, já revela sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o pesquisador. (Szymanski, 2018. p. 11)

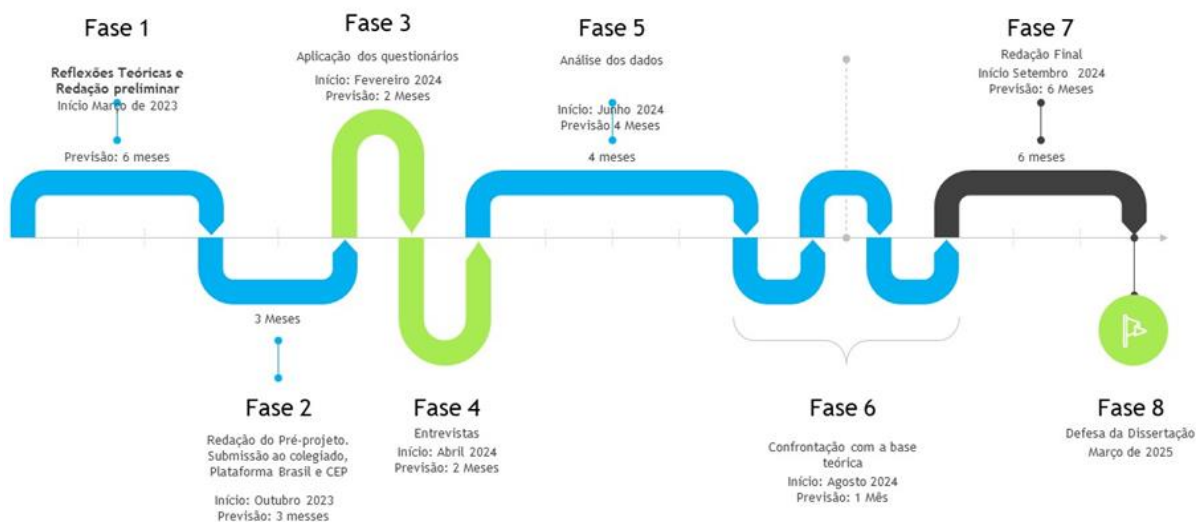
Ou seja, é nas interações objetivas e subjetivas entre o pesquisador e o participante que a pesquisa deve se desenvolver. E é a partir dela que os resultados deverão ser alcançados. E neste contexto, há que se buscar uma horizontalização das relações entre os atores envolvidos, abandonando a ideia da centralidade no pesquisador e da hierarquização dessa relação. Neste sentido, a entrevista faz-se em instrumento essencial para a apreensão daquelas impressões e informações profundas que dificilmente poderiam ser capturadas pela simples observação ou pelo estudo sistemático da literatura. (Leitão, 2021). A opção pelas entrevistas semiestruturadas, que deverão partir de aspectos mais gerais da profissão e da prática docente para os aspectos mais específicos sobre os possíveis problemas enfrentados no contexto estrutural e na dinâmica do trabalho, para o nosso contexto de análise, diz respeito tanto a garantir o conforto, a liberdade e a empatia para e com o participante, como o controle de tempo (cada encontro deverá se desenvolver em até uma hora, a princípio), a organicidade, rigor técnico-científico e a preservação do participante.

Finalmente, de modo a cumprir com o último de nossos objetivos específicos, apresentaremos o Produto Educacional (PE). Um material educativo que possa ser utilizado pelos professores dos Itinerários Formativos como referência teórica no cotidiano escolar. Essas etapas de pesquisa estão discriminadas na Figura 1.

1.4.1 Desenho do estudo

Figura 2 - Etapas da Pesquisa

Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores

A presente subseção fornece uma descrição detalhada da abordagem metodológica adotada, destacando as etapas essenciais para atingir os objetivos gerais e específicos do estudo. Para melhor compreensão, a subseção segue a seguinte estrutura: I) tipo de pesquisa; II) contexto; e III) participantes; e IV) questão Central e objetivos de pesquisa; V) Metodologia de produção e análise de dados; VI) desfecho da pesquisa e detalhamento do produto educacional.

1.4.2. Tipologia do estudo

O Professor Thomaz Romberg, da Universidade Wisconsin, em seu artigo intitulado “Perspectivas sobre o Conhecimento e Métodos de Pesquisa” define o termo pesquisa da seguinte forma:

O termo pesquisa refere-se a processos – as coisas que se fazem, não os objetos que alguém pode tocar e ver. Além disso, fazer pesquisa não pode ser visto como uma ação mecânica ou como um conjunto de atividades que indivíduos seguem de uma maneira prescrita ou predeterminada. As atividades envolvidas em fazer pesquisa incorporam mais características de uma arte do que de uma disciplina puramente técnica. Como em todas as artes, há um consenso em um sentido amplo sobre que procedimentos devem ser seguidos e o que é considerado como um trabalho aceitável. Estes consensos surgem dos relacionamentos do dia-a-dia dos pesquisadores. (Romberg, 2007, p. 4).

Levando em consideração o exposto, trataremos, nesta seção, do delineamento do percurso metodológico da investigação a ser empreendida, a qual pelos seus objetivos é de natureza qualitativa.

A partir da década de 1980 no Brasil, houve uma grande expansão da abordagem qualitativa na pesquisa em educação. Pois se na superada perspectiva positivista era desejável a aplicabilidade dos modelos das ciências naturais à educação e às ciências sociais, na qual a objetividade e a quantificação deveriam eliminar possíveis distorções estimuladas pela subjetividade do pesquisador, atualmente sabemos, conforme aponta Zanette, que

um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional (Zanette, 2017, p.153).

De modo que, é justamente no percurso investigativo, nas relações epistemológicas e na subjetividade que envolve essas relações, que se alcança a dialética necessária com o objeto de pesquisa, e se aproxima da resolução do problema. É importante destacar ainda, que neste tipo de abordagem, não é necessariamente a quantidade de documentos analisados que garantiria o seu rigor científico, pois não se trata de colher uma amostragem determinada, mas, conforme aponta Minayo, (2010, p.57), a pesquisa qualitativa

[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; PARGA NINA et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Esses apontamentos justificam a seleção dos nossos participantes. Pois nos importa analisar especificamente como fenômeno que vem afetando uma parcela específica de educadores de uma escola. Ainda que consideremos que tal fenômeno afeta, mais ou menos, toda a categoria profissional.

1.4.3 Contexto da Pesquisa

Depois de um processo de reflexão e avaliação para a seleção do *locus* da pesquisa e do público participante, definimos por uma instituição em que o pesquisador possuísse vínculo. Tal escolha se deu por entendermos que proximidade com os participantes poderia apresentar a possibilidade de uma imersão no universo da pesquisa, permitindo uma “compreensão mais

profunda na interpretação dos fenômenos estudados, explorando de melhor maneira a complexidade e a riqueza dos contextos sociais e individuais (Guerra et al., 2024).

Apesar de se localizar em uma região periférica, a escola escolhida fica situada na região do distrito industrial do município e em seu entorno desenvolveram-se dois grandes bairros, que tiveram explosões de crescimento nos períodos de expansão das atividades industriais na região. Atualmente, a escola atende a cerca de 500 estudantes e conta com 77 funcionários, entre professores e equipes pedagógica e de apoio. Assim como as demais escolas da Rede Estadual, a escola *locus* da pesquisa vem colocando em prática, conforme determinação da SEE/MG, gradativamente as alterações curriculares referentes ao chamado “Novo Ensino Médio”.

1.4.4 Participantes da pesquisa

Conforme os objetivos de nossa pesquisa, pretendemos analisar o processo de precarização da carreira e do trabalho docente nos últimos anos, sobretudo após a contrarreforma do EM, com o *locus* específico sobre aos professores e professoras, que atuam diretamente nos Itinerários Formativos ligados à EPT. Ao todo, o trabalho contou com a participação e colaboração de oito profissionais. Seis professores que atuam em disciplinas ligadas ao Mundo do Trabalho e dois profissionais da equipe diretiva e pedagógica, respectivamente. No entanto, estes últimos participaram apenas da etapa de construção dos dados mais objetivos, ou seja, responderam apenas aos questionários. Enquanto os professores participaram de ambas as etapas (questionário e entrevistas semiestruturadas). O material produzido nesses encontros foi suficiente para construir tanto uma pesquisa robusta quanto os elementos essenciais para a confecção do nosso produto educacional.

1.4.5 Produção e análise dos dados

Além das reflexões teóricas, conforme apontamos, o presente trabalho dedica-se a uma pesquisa de campo que pretende lançar luz à nossa pergunta problema: como o conjunto do reordenamento jurídico instituído a partir do golpe parlamentar de 2016, as ofensivas neoliberais sobre o currículo e as políticas educacionais vem contribuindo para um crescente quadro de precarização do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica?

Após a apresentação e leitura conjunta dos documentos que condicionam a participação, a saber: a Carta Convite (Apêndice A) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), além do Termo de autorização para gravação de voz (Apêndice C), foi descrito

aos participantes como se daria cada uma das etapas da pesquisa, desde a produção, a transcrição e o tratamento dos dados construídos. Além de assegurados os direitos ao anonimato e a confidencialidade.

Na etapa indicada para o primeiro semestre letivo de 2024, foram aplicados os questionários/formulários e, nos três meses seguintes, conforme cronograma, realizadas as entrevistas presenciais. Neste processo, procurou-se garantir não só um ambiente de empatia entre entrevistador e entrevistado, mas como também a liberdade de expressão, o respeito e a confidencialidade para com as reflexões dos participantes. Nessa etapa, pudemos observar as necessárias conexões entre a pesquisa de campo e nossa análise documental e bibliográfica.

A partir do exposto, compete ressaltar que no processo de produção, organização e tratamento dos dados nosso trabalho procura se inspirar nos estudos de Bardin (1977), que nos apresenta uma série de procedimentos metodológicos que permitem analisar os mais distintos aspectos do conteúdo produzido. Neste sentido, além dos elementos essenciais da estruturação de pesquisa proposta por Bardin, “1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação” (Bardin, 1977, p. 95). Segundo a autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38). Em outras palavras, a análise de conteúdo não se limita apenas a descrever o que está no texto ou no material estudado. Ela vai além, buscando interpretar e inferir como e por que aquele conteúdo foi criado, ou como ele pode ter sido entendido por quem o recebeu. Essas inferências são feitas com base nos indicadores que o pesquisador identifica durante a produção dos dados.

Neste sentido, através da aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas, que puderam se orientar pela lógica dos próprios entrevistados, a partir apenas do direcionamento inicial para *instruções temáticas* específicas, com o pesquisador como interlocutor (Bardin, 1977, p. 173), o objetivo foi o de apreender não apenas os aspectos semânticos das entrevistas, mas os mais diversos aspectos da dinâmica da comunicação, inclusive os não verbais. Nossa orientação, neste caso, é pelo reconhecimento das experiências de cada um dos atores participantes como irreduzíveis e, portanto, essenciais para a construção dos resultados da análise. Assim, durante o processo de exploração e categorização do material produzido, segunda fase na estruturação proposta por Bardin, cada entrevista deverá ser analisada como

corpus único, “como uma totalidade organizada e singular (Bardin, 1977, p.175)”, e categorizadas a partir dessas premissas.

Por fim, vale ressaltar que tanto os questionários⁷, eficazes no processo de obtenção das informações mais objetivas quanto as entrevistas, permitem que o entrevistado discorra sobre os temas propostos com alguma liberdade, foram transcritos e analisados com o auxílio de *software* MaxQda, permite organizar, avaliar e interpretar os dados coletados, facilitando a criação de relatórios que podem ser compartilhados com outros pesquisadores. Dentre os dados que podem ser importados para o software estão os resultados de entrevistas, de grupos focais, de questionários online, além de páginas da internet, imagens e arquivos de áudio e vídeo.

1.4.6 Produto Educacional

Diante do compromisso dos mestrados profissionais para o fortalecimento da produção técnica relacionada à pesquisa aplicada e fundamentado no binômio ensino e pesquisa, é requisito mínimo para a conclusão do curso e defesa da dissertação do programa ProfEPT a apresentação de um produto educacional, é importante ressaltar que além dos objetivos de pesquisa já expostos, nosso trabalho tem o compromisso com a disseminação das boas práticas de ensino, que se materializa através da confecção de nosso Produto Educacional. Conforme discorrem Pasqualli, Vieira e Castaman,

os produtos educacionais produzidos no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) devem ser fundamentados no rigor do desenvolvimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com foco específico em um projeto pedagógico, orientado por conhecimentos e habilidades voltados para a prática profissional e avanço tecnológico. Esses produtos devem possibilitar a formação de profissionais externos à academia que saibam desenvolver e utilizar a pesquisa para agregar valor às suas atividades profissionais, tendo uma análise crítica da prática do trabalho, fomentando o desenvolvimento e implementação da produção tecnológica (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018, p.116).

Neste sentido, a confecção do nosso produto Educacional, que toma forma em um e-book intitulado “Bases conceituais para um Ensino Médio Necessário”, que deverá atender aos professores que atuam nos Itinerários ligados ao Mundo do Trabalho, buscou compreender algumas das angústias, experiências e perspectivas dos participantes da pesquisa. Implica dizer, conforme propõe Kaplún (2003), que é necessário compreender a linguagem, os códigos e o universo cultural do público alvo do material educativo, em suas palavras, “a opinião de peritos ou a leitura de textos não bastarão, devemos conhecer também os contextos pedagógicos e, principalmente, os sujeitos aos quais está destinado o material”. (Kaplún, 2003, p. 48).

⁷ Os formulários de entrevistas e questionários estão disponíveis nos apêndices D e E

A partir dessa sondagem inicial a qual kaplún chama de *pré-alimentação*, que deverá também considerar as bases conceituais da EPT e o entrecruzamento dessas informações, utilizaremos as perspectivas do mesmo autor, que propõe ainda que a construção de um material educativo deve ser orientada por três eixos temáticos: conceitual, *pedagógico e comunicacional*, nenhum deles estanques entre si. O eixo conceitual diz respeito à tomada da fase de pré-alimentação, as principais *Ideias Construtoras*, as bases conceituais e os debates acerca do tema “Mundos do Trabalho”. O pedagógico, é o principal entre esses eixos, deve funcionar como articulador e partir dos conhecimentos prévios do público alvo, aos quais o autor vai chamar de ideias construtoras e, a partir delas propor conflitos conceituais, ou seja, situações problema e atividades que permitam a aquisição ou construção dos princípios teóricos. Por fim, a construção do eixo comunicacional deve considerar os aspectos lúdicos para a resolução dos problemas apresentados. Sem uma boa comunicação, mesmo que os aspectos conceituais sejam bem delimitados, é possível que o material não atinja seu objetivo final, o qual é o de promover um processo de aprendizagem significativo (Kaplún, 2003). Sua validação foi realizada por professores especialistas na temática.

1.5 A Título de síntese.

Diante do que foi apresentado, iniciamos nossa pesquisa com o entusiasmo e a responsabilidade que exige o tema. Alicerçado em uma trajetória pessoal e profissional que envolve a luta por um modelo de sociedade mais equânime e por condições de trabalho mais dignas para os professores e professoras do Brasil, construímos a proposta de pesquisa “*Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica*”.

A pesquisa toma por base as políticas públicas para a Educação como testemunhas, produtoras e difusoras de um modelo hegemônico neoliberal que vem se consolidando no país nas últimas décadas. Esse modelo, busca adequar a estrutura do estado brasileiro a um regime de acumulação de capitais cada vez mais flexível, e vem deteriorando as condições sociais e de vida dos trabalhadores, inclusive na educação.

Daqui em diante, o trabalho se organiza em cinco capítulos: Revisão de literatura, que intitulamos “Neoliberalismo e Precarização docente: violências e resistências em um mundo do trabalho em transformação”, em seguida, uma análise sobre a implantação do NEM chamado “Ensino Profissional e Tecnológico na era do reformismo: contradições legais e horizontes potenciais”, o terceiro capítulo que discute os aspectos históricos no processo de

precarização da carreira docente, ao qual denominamos “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”, seguido pelo capítulo empírico da pesquisa, intitulado “Entre o real e o legal: a precarização docente nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio”, por último e seguido pelas considerações finais, o capítulo que apresenta nosso produto educacional: “Bases conceituais para um Ensino Médio necessário”.

2 NEOLIBERALISMO E PRECARIZAÇÃO DOCENTE: VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS EM UM MUNDO DO TRABALHO EM TRANSFORMAÇÃO.

O artigo tem como objetivo investigar o processo de precarização do trabalho docente no Brasil, com foco no aprofundamento das políticas neoliberais na última década. A pesquisa é qualitativa e baseia-se na análise de 15 (quinze) trabalhos selecionados em repositórios digitais. As análises foram conduzidas a partir das categorias: políticas públicas, saúde docente, sindicalismo e resistências, trabalhadores temporários, e plataformização e uberização. Os resultados indicam um agravamento da precarização do trabalho docente, evidenciado pelas reformas curriculares, adoecimento profissional, desarticulação sindical e vínculos trabalhistas precários. Conclui-se que a compreensão desse fenômeno exige uma abordagem que considere suas múltiplas determinações históricas, destacando a necessidade de investigações adicionais sobre as repercussões na qualidade do ensino.

Palavras Chave: Docência; Precarização; Mundos do Trabalho.

2.1 Introdução do artigo

O estudo dos impactos do capitalismo na Educação não consiste necessariamente em uma novidade, afinal o próprio Adam Smith alertava, na segunda metade do século XVIII sobre os possíveis malefícios do "Espírito Comercial" que, ao desprezar a educação, limitaria as visões do homem e o condenaria às tarefas repetitivas e ao seu rebaixamento moral e espiritual (Mészáros, 2008). Contudo, as intensas mudanças dos sistemas produtivos ao longo dos séculos e, sobretudo, a velocidade das transformações do capitalismo das últimas décadas demandam um esforço intelectual para compreender o aprofundamento das influências neoliberais na educação enquanto política pública, no ensino e ainda mais na vida e na carreira docente.

A precarização da vida e da carreira docente, conforme argumenta Kuenzer (2022), não é um fenômeno isolado, ocorre em um quadro que a precarização do trabalho em geral e, mais especificamente, na esteira da transição de um modelo rígido de acumulação para um regime de acumulação flexível de capitais⁸. Assim, para uma compreensão do fenômeno da

⁸ David Harvey define o conceito de regime de acumulação flexível como uma resposta à crise do fordismo e às profundas transformações decorrentes da crise estrutural do capitalismo a partir dos anos de 1970. Esse novo regime é marcado pela flexibilidade nas relações de trabalho, nos processos produtivos e nas formas de consumo, bem como pela volatilidade dos mercados e pela intensificação do uso de tecnologias. Ele se caracteriza pela fragmentação da produção, pela crescente mobilidade do capital e pelo aumento da exploração da força de trabalho, com uma ênfase maior na precariedade, terceirização e formas flexíveis de contratação. O conceito surge como

precarização docente, torna-se necessário apreendê-lo em suas múltiplas determinações históricas e no bojo das transformações da sociedade capitalista das últimas décadas. Essa avaliação e o próprio surgimento da categoria “precarização” vão ao encontro das reflexões de Mészáros (2002) quando defende que a partir da década de 1970 o capitalismo global passa por um processo de deterioração do modo de produção baseado no binômio *Keynesianismo/Fordismo* e ingressa em uma fase de crise estrutural permanente. As políticas econômicas que deveriam aplacar essa crise e que fazem parte do corolário neoliberal nunca foram suficientes, conforme o autor, e, por isso, frequentemente, precisam passar por rearranjos e são novamente impostas às economias periféricas.

Nesse sentido, muito embora não sejam fenômenos recentes, sobretudo em países de economia periférica como o Brasil, as relações entre o neoliberalismo e precarização estão inseridas em um contexto dinâmico das transformações do capitalismo e, portanto, qualquer tentativa de refletir sobre esses fenômenos devem considerar a mutabilidade de um cenário neoliberal dos mais regressivos que se estabelece no país. Assim, conforme discute Kuenzer (2022, p. 78),

se o capitalismo se alimenta da exploração do trabalho, a precarização é uma de suas dimensões constituintes, cujo objetivo é a acumulação do capital; como o capitalismo, a precarização vai se construindo como categoria à medida que as relações de produção se transformam. Assim, precisa ser compreendida em seu processo de constituição ao longo da história.

Ou seja, compreende-se que, não obstante, existam importantes contribuições desde a década de 1980 na análise dos impactos do capitalismo, da teoria do capital humano e daquilo que assumiria o termo de neoliberalismo no Brasil, com Saviani (*Escola e Democracia*, 1983) e Frigotto (*A produtividade da Escola Improdutiva*, 1984), por exemplo. São as transformações no caráter da produção que vão amadurecendo as categorias com as quais pretendemos dialogar. Não por acaso, conforme veremos, é a partir do ano de 2017, ano derradeiro para a implantação das Contrarreformas do Ensino Médio e trabalhista e que representou um marco no reordenamento jurídico que resulta, diuturnamente, em um aprofundamento tanto no processo de precarização do trabalho como das políticas neoliberais no país, que se avolumam as obras que serão exploradas nesta revisão de literatura. Nesse contexto, embora ocorra desde as décadas de 1970 e 1980 um *continuum* no processo de precarização do trabalho de professores e professoras, com a entrada do país na era da educação de massas marcada pelo achatamento

um contraponto ao modelo anterior de acumulação keynesianista-fordista, que era caracterizado pela produção em massa, trabalho estável e um forte papel do Estado na regulação econômica. (Harvey, 2009)

salarial e pela rápida queda no seu padrão de vida e de trabalho (Júnior; Bittar, 2006). Na atualidade, a precarização e a pauperização do trabalho docente se tornaram questões prementes, particularmente no contexto das reformas neoliberais, do surgimento das plataformas digitais e novas formas de controle e fragmentação do trabalho. Transformações que levaram a um declínio na segurança no emprego, ao aumento da carga de trabalho e à diminuição sistemática do status social de educadores em diferentes níveis educacionais (Cavazzani *et al.*, 2024).

Nesse cenário, o objetivo do presente artigo, que representa parte integrante da pesquisa de mestrado **“Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica”**, é desfiar um levantamento bibliográfico que apresente um quadro atual das pesquisas que discutem o processo de precarização da vida e da carreira docente, bem como os efeitos das políticas neoliberais sobre esses profissionais, o ensino e a educação. Para uma melhor compreensão, incluímos nas duas primeiras seções uma contextualização teórica, seguidas das orientações metodológicas, revisão bibliográfica e considerações finais. Na última seção, esperamos apontar algumas lacunas e a importância do aprofundamento das análises sobre a categoria da precarização docente.

2.2 Da ontologia do trabalho à precarização

Antes de mais nada, é necessário situar nossa compreensão sobre a categoria trabalho. Se trabalho não é sinônimo de emprego, tampouco devemos nos perder na semântica da palavra e interpretar o trabalho, em essência, como o sofrimento necessário para reproduzir nossa existência, como sugere o senso comum construído a partir da hegemonia ideológica neoliberal das últimas décadas. Conforme aponta Lukács (2018), ao analisar a obra de Marx, o trabalho, como categoria fundamental na constituição do ser humano enquanto ser social, é compreendido ontologicamente como a base da existência humana. Ele transcende a simples ação produtiva, sendo uma atividade transformadora que estabelece relações entre os seres humanos e o mundo ao seu redor. Assim,

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. O trabalho pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário, como modelo do ser social; o esclarecer dessas determinações já fornece um quadro tão claro sobre seus traços essenciais, que parece metodologicamente vantajoso começar por sua análise (Lukács, 2018, p. 10).

Em outras palavras, o trabalho é a base ontológica da existência humana, representando o fator que permitiu a mudança dos humanos de simples seres naturais para sujeitos sociais. Por meio do trabalho, o indivíduo modifica a natureza, ao mesmo tempo que modifica a si próprio

e suas interações sociais (Marx, 2013). O trabalho, como atividade primordial, forma a vida material e simbólica, influenciando a cultura e estabelecendo novas interações sociais. Portanto, iniciar nossa análise situando essa compreensão de mundo parece o mais adequado.

Esse mesmo trabalho, no entanto, assume, historicamente, com a complexificação da sociedade, e o avanço das forças produtivas do capitalismo, um caráter alienante, enquanto o produto final desse trabalho se transforma em mercadoria, substituindo o valor de uso essencial pelo valor de troca (Marx, 2008). A transição para o capitalismo, neste sentido, introduziu uma nova relação com o trabalho, pautada pela propriedade privada dos meios de produção e pela busca incessante de acumulação de capital. Sob essa lógica, não só o produto do trabalho, mas o próprio trabalho se converte em mercadoria, negociada, comprada e vendida. Compreender essa ruptura entre o trabalhador e o produto do seu trabalho é fundamental para a análise das dinâmicas sociais do mundo do trabalho atualmente.

Com a deterioração da economia baseada no keinesianismo/fordismo e do chamado “Estado de bem-estar social” do período pós-guerra, a partir dos anos de 1970, o capitalismo global passa a conviver, além das suas crises cíclicas, com o que Mészáros (2002) chamou de crise estrutural. A palavra de ordem nessa reestruturação do capitalismo passa a ser a flexibilização. Para o trabalhador, contudo, a palavra mais adequada é “precarização”. Conforme aponta Ricardo Antunes,

O capitalismo no plano mundial, nas últimas quatro décadas, transformou-se sob a égide da acumulação flexível, trazendo uma ruptura com o padrão fordista e gerando um modo de trabalho e de vida pautado na flexibilização e na precarização do trabalho. São mudanças impostas pelo processo de financeirização e mundialização da economia num grau nunca alcançado, pois o capital financeiro passou a dirigir os demais empreendimentos do capital, subordinando a esfera produtiva e contaminando todas as suas práticas e os modos de gestão do trabalho (Antunes, 2018 p.173).

Desse modo, para manter a sua lucratividade e o processo de extração de mais-valia, já que “o capitalismo se alimenta da exploração do trabalho e a precarização é uma de suas dimensões constituintes” (Kuenzer, 2022 p. 78), o modelo capitalista transformou os processos rígidos de produção próprios do fordismo e da produção em massa para um modelo mais flexível, que permite, por exemplo, que apenas uma fração da produção seja feita na fábrica de origem. Assim, terceirização/subcontratação e, recentemente, a plataformização e a uberização passam a ser estratégias centrais do *modus operandi* patronal (Antunes, 2018). Sob essa lógica, no Brasil do século XXI,

a flexibilização passa também a ser categoria central **no princípio educativo desse novo regime de acumulação**, em oposição à rigidez dos processos pedagógicos típicos do taylorismo/fordismo, em que havia identidade entre qualificação e

ocupação, estabilidade no emprego e pouca dinamicidade no desenvolvimento tecnológico, de modo que as mudanças nos processos de trabalho eram mais lentas (Kuenzer, 2022 p. 78-79. Grifo nosso).

Ou seja, juntamente com as relações de produção, transformam-se também as formas de reprodução da hegemonia no plano superestrutural do capitalismo, com destaque para a educação. Assim, os educadores e educandos (jovens trabalhadores, dada a realidade brasileira) estão no centro desse processo. Desta feita, a precarização e, especialmente, a precarização docente vem, cada vez mais, se construindo como categoria de análise, enquanto se transformam os meios de acumulação capitalista (Kuenzer, 2022).

Portanto, ainda que a análise histórica e ontológica do trabalho revele sua centralidade para a constituição do ser humano e das sociedades humanas, sob o capitalismo e o neoliberalismo, a atividade laboral tem se tornado cada vez mais precarizada e alienada. No Brasil do século XXI, essas dinâmicas atingem os trabalhadores de modo geral e de modo particular os professores e professoras, refletindo as contradições de uma sociedade cada vez mais marcada pela superexploração. Compreender os efeitos desse neoliberalismo em transformação sobre a sociedade e a educação torna-se essencial para pensar estratégias de resistência e de luta por melhores condições de vida e trabalho.

2.3 NEOLIBERALISMO: A GRANDE CATEGORIA DE ANÁLISE NO CONTEXTO DA PRECARIZAÇÃO.

Conforme detalharemos no capítulo quarto dessa dissertação, durante o período da Ditadura Militar no Brasil, o país experimentou uma considerável expansão na oferta de vagas no ensino. Para arcar com essa demanda foi necessário um esforço para a formação em massa de professores que pudessem atender essa demanda. No entanto, esteada nas teorias do capital humano e fortemente influenciadas pela aproximação entre EUA e Brasil, essa expansão associada à “ajuda externa” estadunidense para a educação, tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro à luz das necessidades do desenvolvimento do mercado capitalista internacional (Ferreira Junior; Bittar, 2006). Nas décadas de 1970 e 80, já em um contexto de crise internacional do capitalismo, essas relações só fizeram aprofundar e o programa de reorientação da educação brasileira definiu o mercado como o grande farol que norteava suas diretrizes.

Para lidar com a crise, os países centrais do capitalismo mundial desenvolveram uma série de políticas baseadas no pensamento de economistas como Milton Friedman e George Stigler,

da chamada Escola de Chicago⁹. Essa instituição foi responsável pela assessoria à primeira experiência prática dessas políticas. Como laboratório, o neoliberalismo foi implantado no Chile, durante a ditadura militar comandada por Augusto Pinochet na década de 1970.

Nos anos que se seguiram, o pensamento neoliberal se disseminou e angariou adeptos por todo o mundo, mas principalmente entre aqueles países que se inserem na lógica da dependência internacional e necessitavam estar habilitados a receber a “ajuda” do Fundo Monetário Internacional (FMI). Essa ajuda (leia-se: empréstimos) estava condicionada ao cumprimento de uma agenda política alinhada com o novo cenário do capitalismo mundial, o neoliberalismo. Essa agenda foi expressa no Consenso de Washington, reunião ocorrida em novembro de 1989, na qual se reuniram, na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos.

Tendo como vigorosos defensores a Primeira Ministra britânica Margaret Thatcher e o Presidente estadunidense Ronald Reagan e tomado como sinônimo de modernidade, o neoliberalismo encontrou terreno fértil entre uma parcela considerável das elites políticas, empresariais e intelectuais da América latina, inclusive do Brasil (Batista, 1994).

Entre os trabalhos pesquisados para este artigo, é notória a centralidade atribuída ao neoliberalismo como a categoria mais explorada. De acordo com esses estudos, as políticas neoliberais destacam-se, no plano superestrutural, como um dos principais elementos responsáveis, a longo prazo, pelo processo de precarização do trabalho docente.

Muito embora a agenda do Consenso de Washington possa não tratar diretamente da educação ou de outras questões sociais, como saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza, não significa que esses elementos escapem à sua lógica totalizante. As reformas sociais, segundo esse ideário, deveriam emergir como decorrência natural da liberalização econômica (Batista, 1994). Nessa perspectiva, cada uma das demandas sociais e, em especial a educação, estariam subsumidas às determinações e contradições do mercado, o que termina por converter, meramente, em um mecanismo de retroalimentação da hegemonia da classe dominante. Em consonância com essa perspectiva (Latorre, 2013), argumenta que o neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência do mercado e na redução do papel do Estado, impacta diretamente a educação pública. As políticas neoliberais promovem a mercantilização

⁹ Muito embora as raízes teóricas do neoliberalismo tenham surgido logo após a Segunda Guerra Mundial, sob as postulações de Friedrich August von Hayek, em *O Caminho da Servidão*. (Neto, 2019)

da educação, tratando-a como um serviço a ser vendido e não como um direito social. O seu impacto na educação pública é caracterizado pela mercantilização e pela busca incessante de lucro, o que deteriora a qualidade da educação e as condições de trabalho dos professores. Muito embora, diversas outras categorias de análise aflorem nas pesquisas com o passar dos anos e com as transformações das relações produtivas, conforme pretendemos expor, trabalho a trabalho, o que ocorre é um aprofundamento da análise sobre os impactos do neoliberalismo na educação, na vida e na carreira dos educadores.

Ainda, Dimarães Silva (2014) aponta que, diante da absorção dos valores neoliberais pela política governamental do país, passa a ocorrer um processo de ajustamento do Estado que se materializa por meio das reformas educacionais. Embora tenham havido importantes embates por uma constituição federal que pudesse manter a coesão social e a inclusão de grandes contingentes na escola pública nos anos de 1980, a partir da década seguinte, no longo processo de construção da LDB e de outros dispositivos legais, prevaleceu a lógica que garantia uma orientação mercadológica e a perpetuação de um modelo marcado, historicamente, por uma dualidade estrutural para a educação no país (De Paula; Pereira, 2023). A penetração do ideário neoliberal no Brasil teria se iniciado, de maneira turbulenta, ainda no governo Collor de Melo e sido aprofundada e aprimorada nos governos FHC e Lula da Silva (Silva, 2014; Aleixo, 2021; Teixeira, 2022; Bombarda, 2023; Souza, 2023). Muito embora seja importante ressaltar que, ainda que sob várias contradições, diversos avanços foram consagrados na educação no período do governo do petista (Torres, 2017; Neto, 2021; Souza, 2023).

A partir de 2011, já sob o governo de continuidade de Dilma Rousseff, o país passaria a sentir os efeitos de mais uma grande crise cíclica do capitalismo, ocorrida em 2008, com epicentro nos Estados Unidos, e pôde ter seus efeitos experimentados pelos vários anos que se seguiram. Apesar da tentativa de manter o estímulo ao crescimento e a preservação dos investimentos sociais, as políticas propostas pelo governo nas tensões com setores empresariais e políticos, que pressionaram por uma política de austeridade e corte nos gastos públicos como saída para a crise. “Mais uma dose do amargo remédio” neoliberal. Aquele cenário de crise econômica, inflação e perda de apoio político foi suficiente para o golpe parlamentar (Neto, 2019; Souza, 2023) deflagrado contra a presidenta no ano de 2016. Assim, foi com a ruptura institucional que o país entraria em uma nova fase neoliberal das mais regressivas (De Paula; Silva, 2024).

Ao assumir o governo, o vice-presidente Michel Temer passou a aplicar um amplo arcabouço legal cuja finalidade era ajustar o aparelho do estado às prescrições das agências internacionais e ao mercado neoliberal. Entre as principais medidas, destaca-se a Emenda Constitucional 95 (EC 95), do teto de gastos, as reformas, ou propostas de reformas, trabalhista (2017) e da previdência (2019), que se configuraram na maior proposta de alteração na seguridade social desde a constituição de 1988¹⁰ e, para a educação, especificamente, a aprovação da BNCC e da Contrarreforma do Ensino Médio (EM).

Esse processo de reorientação, ou desmonte da educação pública aos moldes privatistas do neoliberalismo, seguiu se aprofundando no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Porém, agora há novos componentes: neoliberalismo associado a um neoconservadorismo militarista e uma agenda ideológica fundamentalista (Frigotto, 2023). Seja por meio do desfinanciamento do ensino, do incentivo à privatização ou do fatiamento do orçamento através das Parcerias Público Privadas, ou do estímulo demagógico à implantação de uma rede de escolas cívico-militares (Oliveira, Silva, 2023; Souza, 2023), sob a direção do ministro e orgulhoso liberal Paulo Guedes, o país, os trabalhadores, a educação e os educadores mergulhavam em uma espiral de deterioração de direitos.

Dessa forma, se o critério de avaliação forem os níveis de crescimento anteriores à crise dos anos de 1970, o que se observa nas últimas décadas, tanto ao nível nacional quanto internacional, é que o neoliberalismo se estabelece como uma ideologia baseada no pensamento único, alcançando uma hegemonia política sem necessariamente alcançar grandes progressos econômicos, (Neto, 2019).

Conforme apontam as pesquisas aqui elencadas, o neoliberalismo emerge como a categoria analítica central para compreender o processo de precarização do trabalho docente no Brasil, pois é sob sua lógica que se consolidam práticas que reestruturam as condições de trabalho, reduzem a valorização do ensino público e promovem a mercantilização da educação. A política neoliberal, caracterizada por sacrificar flexibilizar os serviços e os servidores públicos, sobretudo nas áreas da educação, saúde e seguridade social, cria um ambiente hostil para o trabalho docente, acentuando a insegurança, a sobrecarga e a perda do sentido do trabalho. Estudos recentes, como as teses e dissertações de Vieira (2022), Teixeira (2022), e

¹⁰ A reforma trabalhista do Governo Temer (MDB) alterou mais de 200 pontos na CLT, porém, ao contrário do que alardeavam seus defensores, não gerou empregos e precarizou ainda mais as relações de trabalho. A meta do governo era abrir 2 milhões de vagas após redução dos direitos: não chegou nem a um quarto do previsto. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2018/11/11/reforma-trabalhista-reduziu-renda-nao-gerou-emprego-e-precariizou-trabalho>. Acesso em: 06 dez de 2024.

Rodrigues (2023), reforçam essa análise, destacando como a precarização se intensifica à medida que as políticas educacionais se moldam à lógica do mercado, à plataformização e digitalização das diversas tarefas, transformando a educação em mercadoria e o professor em um mero prestador de serviços. Assim, a centralidade do neoliberalismo na análise do fenômeno da precarização não apenas lança luz às transformações em curso, mas também permite descortinar alguns dos desafios futuros para a valorização do trabalho docente como função pública indispensável.

2.4 METODOLOGIA DO ARTIGO

De modo a cumprir os objetivos de nossa pesquisa, consideramos, além daqueles artigos que integram o corpo da pesquisa, as teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). Como critérios de exclusão e inclusão, elegemos aqueles trabalhos que guardam relações diretas com nossa dissertação de mestrado. A saber, não somente aquelas que adotam uma metodologia qualitativa e analisam o processo de precarização da vida e da carreira docente, bem como os efeitos das políticas neoliberais sobre esses profissionais, o ensino e a Educação Profissional e Tecnológica, mas principalmente aquelas pesquisas que tratam sobre esses temas na educação básica do ensino público estadual e municipal. O recorte temporal foi estabelecido nos últimos 10 anos. Já que nesse período ocorreram algumas das mais importantes transformações nas políticas públicas para a educação no país, sobre as quais pretendemos tratar, além de importantes transformações na estrutura de acumulação do capitalismo global.

Foram utilizados, inicialmente, os descritores: precarização, trabalho docente, neoliberalismo e Educação profissional e Tecnológica no Catálogo de Teses e Dissertações, e selecionados, a princípio, 19 resultados. Após a eleição dos critérios de exclusão e da leitura flutuante dos resumos, introdução e conclusão foram elencados, pela proximidade com as nossas categorias de análise 10 trabalhos para uma análise mais acurada. Ao final, desse repositório, foi feita a seleção de 08 trabalhos que compõem o escopo de nossa revisão. Na BDTD, além dos descritores e recorte temporal utilizados anteriormente, para um melhor aproveitamento da plataforma, foi incluído na pesquisa o descritor “Ensino Médio”. O resultado inicial de 34 pesquisas, após aplicados os critérios de exclusão, o número foi reduzido para 04 trabalhos. Ao final da pesquisa, em um esforço para melhorar os resultados, foram aplicados os descritores de forma individual e articuladamente em ambos os repositórios. Permitiu-se incluir, por fim, mais um trabalho da BDTD, totalizando a soma de 15 trabalhos analisados. É

importante ressaltar que um dos critérios fundamentais de inclusão e exclusão foram as similitudes e aproximação com nosso tema de pesquisa. Assim, optamos por excluir aquelas pesquisas que tratam sobre a precarização e condições de trabalho dos professores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Embora reconheçamos que essas instituições venham sofrendo com os efeitos das políticas neoliberais e sobretudo com os frequentes cortes de gastos, consideramos, no recorte de nossa pesquisa, uma leitura sobre a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelas redes estaduais de ensino (especialmente a rede do Estado de Minas Gerais), observado o caráter profissionalizante conferido ao Novo Ensino Médio (NEM) pela contrarreforma de 2017 (Ferretti, 2018). Compreendemos, nesse sentido, que ao enfatizar a preparação dos estudantes para as demandas do mercado de trabalho e ao orientar o currículo por meio das habilidades e competências para uma futura empregabilidade¹¹ o Novo Ensino Médio (NEM) confere a essa etapa de ensino uma configuração profissionalizante, mas sobretudo aligeirada, fractal e precária (De Paula, silva, 2024).

Diante do exposto, apresentamos o conjunto das pesquisas e sua respectiva categorização. É importante ressaltar que as pesquisas podem transitar por mais de uma categoria, conforme demonstram o Quadro 1 e a Figura 1.

QUADRO 1 - Conjunto das pesquisas analisadas por data de defesa.

Ano	Local	Tipo	Título do trabalho	Autor
2013	SC	Dissertação	O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (acts) no ensino público de Florianópolis	Diego Bernard Varella de Castro Latorre
2014	RO	Dissertação	As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho – RO.	Dimarães da Silva
2015	GO	Dissertação	Políticas Públicas Educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão, Goiás.	Cleudimar Rosa Alves
2016	RS	Dissertação	A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre	João Genaro Finamor Neto

¹¹ Empregabilidade faz parte do quadro da semântica neoliberal (Cavazzani, 2024) e está ligada ao conjunto de capacidades que deve ser adquirida pelo jovem trabalhador e diz respeito à sua preparação e disponibilidade para atuar como do exército de reserva da capital. Ou seja, a juventude deve estar preparada para as mais diversas funções impostas pela nova configuração do regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2022), sejam elas o emprego, o serviço, a função, o subemprego ou mesmo o desemprego.

2017	SP	Tese	A espada de Dâmoçles [recurso eletrônico]: interfaces entre o sistema do capital, o processo de trabalho docente e a crise do movimento sindical na nova morfologia da educação técnica	Michelangelo Marques Torres
2019	SP	Dissertação	Neoliberalismo e educação: A precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo	Moacir Simardi Neto
2020	RS	Dissertação	Precarização do trabalho e adoecimento: a realidade de professores em uma rede de educação num município ao norte do rio grande do sul.	Mario Luiz Junges Junior
2020	RJ	Dissertação	A mobilidade espacial docente: uma análise da precarização do trabalho	Gleyce Assis da Silva Barbosa
2021	MG	Dissertação	O trabalho docente no contexto do neoliberalismo: uma caracterização teórico-documental com recorte a partir de 2017 no Brasil	Alexsandra Saboia Duarte Arruda Aleixo
2022	RS	Dissertação	Uberização do trabalho docente: novos dilemas para velhos problemas	Maura Jeisper Fernandes Vieira
2022	MG	Tese	Avaliação de desempenho individual e SIMAVE sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007-2020)	Elizeth Rezende Martins da Silveira
2022	PE	Tese	A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais	Pedro Henrique de Melo Teixeira
2023	SP	Tese	O Impacto das Reformas Neoliberais no Sindicalismo Docente: a prática sindical da APEOESP no contexto dos governos Alckmin (2011-2018)	Alex Ricardo Bombarda
2023	RJ	Dissertação	Transformações no mundo do trabalho e nas formas de sofrimentos: um novo sujeito social docente no Brasil?	Flavia maia Cerqueira Rodrigues
2023	GO	Tese	Internacionalização do capital e políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica	Dayane Lino de Souza

Fonte: Adaptado de Sobrenome (Ano).

Figura 3 Agrupamento das pesquisas analisadas por categorias

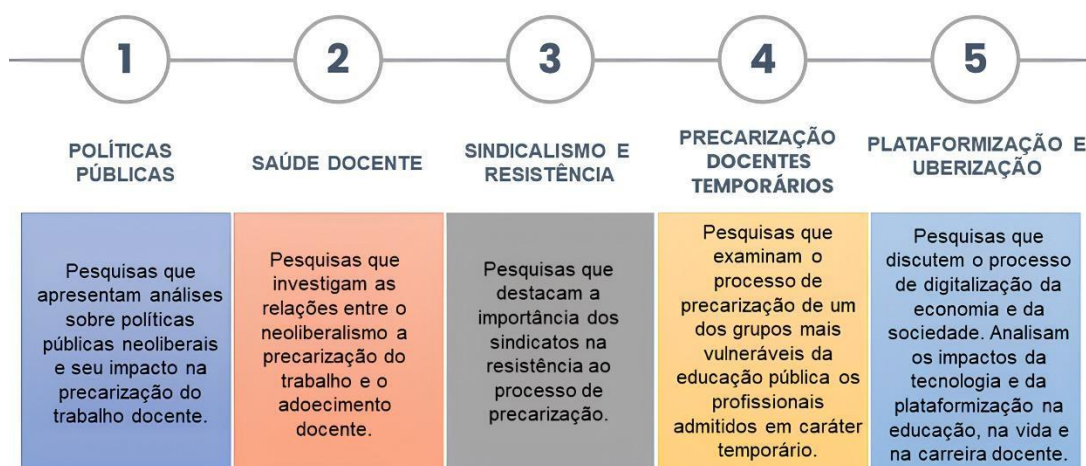
Figura 3 - Agrupamento das pesquisas analisadas por categorias

Análise de Políticas Públicas	Precarização e saúde docente	Sindicalismo e resistências contra o Neoliberalismo	Precariedade nos contratos temporários	Plataformização e Uberização como mecanismos de precarização
Silva, 2014	Torres, 2017	Alves, 2015	Latorre, 2013	Barbosa, 2020
Alves, 2015	Junges Jr, 2020	Finamor, 2016	Silva, 2014	Vieira, 2022
Silveira, 2022	Silveira, 2022	Torres, 2017	Finamor, 2016	Teixeira, 2022
Bombarda, 2023	Teixeira, 2022	Silveira, 2022	Aleixo, 2021	Rodrigues, 2023
Souza, 2023	Rodrigues, 2023	Bombarda, 2023	-	-
-	-	Souza, 2023	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com vistas a promover o entendimento das categorias, destacamos a enunciação destas, focalizando suas características fundamentais.

Figura 4 - Enunciação das categorias de análise.



Fonte: Elaborado pelos autores.

2.5 OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA SAÚDE DOCENTE: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS

Conforme temos argumentado, o processo de precarização do trabalho docente mostra-se como um reflexo das políticas neoliberais implementadas no Brasil desde a década de 1990. As dissertações e teses analisadas evidenciam que essas políticas, em maior ou menor grau, contribuem para a intensificação do trabalho docente, para a diminuição da autonomia dos professores e para o aumento das exigências de avaliação e produtividade. Nesta seção apresentaremos aqueles trabalhos que, de muitas maneiras, apontam não só para o problema da implantação de políticas públicas descoladas da realidade do trabalho docente e os impactos

sobre a sua qualidade de vida, mas também para a necessidade da resistência organizada a essas transformações.

Além daquelas pesquisas que tratam as políticas públicas de modo geral, como as reformas trabalhista, da previdência e do Ensino Médio, e convergem, em parte, com nossa análise (Silva, 2014; Bombarda, 2023; Souza, 2023), há aquelas que tratam de políticas públicas específicas. Alves (2015), por exemplo, observa como reformas implementadas pelo “Pacto pela Educação” em Goiás alteraram a natureza do trabalho docente, incluindo mudanças relacionadas à gestão democrática das escolas, conforme descrito na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, impactando a profissão docente. A autora menciona o “Pacto pela Educação” como uma política controlada por resultados, que estabelece metas quantitativas para um trabalho que é subjetivo, exige uma orientação do trabalho dos professores por meio de competências, estimulando a individualidade e a competitividade por meio de recompensas. Essas pressões externas impactam fortemente a vida, a saúde e a carreira desses profissionais. A partir da sua pesquisa de campo, revela a autora:

o quadro apresentado é de professores(as) desmotivados(as), insatisfeitos(as), com problemas de saúde, com desejos de abandonarem a carreira, cansados(as) ou incapazes de lidar com a (in)disciplina dos(as) alunos(as), com a desinteresse e salas lotadas, sentindo-se desvalorizados(as) pela sociedade, mídia e governo, e, por estarem na docência por mais de 20 anos, alguns(mas) já estão desgastados(as) e almejam outras funções que não estejam ligadas diretamente à sala de aula (Alves, 2015, p. 100).

Por sua vez, Silveira (2022) foca sua análise na precarização resultante das políticas de avaliação contínua – Avaliação de desempenho Individual e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (ADI e SIMAVE), que controlam o trabalho docente por meio de metas e de avaliações de desempenho. Segundo a autora, para além das pressões diárias demandadas pelo trabalho, as avaliações geram um ambiente de constante pressão e aumento de funções, impactando a saúde mental e a autonomia profissional docente. As políticas de avaliação contínua são vistas como formas de controle e impõem metas individuais aos professores para cumprir os objetivos do governo, causando mudanças nas práticas de ensino que, somadas ao excesso de atividades, afetam o bem-estar dos professores, levando a problemas de saúde física e mental. Segundo sua análise,

sob o discurso de estimular o bom desempenho dos docentes e avanços no serviço público estadual, os profissionais docentes vêm sofrendo alterações nas condições de trabalho e na organização escolar, por meio de enfrentamento de problemas como a intensificação do trabalho, baixos salários, falta de autonomia, entre outros. [Esse modelo de gestão] visa atender tão somente a interesses políticos, econômicos e

governamentais, diferentemente do discurso posto pelo governo. Assim, tem gerado impactos negativos no trabalho de docentes das escolas públicas do estado de Minas Gerais, tais como alterações na gestão e controle do trabalho, no fazer pedagógico, na subjetividade e na saúde de docentes, pois se busca o ajuste desses profissionais a padrões sociais com vistas a reafirmar os valores do pensamento neoliberal (Silveira, 2022, p. 86).

Assim, apesar de ambas as pesquisas tratarem de elementos específicos de políticas públicas regionais, convergem para o nosso grande campo de análise. O neoliberalismo. A análise revela, portanto, que, embora os estudos tratem de diferentes contextos regionais e políticas específicas, há um consenso em relação ao impacto negativo das políticas neoliberais na educação pública brasileira. As pesquisas destacam a intensificação do trabalho docente, a redução da autonomia e o aumento do controle estatal como fatores centrais na precarização da carreira docente.

Nos últimos anos têm se proliferado pesquisas preocupadas em analisar os efeitos dessas políticas sobre a saúde docente, os autores associam a precariedade do trabalho dos professores ao seu adoecimento, à instabilidade, o desinteresse pela profissão, a deterioração da identidade, crise existencial e a alienação de classe (Torres, 2017). Nessas pesquisas, o termo “sofrimento” é frequentemente associado ao trabalho docente. Esse é um dado alarmante. Muito embora na origem latina, a palavra trabalho remeta ao verbo *tripaliare* e ao substantivo *tripalium*, instrumento de tortura e punição ao escravo na Antiguidade, não podemos naturalizar uma perspectiva em que a docência seja sinônimo de martírio. Mesmo que não tomemos em consideração a pesquisa que carrega a palavra sofrimento no título (nesta o termo aparece mais de duzentas vezes), ainda assim, entre as quatro outras que foram elencadas na categoria “precarização e saúde docente” somam-se mais de cinquenta menções ao vocábulo.

Embora autores como Junges Jr. (2020) deixem claro que o adoecimento docente não possa ser interpretado de forma simplista e unicausal, precisa ser compreendido como decorrência da organização social promovida pelas transformações econômicas e relações de produção que têm seu cerne no aprofundamento e disseminação do neoliberalismo. Junges Jr, Teixeira (2022) e Rodrigues (2023), destacam que as principais doenças que acometem professoras e professores dizem respeito às doenças do aparelho respiratório, distúrbios osteomusculares decorrentes da hipersolicitação corporal e vocal, mas é o adoecimento psíquico do professor, sobretudo, que coloca a classe docente, como a que mais sofre distúrbios mentais, se comparados com outros grupos de profissionais. Assim, ansiedade, perda de interesse, falta de concentração, cansaço, distúrbios do sono e do apetite e oscilações entre a culpa e a baixa autoestima são assuntos corriqueiros nas salas de professores por todo o Brasil.

Mas o que fazer? o que apontam as pesquisas como meio de resistência a essa espiral de deterioração de direitos e de qualidade de vida?

Um dos grandes entraves para a implantação das políticas neoliberais sempre foi o movimento sindical. No entanto, essas instituições passam atualmente por um grave processo de crise. Afinal, as ações coordenadas pela implementação da agenda reformista não poderiam se cumprir sem uma profunda desarticulação sindical. Essa crise, materializada na desfiliação e desfinanciamento em massa dos últimos anos, decorre justamente dos rearranjos neoliberais¹². Desde a Reforma Trabalhista de 2017, que proibiu a contribuição sindical sem uma manifestação expressa e individual por parte de cada trabalhador, os sindicatos perderam, segundo Souza (2023), 90% do seu orçamento e com isso, parte importante de sua capacidade de organização e enfrentamento aos ataques sistemáticos aos direitos dos trabalhadores. Paralelamente a essas medidas, que atacou diretamente a sustentabilidade das entidades, os trabalhadores permanecem absorvidos em suas próprias agruras, avaliações de desempenho, pressões por metas resultados, jornadas extenuantes, além da pauperização dos salários, que estimulam na educação um ambiente de individualidade e competitividade associado ao sentimento de ausência de representatividade no sindicato (Alves, 2015; Torres, 2017; Finamor Neto, 2016; Bombarda, 2023). Apesar de todas essas considerações, em concordância com os autores desses estudos, acreditamos que é precisamente a capacidade de organização da categoria que pode atenuar ou aplacar o processo de precarização sistemática. E os sindicatos têm papel fundamental nesse processo.

2.6 RAREFAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ERA DA PRECARIZAÇÃO

No amplo espectro que compõe a categoria profissional docente, há uma parcela significativa que cada vez menos tem alguma identificação de classe com o professorado estável. Na tarefa de dividir, estratificar, desarticular e desmobilizar, as políticas neoliberais implantadas pelos governos federal, estaduais e municipais vêm retirando a capacidade de organização dos professores e professoras do país. No entanto, são os professores temporários aqueles que mais são penalizados pelo processo de precarização do trabalho e, contraditoriamente, aqueles que menos se sentem representados ou amparados pelas entidades de classe e sindicatos. Esses trabalhadores e trabalhadoras têm, muitas vezes, sobre os sindicatos, a perspectiva imposta pelo empresariado, como instituições inúteis, que não

¹² Torres (2017) denomina esse processo como desertificação neoliberal do sindicalismo.

cumprem seu papel e servem apenas para abocanhar parte do seu já tão minguado salário. A própria situação incerta dos contratos por tempo determinado e de caráter precário não permite uma organização de médio ou longo prazo para a sua vida profissional, o que impacta na decisão de sua filiação ou não às entidades. Conforme aponta Latorre (2013, p. 129),

Os professores temporários intensamente explorados pelo capital, destituídos em grande medida do controle sob o conteúdo de seu trabalho e de direitos à estabilidade profissional, plano de carreira e planejamento de uma vida mais digna, estão contraditoriamente dentre aqueles trabalhadores mais sujeitos à alienação e apatia propostas ideologicamente pelo capital. Pouco tem se expressado coletivamente na luta tradicional e organizada contra a exploração.

Os sindicatos, no entanto, têm dificuldade de dialogar com essa parcela significativa do professorado e existe entre os afiliados a sensação de que os contratados não se mobilizam por conta de uma pretensa alienação. Não se dão conta, no entanto, que embora estejam mais sujeitos às condições de precariedade esses sujeitos, a não ser pelas campanhas salariais, não se veem representados em muitas das bandeiras encampadas pela coletividade organizada, que dizem respeito aos planos de carreira, férias prêmio, progressões, estabilidade ou aposentadoria, justamente por estarem alijados de todos esses direitos historicamente. Somam-se a esses elementos os riscos e medos de perder o emprego, assédio moral, ameaças e temos um quadro que demonstra uma parte importante entre os motivos da baixa adesão desses temporários e temporárias aos movimentos grevistas ou sindicais (Finamor Neto, 2016).

Para contextualizar a situação na região onde desenvolvemos nosso trabalho, segundo pesquisa divulgada pelo jornal Estado de Minas¹³, houve um aumento de 540% no número de servidores contratados em Minas Gerais nos últimos dez anos e o estado ostenta, o menor percentual de docentes efetivos do país com apenas 19%. Muito embora a secretaria de Estado de Educação alegue ter um contingente maior, de 47%. Ou seja, a precarização é “moeda corrente” na “região das minas”.

Embora tratem sobre os contratos temporários de professores e professoras em suas especificidades locais Latorre (2013), Silva (2014), Finamor Neto (2016) e Aleixo (2023), encontram diversas similitudes em sua análise e sobre os problemas enfrentados pelos professores e principalmente pelas professoras contratadas. Ao relacionar o processo de maior desvalorização do trabalho feminino, Souza (2023, p. 103) argumenta que:

Ao proceder a uma análise sobre o trabalho docente, Enguita (1999) chega à conclusão de que as atividades femininas predominantes no mercado são aquelas caracterizadas

¹³ Disponível em: <https://www.em.com.br/gerais/2024/05/6863791-professor-temporario-a-excecao-que-virou-regra-em-minas.html> Acesso em: 08 nov. de 2024.

como extensão dos serviços domésticos. Por esse motivo, as atividades desempenhadas por mulheres são consideradas menos importantes do que as realizadas por homens.

Ou seja, mesmo contribuindo igualmente na renda familiar ou sendo o próprio esteio da renda doméstica, diante das relações simbólicas da sociedade, o trabalho feminino tende a ser subalternizado. E se a escola tem um gênero, a precarização também o tem (Souza, 2023). Assim, se o processo de precarização impacta fortemente a categoria docente sob vínculo precário, impacta sobretudo as mulheres, que predominam na categoria docente.

A análise de Latorre (2013), Aleixo (2021), Silva (2014) e Finamor Neto (2016) sobre a precarização no trabalho temporário de professores e professoras, revelam que a precarização não é apenas uma condição associada à perda de direitos trabalhistas, mas abrange também aspectos de vida e saúde dos educadores, que lidam com rotinas de trabalho instáveis, com menor proteção social e com crescentes pressões e exigências associadas ao uso de tecnologias digitais no ambiente escolar. Essas contratações em massa criam um exército de reserva que garante menos investimentos com o funcionalismo e, ao mesmo tempo, desarticulam e desestimulam a organização da categoria. Com o avanço das tecnologias digitais na educação, a precarização do trabalho docente assume novas características. Aleixo (2021) descreve como o Programa Inovação Educação Conectada, promovido pelo Ministério da Educação, no contexto da pandemia de Covid-19, incentiva o uso de tecnologias digitais nas escolas, mas sem oferecer o suporte e a formação adequados aos professores, especialmente os temporários. Ao exigir competências tecnológicas sem os devidos recursos, esse programa sobrecarrega os educadores, que enfrentam desafios de ordem técnica e pedagógica para adaptar o ensino aos novos formatos digitais (Aleixo, 2021).

Essa penetração das tecnologias digitais que se intensificaram e penetraram definitiva e, aparentemente, irreversivelmente no cotidiano docente a partir da pandemia pode se associar a um último fenômeno analisado pelas pesquisas dessa revisão: a uberização.

2.7 A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Conforme temos argumentado, o desenrolar do tempo promove o surgimento de novas categorias de análise. Se a análise das políticas públicas neoliberais e o processo de dessindicalização ocuparam importantes análises até a última década, a intensificação do uso das tecnologias digitais e a plataformização do trabalho ocupam e deverão ocupar cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas. Entre essas categorias emergentes se encontra a uberização do trabalho docente. Segundo Vieira (2023, p.02),

A uberização do trabalho é entendida como uma nova forma de precarização, a partir de novos modos de organização e controle dos trabalhadores. Está baseado no modelo de negócio intermediado por aplicativos ou plataformas online (Abílio, 2020b). O termo remete à empresa Uber, que foi uma das pioneiras nesse modelo de negócios e teve grande expressão dentro do movimento denominado Economia do Compartilhamento (SLEE, 2017). Essa corrente se desenvolveu no Vale do Silício, nos Estados Unidos da América, por empresas conhecidas como startups que conectam clientes, mediam os pagamentos e preveem um sistema de avaliação/reputação dos consumidores aos prestadores de serviços e vice-versa.

Consiste, neste sentido, em uma flexibilização radical das relações de trabalho, enquanto transfere todos os riscos e custos do fornecimento dos serviços aos trabalhadores e trabalhadoras e, ao mesmo tempo, afeta a subjetividade desses sujeitos sugerindo que a lucratividade do “empreendimento” depende exclusivamente da vontade e dedicação do “empreendedor” (Gonçalves, B. de O.; Silva, 2024). Esse trabalho de autogerenciamento subordinado às plataformas está no cerne das políticas neoliberais e, atualmente, é a principal fonte de renda de milhões, diante de um mundo do trabalho cada vez mais volátil (Rodrigues, 2023).

Não obstante, tratem de temáticas distintas, algumas bastante originais como a dissertação de Barbosa (2020), que analisa a mobilidade pendular docente na região metropolitana do Rio de Janeiro como elemento da precarização, encontramos nesses últimos trabalhos similitudes no que diz respeito a importantes fenômenos econômicos e sociais de nossa história recente. Barbosa (2020), Vieira (2022), Teixeira (2022) e Rodrigues (2023) observam intensificação global da flexibilização do trabalho, a plataformização e digitalização compulsória da profissão docente por conta da Pandemia de Covid-19 e a uberização professoral como decorrência do aprofundamento radical de uma nova fase neoliberal.

Vieira (2022) alerta que, embora a profissão docente não esteja completamente imersa no processo de uberização, em diversas regiões do país já existem plataformas com professores cadastrados em todos os níveis de ensino para aplacar a demanda por contratos temporários. A plataforma privada analisada pela autora, o SuperProf já conta, somente no Brasil (já que uma plataforma de alcance mundial), com mais de 300 mil professores cadastrados, mais de 42 mil professores de matemática. Assim, mesmo sendo uma plataforma privada, esse processo de autogerenciamento subordinado revela um problema público e social: a constante necessidade dos professores de buscar uma renda extra, ainda que isso lhe custe o pouco tempo livre e muitas vezes sua saúde.

Teixeira (2022) aprofunda a análise, destacando que foi na crise pandêmica (crise sanitária, econômica e de desemprego) iniciada em 2020 que plataformas como ALICERCE e

DOT GROUP encontraram terreno fértil no Brasil. Utilizando-se de neologismos e de uma semântica neoliberal digital, as plataformas prometem aos seus usuários

um aporte pedagógico para crianças a partir de 13 anos, em que a orientação é denominada de “coach profissional”, em que o objetivo principal é apoiar: o jovem no desenvolvimento de uma ideia que pode garantir o futuro dele ou, no mínimo, lhe dar uma experiência e aprendizado muito valiosos no mercado de trabalho (Teixeira, 2022, p. 203)

Nessa nova lógica de aprendizado, a figura do professor é substituída pelo Líder Alicerce. Sob a égide da economia de compartilhamento, as startups colocam até o serviço de manutenção e limpeza de salas de aula e banheiros sob a responsabilidade dos professores.

Além da investigação sobre o processo de uberização do trabalho docente, Rodrigues (2023) observa que o período da pandemia de Covid-19, iniciado em 2020, trouxe consequências perversas para o conjunto dos trabalhadores e destaca como esse evento marcante afetou, definitivamente, a vida e o trabalho docente. Segundo a autora,

Pode-se dizer, em síntese, que a pandemia da uberização se manifesta como uma tendência que já se disseminava antes do surto de COVID-19 e que encontrou forma de se amplificar dentro dele. O uso massivo de tecnologias de informação e comunicação (TICS) e a disponibilidade de um grande excedente de força humana de trabalho, disposta a fazer qualquer tipo de trabalho, recebendo alguma remuneração, facilita a exigência de que os trabalhadores e trabalhadoras se tornem prestadores de serviços independentes e empreendedores (as) (Rodrigues, 2023, p. 83).

Ou seja, no bojo da pandemia do Coronavírus, as *big techs* enxergaram uma oportunidade de negócio. As GAFAM, acrônimo para as gigantes da *Web* (*Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*), expandiram seus negócios e, somente em 2020, lucraram mais de 1 trilhão de reais¹⁴. A título de exemplo de como algumas alterações do período se tornaram irreversíveis, o conjunto de serviços fornecidos pelo *Google Workspace* foi contratado e permanece como ferramenta obrigatória para os professores e professoras do Estado de Minas Gerais.

2.8 A título de Síntese

O que podemos depreender a partir da análise dos dados é que o estudo dos impactos do neoliberalismo na educação não se esgota, mas vem se aprofundando enquanto se intensificam e se reeditam as principais prescrições daquele receituário. As teorias do capital humano, o empresarismo de si, o individualismo e a flexibilização das relações sociais de trabalho bem como a penetração do gerencialismo toyotista e das tecnologias digitais na vida e no trabalho de professores e professoras vêm se transformando, aparentemente, de forma irreversível,

¹⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/vencedoras-da-pandemia-big-techs-lucraram-equivalente-mais-de-1-trilhao-em-2020-24867515> Acesso em: 09 nov. de 2024.

aprofundando o processo de precarização e produzindo uma mentalidade e ideologia de pensamento único. Em um movimento contraditório, na mesma medida em que avançam os ideais neoliberais pela via dos políticos "neoconservadores" recuam os direitos e mecanismos de resistência do conjunto dos trabalhadores.

O processo de flexibilização e da divisão internacional do trabalho, bem como as políticas públicas que orientam a educação e o mundo do trabalho em todo o globo, foi deliberadamente construído pela engenharia neoliberal dos últimos 50 anos. Assim, a divisão internacional do trabalho, que reserva para os países periféricos um desenvolvimento baseado no capitalismo dependente, na financeirização do capital, na estratificação da sociedade, promove uma educação produzida nos gabinetes dos organismos internacionais. Muito embora esses organismos ou o neoliberalismo não apresentem soluções para diversos problemas econômicos e sociais, constroem não só uma hegemonia econômica, mas uma hegemonia ideológica. Um constructo que confere a essa filosofia do individualismo e do empresarismo de si a naturalidade essencial para que se normalizem as desigualdades (Barbosa, 2020).

Neste sentido, observamos importantes reflexões a partir dos trabalhos analisados e pudemos ainda identificar algumas lacunas importantes para futuras pesquisas. Em que pese a relevância de cada uma dessas teses ou dissertações, ainda é importante aprofundar na reflexão sobre os impactos da precarização na qualidade do ensino e de quais maneiras as políticas neoliberais vêm afetando as relações Professor-Aluno. Embora algumas pesquisas observem com cuidado as questões de gênero, é necessário aprofundar essas reflexões, assim como as questões sobre a precarização da docência e da educação sob um recorte de raça.

Por fim, compreendemos que é necessário avaliar as percepções e experiências dos professores sobre a introdução de itinerários formativos ligados ao mundo do trabalho, como o ingresso nessas disciplinas impactam sua prática pedagógica, suas condições de trabalho e na qualidade do ensino, além de analisar, como pano de fundo, o caráter profissionalizante conferido para o Ensino Médio pela contrarreforma de 2017 e suas alterações, que embora esteja distante de um EM integrado, tem um currículo marcado pelo direcionamento ao mercado e foco na terminalidade do ensino. A ação coletiva e reestruturação dos sindicatos como espaço de lutas (Antunes; Silva, 2015), assim como o avanço das políticas públicas no sentido de formação inicial e continuada de base crítica, conforme depreendemos, são estratégias essenciais para resgatar a organicidade da categoria docente e, conseqüentemente, encorajar a resistência contra esse processo precarizador. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir

para a construção de uma escola e um mundo do trabalho menos hostil aos professores e professoras e para os jovens trabalhadores do Brasil.

3 ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NA ERA DO REFORMISMO: CONTRADIÇÕES LEGAIS E HORIZONTES POTENCIAIS

O capítulo/artigo tem como objetivo analisar os aspectos históricos determinantes para a instabilidade e a insegurança jurídica que impactam as políticas públicas e os currículos do Ensino Médio, os processos contraditórios que embasaram a construção da legislação educacional e de que maneira esses fatores afetam a educação e a juventude trabalhadora no Brasil. A pesquisa orienta-se por uma análise bibliográfica e documental de caráter qualitativo, iniciando-se com um balanço historiográfico sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e propondo reflexões acerca da construção da estrutura e da cultura do ensino no país. Além disso, examina como a educação tem sido influenciada pelo aprofundamento das políticas neoliberais a partir da década de 1990 e, em especial, como o recente reordenamento jurídico, incluindo a Lei nº 13.415/2017 – que instituiu a reforma do Ensino Médio – e suas normas complementares, ampliaram o abismo entre o Ensino Médio e o ensino superior, reforçaram a dualidade estrutural da educação, fragmentaram o currículo e esvaziaram o sentido tanto das disciplinas tradicionais quanto daquelas introduzidas pela própria reforma.

Dentro de um quadro conceitual marxista, analisamos a legislação educacional a partir de suas especificidades sócio-históricas e como campo de disputa hegemônica e contra hegemônica.

Neste sentido, ao analisar a obra de Gramsci, Sheen (2007, p. 09) afirma que

(...) o sistema educacional é especialmente sensível às modificações da correlação de forças na luta pela hegemonia sobre a sociedade civil: se a classe dominante se sente ameaçada pela circulação de contra-ideologias que conquistaram espaço para poder difundir-se ela pode lançar mão do controle do Estado sobre o sistema de ensino de modo a torná-lo um instrumento mais explicitamente comprometido com a difusão da ideologia que corresponde a seus interesses e de combate às contra-ideologias (...). Em outros termos, a legislação vem concretizar ou legitimar uma disputa que já se deu e foi definida no plano da sociedade civil. Há, assim, dois momentos na Política Educacional: o momento do processo, de elaboração da tendência hegemônica, e o momento do produto, da materialização da política. A Política Educacional abrange, pois, as atividades educacionais tanto da sociedade política quanto da sociedade civil.

Assim, procuramos prescrutar tanto os marcos legais para a educação profissional e tecnológica como o seu contexto histórico com o objetivo de compreender, embora não em caráter definitivo, os processos contraditórios sob os quais foram construídas as políticas públicas para a educação no Brasil.

Mesmo nos distanciando da narrativa política da história do final do século XIX¹⁵, reconhecemos que “a matéria fundamental da história é o tempo e, portanto, não é de hoje que a cronologia desempenha um papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história” (Le Goff, 2003). Neste sentido, para precisar a perspectiva de EPT sobre a qual o presente trabalho pretende se debruçar, torna-se necessário analisar os marcos legais historicamente construídos para essa modalidade de ensino e reconhecer suas debilidades, contradições e possibilidades. Admitindo assim a legislação educacional como testemunha, produtora e difusora de um modelo de civilização (Castanha, 2011), com efeito, nos atentaremos em analisar, principalmente, os dispositivos da lei 13.415/2017. Nossa análise documental concorda e toma por referência a perspectiva proposta por Cellard (2008, p. 295) que compreende que

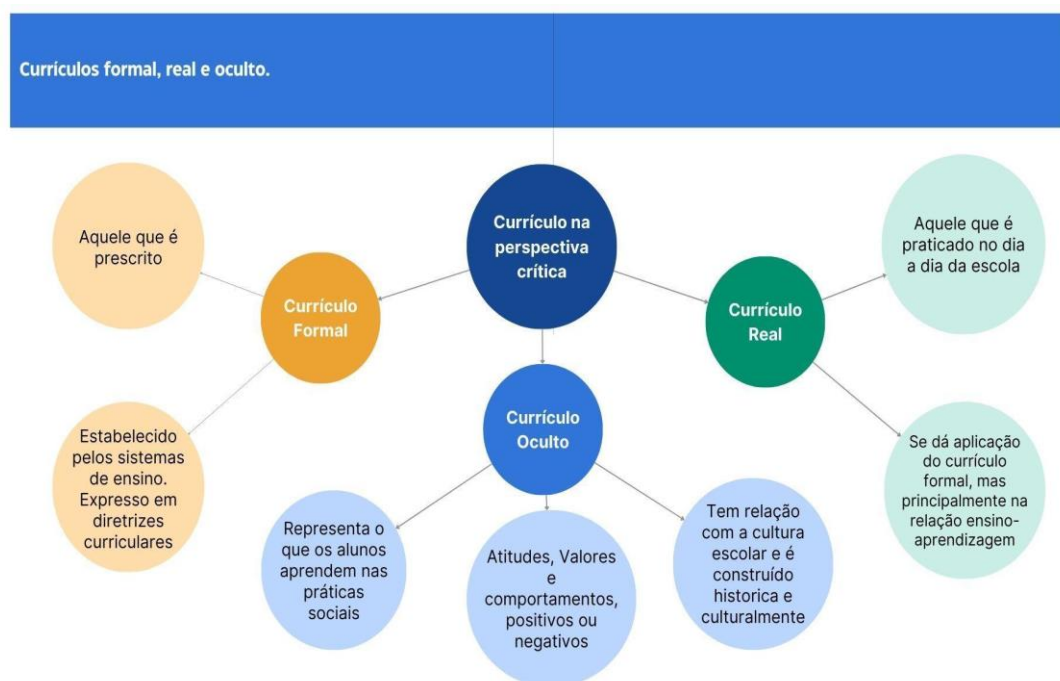
[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

E, sem nos limitarmos à uma análise exclusivamente textual, refletiremos sobre as mudanças e permanências produzidas historicamente na construção da legislação educacional. Desse modo, pretendemos nos debruçar sobre a seguinte questão central: como o conjunto das contrarreformas implementadas no Brasil após a ruptura institucional de 2016, conduzidas pelo parlamento e orientadas por setores do mercado, afetam ou devem afetar a educação, o currículo e, conseqüentemente, a educação e a juventude trabalhadora?

Para isso, utilizaremos ainda algumas das perspectivas das teorias críticas e pós-críticas do currículo (Figura 3), procurando refletir sobre como os documentos curriculares prescritos para o novo ensino médio (NEM) cumprem, objetivamente, um processo de realinhamento com os setores produtivos e subjetivamente um modo do estado e das camadas dirigentes de garantir a reprodução de seus valores ideológicos.

¹⁵ De acordo com Ferreira, a história política privava-se da possibilidade de comparação no espaço e no tempo e mostrava-se incapaz de elaborar hipóteses explicativas ou produzir generalizações e sínteses que dão às discussões do historiador sua dimensão científica. Era uma história que permanecia narrativa, restrita a uma descrição linear e sem relevo, concentrando sua atenção nos grandes personagens e desprezando multidões trabalhadoras. (Ferreira, 1992, p. 266)

Figura 5 - Teorias currículo



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar as perspectivas de Giroux sobre o currículo, Silva (2016, p. 55) aponta que

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos". O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.

Em outras palavras, os currículos, assim como outros instrumentos legais ou normativos, são espaços da disputa hegemônica e contra-hegemônica. Onde o legal e o real se confrontam dialeticamente, e onde diferentes visões de mundo e interesses sociais são negociados, confrontados e, eventualmente, transformados. Conforme assevera Althusser, “nenhuma, classe pode, duravelmente, deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado” (AIE) (Althusser, 1992, p. 49). A educação, como um dos AIE mais privilegiados, cumpre, em diversos momentos históricos, a função (muito embora, não de forma passiva) de reproduzir a ideologia das classes dominantes. Não é por acaso que algumas das grandes mudanças curriculares da história brasileira se deram, ou em momentos de ruptura, ou de profundas transformações institucionais. Seja no Estado Novo de Vargas, no processo de reordenamento jurídico da ditadura militar, no contexto da redemocratização ou após o golpe parlamentar-empresarial de 2016.

O currículo oculto, conceito presente nas teorias empregadas neste trabalho, aponta que, além do conteúdo prescrito objetivamente no texto curricular – que se espera seja "transmitido" na escola –, existe um aprendizado subjetivo que também contribui, cultural e historicamente, para a formação do habitus da comunidade escolar. Essa subjetividade é construída por meio da execução das normas e condutas escolares, bem como pela forma de organização estrutural e temporal da instituição. Na concepção de Silva (2016), o currículo é algo muito mais histórico do que ontológico. Dessa forma, avançar na discussão sobre currículos implica, necessariamente, recorrer às construções sociais que os orientam ao longo dos anos. Ainda de acordo com o autor, (1996, p. 23)

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nesse cenário, o currículo oculto do NEM, de acordo com a nossa compreensão, tem por objetivo orientar os comportamentos da juventude trabalhadora às condicionantes dos novos processos de acumulação flexível. Nessa nova configuração do modo de produção capitalista não só a produção deve ser flexibilizada, mas também o trabalhador, que deve ter horários, habilidades e competências (operativas ou socioemocionais) que possam garantir tanto sua empregabilidade, que diz respeito a estar disponível para as mais diversas oportunidades de um mercado volátil, como a resiliência e as pretensas capacidades criativas para suportar longos períodos de desemprego, subemprego ou de empreender no mercado do precarizado.

3.1 ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS

Apesar dos indícios que demonstram a presença de uma educação profissional embrionária no país desde o período colonial, (Oliveira, 2020) e desde a revogação do alvará régio de 1785¹⁶ no ano 1808, a coroa portuguesa tenha percebido a necessidade da implantação de uma escola capaz de qualificar uma força de trabalho que pudesse atuar na instalação de atividades manufatureiras futuras, que resultou na criação do colégio das fábricas em 1809, foi, assim como ocorrera na Europa do século XIX, [apenas] nas primeiras décadas do processo

¹⁶ O Alvará Régio, imposto por D. Maria, Rainha de Portugal, proibia em todo o território colonial “todas as fábricas. Disponível em: http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674:alvara-que-proibe-as-fabricas-e-manufaturas-no-bra&catid=145&Itemid=287. Acesso em 02 de nov. de 2023.

industrializador no Brasil que, no século seguinte, o país organiza os primeiros esforços sistemáticos para a criação de uma educação voltada para a classe trabalhadora¹⁷ (De Paula, 2023).

Marcada fortemente pelo caráter higienista¹⁸ presente nas primeiras décadas do republicanismo brasileiro, a criação das escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, mantidas com recursos do Governo Federal nas capitais dos estados, deveria fazer dos “filhos dos desfavorecidos de fortuna cidadãos úteis à nação e mantê-los longe da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909).

O documento que cria as escolas de aprendizes artífices permite considerações sobre os grupos políticos e a sociedade que produz e recebe aquela legislação. Ele aponta, em primeiro lugar, para o aumento da população urbana, realidade experimentada nos primeiros anos da república (Oliveira, 2020. p. 16).

De acordo com Oliveira, ainda no ano de 1906, três anos antes do decreto 7.566, portanto, várias medidas “preparatórias” para aquele que seria o principal marco legal para a EPT no país até então seriam tomadas. O aumento da dotação orçamentária para a modalidade e a realização do “Congresso da Instrução” estava entre elas. Naquele ano, em seu discurso de posse, o Presidente da República, Afonso Pena, anunciava “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis”¹⁹. Em 1907, fora realizado o primeiro censo geral e completo das indústrias brasileiras e seriam encontrados 3.258 estabelecimentos industriais, com mais de 150 mil operários (PRADO JÚNIOR, 2004). Nesse sentido, o instrumento legal de 1909 compreendia parte de um processo muito maior, em que a industrialização e a educação para o trabalho ganhariam centralidade (Oliveira, 2020).

E se, por um lado, essa experiência ainda carrega muito da tradição de um país recentemente saído da escravidão e fortemente ligado uma secular cultura do ócio herdada pela elite Brasileira que por vários séculos promoveu uma cultura de preconceito contra o trabalho que, conforme veremos, é uma das raízes da dualidade estrutural da EPT no Brasil, por outro,

¹⁷ Em 1909 o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices.

¹⁸ A política higienista exerceu uma influência significativa na educação. Os higienistas defendiam que a escola deveria atuar na defesa social contra as patologias, a pobreza e o vício, promovendo um ambiente educacional que formasse alunos conscientes e colaborativos para a harmonia social. (Mansaneira; Silva, 2000) Para saber mais consultar: A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bps-1139#>

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em 25 jan. 2025.

podemos reconhecer o nascedouro de uma cultura urbana e a tentativa de construção de um pensamento hegemônico com bases desenvolvimentistas que se fará sentir nas décadas seguintes.

A primeira ação sistemática para a EPT, mencionada em 1909, no entanto, não cita a formação docente ou uma carreira que exigisse qualificação específica para o ensino profissional. A escola deveria oferecer, além da formação para o trabalho, que ficaria a cargo dos mestres de oficina, alfabetização, desenho e cursos noturnos. Sendo que estes componentes “específicos”, ficariam a cargo do próprio diretor da escola, único com remuneração definida pela referida lei (BRASIL, 1909).

Assim, embora no governo de Washington Luís o Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, tenha estabelecido o ensino obrigatório em todas as escolas federais e determinado incentivos para que os estados da federação criassem suas próprias escolas profissionais – as quais poderiam ser subvencionadas pela União –, foi apenas durante a chamada Era Vargas (1930-1945) que ocorreram as mais expressivas transformações para essa modalidade de ensino.

Estimulada, do ponto de vista internacional, pela crise do liberalismo no pós-Primeira Guerra Mundial e, principalmente, pela quebra da Bolsa de Nova York – que, em um efeito cascata, arrastou todo o chamado mundo ocidental e as economias vinculadas aos países centrais para uma crise sem precedentes, a década de 1930 no Brasil foi um período de efervescência política. Embora não tenha ocorrido, necessariamente, um rompimento definitivo com a ordem social oligárquica, é possível considerar que o país passou por um rearranjo de forças no qual a indústria assumiu centralidade.

Com forte investimento estatal, impelido pela política de substituição de importações²⁰ e pela realocação de parte dos recursos outrora investidos na cafeicultura, houve um salto considerável no processo industrializador no país. Conforme aponta Vicentini,

a mudança econômica fomentada pelo governo necessitaria criar uma estrutura educacional de formação para o trabalho, mas também junto a esta, um fomento na geração dos meios para a subsistência da população, meios pelos quais a população trabalhadora tivesse acesso a uma vida melhor (Vicentini, 2020, p. 140).

Ainda em 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório de Vargas, foi a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do qual passaram a fazer parte as Escolas

²⁰ Iniciada no governo Vargas, a política de substituição das importações tinha o objetivo de proteger a economia nacional e fortalecer a indústria. Essa política foi considerada necessária no período entreguerras pela dificuldade de importar dos tradicionais fornecedores europeus e serviu aos interesses governistas, de dinamizar e diversificar a produção industrial no país.

de Aprendizes Artífices, até então sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1934, assumiria o Ministério da Educação, o ministro de mandato mais longo da história, Gustavo Capanema, que daria nome às reformas mais importantes para a EPT até então, as reformas Capanema. O ministro permaneceria no cargo ao longo dos próximos 11 anos e, mesmo após a queda de Vargas, como deputado e líder do Partido Social Democrático (PSD), formado pelos herdeiros políticos do ex-presidente, exerceria significativa influência nas políticas públicas para a educação nas décadas seguintes.

Na constituição federal de 1937, uma importante transformação: além do reforço à ideia de uma educação pública vocacional e pré-vocacional em “todos os graus”, o marco legal torna o ensino profissional dos filhos da classe trabalhadora obrigatório às indústrias e (ou) sindicatos, podendo essas atividades ser subsidiadas pelo governo. Ou seja, a indústria, mesmo que ao longo do tempo tenha percebido a importância e as facilidades de imprimir sua própria cultura organizacional por meio da escola, teve que ser obrigada, pela letra da lei, a assumir essa responsabilidade. Longe de ser um fardo. Afinal, era dada a essas empresas a oportunidade de concorrer a uma parcela considerável do orçamento público (Brasil, 1937).

Foi finalmente com o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, que o ensino profissional foi deslocado para o Ensino Secundário²¹ e, finalmente, mesmo que não passasse de um recurso retórico muito distante dos ideais mais estimados pelos defensores da EPT, pela primeira vez, segundo o texto, a legislação para o ensino industrial deveria atender “aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana”(BRASIL, 1942). Na Prática, a dualidade estrutural entre uma escola do saber e outra do fazer ficaria ainda mais evidente, e seria expressa nos próximos artigos da lei. Pois além da sua vocação específica para a indústria, o ensino industrial facultava o ingresso ao curso superior àquele aluno oriundo dessa modalidade, mas apenas em cursos correlatos à sua formação profissional. O que funcionava como fator limitador. Portanto, a escola do trabalhador permanecia segregada da “escola do doutor²²”.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e com a adesão, ainda que tardia, do Brasil à coalizão aliada contra os fascismos na Europa, a ditadura do Estado Novo

²¹ Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. (Nascimento, 2007, p.81)

²² A educação no Brasil é marcada por uma dualidade estrutural: uma primeira educação, de cunho propedêutico, científico e dos saberes acadêmicos, voltada para uma cultura do “doutorismo” secularmente persistente no Brasil, e uma outra, profissionalizante, historicamente voltada para atender aos filhos da classe trabalhadora, com enfoque prático e marcada pela divisão social do trabalho. (De Paula; Pereira, 2023)

ruía e perdia seus sustentáculos políticos. Muito embora Vargas tenha sido deposto naquele outubro de 1945, o varguismo e a presença do partido do ex-presidente como maioria no congresso nos anos que se seguiram foram marcantes. Essa presença, para a educação, se materializa na influência do Líder do Partido Social Democrático (PSD), justamente o ex-ministro da Educação e Saúde de Vargas (1934-1945), Gustavo Capanema, que tencionava, tanto no processo da aprovação da nova constituição, de 1946, quanto nas discussões por uma LDB, pelo manutenção do princípio de “Unidade de Direção” que, na prática, compreendia um controle do governo central sobre as políticas públicas para a educação. Essa influência e os debates desse grupo estatista, contra os liberais, encabeçados por Carlos Lacerda, deputado pela UDN²³ à época e, em uma terceira direção os grupos de estudiosos, principalmente escolanovistas²⁴, revelam não somente as disputas ideológicas em torno de uma nova lei de diretrizes e bases, mas também um dos motivos pela sua tramitação ter levado treze anos (1948-1961). Essas tensões revelam, primeiramente, o caráter estratégico da educação nas construções ideológicas na sociedade brasileira e, em segundo plano, que a disputa política dos campos conservador-liberal e nacionalista não são nenhuma novidade. De acordo com Montalvão (2010, p, 25), esses debates

colocam-nos não apenas frente a interpolações de ordem política, mas também, de questões da ordem dos conceitos, ou seja, da forma como as palavras centralização/descentralização, público/privado, educação totalitária/educação democrática foram pensadas no quadro histórico-temporal em que os atores políticos travaram a batalha semântica pela legitimidade das mesmas.

Na década de 1950, período de grande efervescência política, a legislação para a educação profissional pouco avançou. O plano de metas de Juscelino Kubitschek, por exemplo, havia deixado para a educação apenas 3,4% dos investimentos previstos e, do seu plano de metas, uma única meta, relativa ao ensino técnico, sendo a última delas, a meta 30 (Montalvão, 2010). Apesar disso, os intensos debates pela aprovação da LDB resultaram em algum avanço e convém destacar que nas décadas seguintes as políticas públicas em educação seguiram sendo um campo de disputas.

No início da década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4.024/1961) autorizava aos egressos dos cursos de educação profissional continuarem os estudos no ensino superior, o que de alguma maneira pode ser considerado um avanço no que diz respeito à dicotomia entre a “escola do trabalhador” e “a escola do doutor”. Em seu artigo primeiro, constava ser “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” uma das finalidades da Educação Nacional, ou seja, a ideia da integralidade na educação estava

²³ União Democrática Nacional. De orientação liberal. Principal partido de oposição a Vargas.

²⁴ Também conhecidos como pioneiros da educação. Grupo de signatários de um Manifesto pela Educação Nova em 1932, que preconizava a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Contava com nomes proeminentes, como Anísio Teixeira e Cecília Meireles (Vidal, 2013).

finalmente colocada em pauta. Contudo, especificamente para a Educação Profissional, observou-se pouca evolução, ressalva feita apenas para a organização e regulamentação do funcionamento do ensino técnico de grau médio, que ficara dividido em industrial, agrícola e comercial a partir de então. Foi somente com a aprovação da LDB de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) que significativas “novidades” seriam implantadas para o ensino médio integrado no Brasil (DE PAULA, 2023, p. 4-5).

A partir de abril de 1964 o Brasil mergulharia num longo período de ditadura militar (1964-1985), e as esperanças de uma educação que superasse a lógica dualística entre a escola do trabalhador e outra das elites, conforme criticavam tanto os liberais quanto os antigos renovadores da educação (MONTALVÃO, 2010), submergiram ainda mais profundamente. Entre a repressão política e o aprofundamento da dependência econômica externa, materializada na campanha publicitária do “milagre econômico” e fortemente alicerçada nos acordos MEC/USAID²⁵ de 1966, foi aprovado em 1971 um conjunto de reformas educacionais que guarda semelhanças com a atual contrarreforma do ensino médio. Entre as mais sensíveis, a profissionalização compulsória do segundo grau, que passou a ser essencialmente profissionalizante, o aligeiramento da aprovação do texto da lei, a ausência de diálogo com a sociedade e o esvaziamento do currículo propedêutico. “O projeto passou a determinar que o objetivo da formação no 2º grau seria unicamente a habilitação profissional. Só excepcionalmente o currículo poderia voltar-se ao “aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais” (Brasil, 1971)

A esse respeito, ao defender uma emenda (aceita) ao projeto de lei o deputado Bezerra de Mello (Arena-SP), justificou: “É necessário fechar de uma vez por todas as portas das escolas ao ensino verbalístico e academizante, que não forma nem para o trabalho nem para a vida. A alternativa ‘ou aprofundamento de estudos gerais’ seria a grande brecha por onde resvalariam as escolas e os sistemas avessos à formação profissional do jovem”. Marcadamente mercadológicas, as reformas possibilitariam, nas palavras do ministro Jarbas Passarinho, o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública” (BELTRÃO, 2017).

Ao final daquela década, denunciavam os jornais, já impulsionados pelos ventos da distensão política, as falhas na implantação daquela alardeada reforma. Os investimentos na

²⁵ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid> Acesso em 01 nov. 2023

educação não permitiram um avanço nos índices do emprego, e nem aproximaram a juventude trabalhadora do sonho da universidade, uma vez que a preparação para o vestibular se tornara insuficiente.

A partir da década de 1980 o avanço das vozes pela democracia encorajava também a luta por uma educação mais inclusiva e democrática. A possibilidade de uma educação Politécnica e omnilateral se apresentava. Ainda que em um horizonte longínquo. De acordo com Ciavatta,

buscava-se a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. [E que apesar de que] [...] ao longo de três décadas, muitas [tenham sido] as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas **preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional.** (Ciavatta, 2014, p. 190. Grifo Nosso).

Apesar das esperanças trazidas nos debates pela LDB de 1996, ela e, principalmente, o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava o funcionamento da Educação Profissional e Tecnológica, foram fortemente influenciados por uma poderosa investida neoliberal no país e atrasaram por mais uma década a possibilidade da integração entre o ensino médio e ensino técnico.

Foi somente em 2004 que, pelo decreto nº 5.154, foi retomada a ideia de ensino médio integrado e ainda retomado alguns termos caros à perspectiva de politécnia²⁶ na educação, como, por exemplo, o trabalho como princípio educativo e a verticalidade no processo educativo dos jovens trabalhadores. Em 2008, a criação dos institutos federais e nos anos seguintes a aprovação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de cunho essencialmente progressistas, lançaram luz ao horizonte da educação profissional. O parecer técnico do Conselho Nacional de Educação (CNE) deixa explícita a ideia de

uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços. (BRASIL, 2012).

²⁶ Conforme aponta Ciavatta, embora não sejam sinônimos, as expressões Educação Politécnica e Educação Omnilateral, pertencem ao mesmo universo de ações educativas e dizem respeito à formação do ser humano de forma integral. Ou seja, com base em valores físicos, intelectuais, éticos e estéticos (Ciavatta, 2014).

Porém, a partir do golpe parlamentar imposto sobre a presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, foi aprovado no país um conjunto de reordenamento legal que, nos noticiários, revestia-se de um discurso de modernidade, mas era de fato, uma regurgitação de legislações outrora fracassadas, de um pensamento neoliberal radical e das teorias do capital humano. Mais do que isso, numa antítese do keynesianismo²⁷ da primeira metade do século XX, uma penetração orientada do mercado no estado. Ao assumir o governo, o vice-presidente Michel Temer teve como uma das primeiras medidas a implementação da contrarreforma do ensino médio, mas o reajustamento do estado foi muito mais além. Sob o manto da modernização do estado, da geração de empregos e da contenção de gastos foi aprovada uma lei que estabeleceu um limite para os investimentos públicos, a reforma trabalhista e da previdência. Contudo, o que se observa atualmente no cenário nacional é que essas contrarreformas trouxeram mais inflação, a retirada de direitos consolidados de trabalhadores e aposentados e taxas de desemprego ainda mais altas. (DE PAULA, 2023).

No que se refere à contrarreforma do ensino médio e suas normas complementares, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2019 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) de 2021, como pretendemos demonstrar, aprofundaram o abismo já existente entre o ensino médio e a universidade. Além disso, reforçaram a dualidade estrutural da educação, ameaçaram a missão e a vocação essencial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fragmentaram o currículo e esvaziaram de sentido tanto as disciplinas tradicionais quanto as introduzidas pelos itinerários formativos.

²⁷ Os pontos principais da teoria de Keynes foram concebidos nos anos 20 e início dos 30, sob as condições de uma persistente crise econômica e financeira capitalista. Outros fatores importantes da orientação de Keynes foram a existência e a expansão, naquela época, do sistema soviético: a única parte do mundo que parecia imune – graças à intervenção e financiamento maciços pelo Estado – ao tipo de problemas recessivos experimentados pelo Ocidente capitalista. Embora Keynes fosse extremamente crítico em relação aos desenvolvimentos soviéticos, ele adotou o princípio da intervenção do Estado como o corretivo necessário das tendências negativas do capital. Tanto mais que o New Deal de Roosevelt parecia apontar na mesma direção (Mészáros, 2002, p. 334). Grosso modo, o keynesianismo é geralmente visto como uma teoria econômica que enfatiza a importância da intervenção do Estado na economia, especialmente em tempos de recessão, para estimular produção e o consumo de modo a promover o “pleno emprego”. Essa relação entre o keynesianismo e o estado envolve a utilização de políticas fiscais e monetárias para influenciar a atividade econômica.

3.2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ALERTA ÀS SUAS CONTRADIÇÕES.

Nos últimos anos do século XX, mais particularmente com a aprovação da LDB de 1996, do decreto 2.208/97 e da lei 9.649/98, os defensores de um projeto de educação comprometido com o mundo do trabalho viram seus esforços se desvanecerem e, mais uma vez, aprofundar a abissal cisão entre o ensino profissional e o propedêutico, já que o decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentava o funcionamento da EPT, cindia definitivamente as duas modalidades de ensino e a lei 9.649/98, na prática, proibia a expansão de unidades das escolas técnicas federais. Profundamente comprometidos com os acordos do consenso de Washington e com o receituário neoliberal essa legislação possuía caráter propositalmente genérico, preconizava, apesar de apregoar a ideia de uma educação para a vida, o objetivo de preparar a juventude para as incertezas do mercado em nome de uma “filosofia” da empregabilidade.

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. [...] A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 30-31).

Conforme indicam as pesquisas, nos primeiros 15 anos do “novo século”, ainda que não com a profundidade e a velocidade desejável e muito menos que a necessária, foram tomadas medidas que permitiram não somente reacender os debates em torno de uma educação profissional integral e de caráter politécnico como também vislumbrar a promessa de um futuro melhor na educação e no fortalecimento das instituições. Contudo, conforme vaticinava Frigotto (2007), a não implementação de políticas de estado e de projetos de desenvolvimento alternativos ao neoliberalismo provocaram o aprofundamento da desarticulação do estado e o avanço de uma política destrutiva do capital sobre os direitos dos trabalhadores. De forma profética escrevia o autor em 2007:

Em função da falta de um projeto de desenvolvimento alternativo, que incluía reformas estruturais, da tradição de não construir políticas de Estado, mas de governo, da política de alianças cada vez mais conservadora e, por outra parte, do esfacelamento dos movimentos e forças da esquerda, a correlação de força, dentro do aparelho do Estado e na sociedade civil, pende cada vez mais para os processos de privatização

mascarados por parcerias e pelas nomenclaturas que dissimulam este processo – organizações sociais públicas de direito privado (Frigotto, 2007. p. 526).

No ano de 2002, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, houve um esforço dos estudiosos e entusiastas da educação pela revogação das diretrizes aprovadas pelo decreto 2.208/97. Não era para menos,

desde que assumiu o executivo federal em 2003, o governo do PT colocou a questão da educação profissional no centro das políticas educacionais do governo federal. Assim, o novo governo precisava explicitar os princípios que norteariam sua política para essa modalidade de ensino. Em consonância com o exposto no documento “Uma escola do tamanho do Brasil²⁸”, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC/MEC) buscou sistematizar esses princípios no documento “Proposta de Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em dezembro de 2003 (SETEC/MEC, 2003). Segundo o documento, [...] a educação profissional e tecnológica tem que ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar às necessidades dos empregadores. (SETEC/MEC, 2003, p. 6. apud. Sala, 2020).

Assim, no ano de 2004, pelo decreto nº 5.154 de 23 de julho, que foi retomada a ideia de ensino médio integrado e também retomados alguns termos caros à perspectiva da politécnia na educação, como, por exemplo, o trabalho como princípio educativo²⁹ e a verticalidade no processo educativo dos jovens trabalhadores. Porém, apesar de retomar a possibilidade do ensino integrado, o decreto não extinguiu a permissividade dos formatos concomitante e subsequente na educação profissional. Essa brecha, ou esse hibridismo nos textos legais brasileiros, servem, ao que nos parece, como uma estratégia deliberada de não se indispor com o conservadorismo de legislações anteriores e com seus defensores. Neste sentido, apesar desse importante passo em direção a reintegração entre ensino médio e técnico profissionalizante, a flexibilidade em relação a outros arranjos e sobretudo a permissividade em relação às parcerias com o setor privado, que representavam e representam a privatização de uma parcela considerável do orçamento público para a EPT foram alvo de muitas críticas. Conforme argumenta Mauro Sala,

Apesar da importante iniciativa de integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio, a maior expansão de matrículas se deu na forma de cursos 60 técnicos concomitantes e/ou subsequentes e cursos curtos de qualificação profissional, que representam uma formação profissional bastante aligeirada. [...] o Pronatec foi o grande responsável por essa expansão privatista e precária da educação profissional, contrabalançando os

²⁸ Trecho do programa de governo da coligação (PT, PCdoB, PL, PMN e PCB), que elegeu o presidente Lula no ano 2002. [Grifo nosso].

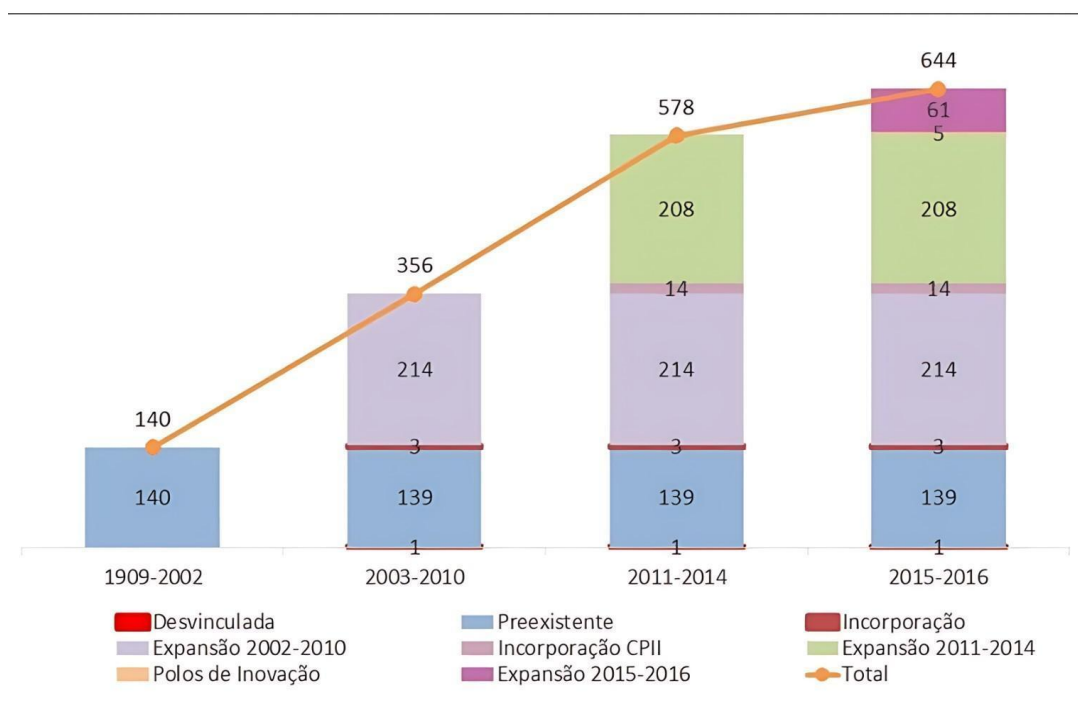
²⁹ Para Saviani (2007), o trabalho é a essência do ser humano, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza e a si mesmo, produzindo sua existência e cultura. Nesse sentido, a educação, ao se vincular ao trabalho, assume um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades humanas, integrando teoria e prática. Saviani defende que a escola deve superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação omnilateral que prepare os indivíduos para compreender e atuar criticamente no mundo do trabalho e na sociedade. Assim, o trabalho como princípio educativo não se reduz à preparação técnica, mas se configura como uma base para a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

ganhos obtidos pela expansão da Rede Federal e da volta do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio (Sala, 2020. p. 60).

Iniciada ainda no ano de 2005, através da lei 11.195/2005³⁰, a expansão da Rede federal de Educação Profissional e tecnológica ganharia novo significado a partir de 2008, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), buscando dar mais organicidade à Rede Federal, que passou a integrar os CEFETs, o Colégio Pedro II, as escolas técnicas vinculadas e os Institutos Federais. Centenas de escolas foram criadas (SALA, 2020).

Apesar das críticas à forma com que foi feita essa expansão, os avanços no projeto de uma educação integral na forma e no conteúdo, além do aumento na oferta de vagas são inegáveis. Até o derradeiro ano de 2016, a expansão atingia 644 *campi* em todo o território nacional, conforme mostra Figura 1.

GRÁFICO 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



FONTE: SETEC 2023 Fonte: BRASIL, 2016a.

Conforme apontamos anteriormente, com a instituição do golpe parlamentar que impediu a continuidade do Governo Dilma Rousseff, foi efetuado todo um conjunto de

³⁰ A lei 11.195/2005 daria nova redação à legislação, já que ao invés de a criação de novas unidades de escolas federais se darem exclusivamente em parceria com Estados, Municípios e Distrito federal, pela nova redação, a criação se daria preferencialmente, através dessas parcerias.

reordenamento jurídico fortemente influenciado por um ideário neoliberal radical que promoveu junto à retirada de direitos de trabalhadores e aposentados, um pretensão enxugamento da máquina pública que congelava os investimentos públicos por décadas, e a famigerada contrarreforma do Ensino Médio, que analisaremos a partir de agora.

Conforme propusemos anteriormente, para a nossa análise é fundamental compreender a legislação educacional como testemunha, produtora e difusora de um modelo de civilização. A legislação é, portanto, território tanto da construção da hegemonia como espaço da luta contra hegemônica. Neste sentido, a partir do golpe parlamentar de 2016, a legislação educacional tornou-se, novamente, espaço para intensa atividade e disputa político-ideológica.

Embora houvesse durante os governos FHC e Lula uma adesão à cartilha neoliberal,

O período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. **A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições.** Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por competência, não valorizada no governo Lula. Por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino (Ferretti; Silva, 2017, p. 392. Grifo Nosso).

De caráter essencialmente antidemocrático, seja pela ausência de diálogo com as comunidades escolares ou acadêmicas, os dispositivos da Lei nº 13.415/2017, foram aprovados no ano anterior, de maneira unilateral, como segunda medida do governo Temer, através de medida provisória. Instrumento que só deveria ser utilizado em caráter de urgência, mas é frequentemente utilizado pelos chefes do executivo para queimar as etapas constitucionais para a tramitação de uma lei.

Apesar do entusiasmo com que foi recebida pela imprensa tradicional e pelos representantes do mercado, a contrarreforma, associada às demais medidas empreendidas pelo Governo Temer, vêm recebendo duras críticas de estudiosos (Ferretti, 2016, 2018; Kuenzer, 2017, 2020) que alertam sobre os mais diferentes problemas desde a sua concepção, sendo o primeiro deles, ideológico. Inspirado nos valores da teoria do capital humano³¹ e alicerçado em

³¹ Em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, desenvolveu o que chamamos de teoria do capital humano. A conclusão essencial dessa teoria redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominação desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico,

um corolário neoliberal dos mais regressivos, a contrarreforma tem caráter essencialmente voltado para o mercado de trabalho. A flexibilização do currículo e da aprendizagem, tão propaladas pelos seus defensores, é a flexibilização também do jovem trabalhador. O jovem egresso do Novo ensino Médio (NEM), sob a perspectiva dos legisladores, deve estar preparado para as intempéries e a volatilidade do mercado e dispor dos mecanismos mínimos para a sua empregabilidade, ou seja, deve, por seus próprios meios, estar preparado para se adequar às diferentes realidades impostas pelo mercado, sejam elas a do emprego, do serviço em caráter precário ou mesmo a do desemprego. Conforme aponta Kuenzer (2017, p. 16 - 18):

Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada. [...] Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com fluidez, [...] atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Do ponto de vista do currículo, a Base Comum, presente no texto da BNCC, foi limitada em até 1800 horas, ou seja, o tempo e a organização curricular, na lógica da contrarreforma também são flexíveis (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). As 1200 horas que completariam a formação de nível médio devem ser oferecidas na forma de Itinerários Formativos que compreendem Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas Tecnologias e, por último, Formação Técnica e Profissional, ou seja, não é simplesmente uma reorganização curricular, mas a fratura do currículo e dos conteúdos nele disponíveis.

3.3 Em síntese

O ensino de nível médio no Brasil e sobretudo a Educação profissional e Tecnológica é historicamente marcado pelo o que os estudiosos chamam de dualidade estrutural, ou seja, existe uma estrutura de ensino propedêutica, academicista que é voltada prioritariamente para

bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Glossário. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

reproduzir as cadeias de dominação secularmente presente em nossa sociedade e uma outra, essencialmente voltada para o conjunto das juventudes oriundas das classes trabalhadoras, com foco na terminalidade e inerentemente de caráter mais superficial e operativo.

Neste sentido, concluímos esta seção que teve por objetivo analisar o como o conjunto do reordenamento legal instituído a partir do golpe parlamentar de 2016, as ofensivas neoliberais que historicamente incidem sobre o currículo e as políticas educacionais vêm contribuindo para um crescente quadro de precarização do ensino e da educação. Esse reordenamento jurídico em curso na última década no Brasil, conforme atestamos, aprofunda a dualidade estrutural da educação e vem consolidando um receituário neoliberal radical iniciado nos anos de 1990 e brevemente atenuado nos primeiros 15 anos do presente século. Essas transformações, profundamente ligadas aos acordos promovidos sob a égide do consenso de Washington, lançaram a sociedade brasileira, numa espiral de deterioração de direitos. Realidade que revela um quadro muito maior, de crise estrutural do capitalismo, conforme apontam os estudos de Mészáros (2002). Se os efeitos dessa crise estrutural afetam fortemente os trabalhadores de modo geral, em um processo que Robert Castel chamou de *desestabilização dos Estáveis* (Castel, 1998), tendem a afetar ainda mais a juventude trabalhadora que vem se inserindo em um mercado de trabalho cada vez mais volátil e precário. Neste sentido, conforme compreende-se, as transformações nas políticas públicas para a educação, não são meramente mudanças curriculares, mas partem de uma reacomodação do capitalismo com base nos princípios da acumulação flexível (Kuenzer, 2007). No Brasil, essa reacomodação empreendida por um mercado que penetra cada vez mais profundamente nas entranhas do estado, compreende ainda as reformas trabalhista, da previdência, lei de responsabilidade fiscal e arcabouço fiscal, entre outras (Oliveira; Silva, 2023).

Observamos, a partir de nosso estudo, que a legislação em sua totalidade, e particularmente as políticas públicas para a educação, são campos em constante disputas hegemônicas e contra hegemônicas e, em consequência disso, esse trabalho está distante de encerrar as discussões as quais se propõe. No entanto, nos cabe alertar que o destino do Ensino Médio ainda é incerto e que é necessário avançar sobre esse campo de análise e na disputa por uma educação unitária, politécnica e cada vez mais carregada de sentido.

No que diz respeito ao currículo, embora concordemos com Silva (2016) quando aponta que na atual conjuntura não há o que se esconder no currículo, pois o mesmo é assumidamente de orientação capitalista e neoliberal, concebemos que as hegemonias econômicas ou culturais são construídas de formas muito mais sutis e o conceito do currículo oculto ainda pode

contribuir para a compreensão de como as matrizes curriculares são compostas a partir de determinados interesses e orientações. No caso do NEM o currículo oculto tem por objetivo orientar os comportamentos da juventude trabalhadora às condicionantes dos novos processos de acumulação flexível. Nessa nova configuração do modo de produção capitalista, não somente a produção deve ser flexibilizada, mas também as habilidades operativas ou socioemocionais dos jovens trabalhadores.

Em outubro de 2023, foi enviado ao Congresso Nacional um projeto de alteração da contrarreforma do Ensino Médio. Apesar das esperanças de muitos pela revogação da Lei nº 13.415/2017, o governo de coalizão liderado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, propôs uma série de medidas para reorganizar o NEM. Entre essas medidas estão o aumento da carga horária da base comum para 2400 horas e mais 600 para as optativas, com a flexibilização para os estudantes que fazem o Ensino Técnico concomitante, para no mínimo 2100 horas para as disciplinas obrigatórias dessa base comum. Além do aumento das disciplinas obrigatórias, as mudanças avançam sobre outros temas polêmicos, como a extinção das possibilidades da oferta de componentes curriculares da base comum em formato Educação à Distância (EAD), das certificações intermediárias para os alunos da EPT e do mecanismo do notório saber, que fica restrito às situações excepcionais ainda a ser regulamentadas. Resta-nos saber quais são essas excepcionalidades e como serão feitas as regulamentações de um mecanismo que subtrai do professor a identidade e o sentido do seu trabalho (elementos que serão pormenorizados no próximo capítulo), tem forte caráter privatista, prejudica a educação pública e, conseqüentemente, compromete a qualidade do ensino.

Apesar de todas as mazelas aqui escrutinadas e da reprodução inexorável dos valores de uma sociedade, de uma educação e de um currículo das incertezas, é necessário manter no horizonte a utopia. Estabelecer os pilares desejáveis para a formação da juventude brasileira tendo por base a EPT como espaço formativo e o trabalho como princípio educativo. É no trabalho, em seu sentido ontológico, que nos fazemos humanos e a educação profissional pode e deve contribuir para uma sociedade de transformação. Para isso é necessário compreender que a luta pela educação de qualidade não pode estar desconexa nem das transformações e nem das lutas sociais. Não há igualdade possível sem a redemocratização radical do conhecimento humano. Neste sentido, se as transformações na sociedade e, conseqüentemente, na educação, são influenciadas pela estrutura do capital, não podem tampouco permanecer subsumidas a ela. Nosso objetivo, portanto, deve ser a luta por uma EPT não somente integrada ao Ensino Médio, mas por um currículo integral, que coopere para a construção de um ser humano também

integral.

4 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.

O presente Capítulo analisa o processo de intensificação e precarização do trabalho docente no Brasil, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir dessa nova “era do reformismo”, que em uma ressignificação neoliberal dos projetos reformistas de caráter progressista do início da década de 1960, vem dominando a pauta política brasileira dos últimos anos. É importante ressaltar que ainda que reconheçamos a diversidade dos entes que ofertam o Ensino Profissional no Brasil, com destaque para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), nossa análise pretende se debruçar especialmente sobre a EPT ofertada, nas escolas públicas estaduais. Dado o caráter profissionalizante conferido ao Ensino Médio pela Reforma de 2017³². Esse recorte se justifica, principalmente, pelo fato desse segmento concentrar mais de 83% das matrículas do Ensino Médio (Brasil, 2023) e ainda pelo caráter profissionalizante conferido a essa etapa do ensino pelas reformas da última década.

O conjunto de reordenamento jurídico imposto pelas contrarreformas da previdência, trabalhista e do Ensino Médio, juntamente aos seus dispositivos complementares, vem afetando fortemente a vida e a carreira docente, assim como de toda a classe trabalhadora.

Neste sentido, conforme nos ensina Marx,

[é] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Portanto, para refletir sobre quaisquer processos a partir de uma abordagem materialista, torna-se necessário, antes de tudo, compreender os fenômenos históricos, econômicos e socioculturais que influenciam este processo. Em outras palavras, cabe estudar esse determinado fenômeno em sua realidade concreta, construída historicamente. Neste

³² Reforma do Ensino Médio pela lei 13.415/2017.

sentido, para compreender o atual fenômeno da precarização na formação, no trabalho e na carreira docente no ensino público para a EPT torna-se fundamental que o compreendamos em sua inserção histórica.

Assim, em um quadro conceitual marxista, ensejamos refletir sobre as relações entre a defasagem salarial e aprofundamento do processo de proletarização e precarização do exercício docente no Brasil e o atual reformismo, assim como sobre suas raízes mais profundas do aquelas visíveis no recente reordenamento legal. Acredita-se que parte dessas origens remonta à adesão incontestável de nosso país a um modelo “capitalista dependente” (Marini, 2000)³³ que, embora não tenha tido início com o golpe civil-militar de 1964, passa por um intenso processo de aprofundamento a partir daquele momento histórico. Além disso, pretendemos apontar que esse processo de precarização decorre não somente de uma expansão desordenada da rede pública de ensino e com uma conseqüente escalada de desvalorização e pauperização da carreira docente que segue até os dias atuais, mas é um desdobramento da crise estrutural do capitalismo mundial. Para aferir sobre essas relações, o trabalho analisa tanto o contexto histórico, como o conjunto legal aprovado para a educação durante o período militar, apontando e comparando as mudanças e permanências em relação às atuais contrarreformas, além das conseqüências dessas transformações para o professorado.

Compreende-se, neste sentido, que é na esteira da deterioração do modo de produção capitalista baseado no binômio Keynesianismo/Fordismo que nasce a expressão “precarização”, que tem relação direta com as considerações de Mészáros (2002), que argumenta que a partir dos anos de 1960/70 o capital global passaria a enfrentar uma crise estrutural, que exige do próprio sistema uma reestruturação produtiva que afetaria fortemente os países centrais do capitalismo e exigiria ainda maiores sacrifícios e compromissos por parte dos países periféricos. Já que o estado de bem-estar social anterior à crise nunca se estabeleceu de fato nesses territórios e onde a precarização do trabalho raramente fora uma novidade, mas, em geral, regra. Neste sentido, uma vez que o capital penetra quase todos os aspectos da vida humana e tende a converter os seres humanos e a própria sociedade em mercadoria, a educação não passaria incólume por essas transformações. Antunes (2022) reflete que seria um milagre que essas transformações, iniciadas na década de 1970, não afetassem a educação. E defende

³³ Marine compreende que a industrialização tardia da América Latina, principalmente a partir da década de 1950, é resultado de uma nova etapa na Divisão Internacional do Trabalho, em que os países de economia dependente passam a buscar no exterior o instrumental tecnológico que lhes permita acelerar seu crescimento. No entanto, além do endividamento externo decorrente desse processo, ocorre uma acentuação da hierarquização entre os países do centro e da periferia. Essas relações desiguais na divisão internacional do trabalho promovem um afluxo contínuo de valores para os países centrais, provocando, nas economias periféricas, a necessidade da criação de mecanismos de compensação no processo de acumulação: a superexploração da força de trabalho (Marine, 2000).

que é justamente naquele momento histórico que a educação passou a ser tratada como negócio. No entanto, as políticas econômicas dos países centrais do capitalismo, que surgiram como uma resposta à crise estrutural e substituíram as soluções keynesianas do pós-guerra, “não estiveram à altura das expectativas de seus seguidores” (Mészáros, 2002). Isso resultou na necessidade de lidar, periodicamente, com esses remédios amargos do corolário neoliberal em doses nada homeopáticas.

Para a educação, a vida e a carreira do educador, o termo precarização

tem vinculação com competitividade, fragilização, flexibilização das condições de trabalho, perda de autonomia, ausência de apoio à qualificação, valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico, dentre inúmeras outras caracterizações. Como consequência desse processo, observa-se a presença de sofrimento, adoecimento, desistência, cansaço excessivo, conflitos e perda de controle do próprio trabalho (Alves; Silva; Leite; Silva, 2020, p. 65-66).

Nesse contexto, a desprofissionalização, o sentimento de perda do sentido no trabalho, o acúmulo de funções diversas da profissão docente, que resulta de um longo processo de fragmentação da atividade e da noção do que significa ser um educador, bem como a intensificação do trabalho e as frequentes reviravoltas administrativas tornam a carreira docente cada vez mais instável.

Assim, partindo do pressuposto da produtividade do trabalho do educador e da e da sua inscrição, portanto, na classe que vive do trabalho (Antunes, 1999), a investigação parte de uma análise documental e bibliográfica de cunho qualitativo sob a qual se pretende refletir sobre as contradições, limites e possibilidades que envolvem a formação de professores, as legislações que orientaram as diretrizes curriculares e o funcionamento da educação entre as rupturas institucionais dos anos de 1964 e 2016.

Nossa expectativa é proceder com a análise documental à luz dos dizeres de Thompson (1987, p. 349-350), que compreende que

[...] a lei é, por definição e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma “superestrutura” que se adapta por si às necessidades de uma infraestrutura de forças produtivas e relações de produção. Como tal, é nitidamente um instrumento da classe dominante de fato: ela define e defende as pretensões destes dominantes aos recursos e à força de trabalho - ela diz o que será propriedade e o que será crime -, e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder de classe existente.

Além disso, numa concepção gramsciana, pretende-se avaliar a legislação educacional como testemunha, produtora e difusora de um modelo de civilização. Terreno, portanto, tanto da construção da hegemonia como espaço da luta contra hegemônica. A legislação é resultado da disputa entre os agentes progressistas e reacionários em relação àquela norma, e daqueles que não se sentem representados por ela (Castanha, 2011).

4.1 Formação docente e precarização.

Conforme aponta Saviani, a questão do preparo docente no Brasil emerge logo após a independência, quando se ventila a possibilidade da instrução das camadas populares. As primeiras “Escolas Normais”, de formação de professores, eram escolas bastante simples e o seu currículo praticamente se resumia ao conteúdo da escola elementar (Saviani, 2005, p.12). No que diz respeito à Educação Profissional, foi somente em 1919, dez anos depois da criação da primeira escola de referência dessa modalidade que passaria a funcionar a “Escola Normal de Artes e Ofícios”, que deveria preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias. (Souza; Rodrigues, 2015)

Entre as parcas e descontínuas iniciativas para a formação docente do final do século XIX e início do XX, foi somente na década de 1930 que, influenciadas pelo movimento dos Pioneiros da Educação, surgiram a Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro à época) e USP, e seus respectivos núcleos de educação que pretendiam romper com o modelo das escolas normais de até então, consideradas de currículo insuficiente. Tanuri (2000, *apud* Saviani, 2005) afirma que essas escolas eram consideradas como um curso híbrido, que oferecia um currículo profissionalizante diminuto enquanto dava mais importância ao ensino de humanidades e ciências. Em 1946, foi aprovada “Lei Orgânica do Ensino Formal” [Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946], que dividia o ensino normal em dois ciclos, o primeiro, de quatro anos, correspondia ao ginásial, que habilitaria os regentes para atuar no ensino primário e o segundo, de três anos, correspondente ao colegial, formaria os professores do ensino primário. Essa estrutura permaneceria vigente até o início da década de 1970. (Saviani, 2005).

Em relação à Educação Profissional,

A partir da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passa a regular o exercício do magistério na EPT, emitindo, por meio de portarias, as normas e exigências para o registro de professores para lecionar nessa modalidade. No ano seguinte, a LDB, Lei n.º 4.024/61, estabeleceu, em seu artigo 59, a separação entre os locais de formação dos professores do Ensino Médio (FFCLs) daqueles destinados aos professores do Ensino Técnico (cursos especiais de educação técnica) (Souza; Rodrigues, 2015).

Ou seja, converte a lógica da dualidade estrutural ³⁴ presente entre a educação secundária e a educação profissional também para os cursos de formação de professores.

³⁴ A educação de nível médio, é marcada pelo que os especialistas chamam de dualidade curricular: uma escola, de cunho propedêutico, voltada para uma cultura do “doutorismo” persistente no Brasil, e a educação profissionalizante, historicamente voltada para atender aos filhos da classe trabalhadora, tecnicista, com enfoque prático. Para atender ao mercado e à indústria. (De Paula; Pereira, 2023)

Hierarquiza a educação propedêutica em relação à profissional também no processo formador. Muito embora a reforma universitária tenha estabelecido em 1968 que a formação de todos os professores do segundo grau deveria se dar em cursos superiores, no ano seguinte, por falta de estrutura e condições objetivas, essa regra seria flexibilizada.

Neste sentido, embora desde o período imperial existirem, ao menos algumas escolas para a formação de professores³⁵, e tenham havido alguns esforços na instrução daqueles que atuariam como professores, foi apenas a partir da aprovação das leis 5.540, de 28 de novembro de 1968 e 5.692 de 1971, que reformularam tanto a educação básica no país quanto suas relações com o ensino superior, haveria uma expansão expressiva da formação de profissionais para a educação. E se por um lado a expansão da formação de professores nos permite sonhar com o pleno atendimento nas escolas brasileiras e revela o tamanho da proeza da expansão do ensino nos últimos 50 anos, também se converte em uma das causas do processo da proletarização docente (Júnior; Bittar, 2006).

Naquele período,

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores (Júnior; Bittar, 2006, p.1666).

Assim, a explosão do acesso à carreira docente por meio de uma formação aligeirada e de qualidade questionável (em que pese a necessidade sempre urgente da educação nacional), associado a um processo sistemático de arrocho salarial nos anos que seguiram, segundo Júnior e Bittar (2006), não só intensificou o processo de proletarização do professorado no país como provocou a adesão em massa dessa nova grande categoria profissional nas fileiras do sindicalismo. Esses profissionais assumiram protagonismo nas greves por melhorias salariais e no processo de redemocratização. Era a inscrição definitiva da maior categoria profissional do país na “classe trabalhadora”. Neste sentido,

Premida pelo achatamento salarial e pela rápida queda no seu padrão de vida e de trabalho, a categoria profissional dos professores públicos de 1º e 2º graus foi desenvolvendo uma consciência política que a situava no âmago do mundo do trabalho, tal como já estava posta para a classe operária fabril. Em outros termos: incorporou a tradição da luta operária – nos marcos da expressão sindical – (Ferreira Jr; Bittar, 2006, p. 1169).

³⁵ Em 1835, a província do Rio de Janeiro fundava em Niterói, sua capital, a primeira “Escola Normal” do país. Tratava-se de uma escola bastante simples, era regida por um diretor, que era também professor e contava com um currículo que praticamente resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica. (Saviani, 2005, p.12)

Muito embora esse reordenamento legal da educação brasileira tenha promovido o aligeiramento da formação e a proletarianização docente, a partir da década de 1980, o país, indiscutivelmente, entrava na era da educação de massas e a ideia de centralidade da educação, associada aos bons ventos da democratização política desencadearam profundas discussões acerca da educação, sobretudo no bojo dos embates pela elaboração da Constituição de 1988 e da LDB, aprovada em 1996 (Ciavatta, 2014).

Se a formação de professores para o ensino básico enfrenta tantos percalços, o que dizer da Formação Docente para a Educação Profissional (ForpEPT)? Os estudos conduzem a dizer que, assim como os demais percursos de formação,

tem sido historicamente negligenciado pelas políticas públicas, sendo sempre tratada de forma marginal, fragmentada, aligeirada e imediatista. A ausência do debate acerca da Forpept e a precariedade de políticas para sua promoção tem como efeito o comprometimento de uma formação crítica e emancipatória tanto para os professores, como para os jovens da classe trabalhadora, além de reforçar a dimensão pragmática e tecnicista da educação profissionalizante e o caráter excludente, desumanizador e alienante da formação para o mercado. (Nogueira; Costa; Morais. 2023, p. 03).

Ainda que a primeira escola destinada a formar os professores para educação profissional tenha sido fundada nas primeiras décadas do século XX, foi apenas em 1942 com a Lei Orgânica do Ensino Industrial e mais tarde, com a aprovação da LDB de 1961, criaram-se legislações mais específicas e, no período militar, dentro da esfera das transformações econômicas e de crescimento atrelado ao endividamento externo, a educação profissional ganharia nova centralidade. Naquele período foram aumentadas as exigências para a atuação no ensino profissional, porém, o aumento da demanda decorrente da profissionalização compulsória do ensino de segundo grau a partir da lei 5.692/71, somado à queda substancial de investimento em educação, inviabilizou, pouco a pouco, o intento das reformas. Apesar disso, com poucas alterações através da lei 7.044/82, foi a estrutura educacional que permaneceu até a elaboração da LDB de 1996. As alterações mais significativas da legislação de 1982, aparentemente, giravam em torno de reduzir os custos do ensino. Como a criação de um núcleo (ou base comum) e uma parte do currículo diversificada e a desobrigação da habilitação profissional do segundo grau. Que ficaria a critério da instituição de ensino. Na prática, a lei 7.044/82 era a declaração de falência da profissionalização compulsória de 1971. Outra alteração que chama a atenção foi proposta no parágrafo primeiro do artigo quarto: “§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino”. (Brasil, 1982).

Para os defensores de uma educação profissional de qualidade a ideia da formação integral do ser humano, ou seja, o desenvolvimento humano em todos os aspectos (culturais, físicos, emocionais, éticos), que tomem por base o trabalho, em seu sentido ontológico, como princípio educativo, é particularmente caro. No entanto, uma política sistemática e de alcance nacional no sentido da formação docente para atuar na EPT permanece como um sonho distante. Portanto, por alguns anos, essa ideia não passaria de um instrumento de retórica política.

4.2 A ldb e o século xxi no processo de precarização

A década seguinte assistiu a uma adesão quase inconteste ao consenso de Washington³⁶. Esse alinhamento à cartilha do Banco Mundial teve por objetivo uma espécie de desmonte do Estado provedor dos direitos sociais, com o argumento de que a intervenção estatal coíbia o desenvolvimento do capital (Silva, 2006). Com efeito, para a educação, os valores de interesse privatista e mercadológico desse receituário se fizeram sentir na LDB de 1996 e, para a EPT, principalmente, pelo decreto 2.208 de 1997 e pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a matéria. A legislação deixou de avançar no projeto de uma educação emancipadora, e ainda reforçou a desarticulação entre ensino médio e técnico. Entre as muitas frustrações daqueles que esperavam por uma educação nova e comprometida com os valores da integralidade, bem como a valorização da profissão docente destacamos a permissividade da lei que, no artigo 67, embora trate de questões como piso salarial e carreira docente, não determina sob quais bases seriam implantados e deixa a cargo de estados e municípios a sua instituição. Além disso, apesar de defender um trabalho docente em condições adequadas, seu caráter genérico permite quaisquer interpretações sobre essas adequações (Brasil, 1996).

No que diz respeito à EPT, a legislação cinde a modalidade do ensino médio. Segundo Nogueira; Costa e Morais (2023, p. 02),

Mesmo erguida sobre as contradições inerentes ao capital, a chamada Educação Profissional e Tecnológica (EPT) consolida-se no cenário educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 (LDB/1996), em seu Artigo 39, como uma modalidade educacional [...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996).

³⁶ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era estimular reformas econômicas neoliberais para os países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. À reunião se daria a denominação informal de "Consenso de Washington". (Batista, 1994)

Com o decreto n.º 2.208 de 1997, que regulamentou a Educação Profissional, foi promovida a desarticulação definitiva entre as modalidades, reforçando a dualidade essencial da educação. Cumpriu também flexibilizar ainda mais a atuação docente. Pelo documento, “o ensino técnico seria ministrado por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional” (BRASIL, 1997). Contribuindo dessa maneira, conforme acreditamos, para um processo contínuo de desvalorização da carreira. Esse mecanismo de ingresso na docência por meio da comprovação da experiência profissional seria reinaugurado décadas mais tarde, no chamado “novo” ensino médio, através do mecanismo do *notório saber*. Uma prática que raramente teria sido exceção na modalidade EPT, mas, em geral, regra.

Com a eleição da chapa encabeçada por Lula da Silva e com o governo de continuidade de Dilma Rousseff, houve um grande esforço dos estudiosos e entusiastas da educação pela revogação das diretrizes aprovadas pelo decreto 2.208/97. Não era para menos, desde que assumiu o executivo federal em 2003, o governo do PT colocou a questão da educação profissional no centro das políticas educacionais do governo federal. Pelo decreto n.º 5.154/04, o governo altera a LDB que, juntamente com a lei 11.195/2005³⁷, que expandia a Rede federal de Educação Profissional e tecnológica e a 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais, promoveu a retomada da possibilidade do ensino integrado, e garantida uma grande expansão das vagas no ensino técnico. No entanto, o decreto não extinguiu a permissividade dos formatos concomitante e subsequente na educação profissional. Neste sentido, apesar desse importante passo em direção à reintegração entre as modalidades, a flexibilidade em relação a outros arranjos e sobretudo a permissividade em relação às parcerias com o setor privado, que representavam e representam a privatização de uma parcela considerável do orçamento público para a EPT foram alvo de muitas críticas (Sala, 2020).

A partir do golpe parlamentar³⁸ de 2016, no entanto, vem se consolidando no país um receituário neoliberal radical iniciado na década de 1990 e brevemente atenuado nos primeiros

³⁷ A lei 11.195/2005 daria nova redação à legislação, já que ao invés de a criação de novas unidades de escolas federais se darem exclusivamente em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, pela nova redação, a criação se daria, PREFERENCIALMENTE, através dessas parcerias.

³⁸ Nossa interpretação sobre a ruptura institucional de 2016 concorda com Saviani (2020), que compreende a deposição da então presidenta do país por meio de um impeachment como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Para mais, consultar: SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2024. Epub 03-Jun-2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>.

15 anos do presente século. A sociedade brasileira, nesse contexto, foi lançada numa espiral de deterioração de direitos, decorrente em muitos aspectos da crise estrutural do capitalismo. Assim como todos os trabalhadores, seja pela intensificação do trabalho, pelo arrocho salarial ou pelo aviltamento de direitos outrora consolidados, a categoria do professorado vem sentindo fortemente a degradação sistemática de sua carreira, de seus salários e conseqüentemente de sua qualidade de vida. Conforme propõe Kuenzer,

a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho no regime de acumulação flexível, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores que viabilizem a produção e o consumo, e, portanto, o processo de acumulação. [...] E, em consequência, dadas as necessidades de reprodução das classes sociais, forma os profissionais que serão responsáveis pela sua educação, a partir das demandas do modo de produção, historicamente materializado em regimes de acumulação que se diferenciam segundo o desenvolvimento das forças produtivas. Desse pressuposto decorre o entendimento de que, como estratégia de reprodução de classe, há que implementar processos educativos que contemplem as formas de disciplinamento demandadas pelo sistema produtivo, tanto na formação de trabalhadores quanto de dirigentes. (Kuenzer, 2022, p. 77).

Portanto, constata-se que a precarização da carreira docente e das suas condições de vida e trabalho não somente são fruto de um longo processo, mas também de um projeto de reorientação do capital que vem fazendo a transição de um modelo rígido de acumulação de capitais para um modelo flexível.

4.3 Proletarização, precarização e pauperização.

Mesmo passados sessenta anos do golpe civil-militar de 1964, especialmente diante das recentes mudanças na legislação educacional e dos avanços do capital sobre os direitos sociais e trabalhistas, torna-se fundamental refletir sobre as conseqüências da ditadura militar para a educação. De modo semelhante ao movimento reformista iniciado em 2016, as reformas do regime militar transformaram a educação em todos os níveis, direcionando-a para os interesses do mercado e favorecendo a privatização do ensino (Saviani, 2008). Além disso, a educação passou a ser um dos principais instrumentos de difusão ideológica e de controle estatal (Ferreira Jr.; Bittar, 2006).

Entre a repressão política materializada, principalmente, pelo famigerado AI5 e o crescimento econômico alicerçado na dependência de capitais estrangeiros, alardeada como “Milagre Econômico”, a estrutura da educação brasileira foi transformada, conforme apontam Ferreira Jr e Bittar,

O Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento

da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior (Ferreira Jr; Bittar, 2006, p.1161).

Essa expansão da escola pública, fortemente alicerçada nas teorias do “Capital Humano”, lançou o país, definitivamente, na era da educação de massas, porém lançava também a profissão docente numa espiral de deterioração salarial e de condições de trabalho.

No início da década de 1960, é importante ressaltar, além dos embates internos que se acirravam em torno de qual projeto político o país deveria assumir após os 15 anos do nacional desenvolvimentismo pós-guerra, que parecia se esgotar a partir da renúncia de Jânio Quadros (Saviani, 2008), no contexto internacional, o mundo via-se mergulhado na guerra fria e a Revolução Cubana tirava o sono de conservadores e Macartistas. Temia-se, nas palavras do General Vernon Walters, adido militar dos Estados Unidos no Brasil de 1962 a 1967, em carta ao responsável pela diplomacia estadunidense no Brasil, Henry Kissinger, que “Se o Brasil se perder, não será outra Cuba, será outra China” (Joffily, 2018). Essa afirmação foi utilizada para defender a necessidade de uma maior aproximação e “cooperação” técnica entre os dois países (Brasil e EUA). O resultado dessa aproximação foi a “Aliança para o Progresso” e os acordos com a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID)³⁹. Foi uma adesão ao receituário norte-americano para a educação brasileira e um realinhamento do ensino de segundo grau e da universidade ao setor produtivo. Essas transformações afetaram de forma definitiva a configuração da categoria professoral no país.

A situação do magistério brasileiro na primeira metade dos anos de 1960, de modo geral, apresentava os mesmos contornos sociais das décadas anteriores, particularmente quanto ao fato de que essa categoria continuava sendo um reduto feminino (Lourenço Filho, 1945, p. 400). A conjugação entre perfil feminino e padrão de ensino seletivo era um dos traços dos “anos dourados” da educação brasileira, cujo auge foi exatamente a década de 1960. Quanto à formação das professoras, as Escolas Normais, chamadas por Jorge Nagle de “ginásios para moças”, atraíam, principalmente, jovens das classes mais abastadas. A tendência de constituir-se numa profissão feminina vinha do início do século XX. (Ferreira Jr; Bittar, p.1162).

As leis da reforma universitária de 1968 e 5.692 de 1971, que visavam articular o ensino de segundo grau com a universidade, na prática, tornaram todo o 1º grau de ensino, que agora passava a ter oito anos de duração, obrigatório, determinava que todas as funções de

³⁹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968. Foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária até o ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano. A “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>

planejamento e atividades de inspeção, supervisão e orientação deveriam contar com formação ao nível superior e, além disso, incorporava também a possibilidade de formação em nível superior para aqueles profissionais que fossem atuar nos anos finais do primeiro grau. Essas mudanças tinham o objetivo de garantir a mão de obra necessária para dar conta do aumento da demanda do novo ensino obrigatório de 8 anos. Assim, se na primeira metade do século XX, a categoria professoral não passava de alguns milhares,

Entre o final dos anos de 1970 e início dos de 1980, os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus já se constituíam numa categoria profissional consolidada, perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros (Milhomem Neto, Doc. B. 80. AO. J). Foi no âmbito do ensino de 1º grau que se registrou o seu maior desenvolvimento orgânico, em decorrência do ensino de oito séries obrigatórias (Ferreira Jr; Bittar, p.1165).

A expansão do acesso ao ensino e à carreira docente, embora possa ser interpretada como um fenômeno positivo, apresenta características distintas no contexto brasileiro. A profissionalização compulsória do ensino médio, a ampliação das vagas nos ensinos de 1º e 2º graus, e a reforma universitária ocorreram sem um substancial aumento de recursos. Pelo contrário, a desvinculação do orçamento para a educação resultou em um forte desfinanciamento, enquanto os incentivos e isenções fiscais às instituições privadas fortaleceram esse tipo de entidade. De acordo com Lira, (2010, p.230).

A política da ditadura permitiu a queda de investimentos em educação, sendo responsável por uma distribuição desfavorável dos recursos orçamentários, enquanto a participação das despesas do MEC nos gastos totais da União, que variou entre 8,5 e 10,6% entre 1960 e 1965, caiu vertiginosamente para valores entre 4,4% e 5,4% no período 1970- 1975, justamente na era do milagre econômico.

O resultado desse cenário foi o achatamento salarial, que, somado à repressão política, à vigilância e a intensificação do trabalho, promoveu o que denominamos de proletarização da categoria. Até as décadas anteriores, os educadores eram oriundos das classes mais abastadas e se identificavam, predominantemente, com a categoria dos profissionais liberais. Com as transformações do período eles se aproximaram cada vez mais da classe trabalhadora. Se suas entidades representativas, anteriormente possuíam caráter associativista, passaram a se envolver cada vez mais na luta sindical. Essa mudança de orientação foi uma das origens das grandes greves da educação no final da década de 1970 e durante a década de 1980 e desempenharam um papel fundamental no movimento pelo fim da ditadura militar no Brasil. Sobre esse aspecto discorrem Ferreira Jr e Bittar:

Os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus se constituíram em um dos protagonistas sociais da transição democrática não apenas como uma categoria profissional em si, mas, sobretudo, por meio de uma intervenção programática própria no âmbito da formação societária brasileira no período correspondente às décadas de 1970 e 1980. [Apesar disso, o movimento sindical do magistério do ensino básico, organizado pela Confederação dos Professores do Brasil, análogo a um conjunto de

outras agências da sociedade civil que se opunham ao regime militar, saiu ganhando no geral, mas perdeu no particular. Ou seja: os professores públicos estaduais ajudaram a conquistar a democracia e, portanto, foram protagonistas importantes do cenário político nacional, mas não tiveram o seu rol de reivindicações específicas atendido pela nova ordem institucional estabelecida. (Ferreira Jr; Bittar, 2006, p.1170-1171)

Portanto, apesar do seu protagonismo, mesmo após o processo de redemocratização os educadores não tiveram suas reivindicações atendidas, a não ser de forma residual.

Na década seguinte, apesar das lutas travadas nos anos 1980, viu, em sintonia com o Consenso de Washington, um aprofundamento da doutrina neoliberal. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) transformou-se em um documento de caráter genérico, que não aprofundava questões essenciais como a carreira, as condições de trabalho ou os salários dos professores. Além disso, não possibilitou avanços significativos na estruturação de uma educação pública de qualidade.

A “transição democrática” se fez segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, no início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro. (Saviani, 2008, p.310).

A década de 1990 foi marcada pela deterioração das condições de vida e trabalho da categoria. Turmas cada vez mais cheias, a incorporação de técnicas e modelos de gestão empresarial nos meios escolares (iniciada ainda nas reformas do período militar), intensificação do trabalho, perda da autonomia e de identidade profissional, são algumas das características do contínuo processo de precarização, proletarização e depauperação salarial dos professores brasileiros (Porfírio; Aranha, 2020). Apesar de uma relativa atenuação alavancada por uma melhora econômica da primeira década do século XXI, o cenário de intensificação da crise política e econômica que culminaram no golpe parlamentar-empresarial de 2016, lançaram o país em uma nova marcha para um modelo de neoliberalismo dos mais regressivos. As reformas da previdência, trabalhista, a lei do teto de gastos e, com efeito, direto sobre a educação, a contrarreforma do Ensino Médio vêm conduzindo o professorado a uma nova fase no contexto da precarização.

Apesar dos quase 50 anos de diferença entre a aprovação das leis 13.415/17, da atual contrarreforma do ensino médio, e a lei 5.692/71, aprovada durante a ditadura militar, podemos estabelecer diversas conexões entre as mesmas. Algumas por coincidência, mas, outras de ordem e afinidade essencialmente ideológicas. Além do contexto de sua aprovação, após importantes rupturas institucionais, ambos conjuntos legais cumpriram realizar um realinhamento dos valores educacionais com os do setor produtivo, além disso, alicerçados nas

teorias do capital humano⁴⁰, procuram garantir a empregabilidade e a flexibilidade da juventude trabalhadora. Ou seja, os jovens devem estar preparados e disponíveis, como exército de reserva, para as mais diversas funções impostas pela nova configuração do regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2022). A flexibilização curricular, o tecnicismo e a profissionalização aligeirada e de qualidade questionável também são marcas daquelas legislações.

Com impacto na vida e na carreira do professorado, além das implicações de longo prazo para a formação docente, que deverá ser alterada dadas as adequações necessárias às imposições do novo currículo, destaca-se o avanço na destituição das identidades docentes. O controle cada vez menor sobre o ensino e o currículo tem transformado, cada vez mais, o professor em um facilitador entre os materiais didáticos, cada vez mais sintéticos, e os alunos. Além disso, outro caso grave ocorre com o processo da desprofissionalização das carreiras. Com a redução das cargas horárias em diversas disciplinas da base comum, os professores vêm sendo obrigados, para cumprir a carga horária e garantir seus rendimentos, a assumir conteúdos e itinerários distintos de sua formação original, muitas vezes em várias escolas diferentes. Seu período de planejamento é impactado, suas horas de trabalho, tempo e custos de deslocamento pauperizam ainda mais o seu salário. A frustração, o adoecimento e o risco têm se tornado inerentes à profissão. Para Apple (1989), Rizvi, (1989) e Torres (1991), (apud Contreras, 2002, p. 37), esse processo tem relação com

as formas que o estado desenvolve seus processos de racionalização, e está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. É, normalmente, essa burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a intensificação do trabalho (Apple, 1989:48). Ao aumentar os controles e burocratização, ao ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas (Rizvi, 1989). Isso provoca

⁴⁰ **Teoria do capital humano:** sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). **Glossário.** Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano> .

diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se, dessa forma, o individualismo (Torres, 1991:199). A intensificação coloca-se assim em relação ao processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho a diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Não bastassem todos esses elementos que não somente descredenciam a lei 13.415/17, mas denunciam o seu caráter retrógrado, quando analisamos a implantação do V itinerário formativo – Educação Profissional e Tecnológica – percebemos o seu forte caráter privatista e a sua permissividade com a modalidade de Educação à Distância (EaD). De acordo com o Parecer n.º 17/2020 que embasou a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n.º 1/2021.

O novo formato do Ensino Médio, ditado pela Lei n.º 13.415/2017, exige maior disposição de parcerias por parte dos sistemas entre instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão. É preciso ampliar substancialmente o número de alunos que fazem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional. Essa ampliação é absolutamente estratégica para o desenvolvimento do país. Certamente, representará um grande reforço na busca da ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro [...] (BRASIL, 2020).

Note-se que, ao não fazer distinção sobre os tipos de parcerias, a legislação abre possibilidade para contratos de qualquer natureza. Na prática, esse dispositivo permite que entidades privadas abocanhem o orçamento público e, por muitas vezes, sequer disponibilizem professores, mas tutores bolsistas para auxiliar os jovens trabalhadores em suas certificações intermediárias. Fato que colabora para a desprofissionalização da carreira docente, além da depreciação dos salários (De paula; Pereira, 2023).

Por último, a partir da reforma do ensino médio e da aprovação das Diretrizes Curriculares para a EPT, foi reincorporado à legislação o mecanismo do “Notório Saber” que concorre para desvalorizar ainda mais a tão desrespeitada prática professoral. Ao reduzir a atuação docente à mera transmissão de conhecimentos, essa instituição não somente desrespeita os saberes próprios da prática pedagógica, mas é também é fator precarizador na medida em que, “dispensados de enquadramento em planos de carreira e da remuneração com o piso salarial de professor, veem na atividade uma compensação ao desemprego, um extra para complementar renda e pouco se preocupam com a qualidade do ensino” (Machado, 2021, p. 62). Esse desprezo pelo saber e fazer pedagógico ficam explícitos no Parecer CNE/CP n.º 17/2020:

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei n.º 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. **Para ensinar a fazer móveis** de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, **há que buscar um bom marceneiro** que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. **Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas, sim, de dispor das competências necessárias** para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (BRASIL, 2020. Grifos nossos).

Apesar de, em outros trechos da resolução, os conselheiros demonstrarem preocupação com a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é relevante destacar a condescendência do Conselho Nacional de Educação ao defender o "notório saber". Esse mecanismo contribui para o enfraquecimento da organização da categoria docente, para a descaracterização e desprofissionalização do magistério, além de buscar reduzir a ciência e a tecnologia a um campo meramente operativo, centrado puramente no "saber fazer" (De Paula; Pereira, 2023).

4.4 Reflexões e encaminhamentos

Passados sessenta anos do golpe civil-militar de 1964 suas consequências ainda fazem sentir. A desmilitarização da sociedade, que poderia ter acompanhado o processo de abertura política nunca aconteceu com seriedade. O resultado dessa distensão com anistia geral e irrestrita criou um ambiente em que tudo é possível no país. Uma atmosfera de impunidade; mais do que isso, frequentes ondas de conservadorismo que, de tempos em tempos, tomam “de assalto” a sociedade e o corpus jurídico brasileiro, permitindo todo tipo de aberração legal e um ambiente de insegurança. Nesse sentido, conforme propusemos, consideramos, em muitos aspectos, a lei 13.415/17 como uma releitura da lei 5.692/71. Uma nova roupagem, mas com os mesmos objetivos de outrora: alinhamento com os setores produtivos, redução de custos, terminalidade dos estudos ainda no Ensino Médio e manutenção dos privilégios de classe.

Conforme demonstram os estudos de Mészáros (2002) e das reflexões de Antunes (2022) sobre sua obra, o processo de precarização do trabalho dos professores e professoras têm relações profundas, do ponto de vista internacional com a crise estrutural do capitalismo iniciada na segunda metade do século XX, com a deterioração do binômio Keynesianismo/Fordismo e do estado de bem-estar social (que nunca chegou a se instalar de fato em países de economia periférica como o Brasil) e, do ponto de vista interno, pela lógica

capitalista dependente (Marini, 2000) que fomenta uma adesão inconteste do país aos receituários propostos pelos organismos internacionais ao longo dos anos e ainda pelas mais recentes transformações legais pós-rupturas institucionais, que lançaram os trabalhadores numa espiral de deterioração de direitos.

Atualmente, pelas mais diversas formas, a categoria profissional da educação vem sendo sujeita à violência, à desprofissionalização, à perda de identidade profissional, aos baixos salários e ao adoecimento. Permanece atravessada pelas mesmas relações entre capital e trabalho, assim como o restante da classe trabalhadora, mesmo que na gênese de sua categoria possa ter havido alguma distinção. Esse processo de proletarização e, conseqüente precarização e depreciação dos salários, que vem se aprofundando nas primeiras décadas do século XXI, conforme acreditamos, tem parte de suas origens nas determinações históricas, econômicas e sociais e no conjunto de reordenamento legal do período da ditadura militar no Brasil (1964-1985).

Para romper com esse ciclo precarizador é fundamental haver uma reorganização da categoria por meio dos sindicatos, que esses sindicatos consigam dialogar com o grande contingente de professores temporários, contratados, intermitentes e recém-formados que não se sentem representados ou abrigados por essas entidades. São justamente eles os mais afetados pela precarização. Nesse sentido, a luta pela dedicação exclusiva, pelo piso salarial e por condições dignas de trabalho são indissociáveis da luta essencial por uma escola pública unitária, politécnica e omnilateral.

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

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado."

Karl Marx, "O 18 de Brumário de Luís Bonaparte"

5.1 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"⁴¹, 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

⁴¹ 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)

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).

5.2 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: Krupskaia, 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
“Krupskaia”	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 à pergunta de pesquisa, 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 6).

Figura 6 - Categorias de análise



Elaborado pelo autor, 2025.

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.

5.2 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.

5.3 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).

5.4 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”, Ferretti 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 “neosujeito”, 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”⁴², a divisão entre formação geral e itinerários formativos, que contribui para a reprodução das desigualdades sociais quando lançam a juventude trabalhadora para trajetórias de formação profissional

⁴² Aspas que referenciam leis distintas, mas com propósito similar, de diminuir os custos (investimentos) do estado em políticas públicas. Essas políticas intentam atender os desconfortos (as ameaças) do mercado financeiro em relação ao crescimento da dívida do Estado Brasileiro.

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, ofereçam 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.

5.5 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.

5.6 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, elucida 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

saida 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 Minas⁴³. 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, 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).

5.7 A Formação de professores para o mundo do trabalho

O título desta subseção carrega uma contradição⁴⁴ 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 integral⁴⁵, sendo ele próprio formado sob a lógica do capital e do mercado de trabalho?⁴⁶ 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

⁴³ 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.

⁴⁴ 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.

⁴⁵ 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.

⁴⁶ 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 pela retomada imediata dos dispositivos da CNE/CP nº 2/2015 e apontam graves problemas: “a formação de professores” tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e CNE/CP nº 04/2018”, desconsiderando as críticas fundamentadas à imposição de uma centralização curricular desnecessária, ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.” Além disso, 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)

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).

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.

5.8 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 licenciaturas⁴⁷. 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

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

⁴⁷ 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.

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.

5.9 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.

5.10 A título de síntese

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.

6 Produto educacional: a práxis no processo ensino-aprendizagem

6.1 Introdução

Diante do compromisso dos mestrados profissionais para o fortalecimento da produção técnica relacionada à pesquisa aplicada e fundamentado no binômio ensino e pesquisa, é requisito mínimo para a conclusão do curso e defesa da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) a apresentação de um produto educacional. Reiteramos que, entre os objetivos deste trabalho, estão tanto a possibilidade de contribuir para a ampliação do espectro das pesquisas que investigam as nuances de como o receituário neoliberal vem contribuindo para um crescente quadro de precarização do trabalho docente, quanto ampliar os debates acerca dos processos contraditórios sob os quais foram construídos a legislação educacional e as recentes reformas curriculares, além de fomentar a disseminação de boas práticas de ensino por meio da confecção do nosso produto. Neste sentido, nossa pesquisa se realizou com o objetivo de compreender um contexto específico, suas problemáticas, a dinâmica do sistema e os participantes individuais, além das relações internas e externas existentes. Dessa forma, os conhecimentos foram ampliados e ressignificados, de modo que, como pesquisa aplicada, está diretamente relacionada à capacidade de adequação do estudo *Stricto Sensu* ao contexto pesquisado, aos participantes e ao pesquisador (Ferreira *at al*, 2014).

Conforme discorrem Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 116),

os produtos educacionais produzidos no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) devem ser fundamentados no rigor do desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu*, com foco específico em um projeto pedagógico, orientado por conhecimentos e habilidades voltados para a prática profissional e o avanço tecnológico. Esses produtos devem possibilitar a formação de profissionais externos à academia que saibam desenvolver e utilizar a pesquisa para agregar valor às suas atividades profissionais, tendo uma análise crítica da prática do trabalho, fomentando o desenvolvimento e a implementação da produção tecnológica.

Um produto educacional, dessa maneira, é o resultado de uma pesquisa que visa contribuir na melhoria do ensino em uma área específica e que pode ser utilizado e replicado por outros profissionais. Ele não precisa, necessariamente, refletir a eficiência de um método de ensino, mas englobar uma reflexão sobre problemas educacionais enfrentados pelos professores em suas realidades, além de estimular atividades curriculares alternativas. Nesse contexto, deve auxiliar a prática docente, além de promover a articulação entre os saberes acadêmicos e a sociedade e entre teoria e prática, assim como sua inserção social (Chisté Leite, 2019).

Nesse sentido, na confecção do e-book intitulado *Bases conceituais para um Ensino Médio necessário*, foram considerados não somente os aspectos conceituais, mas também as experiências dos participantes da pesquisa, suas análises e perspectivas. Implicou, ainda, considerar, conforme propõe Kaplún (2003), tanto as necessidades dos educadores das disciplinas quanto a linguagem, os códigos e o universo cultural dos educandos. Nas palavras do autor, “a opinião de peritos ou a leitura de textos não bastará: devemos conhecer também os contextos pedagógicos e, principalmente, os sujeitos aos quais está destinado o material” (Kaplún, 2003, p. 48).

Assim, considerando o caráter eminentemente profissionalizante conferido ao Novo Ensino Médio pela introdução das novas dinâmicas curriculares e pelos Itinerários Formativos, intentamos, com nosso produto, disponibilizar um instrumento de trabalho para os professores que atuam nos Itinerários Formativos ligados ao mundo do trabalho e que desejem aprofundar seus conhecimentos sobre a utopia de um Ensino Médio integrado, politécnico e omnilateral, que tenha por base o trabalho (em seus aspectos ontológicos) e a pesquisa como princípios educativos. Além das bases teóricas e conceituais para o Ensino Médio que almejamos, fundamentadas nas obras de alguns dos mais renomados estudiosos da educação no Brasil, esse material educativo contém sugestões de atividades práticas e reflexivas, links para materiais de apoio e indicações de outros produtos educacionais que possam facilitar ou inspirar boas práticas docentes.

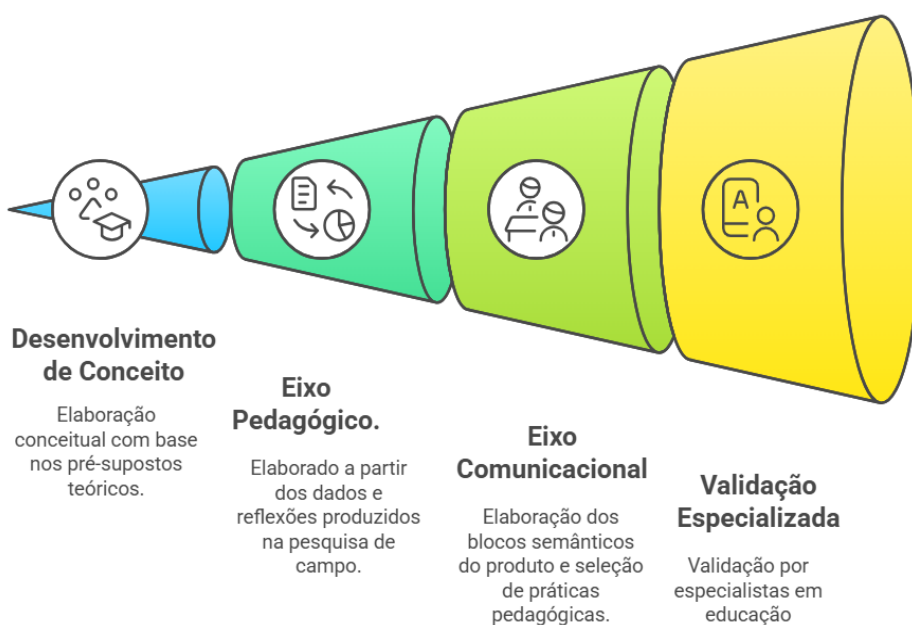
6.2 Elaboração do produto educacional

Foi no contexto da pesquisa de campo que realizamos um diagnóstico acerca dos materiais já disponíveis para os profissionais e das formulações e expectativas dos participantes da pesquisa sobre como deveria ser um material educativo adequado e comprometido com o campo do trabalho. Entre as principais dificuldades mencionadas pelos professores, a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos adequados se destaca como um dos maiores desafios. O relato de “Nísia Floresta”, uma de nossas participantes, exemplifica bem essa situação: descreve a carência de livros ou recursos que estejam alinhados às demandas dos itinerários formativos, o que tem levado os docentes a buscarem alternativas, como a utilização de grupos de *WhatsApp* para trocar materiais e desenvolver, de forma colaborativa, estratégias que atendam às suas necessidades. A partir dessa sondagem inicial, chamada por Kaplún (2003) de pré-alimentação, elaborou-se a proposta fundamental desse produto: um material que pudesse subsidiar, ainda que de forma residual, o trabalho desses profissionais. Foi realizado o

entrecruzamento das informações produzidas durante a pesquisa com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Utilizando as perspectivas de Kaplún, a construção do material educativo foi orientada por três eixos temáticos (figura 7): conceitual, pedagógico e comunicacional, nenhum deles estanques entre si. O eixo conceitual diz respeito à fase de pré-alimentação, às principais ideias construtoras, às bases conceituais e aos debates acerca do tema “Mundos do Trabalho”. O eixo pedagógico, principal articulador, foi produzido a partir do conhecimento gerado durante a pesquisa e pelo público participante. A partir desses conhecimentos, foram apresentados os conflitos conceituais, ou seja, as situações-problema, o corpo teórico e as atividades que devem permitir a desenvolvimento de novas reflexões. Por fim, na construção do eixo comunicacional, foram apresentados elementos da prática pedagógica, de modo que os usuários desse material possam elaborar, reconstruir e ressignificar a partir dos conceitos apresentados. Conforme propõe Kaplún (2003), sem uma boa comunicação, mesmo que os aspectos conceituais sejam bem delimitados, é possível que o material não atinja seu objetivo final: promover um processo de aprendizagem significativa.

Figura 7- Processo de Elaboração do Produto Educacional



pesquisador. Fonte: Dados do

Assim, desde o processo de elaboração até a validação, a construção do produto procurou incorporar as reflexões dos atores participantes. Ao final, os professores foram convidados a opinar sobre o teor do material, sua validade e aplicabilidade. Essa participação se deu por meio da aplicação de questionários específicos a respeito do material. Sua validação, também feita por intermédio de questionário, ficou a cargo de professores doutores, cuja atuação e experiência os torna especialistas na área do currículo ou da Educação Profissional e Tecnológica.

6.3 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO PARA UM ENSINO MÉDIO NECESSÁRIO.

Conforme argumenta Saviani (2007). A relação entre trabalho e educação possui fundamentos histórico-ontológicos inseparáveis, isto é: o trabalho é a atividade essencial que caracteriza a existência humana, sendo o meio pelo qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo.

Desde os tempos mais remotos, o ato de trabalhar foi fundamental para a subsistência e desenvolvimento das civilizações, estabelecendo relações sociais, culturais e econômicas que moldaram as estruturas das sociedades.

O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma. A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor. Embora tenha o potencial transformador da realidade, o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma. Porque trata-se de trabalho alienado. (Marx & Engels, 2007).

Ou seja, conforme apontam Saviani (2007) e Marx; Engels (2007), podemos dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é algo dado ou que preceda à existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. Somos o que somos por meio de um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é, portanto, um processo histórico.

Da mesma forma, a educação, compreendida como um processo de transmissão e apropriação do conhecimento produzido historicamente, teve seu desenvolvimento atrelado à necessidade de reproduzir os modos de produção e de formação da força de trabalho. Ou seja, se tornar-se humano não é uma qualidade que nasce com o ser humano, precisa ser aprendida.

Assim, a Educação e o Trabalho são as atividades humanizadoras indissociáveis ao homem. Saviani explica:

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)

Nas sociedades primitivas, conforme argumenta o autor, caracterizadas pelos modos coletivos de produção, a educação poderia se dar também de modo espontâneo, numa relação horizontal entre o ser – o fazer – e o aprender.

No mundo contemporâneo, contudo, a realidade de fragmentação entre trabalho e educação é uma das manifestações da divisão social do trabalho, resultando em uma educação aligeirada, instrumentalizada e orientada pelas necessidades imediatas do mercado. Essa separação não é natural, mas sim histórica, relacionada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, que aliena os trabalhadores dos processos produtivos e limita seu acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Assim, a concepção do trabalho como princípio educativo, conforme veremos, se insere na perspectiva da superação dessa divisão, proporcionando uma educação integral e emancipadora.

Atualmente, a reformulação curricular promovida pela contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, reacendeu os debates em torno do projeto de educação e do projeto de nação que desejamos construir para as juventudes brasileiras. Essa reforma, que conferiu um caráter eminentemente profissionalizante ao Novo Ensino Médio, trouxe à tona discussões sobre os rumos da educação pública e seu papel na formação de cidadãos críticos e autônomos. É importante ressaltar que não nos alinhamos à perspectiva reducionista da educação defendida pelos ideólogos das teorias do capital humano, que veem a escola como mera preparadora de mão de obra para o mercado. No entanto, embora a educação, por si só, não possa transformar o futuro de um país sem considerar as profundas desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira, também é impossível pensar em uma transformação social profunda sem uma educação radicalmente democrática. Essa educação deve garantir o acesso igualitário aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, permitindo que todos os indivíduos possam se desenvolver de forma integral e omnilateral (Saviani, 2005; Ciavatta, 2014).

Os esforços de grande parte dos pesquisadores e pensadores da educação no Brasil, que até a primeira década do século XXI, se concentravam na defesa de uma educação integral, politécnica e omnilateral, tiveram que se redirecionar, de forma emergencial, para a resistência à contrarreforma do Ensino Médio. Essa perspectiva, além de encurtar as bases curriculares comuns, introduziu uma série de disciplinas e itinerários formativos que, em muitos casos, pouco ou nada dialogam com as realidades e necessidades dos estudantes. Como apontam Nogueira, Costa e Morais (2023), a contrarreforma não apenas falhou em resolver o suposto “problema” do excesso de disciplinas “academizantes”, mas também restringiu o acesso de uma geração inteira de estudantes aos bancos das universidades públicas, aprofundando a dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e o profissionalizante.

Nesse contexto, a luta por uma educação pública de qualidade, que supere a lógica de mercado e promova a formação humana integral, torna-se ainda mais urgente. Como destaca Kuenzer (2022), a educação não pode ser reduzida a um instrumento de ajuste às demandas do mercadológicas, mas deve ser entendida como um espaço de construção de saberes críticos e emancipatórios, capazes de transformar a realidade social. Portanto, a resistência à contrarreforma do Ensino Médio não se limita à defesa de um currículo mais amplo, mas representa uma luta por um projeto de sociedade que valorize a educação como direito fundamental e como ferramenta de transformação social.

Considerando, portanto, o cenário de incertezas e desafios impostos aos educadores e à educação brasileira, compreendemos a necessidade de compartilhar reflexões e práticas que dialoguem com as contribuições de alguns dos mais importantes pesquisadores da área educacional no país. Nosso objetivo, não é oferecer um material didático ou instrucional aos professores e professoras que atuam nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, mas sim contribuir, para fomentar novas reflexões, práticas pedagógicas e, por que não, novas pesquisas. Trabalhos que devem partir daqueles que estão na “linha de frente” da educação: os professores e professoras que, diuturnamente, enfrentam as mais variadas dificuldades para garantir uma educação de qualidade, em um contexto marcado por reformas curriculares controversas e pela precarização das condições de trabalho (Saviani, 2005; Kuenzer, 2022).

Nesse sentido, acreditamos que a construção de um ensino médio transformador passa, necessariamente, pela valorização do trabalho docente e pelo reconhecimento dos saberes produzidos na prática pedagógica. Como destacam Nogueira, Costa e Morais (2023), a formação docente e a reflexão crítica sobre as práticas educativas são fundamentais para superar

os desafios impostos pela contrarreforma do Ensino Médio. Portanto, nosso material busca não apenas apresentar reflexões teóricas, mas compartilhar experiências pedagógicas que possam inspirar novos caminhos para a Educação Profissional e Tecnológica, sempre em diálogo com as realidades vividas pelos educadores e educadoras.

6.4 BASES CONCEITUAIS PARA UM ENSINO MÉDIO NECESSÁRIO.

Em consonância com as diretrizes do programa ProfEPT, em sua linha de pesquisa **Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica – Macroprojeto 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado**, que acolhe produtos e pesquisas que dialogam com a perspectiva do currículo integrado e contribuem para a qualificação das práticas pedagógicas integradas, com vistas à superação da dualidade estrutural, esta seção apresenta uma análise do e-book “*Bases conceituais para um Ensino Médio necessário*”. O material está alinhado aos eixos fundantes do programa – ciência, tecnologia, cultura e as diversas relações presentes no mundo do trabalho –, e busca estimular um modelo de ensino que escape das lógicas mercadológicas e neoliberais que se impõem à educação e ao currículo (IFES, 2023).

Cabe ressaltar, desde o início, que o produto em questão não se propõe a ser um livro didático, mas um suporte auxiliar, cujo objetivo é oferecer aos professores e às professoras uma perspectiva educacional que se distancie das lógicas capitalistas e das imposições de um currículo essencialmente neoliberal. O *e-book* destina-se, sobretudo, aos docentes que atuam nos itinerários formativos ligados ao mundo do trabalho, fornecendo subsídios para práticas pedagógicas que integrem, de forma crítica e propositiva, os saberes científicos, tecnológicos e culturais às demandas do contexto laboral contemporâneo.

Figura 8 - Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Nosso trabalho se inicia contextualizando o leitor sobre o conceito e a função de um produto educacional e de que maneiras ele pode contribuir com a prática pedagógica e, em seguida, parte para suas proposições teóricas em que são discutidas no primeiro capítulo as relações ontológicas entre trabalho e educação.

Figura 9 - Contextualizando o Material.

Um produto educacional (PE), dessa maneira, é o resultado de uma pesquisa que visa contribuir na melhoria do ensino em uma área específica e que pode ser utilizado e replicado por outros profissionais.

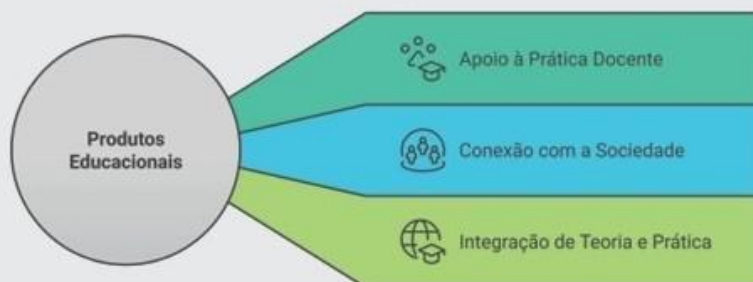
Ele não precisa, necessariamente, refletir a eficiência de um método de ensino, mas englobar uma reflexão sobre problemas educacionais enfrentados pelos professores em suas realidades, além de estimular atividades curriculares alternativas.

Nesse contexto, **deve auxiliar a prática docente, além de promover a articulação entre os saberes acadêmicos e a sociedade e entre teoria e prática**, assim como sua inserção social (Chisté Leite, 2019).

Figura 2: Exemplos de Produtos Educacionais.

(Sousa, 2020)¹

Figura 1: Produtos Educacionais.



Fonte: Dados do pesquisador.

¹ SOUSA, Augusto Rodrigues de; FELZKE, Lediane Fani (Org.). Projeto 3 Afrofuturo: projetar (se) um outro mundo possível. Porto Velho: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020. 1,51 MB. Disponível em:

<<https://educapes.capes.gov.br/browse?type=author&value=Rodrigues+de+Sousa%2C+Augusto>>. Acesso em: 28 fev 2025.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Conforme aponta Lukács, muito embora essa perspectiva sobre o trabalho e relações produtivas como fundantes do gênero humano e da sociedade não possa ser esquematicamente exagerada, é

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. O trabalho pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário, como modelo do ser social; o esclarecer dessas determinações já fornece um quadro tão claro sobre seus traços essenciais, que parece metodologicamente vantajoso começar por sua análise. (Lukács, 2018, p. 10)

Assim, nos pareceu também prudente iniciar nosso produto pela apresentação do conceito de trabalho a que nos referimos. Ou seja, o trabalho que está na origem da organização das sociedades humanas e que, assim como a educação, é indissociável do fazer-se humano. Diferentemente da lógica que se impõe pelas forças produtivas, do emprego e do mercado de trabalho, apresentamos ao leitor uma perspectiva que procura desvelar tanto os aspectos históricos para a construção da categoria Trabalho, que não é mais do que as expressões jurídica, econômica e socioculturais das relações de propriedade construídas historicamente pela sociedade (Marx, 2008), como os aspectos ontológicos, que dizem respeito à natureza essencial do trabalho, independentemente da forma de organização social. Concerne, nas palavras de Lukács (2018, p.10), à “eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” e da natureza do ser social. Ambas as perspectivas, sob nossa ótica, podem e devem ser exploradas em um projeto de Ensino Médio que assuma o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, já que conforme argumentamos, a realidade de fragmentação entre trabalho e educação é uma das manifestações da divisão social do trabalho, resultando em uma educação aligeirada, instrumentalizada e orientada pelas necessidades imediatas do mercado (Saviani, 2007).

Para facilitar a compreensão desse constructo histórico-dialético, integramos ao material recursos de mídia e vídeos que ilustram a evolução histórica do trabalho e sua relação com a educação. Esses recursos (Figura 10) podem ser utilizados tanto para a formação docente quanto em atividades pedagógicas nas disciplinas de Itinerários Formativos, como Projeto de Vida e Introdução ao Mundo do Trabalho, ou mesmo em disciplinas da base comum, como Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

Figura 10 - Mídia Complementar



Fonte: Dados do pesquisador

Além disso, buscamos incluir *links* de acesso e sugestões de produtos educacionais que se orientam pelo trabalho e pela práxis fundamentada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos. Tratam-se de materiais que podem ser replicados ou servir como inspiração para novas atividades. Cada um desses materiais pode ser acessado por meio de *links*, no caso da utilização do livro em formato digital, ou via *QR code*, no caso de acesso à versão física. Ao final de cada seção, o produto conta com um glossário, além de um espaço destinado a anotações, provocações e reflexões, o que pode possibilitar interatividade com o professor ou professora usuários do material.

No segundo capítulo, buscamos situar o leitor quanto ao ponto de partida de nossas reflexões, ou seja, reconstruir a trajetória do ensino secundário no Brasil, destacando sua histórica dualidade e fragmentação estrutural, bem como as contradições das recentes legislações e transformações curriculares para o Ensino Médio. Nessa seção, procuramos disponibilizar artigos que não apenas fundamentam nossas argumentações, mas também permitem um aprofundamento maior sobre o tema àqueles profissionais que assim o desejarem. Como exemplo, citamos o dossiê produzido pelo periódico *Cadernos Cedes*, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sobre os 21 anos da Ditadura Militar e seu legado para o debate educacional contemporâneo no Brasil (Cedes, 2008), além da Cartilha da Contrarreforma (Figura 11), elaborada pelo Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Esses referenciais oferecem um panorama sobre as inquietações que mobilizaram tanto a realização de nossa pesquisa quanto a confecção do Produto Educacional.

Figura 11 - Cartilha ANDES da contrarreforma



Fonte: Dados do autor

Os capítulos três e quatro, respectivamente, permitem ao leitor imergir um pouco mais nos conceitos de Politecnia, Educação Integral e Omnilateralidade e distinguir, de forma mais precisa, as divergências entre Mundos do Trabalho e Mercado de Trabalho.

Para essa tarefa, nosso trabalho recorre a autores como Ciavatta (2014), Kuenzer (2017) Manacorda (2017) e Saviani (2007) que sintetizam os três primeiros conceitos.

Figura 12- Definições de Politecnia, Educação Integral e Omnilateral

Embora não se tratem de sinônimos, "Ensino integrado, politecnia, educação omnilateral", São termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional.

(Ciavatta, 2014, p. 188)

O conceito de homem omnilateral Frente à realidade da alienação [unilateral] humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

(Manacorda, 2017, p.87)

Há um sentido histórico que o termo politecnia adquiriu no Brasil, particularmente a partir dos embates na elaboração da LDB dos anos 1990 e na defesa de uma formação integrada ao Ensino Médio que não fosse apenas o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. Buscava-se a da superação do tradicional dualismo da sociedade e da Educação no Brasil. Sua origem remota está na educação socialista, que pretendia ser omnilateral e formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

(Ciavatta, 2014, p. 190)

43

Figura 13 - Definições de Politecnia, Educação Integral e Omnilateral

Fonte: Dados do pesquisador

No contexto dos debates sobre educação, especialmente no que tange ao Ensino Médio e à EPT, os conceitos de politecnia, omnilateralidade e educação integral emergem como pilares para a construção de uma formação humana emancipadora. Estes termos, longe de serem sinônimos, compartilham um horizonte comum: a busca por uma educação que supere a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, que desenvolva todas as dimensões do ser humano e que o prepare para atuar de forma crítica e transformadora na sociedade. Para Além da Técnica (nos termos da autora), o termo "politecnia", etimologicamente ligado à ideia de

"muitas técnicas", historicamente, tem sido utilizado de diferentes formas. No contexto educacional, que nos interessa, a politecnicidade transcende a mera aquisição de habilidades para o mercado de trabalho. Conforme discutido por Ciavatta (2014), a politecnicidade, em sua essência, busca a superação da divisão social do trabalho, integrando o conhecimento científico-tecnológico à prática social. A autora nos lembra que Marx, em seus escritos, já apontava para a necessidade de uma "educação tecnológica" que unisse estudo e trabalho, teoria e prática, como forma de superar a fragmentação do ser humano imposta pela divisão social do trabalho. A ideia de politecnicidade, portanto, tem em seu horizonte a formação de trabalhadores "dirigentes", no sentido gramsciano, ou seja, cidadãos críticos e capazes de compreender e intervir na realidade social.

A omnilateralidade, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: física, intelectual, estética, moral e para o trabalho. Este conceito, com raízes no pensamento socialista, busca uma formação completa e integral, que não se limite à preparação para o mercado, mas que abarque todas as potencialidades humanas.

Nesse sentido, a educação integral surge como a síntese para um Ensino Médio necessário. Em outras palavras, emerge como um conceito que busca sintetizar as ideias de politecnicidade e omnilateralidade, adaptando-as ao contexto histórico e social contemporâneo. A formação integrada, como também é denominada, busca articular o ensino médio à educação profissional, superando o dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira. Ciavatta e Ramos (2012) destacam que a educação integral, mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional, representa uma luta pela superação da divisão entre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual e em defesa de uma escola pública e democrática.

A educação integral, portanto, busca interconectar as diferentes dimensões da vida, trabalho, ciência e cultura, em um processo formativo que emancipe os jovens e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é necessária a clara distinção entre Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho.

Assim como as relações de produção se transformam ao longo do tempo, a escola — que não é uma ilha, mas parte integrante do tecido social — também viu, historicamente, a forma como a educação era oferecida à classe trabalhadora se modificar. Com o surgimento do capitalismo, especialmente em sua fase industrial, no final do século XVIII, emergiu a

necessidade de um programa de educação sistemática para os trabalhadores (De Paula; Pereira, 2023). Desde então, os processos educativos têm se adaptado a cada mudança nas demandas produtivas. Em outras palavras, à medida que o capitalismo se complexifica, surge a exigência de reorientar a educação destinada à classe dos não proprietários (Saviani, 2007). A essa modalidade educativa, damos o nome de Educação para o Mercado de Trabalho.

Atualmente, com as profundas transformações nas cadeias produtivas, com a alteração das formas de acumulação de capital e a introdução de novas tecnologias, as relações de trabalho se tornam cada vez mais flexíveis, fragmentadas e instáveis. Para atender a essas demandas, os currículos da educação básica vêm sofrendo alterações que visam percursos formativos também cada vez mais flexíveis. Em nome da empregabilidade, os jovens trabalhadores devem desenvolver competências socioemocionais que os habilitem a transitar pelas mais diversas formas de ocupação ou desemprego ao longo da vida (Kuenzer, 2017).

Por outro lado, é necessário pensar em uma Educação para o Mundo do Trabalho, conforme aponta Ciavatta (2014),

Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), **que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo** que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações (Ciavatta, 2005, p. 08. Grifo Nosso.)

Isto é, uma educação para o mundo do trabalho, implica em ser feita a partir das realidades do trabalho, se este último é a atividade essencial que caracteriza a existência humana, sendo o meio pelo qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, é também a partir dessa realidade que deve partir o ensino (Saviani, 2007). Nesse sentido, concordamos com Ciavatta (2005, p. 09), que afirma que esse deve ser “o sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade”. Não se trata, contudo, de apartar, definitivamente, a educação das exigências das produções econômicas locais. Ao contrário, trata-se de construir um debate a partir das realidades concretas dos jovens e adultos que estão inseridos nas escolas, de modo que possam se apropriar dos conhecimentos e analisar criticamente, na forma e no conteúdo, como ocorrem os processos produtivos nos quais suas comunidades retiram seus meios de vida. É compreender, portanto, a complexidade histórica, cultural, ética e estética dos processos produtivos e não, necessariamente, conferir a

eles uma certificação para a empregabilidade. Por mais que muitas vezes ela seja importante, dadas as condições socioeconômicas atuais.

Embora a escola brasileira tenha se organizado historicamente sob a dualidade entre trabalho manual e intelectual, reproduzindo assim a divisão social do trabalho em sua estrutura educacional, nossa perspectiva é de resistência a qualquer modelo de ensino médio profissionalizante que reduza a formação a um adestramento acelerado em habilidades específicas, desvinculado da compreensão de seus fundamentos (Saviani, 2007). No entanto, reconhecemos o potencial transformador do trabalho docente, especialmente quando este se apropria dos conhecimentos e da estrutura necessários para uma reflexão crítica sobre o processo pedagógico. Tanto as disciplinas da base comum quanto os itinerários formativos — como "Introdução ao Mundo do Trabalho", "Projeto de Vida" e "Tecnologia e Inovação" — podem oferecer aos estudantes muito mais do que a superficialidade presente nas atuais propostas do Novo Ensino Médio.

A utilização do trabalho e da pesquisa como elementos concretos de onde partem os saberes escolares, nesse sentido, pode ser o ponto de partida para uma escola criativa e criadora. Nas palavras de Ciavatta,

Assim, se gera o conhecimento, a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz e o trabalho se torna princípio educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho. A integração entre o ensino médio e o ensino técnico pode atuar, também, como compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos (Ciavatta, 2005, p. 16).

A concepção do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, neste sentido, é uma abordagem que busca integrar a teoria e a prática na formação dos estudantes. Saviani (2007) ressalta que o trabalho educativo deve ser orientado pela pesquisa, proporcionando aos estudantes a oportunidade de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

O trabalho prático com madeira e metal [por exemplo], aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo. O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas

produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (Saviani, 2007, p. 161)

E, por mais que o exemplo aqui utilizado tenha por base o trabalho industrial, em uma escola criativa, quaisquer atividades da prática social, do trabalho ou da cultura podem ser incorporadas à práxis escolar. A exemplo das práticas sugeridas ao final do capítulo (Figura 13).

Figura 14 - Práticas pedagógicas diversificadas.



Fonte: Dados do Pesquisador.

No produto Educacional “Fotoetnografia: Uma possibilidade pedagógica”, por exemplo, os autores sugerem o produto como uma possibilidade pedagógica que parte do trabalho como princípio educativo e apontam seu potencial em uma dinâmica de ensino que tenha como finalidade a formação omnilateral (Vianna; Prates, 2019).

6.5 Por um ensino Médio necessário: a educação como fazer político

O desenvolvimento deste produto educacional se insere em um contexto mais amplo de resistência e reinvenção das práticas pedagógicas diante das transformações que afetam o Ensino Médio no Brasil. Em um período marcado por reformas que ampliam a fragmentação curricular e aprofundam as desigualdades estruturais no acesso à educação, a elaboração de materiais que proporcionem uma formação crítica e integral torna-se uma necessidade (Ciavatta, 2005; Saviani, 2007; Kuenzer, 2017).

Neste sentido, nosso *e-book* "Bases conceituais para um Ensino Médio necessário" busca não apenas fornecer subsídios teóricos e práticos para os docentes, mas também estimular reflexões que ressignifiquem o papel da escola e do ensino na formação dos jovens. Ao compreender o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como um elemento estruturante da prática pedagógica, reforçamos a necessidade de um Ensino Médio que ultrapasse os limites da formação técnico-instrumental e possibilite uma compreensão ampla da realidade social, contemplando as dimensões históricas, culturais, econômicas e políticas que influenciam a educação (Saviani, 2007; Ciavatta & Ramos, 2012).

A análise das políticas educacionais contemporâneas permite identificar uma tendência à mercantilização da educação, na qual o conhecimento é tratado como mercadoria e a formação dos estudantes se torna um meio para atender às demandas do mercado de trabalho (Nogueira, Costa & Morais, 2021; De Paula & Pereira, 2023). Tal perspectiva contrasta com a concepção de educação defendida por este trabalho, que se ancora na ideia de formação omnilateral, ou seja, no desenvolvimento integral do ser social (Lukács, 2018), considerando suas dimensões históricas, culturais, éticas e estéticas (Ciavatta, 2014; Kuenzer, 2022). Mais do que preparar para o trabalho, a educação deve garantir que os estudantes tenham acesso a uma formação abrangente, capaz de estimular as potencialidades crítica, criativa e reflexiva, permitindo-lhes interpretar e atuar sobre a realidade de maneira transformadora.

Ao longo do desenvolvimento deste produto educacional, buscamos estabelecer um diálogo entre as necessidades e experiências dos professores e as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando que a construção do conhecimento não se faz de maneira isolada, mas sim em interação constante entre os sujeitos e suas realidades (Kaplún, 2003). A proposta deste material foi estruturada para oferecer aos docentes um suporte complementar aos seus conhecimentos teóricos, auxiliando também na construção de estratégias pedagógicas de resistência ao currículo cada vez mais fragmentado, como o dos Itinerários Formativos, e cada vez mais alinhadas à realidade das escolas e dos estudantes. A avaliação desse material pelos docentes participantes, que ocorreu paralelamente à validação dos especialistas, reforça essa perspectiva. A inclusão de sugestões de atividades, materiais complementares e *links* para outros produtos educacionais foi destacada pelos professores, que apontaram para a relevância de um suporte didático que dialogue com suas práticas e desafios diários. A interatividade proposta pelo material, ao permitir que os docentes acrescentem suas próprias anotações e reflexões, também foi apontada como um diferencial na construção de um

conhecimento compartilhado e dinâmico. Além disso, a abordagem teórica aliada à contextualização histórica demonstra potencial para estimular debates mais aprofundados sobre a formação dos jovens e a função social da escola.

Ao encerrar este percurso, reforçamos que a educação não pode se submeter a interesses mercadológicos que reduzam sua função ao treinamento para o mercado de trabalho (Saviani, 2005; ANDES-SN, 2017). A escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, devendo possibilitar o acesso aos conhecimentos históricos, científicos e culturais acumulados pela humanidade, promovendo um olhar crítico e autônomo sobre o mundo. Quando a educação é concebida como espaço de formação humana integral, ela se torna um instrumento de emancipação, capaz de transformar não apenas a realidade dos indivíduos, mas as estruturas sociais que os cercam.

Por fim, deixamos um convite para que educadores e pesquisadores continuem a construir coletivamente materiais que contribuam para um ensino público laico e de qualidade, comprometido com a formação humana e com a transformação social. Neste sentido, esperamos que nosso trabalho possa contribuir para a ampliação do espectro das pesquisas em ensino, currículo e educação, assim como estímulo para novas pesquisas, novas reflexões e, principalmente, novas práticas que fortaleçam a educação. "Não existe escola feliz com professores tristes" – essa máxima atribuída a Paulo Freire, soa como um alerta: por mais que se repita que a escola é feita pelo aluno e para o aluno, ela jamais cumprirá seu papel libertador se relegar ao professor um papel de mero executor, alheio às decisões curriculares e às políticas que afetam o seu cotidiano. Sem o reconhecimento dos saberes docentes e sem a participação ativa desses sujeitos na construção da educação que queremos, o Ensino Médio seguirá sendo um projeto pela metade – e a escola, um mero reflexo de uma sociedade da precarização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou os efeitos do neoliberalismo, da Implantação do Novo Ensino Médio e dos seus dispositivos complementares no processo de precarização do trabalho docente, com foco nos desafios e nas perspectivas para uma educação profissional e tecnológica. Desenvolvido no formato *Multipaper*, a pesquisa explorou diversos aspectos da deterioração das condições de trabalho dos professores nas redes estaduais sob o espectro do aprofundamento da agenda neoliberal no país, as transformações curriculares e suas consequências, a trajetória histórica da proletarianização da categoria docente e a percepção dos

educadores sobre a reforma e os Itinerários Formativos. Como resultado, além desta dissertação, foi elaborado um produto educacional inspirado nos conceitos da politecnia e da Escola Unitária de Gramsci (1982), apresentando uma base conceitual ancorada nos valores da politecnia, da integralidade e do trabalho como princípios educativos, voltado para os professores que atuam nos itinerários formativos ligados ao mundo do trabalho.

Na perspectiva marxista, a educação e o trabalho são indissociáveis da produção e reprodução da existência humana (Saviani, 2007). A escola, no entanto, aparece nas sociedades de classes como um privilégio inicialmente reservado às elites. Ela se expande, especialmente a partir da Revolução Industrial, para as camadas populares, mas dentro de certos limites, principalmente no que diz respeito à preparação da força de trabalho e disseminação dos valores da classe dominante, que controla os meios de produção. Ainda assim, a escola emerge como um campo específico da luta de classes, onde as contradições da sociedade e as disputas hegemônicas e contra hegemônicas se manifestam e adquirem sentido. (Saviani, 2011).

A análise da literatura revela que o estudo dos efeitos do neoliberalismo na educação e na carreira docente não se inicia ou se esgota nesta pesquisa, tampouco nas várias aqui exploradas ou naquelas que ainda se seguirão. Ao contrário, esses estudos tendem a se aprofundar na medida que se intensificam e ressignificam as principais prescrições daquele receituário. A flexibilização das relações sócio-produtivas e a penetração das tecnologias digitais na vida e no trabalho de professores e professoras vêm transformando e aprofundando o processo de precarização e produzindo uma mentalidade e ideologia de pensamento único, tanto na escola como na sociedade como um todo. Nesse contexto, muito embora organismos internacionais, ou os defensores do neoliberalismo não apresentem soluções para diversos problemas econômicos e sociais (Mészáros, 2009), constroem, por meio de uma propaganda massiva e da inculcação de uma semântica neoliberal em toda a trama do tecido social, não só uma hegemonia econômica, mas uma hegemonia ideológica, na qual a perspectiva da totalidade (uma compreensão ampla e crítica da realidade) é substituída pela fragmentação, uma visão parcial e desconectada dos problemas reais impostos pelo sistema neoliberal (Kuenzer, 2020).

Embora reconheçamos a importância dos estudos analisados em nossa revisão de literatura, entendemos que ainda é necessário aprofundar a análise de questões específicas relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio (NEM), tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo. Nesse sentido, esta pesquisa revela sua relevância ao examinar o cenário de um Ensino Médio marcado por incertezas, construído a partir das frequentes mudanças em

suas diretrizes e do caráter, muitas vezes, contraditório dessas transformações. Outro aspecto inovador, em certa medida, é a investigação do caráter profissionalizante atribuído ao NEM pela Lei da Contrarreforma (Lei 13.415/2017) e pela introdução dos Itinerários Formativos no currículo. Além disso, a pesquisa aborda como a implementação desses itinerários contribui para a fragmentação curricular e, sobretudo, como professores e professoras foram inseridos nesses percursos, muitas vezes desconexos de sua formação inicial, de forma compulsória, sem preparação adequada, tempo para planejamento ou uma política de valorização. Contexto que resulta em uma maior sensação de insegurança, aumento da carga de trabalho, aprofundamento do processo de desprofissionalização e perda da identidade docente, como será demonstrado ao longo destas considerações.

Nosso balanço historiográfico sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica permite concluir que a educação destinada às juventudes que dependem do trabalho no Brasil foi concebida de modo a reproduzir as cadeias de dominação historicamente construídas em nossa sociedade. Essa concepção de educação, de caráter inerentemente superficial e operativo, tem como objetivo formar um *precariado* jovem, um exército de reserva preparado para um mercado em constante transformação (Antunes, 2018). Atualmente, a flexibilização do currículo e da aprendizagem, imposta pela contrarreforma do Ensino Médio, reflete também a flexibilização do próprio jovem trabalhador. Sob a perspectiva dos legisladores, o jovem egresso do Novo Ensino Médio deve dispor apenas dos mecanismos mínimos para sua empregabilidade, ou seja, deve, por seus próprios meios, estar preparado para se adequar às diferentes realidades impostas pelo mercado, seja no emprego formal, no trabalho precário ou mesmo no desemprego.

Observamos, no contexto da atual Era do Reformismo, a existência de um conjunto de medidas legais que cooperam para a reacomodação do capitalismo com base nos princípios da acumulação flexível (Kuenzer, 2017). Esse reordenamento jurídico, impulsionado por um mercado que penetra cada vez mais profundamente nas estruturas do Estado, compreende, além da Contrarreforma do Ensino Médio, as contrarreformas trabalhista e da previdência, a Lei de Responsabilidade Fiscal, entre outras (Oliveira; Silva, 2023). Nesse sentido, a legislação, assim como a escola, permanece como um campo de disputas ideológicas. Dentro do espectro dessa legislação e de suas normas complementares, o currículo oculto do Novo Ensino Médio (NEM) cumpre um papel relevante como mecanismo de disseminação ideológica. Nesse contexto, como um dos mais privilegiados Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1985), tanto a

escola como o currículo desempenham um papel fundamental na difusão do ideário neoliberal. Ambos contribuem para a construção de uma semântica que, replicada diuturnamente nos meios de comunicação, legitima um cenário em que as juventudes trabalhadoras são submetidas às condicionantes dos novos processos de acumulação flexível do capital. Isso revela que hegemonias econômicas e culturais são construídas, muitas vezes, de maneira sutil e no decorrer de longos processos históricos.

Parte de um processo mais amplo, vinculado à crise estrutural do capitalismo (Mészáros, 2002), a precarização do trabalho não se restringe à juventude trabalhadora. Em um movimento de desestabilização que atinge até mesmo os trabalhadores formalmente estáveis (Castel, 1998), a flexibilização e a fragmentação das relações sociais e laborais passam a afetar diversas categorias profissionais, com destaque, nesta pesquisa, para os docentes. A ascensão do neoliberalismo como política de Estado — ou de Estados, dada sua hegemonia global — está diretamente associada à busca por respostas à crise estrutural do capitalismo, iniciada nos anos 1970 (Mészáros, 2002) e intensificada nas décadas de 1990 e 2000, especialmente após a crise financeira de 2008 nos Estados Unidos. No entanto, esse "remédio amargo", aplicado repetidamente às economias emergentes, tem desencadeado um legado muito mais ideológico do que econômico (Mészáros, 2009). Isso significa que, mesmo sem promover a recuperação econômica ou melhorias concretas na vida da população, a racionalidade neoliberal consolidou-se, nas últimas três décadas, principalmente por meio da propaganda de massa e de sua infiltração nos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1985), no cotidiano da população.

Até meados da década de 1960, o perfil da categoria docente mantinha características semelhantes às das décadas anteriores: um espaço predominantemente feminino nos anos iniciais de ensino, ocupado por jovens de estratos sociais mais privilegiados. Contudo, a partir das décadas seguintes, com a reforma universitária (Lei 5.540/68) e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71), houve uma expansão acelerada do número de vagas no Ensino Secundário (obrigatoriamente profissionalizante) e, conseqüentemente, uma demanda explosiva por novos professores. Se, por um lado, as reformas impulsionaram o país rumo à educação de massas, por outro, reconfiguraram profundamente a profissão docente. O achatamento salarial, a formação acelerada e privatizada, a deterioração das condições de trabalho e o contexto de repressão política contribuíram para o que se pode chamar de proletarização da categoria. Enquanto, nas décadas anteriores, os educadores vinham das classes mais abastadas e se identificavam com os profissionais liberais, as transformações desse

período os aproximaram cada vez mais da classe trabalhadora. Suas entidades representativas, antes de caráter associativista, passaram a engajar-se intensamente na luta sindical (Ferreira Jr; Bittar, 2006). Assim, conclui-se que a precarização da carreira docente, bem como de suas condições de vida e trabalho, não é apenas resultado de um processo histórico prolongado, mas também de um projeto de reestruturação do capital, que transita de um modelo rígido para um modelo flexível de acumulação (Kuenzer,2020).

Nas décadas seguintes (1980 e 1990), conforme apuramos, ocorreu um aprofundamento na deterioração das condições trabalhistas da categoria docente. Turmas cada vez mais cheias, a incorporação de técnicas e modelos de gestão empresarial nos meios escolares (iniciada ainda nas reformas do período militar), intensificação do trabalho, perda da autonomia e de identidade profissional, são algumas das características do contínuo processo de precarização, proletarização e depauperação salarial dos professores brasileiros (Porfirio; Aranha, 2020).

Neste sentido, a partir da perspectiva do materialismo histórico, foi possível compreender que a precarização e a proletarização do trabalho docente não são simplesmente acidentes de percurso, mas expressões profundas da luta de classes no cenário do capitalismo dependente brasileiro (Marini, 2000). Conforme assevera Marx (2008), as relações de produção e a estrutura econômica da sociedade condicionam as formas de organização do trabalho e as relações sociais, incluindo aquelas que se desdobram no campo da educação. No caso dos professores, a deterioração das condições de trabalho, o achatamento salarial e a perda de autonomia não são fenômenos isolados, mas parte de um processo histórico mais amplo, no qual a classe dominante busca reestruturar as relações de produção para garantir a acumulação de capitais e controle ideológico. A Contrarreforma do Ensino Médio de 2017, assim como as reformas trabalhista e da previdência representam mecanismos de dominação e controle, que reforçam a subordinação de toda a classe-que-vive-do-trabalho, incluindo professores e professoras, aos interesses do capital e à ideologia neoliberal (Antunes, 2009). Elas prometem modernização e eficiência, mas, na prática, resultam em desvalorização profissional, intensificação do trabalho e perda de direitos. Essas transformações não apenas precarizam a vida dos professores, mas também impactam diretamente a qualidade da educação oferecida às camadas mais pobres da população, perpetuando as desigualdades sociais e a reprodução da força de trabalho barata, flexível e precária.

Finalmente, foi no processo de produção e análise de dados que nossa pesquisa revelou suas principais virtudes. A exploração do conteúdo produzido pelas entrevistas permitiu

analisar como os professores e professoras percebem as transformações curriculares impostas pela Reforma do Ensino Médio e como elas afetam seus trabalhos, suas carreiras e suas práticas pedagógicas, além de como a implantação dos Itinerários Formativos tem afetado a qualidade do ensino ofertado. A pesquisa evidenciou não apenas uma parte dos problemas diários e da frustração enfrentados pelos docentes, mas as muitas estratégias de resistência que emergem do processo precarizador e, neste sentido, a dialética das contradições entre a legalidade e a realidade no Ensino Médio de uma Escola Estadual específica no interior de Minas Gerais.

É importante destacar que, entre todos os problemas que cotidianamente afligem os professores, são a angústia e o medo de não conseguir oferecer um trabalho de qualidade que mais afetam esses profissionais. Entre os elementos subjetivos analisados no processo de produção das entrevistas, a dificuldade de encontrar palavras para expressar a vontade de fazer dar certo, de cumprir o que foi pactuado – e, muitas vezes, a frustração diante das limitações impostas por um currículo frágil, parcial e insuficiente – foi o que mais os atingiu. A nítida preocupação em suas vozes em relação ao futuro da geração escolarizada pelo NEM, assim como o sentimento de satisfação pelas práticas bem-sucedidas, mostra que não são os salários baixos nem o pouco reconhecimento social da profissão que mais inquietam os professores, mas a certeza de que algo melhor pode e deve ser feito.

O aumento da carga de trabalho, a falta de recursos e estrutura são algumas das dificuldades apontadas com maior frequência pelos participantes da pesquisa. A redução de aulas nas disciplinas da base comum provocou um deslocamento forçado dos professores para itinerários fora da sua área de formação, o que exige esforço e dedicação redobradas no planejamento de aulas e atividades, assim como provoca o aumento das horas de trabalho.

A flexibilidade propagandeada pela contrarreforma para o ensino afeta a forma e o conteúdo, oferecidos pelo Novo Ensino Médio (Kuenzer, 2017; Ferretti, 2018), provocando reflexos na prática docente que resultam em fragmentação e insegurança, e afetam diretamente a qualidade do ensino. Relatos como os de “Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Krupskaja” 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.

Nesse sentido, a luta dos professores não se resume à defesa de melhores salários ou condições de trabalho, mas também à construção de um projeto educacional que valorize o

saber pedagógico, promova a autonomia docente e garanta o direito à educação como um bem público e universal. Essa luta, no entanto, enfrenta desafios estruturais, como a fragmentação da categoria, a precarização dos vínculos trabalhistas e a desmobilização sindical, que dificultam a organização coletiva e a construção de uma resistência unificada.

Apesar do cenário desfavorável, a pesquisa também identificou iniciativas positivas que merecem atenção. Alguns entrevistados citaram o componente "Projeto de Vida" como uma oportunidade de aproximação. Professores e alunos têm a oportunidade de estabelecer um diálogo entre teoria e prática, além de debater sobre as perspectivas futuras, algo que contribui para uma abordagem mais humanizadora na educação. A construção de redes de apoio entre professores dos itinerários formativos de todo o Brasil também se apareceu como um aspecto positivo no processo de construção de resistências contra o descaso para com a formação desses profissionais e a ausência de materiais didáticos de qualidade.

É nesse contexto que emerge, desta pesquisa, a construção do nosso Produto Educacional. Obedecendo às exigências de uma Pesquisa Aplicada, apresentamos ao final da dissertação o *e-book* "Bases conceituais para um Ensino Médio necessário", que embora não possa resolver o problema da ausência de materiais de qualidade, se propõe a oferecer alternativas e perspectivas para as práticas pedagógicas nos Itinerários Formativos ligados ao mundo do trabalho.

Esta pesquisa, embora tenha cumprido os objetivos propostos, tem por obrigação apontar algumas lacunas e limitações identificadas. A primeira delas diz respeito à amostragem. É importante ressaltar que, mesmo que possa guardar semelhanças com outras conjunturas, nossa análise não deve ser tomada como totalizante, ou seja, a exploração diz respeito ao contexto específico de uma escola do interior de Minas Gerais. Além disso, estudos futuros deverão se preocupar com outros diversos recortes no que diz respeito às peculiaridades no processo de precarização do trabalho docente. Entre eles, por exemplo, as relações entre gênero, raça e precarização docente. Afinal, é razoável inferir que o processo de precarização não afeta a todos e todas de maneira homogênea, e da mesma forma que pudemos perceber que a precarização afeta ainda mais fortemente os profissionais sob contratos temporários, podem afetar também, de maneiras distintas outros grupos vulneráveis dentro do universo docente. A tendência crescente de plataformização e digitalização do trabalho (Torres *at al*, 2023) também vai demandar esforços de pesquisa, na medida em que avançam as novas tecnologias, como a influência da Inteligência artificial nos processos educativos.

Diante de todo o exposto, é necessário refletir: se a transformação do Ensino Médio e seu caráter profissionalizante são imposições da realidade concreta do mundo do trabalho, essas transformações não podem ser realizadas às custas do sacrifício ao mercado de uma geração inteira de jovens trabalhadores e tampouco da dignidade e das condições de vida e trabalho de gerações de professores e professoras. Transformar a realidade dos estudantes e dos profissionais da educação e, portanto, das condições constituintes dessa etapa de ensino é uma responsabilidade ética e política que precisa permanecer como exigência no horizonte da sociedade e principalmente dos entes governamentais (Ciavatta; Ramos, 2014). É necessário compreender que a luta pela educação de qualidade não pode estar desvinculada das transformações sociais. Sem a redemocratização radical do conhecimento humano, não há igualdade possível. Dessa forma, se as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na educação são influenciadas pela estrutura do capital, não podem permanecer subsumidas a ela. Nossa luta, não deve se limitar à profissionalização do Ensino Médio, mas avançar na construção da utopia de um Ensino Médio integrado, politécnico e omnilateral, que valorize os saberes docentes e permita a construção de uma escola em que professores sejam valorizados, bem remunerados e sujeitos ativos na construção curricular.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ALVES, C. R. **Políticas públicas educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o pacto pela educação em Catalão, Goiás**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/handle/tede/7496>

ALEIXO, A. S. D. A. **O trabalho docente no contexto do neoliberalismo: uma caracterização teórico-documental com recorte a partir de 2017 no Brasil**. 134 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Universidade Federal de Viçosa – Viçosa–MG, 2021.

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

AMARAL, G.; DEO, A. A relação entre trabalho e educação a partir da ontologia marxiana: apontamentos aos seus fundamentos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, p. 327-350, 23 set. 2020.

ANDES-SN. A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei n.º 13.415/2017. Brasília-DF-DF: ANDES-SN, 2017. 32 p. Disponível em: <https://www.adufal.org.br/conteudo/13292>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 328p. ISBN: 978-85-7559-629-6

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R.; SILVA, J. B. PARA ONDE FORAM OS SINDICATOS? Do sindicalismo de confronto ao sindicalismo negocial. **Caderno CRH**, v. 28, n. 75, p. 511–527, set. 2015.

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.

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

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: s.n. 1994.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**. Brasília. | 03/03/2017, 18h50 - ATUALIZADO EM 27/09/2017, 23h46

BOMBARDA, Alex Ricardo. **O impacto das reformas neoliberais no sindicalismo docente: a prática sindical da APEOESP no contexto dos governos Alckmin (2011-2018)**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2023.

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.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. De 10 de novembro de 1937. Diário Oficial, 19 nov. 1937b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 28 jan. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Diário Oficial, Seção 1, 9 fev. 1942b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. **Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias.** Diário Oficial, 26 ago. 1927a. Seção 1, p. 18653. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de setembro de 1909. Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

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 out. 2023

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> . Acesso em 06 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-

rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 27 jan 2024.

BRASIL. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em 28 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 08 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

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, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 12 dez. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166%20341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 dez 2023.

BUENO, Ricardo (Coord.). **O ABC do Entreguismo no Brasil**. Vozes, 1981. CASTANHA, André Paulo. O uso da Legislação Educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 309-331, abr.2011.

CASTANHA, A. P. **O uso da Legislação Educacional como fonte: orientações a partir do marxismo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Tradução de Iraci D. Poleti. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 611.

CASTELO BRANCO, S. História Oral: reflexões sobre aplicações e implicações. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 13, p. 8–27, 2020.

CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski *at al.* Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrópole**, v. 26, n. 59, p. 209–228, jan. 2024.

CEDES. Os vinte e um anos de Ditadura Militar no Brasil e a Educação | **Cedes**. (set/dez 2008) Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/76-v28-setdez-2008-os-vinte-e-um-anos-de-ditadura-militar-no-brasil-e>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHISTÉ LEITE, P.S. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino:** uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Espírito Santo: Campo Aberto, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/download/3516/2357/>. Acesso em: 25 de jan. 2025.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação. v.23, n.1, jan-abr. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> Acesso em 11 dez. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 11-26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. v.23, n.1, jan-abr. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 11 ago. 2023.

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.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, H. P.; MACHADO DIAS, V. E. A profissionalização generalizada na reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 236-259, 27 maio 2021.

COSTA, W. N. G. Dissertações e Teses *Multipaper*: Uma breve revisão bibliográfica. **VIII Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, [S. l.], n. 1999, p. 10, 2014.

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, J.C.; ALVES PEREIRA, C. As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13890, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13890. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13890>. Acesso em: 30 maio. 2023.

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

DE PAULA, J. C. SILVA, J. F. Ensino Profissional e Tecnológico na era do reformismo: contradições legais e horizontes potenciais. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. e-rte331202446, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68624. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/68624>. Acesso em: 24 jun. 2025.

DE SOUZA MACHADO, L. R. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 4 fev. 2025.

EDUCAÇÃO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO NO BRASIL. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/educacao-e-nacional-desenvolvimentismo-no-brasil>. Acesso em: 30 maio 2024.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESTADO DE MINAS GERAIS. RESOLUÇÃO SEE Nº 4.968 DE 23 DE FEVEREIRO DE 2024 **Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades**

extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

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>

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159–1179, set. 2006.

FERREIRA, M. M. A nova “velha história”: o retorno da história política. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.265-271.

FERREIRA, A. F.; VIANA, G. C.; CORREIA, S. L. C. P.; SANTOS, T. C. A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de Salvador-BA. **Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. 18 a 20 de setembro de 2014.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

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.

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**. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 319-334.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R.. 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.

FINAMOR NETO, João Genaro. **A Precarização do Trabalho Docente na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul: Um Estudo Sobre a Situação Das Professoras Com Contrato De Trabalho Temporário Na Zona Norte De Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre–RS, 2016.

FRANK, A. G. ; YUKIHARA, E. **Formatos alternativos de teses e dissertações** (Blog Ciência Prática). 2013; Tema: Ciência prática (Blog - <http://cienciapratica.wordpress.com/>).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, P.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058

FRIGOTO, G. Educação Profissional E Capitalismo Dependente: O Enigma Da Falta E Sobre De Profissionais Qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica, social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, políticas, econômicas e legais**. Gaudêncio Frigotto, organizador – Rio de Janeiro: UERJ; LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2017

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2017

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

Glossário de História Luso-Brasileira do Arquivo Nacional, 2018. **Alvará que proíbe as fábricas e manufaturas no Brasil**. Disponível em: http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674:alvara-que-proibe-as-fabricas-e-manufaturas-no-bra&catid=145&Itemid=287. Acesso em 30 de outubro de 2023.

GONÇALVES, B. de O.; SILVA, J. F. da . O SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI NO NOVO ENSINO MÉDIO: uma análise a partir do currículo mineiro. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e71539, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.71539. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/71539>. Acesso em: 23 maio. 2025.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUERRA, A. de L. e R.; STROPARO, T. R.; COSTA, M. da; CASTRO JÚNIOR, F. P. de; LACERDA JÚNIOR, O. da S.; BRASIL, M. M.; CAMBA, M. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 7, p. e4019, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: 31 jan. 2025.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In.: HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Regulamento do PROFEPT 2023**. 2023. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/regulamentoprofep/16478-regulamento2023>. Acesso em: 20 mar. 2025.

JOFFILY, M. A política externa dos EUA, os golpes no Brasil, no Chile e na Argentina e os direitos humanos. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 19, n. 38, p. 58–80, mar. 2018.

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.

KAPLÚN, G. (2003). Material educativo: a experiência de aprendizado. *Comunicação & Educação* Kaplún, G. (2003). **Material educativo: a experiência de aprendizado. Comunicação & Educação**, 27), 46-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60> ção, (27), 46-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 18–29, 2017. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/596>. Acesso em: 12 out. 2024.

KUENZER, A. Z. La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. **Paradigma**, p. 75–92, 25 set. 2022.

KUENZER, A. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

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. PL 1.603/1996: O jogo ideológico e econômico da educação dos mais pobres no Brasil neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-12, 13 abr. 2023.

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.

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.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, João Celso. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 8 fev. 2024.

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>

LE GOFF, J. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão; 5ª edição; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LEHER, R. Mercantilização da Educação: Precarização do Trabalho Docente e o sentido histórico da Pandemia COVID - 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 78–102, 30 Dez 2022 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262>. Acesso em: 24 fev. 2025.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.)

Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>

LIRA, A. T. N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social volume 14/** Georg Lukács ; [traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade]. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 p

MAGALHÃES, J. et al. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado.** Entrevista com Gaudêncio Frigotto (p.70-83). 1ª ed., Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia Moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 214 p.

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.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. DA .. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 1, p. 115–137, mar. 2000.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência.** Petrópolis: Vozes, 2000.

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, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. Supervisão editorial de Leandro Konder.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital. O processo de produção capitalista.** Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, 1968. Vol. 1. Tomo 1.

Marx, Karl, 1818-1883. **Contribuição à crítica da economia política /** Karl Marx ; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

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.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MOURA, D. H.. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, jul. 2013.

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.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguagem e Artes*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v15i1.594>.

NOGUEIRA, A. W. R.; COSTA, M. A. da; MORAIS, A. C. de. Formação docente para a educação profissional e tecnológica no contexto neoliberal. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

O GLOBO. **Vencedoras da pandemia, “big techs” lucraram o equivalente a mais de R\$ 1 trilhão em 2020**. 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.

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. Currículo Referência de Minas Gerais e a Preparação para o Mundo do Trabalho. In: Maxwell Luiz da Ponte; Eliza Carminatti Wenceslau. (Org.). 1ªed.São José do Rio Preto: **Reconecta - Soluções Educacionais**, 2022, v. Único, p. 232-243. (Capítulo de livro publicado).

OLIVEIRA, E. R.; SILVA, J. F. La racionalidad neoliberal en la implementación de la actual Escuela Secundaria Brasileña: un análisis desde el estado de Minas Gerais. **Paradigma (Maracay)**, v. 44, p. 109-130, 2023.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2003. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Pablo Menezes. TÃO ANTIGA, TÃO NOVA: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson R.; XAVIER, Gláucia C; SILVA, José F.; OLIVEIRA, Shirlene B. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis**. 1ed.Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 45-66.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas**

sobre **Ensino Tecnológico**. Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i07.302. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 17 out. 2023.

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.

PORFÍRIO, L. C.; ARANHA, W. L. A. (Des) profissionalização e o professor não-professor nas escolas estaduais paulistas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí–GO., v. 16, n. 2, p. 01–22, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i2.61363. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/61363>. Acesso em: 10 fev. 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].

QUINTÃO, A. C.; OLIVEIRA, A. L. **Guia orientador: mundo do trabalho ou mercado de trabalho**: concepções para a construção de currículos na educação profissional. Rio Pomba–MG: 2020. Produto educacional vinculado à dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

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.

Reforma trabalhista reduziu renda, não gerou emprego e precarizou trabalho. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/11/reforma-trabalhista-reduziu-renda-nao-gerou-emprego-e-precariizou-trabalho>

RODRIGUES, Flavia Maia Cerqueira. **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.

ROMBERG, T. A. Perspectives on scholarship and research methods. In: GROUWS, D. A. **Handbook of research on mathematics teaching and learning**. New York: Macmillan, 1992. p. 49-64.

SALA, Mauro. **Privatização, dualidade e inconsistência nas políticas para a educação profissional e superior nos governos Lula e Dilma : as fragilidades do reformismo na educação** / Mauro Sala. – Campinas, SP : [s.n.], 2020. Orientador: Evaldo Piolli. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação

SAVIANI, N.. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 7–14, 2011. DOI: 10.9771/gmed.v3i1.9489. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9489>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v.30, n. 02, p. 11- 26, 2005.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 291–312, set. 2008.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 13 ago. 2024. Epub 03-Jun-2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>.

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

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antônio Gramsci. **Histedbr on-line** - v. Março/2007, n. 25 (2007)

SILVA, Dimarães. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho–RO/** Dimarães Silva. - Porto Velho, Rondônia, 2014. 93f. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 8ª reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 255–264, 2006. DOI: 10.26512/lc.v11i21.3251. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251> . Acesso em: 8 fev. 2025.

SILVEIRA, Elizeth Rezende Martins Da. **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.

SIMARDI NETO, Moacir. **Neoliberalismo e educação: a precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11463>.

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.

SOUZA, F. C. S; RODRIGUES, I. S. Percurso histórico da formação de professores para educação profissional no Brasil (séculos XX-XXI). **Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2015.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **A uberização do trabalho docente**: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Trad. de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

TORRES, R.; SALCES, D. de; ALMEIDA, I. de; KASSIS, N. Trabalho e trabalho docente sob a égide do neoliberalismo - entrevista com Ricardo Antunes. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 1044–1061, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1395. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1395>. Acesso em: 28 maio. 2024.

VIANNA, C.S.; PRATES, D. M. A.; **Narrativas fotoetnográficas e diversidade juvenil**: construindo itinerários de ensino. 2019. Produto educacional (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Charqueadas, 71 p.

VICENTINI, Willian Roberto. Apontamentos para a História da Educação: A Educação profissional e superior no Brasil da era Vargas. **Cadernos Zygmunt Bauman**, [S. l.], v. 11, n. 27, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/17891>. Acesso em: 8 fev. 2024.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577–588, jul. 2013.

VIEIRA, M. J. F. **A uberização do trabalho docente**: novos dilemas para velhos problemas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

ZANETTI, MS. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. *Educ rev* [Internet]. 2017Jul;(65):149–66. Available from: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>

9 APÊNDICES

Apêndice A - Carta convite para a pesquisa

Prezado servidor, através desta carta venho convidar-lhe para participar da pesquisa intitulada **Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Que tem por objetivo analisar as políticas públicas para a educação nos últimos anos e, especialmente a educação profissional no contexto do “Novo Ensino Médio – NEM e de que forma essas políticas afetam a vida do professorado. A pesquisa, que é vinculada ao programa de mestrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Ouro Branco, será conduzida pelo mestrando Júlio César de Paula e orientada pelo Professor Doutor, José Fernandes da Silva. Conforme acreditamos, suas experiências e dedicação à educação são fundamentais para contribuir no processo de compreensão dessas transformações na estrutura, no currículo e na prática docente. Obrigado!

Pesquisador

Júlio César de Paula

Instituto Federal de Minas Gerais

Tel: (31) 9860-26430

E-mail: julio.cp@educacao.mg.gov.br

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Servidor(a),

Convido-o(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Nas últimas décadas, especialmente a partir da implementação da lei de diretrizes e bases da educação – LDB – em 1996, as políticas públicas para a educação vêm passando por diversas transformações, ajustes e reajustes. Recentemente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da assim chamada Reforma do Ensino Médio, houve uma intensificação nesse processo e torna-se fundamental que compreendamos melhor como essas transformações afetam não somente a vida tanto dos jovens brasileiros e de suas comunidades, como também a vida e a carreira dos educadores. Neste sentido, sua experiência na educação e suas percepções sobre essas transformações são essenciais para a compreensão desses fenômenos, pois representam diretamente a aplicação e a “eficácia” (ou não) dessas políticas. Sua participação, caso aceite, será na resposta de um questionário e por meio de entrevista, que poderá, ou não, de acordo com o seu consentimento, gravada em áudio.

Todos os dados construídos no decorrer da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos ou artigos decorrentes da pesquisa e serão mantidos em sigilo, sob a responsabilidade do pesquisador e sob a guarda do professor orientador durante cinco anos na sala nº 211, no IFMG – Campus Ouro Branco e, depois disso, inutilizados. A preservação de sua identidade será garantida através da utilização de nome fictício caso haja alguma citação na pesquisa ou em publicações futuras. Além disso, sua participação se dará de forma confidencial e voluntária e, caso haja a desistência, em qualquer momento, suas contribuições serão excluídas imediatamente. Você poderá se recusar em responder a qualquer pergunta, sem prejuízo para o restante de sua participação. Diante de eventuais incômodos, mal estar ou desconforto durante a pesquisa a entrevista será suspensa em qualquer tempo e somente retomada quando o participante se sentir confortável em retomar. E quaisquer constrangimentos serão mitigados pelo atendimento, caso necessário, de profissionais de apoio psicológico, que deverão garantir a integralidade do participante. A responsabilidade legal no tratamento e uso dos dados, bem como de possíveis danos ao participante são de inteira responsabilidade do

pesquisador, estando este submetido tanto à responsabilização legal quanto aos critérios éticos do processo de pesquisa. Além disso, ressaltamos que a participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional e, se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Ressaltamos que, um segundo objetivo do nosso trabalho é a construção de um produto educacional que equivale a um manual do professor para a aplicação das disciplinas do *V Itinerário Formativo* do chamado *Novo Ensino Médio (NEM)*, e suas contribuições poderão, caso haja sua concordância e anuência, ser utilizadas na construção desse material instrucional, que deverá fornecer mais um subsídio para a docência nessas disciplinas com base nos valores de uma educação integral e comprometida com o campo do trabalho. Essa contribuição se dará por meio da avaliação dos materiais já disponíveis para a realização do trabalho e na resposta de parte dos questionários e entrevistas, que deverão propor a confecção de um material ideal para que o trabalho docente atinja sua finalidade mais importante: a construção de uma relação ensino-aprendizagem cada vez mais significativa, transformadora e libertadora.

A pesquisa poderá ser encerrada ou redirecionada, em qualquer tempo, caso não haja a anuência da comunidade *locus* da investigação e ainda caso o pesquisador reconheça risco iminente à saúde dos envolvidos, já que é sua responsabilidade legal e ética em fazê-lo. Em caso de dúvidas acerca dos critérios éticos de sua participação, os colaboradores da pesquisa poderão entrar contato com o pesquisador, Júlio César de Paula, com o professor orientador, José Fernandes da Silva, ou ainda com a instituição, através do com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG (CEP), cujos telefones e endereços eletrônicos serão disponibilizados ao final deste documento.

Esclarecidos estes elementos iniciais, agradecemos a sua disponibilidade.

Prof. Dr. José Fernandes da Silva
(Pesquisador Orientador)
E-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br
Telefone: (33)99985 5570

Júlio César de Paula
(Pesquisador)
E-mail: julio.cp@educacao.mg.gov.br
Telefone: (31) 98602-6430

CEP/IFMG no endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 2513-5249, E-mail: cepe@ifmg.edu.br.

Eu _____ CPF n° _____, declaro ter sido informado(a) claramente sobre os riscos, benefícios e critérios éticos, além de ter recebido uma via assinada deste documento; e concordo em colaborar com a pesquisa **Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica**

- () **Concordo em participar da pesquisa** () **Não concordo em participar da pesquisa**
 () **Concordo em contribuir para a construção do produto educacional** () **Não concordo em contribuir para a construção do produto educacional**

Conselheiro Lafaiete, _____ de _____ de 20____.

 Assinatura do(a) colaborador(a)

Apêndice C - Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz

Título do projeto: Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisador: Júlio César de Paula

Orientador: José Fernandes da Silva

Objetivo principal: A pesquisa delimita com objetivo geral, explicar, ainda que não em caráter definitivo, como o conjunto de reordenamento jurídico instituído nos últimos anos e as transformações no currículo nas políticas públicas para a educação vem contribuindo para um crescente quadro de precarização do trabalho e da carreira docente.

Eu, _____, participante voluntário do projeto acima descrito, de nacionalidade brasileira, estado civil, _____ portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____ inscrito (a) no CPF sob nº _____ residente à Av/Rua _____ cidade de _____ estado _____, AUTORIZO o uso de minha imagem, da imagem e/ou voz em todo e qualquer material, entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada no projeto de pesquisa e analisadas pelos pesquisadores acima citados.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens e voz acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: apresentação em Congresso, em trabalhos finais, em folders, panfletos, cartilhas, páginas da internet, redes sociais. O trabalho deverá ser divulgado prioritariamente em publicações e divulgações acadêmicas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, dados pessoais como nome, número de documentos, e similares, não devem ser identificados. Os materiais utilizados, como fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade exclusiva do(s) pesquisador(es) e sob sua guarda, entretanto me resguardo o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou a qualquer outro.

Conselheiro Lafaiete, _____ de _____ de 2024.

Nome do participante:

Assinatura do participante

Telefone para contato com o participante: _____

e-mail do participante: _____

Apêndice D - Roteiro para as entrevistas com servidores(as)

Prezado servidor, o presente roteiro para entrevista integra o conjunto de documentos que compõem o trabalho do pesquisador Júlio César de Paula e é intitulada “**Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, e tem como objetivo analisar como as transformações nas políticas públicas para a educação, no currículo e na estrutura escolar vem influenciando a vida, a carreira e a prática docente. Além disso, analisar os materiais didáticos existentes para as disciplinas do V Itinerário Formativo – Educação Profissional e Tecnológica do chamado Novo Ensino Médio (NEM) e propor a construção de um material paradidático a partir dessa análise, para que possa compor o conjunto de subsídios para a docência nessas disciplinas. Ressalte-se que os dados produzidos nesta entrevista são confidenciais e serão tratados com sigilo e anonimato, sendo identificados apenas por pseudônimos ou códigos. Serão armazenados em um dispositivo seguro, acessível apenas ao pesquisador responsável e analisados à luz dos nossos referenciais teóricos, buscando identificar as convergências, as divergências, as singularidades e as regularidades entre as falas de cada um dos entrevistados. A participação dos entrevistados é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Nesse sentido as equipes pedagógica, diretiva e docente estão convidadas a conceder entrevista com base nas seguintes questões norteadoras:

Roteiro de Entrevista

- a) Como você enxerga a implantação do chamado Novo Ensino Médio (NEM)? Qual é a sua opinião sobre o itinerário formativo Ensino Técnico e Profissional e quais são os benefícios e os desafios dessa proposta para os estudantes, para os professores e para a sociedade em geral?
- b) Quais as principais dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com as disciplinas ligadas aos Itinerários Formativos do NEM? Quais são as causas dessas dificuldades e quais são as possíveis soluções ou alternativas para superá-las?
- c) Quais são as principais críticas que você tem ouvido sobre a Reforma do Ensino Médio e ao Itinerário formativo ligado à EPT? Você acredita que as críticas ao Novo Ensino Médio e ao Itinerário Formativo são justificadas? Por quê?

- d) Como tem sido o suporte e a capacitação oferecidos aos professores para lidar com essas mudanças curriculares do NEM? Você acredita que os professores, em geral estão preparados para atuar no novo ensino médio e nas disciplinas ligadas ao mundo do trabalho?
- e) Algumas críticas apontam que o Novo Ensino Médio e o Itinerário Formativo não estão suficientemente alinhados com as expectativas e realidades dos alunos. O que você pensa a respeito dessa questão? Existem aspectos específicos do currículo ou das diretrizes curriculares que você acredita que deveriam ser revisados para tornar o ensino mais relevante para os estudantes?
- f) Você tem notado alguma mudança significativa nos últimos anos em relação à valorização e reconhecimento da carreira docente? Se sim, qual?
- g) Como as transformações nas políticas públicas e no currículo trazidas pela reforma do ensino médio tem influenciado a vida e a carreira dos professores? Você acredita que essas mudanças levam em conta as condições de vida e trabalho dos professores?
- h) Diante das transformações do NEM, você acredita que os estudantes que passam pelos Itinerários Formativos, ou vivenciam essa nova experiência curricular estariam melhor preparados para o mundo do trabalho?
- i) *De que maneira a reforma do ensino médio alterou sua carga de trabalho, tanto em termos de horas de ensino quanto de atividades extraclasse (preparação de aulas, avaliações, etc.)?*
- j) Sobre os materiais didáticos disponíveis para a sua disciplina, quais são as suas principais virtudes e falhas? O que você acredita ser essencial em um material didático voltado para o *Mundo do Trabalho*?
- k) Como as transformações legais dos últimos anos influenciam a carga de trabalho e a remuneração dos docentes?
- l) Quais são os maiores desafios que os docentes enfrentarão nos próximos anos em relação à precarização?
- m) **Sobre a segurança e a estabilidade da carreira.** As reformas as recentes na legislação e o aumento do uso da tecnologia afetaram sua percepção de segurança no emprego? Há uma maior sensação de instabilidade?
- n) - **Salário e Benefícios:** Como você enxerga a política salarial, os benefícios ou outras formas de compensação praticadas na Educação?
- o) - **Saúde e Bem-estar:** Como as mudanças na estrutura do ensino médio e a digitalização da educação impactaram sua saúde física e mental? Você percebe um aumento de estresse ou de doenças relacionadas ao trabalho?
- p) - **Sindicalismo e Luta por Direitos:** Na sua opinião, como as novas dinâmicas de trabalho (reforma do ensino, aumento de carga horária, uso de novas tecnologias - Plataformização) influenciam a capacidade dos docentes de se organizar e lutar por melhores condições de trabalho?

- q) - **Perspectivas de Futuro:** Diante das transformações no mundo do trabalho e na legislação, quais são as expectativas para o futuro da carreira docente? Você acredita que a precarização tende a aumentar ou há espaço para resistências e melhorias?
- r) Quais as suas expectativas em relação à carreira para os próximos anos? Como você enxerga seu futuro na docência?
- s) – **Considerações finais:** Nossa pesquisa tenta contribuir para revelar alguns aspectos do processo de precarização no trabalho docente. Existe algum aspecto que as perguntas anteriores não lhe permitiram revelar e que você gostaria de compartilhar?

Agradecemos a sua participação.

Apêndice E – Questionário - Servidores

Prezado servidor, o presente roteiro de questionário integra o conjunto de documentos que compõem o trabalho do pesquisador Júlio César de Paula (julio.cp@educacao.mg.gov.br) e sob a orientação do Professor Dr. José Fernandes da Silva (jose.fernandes@ifmg.edu.br) e é intitulada “**Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica a**”. Tem como objetivo principal analisar como as transformações nas políticas públicas para a educação, no currículo e na estrutura escolar vem influenciando a vida, a carreira e a prática docente. Além disso, analisar os materiais didáticos existentes para as disciplinas do V Itinerário Formativo – Educação Profissional e Tecnológica do chamado Novo Ensino Médio (NEM) e propor a construção de um material paradidático a partir dessa análise, para que possa compor o conjunto de subsídios para a docência nessas disciplinas. Ressalte-se que os dados produzidos nesta entrevista são confidenciais e serão tratados com sigilo e anonimato, sendo identificados apenas por pseudônimos ou códigos. Serão armazenados em um dispositivo seguro, acessível apenas ao pesquisador responsável e analisados à luz dos nossos referenciais teóricos, buscando identificar as convergências, as divergências, as singularidades e as regularidades entre cada uma das respostas. A participação dos entrevistados é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Se você está ciente da participação voluntária na pesquisa e concorde em participar, leia atentamente as informações abaixo:

a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento e incômodo de qualquer natureza;

b) você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem precisar apresentar justificativas para isso, como também ter algum prejuízo, punição, constrangimento;

c) sua identidade será mantida em sigilo em todas as etapas da pesquisa;

d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa;

e) você pode contatar o pesquisador a qualquer momento, para esclarecer dúvidas, fazer sugestões ou reclamações;

f) caso sinta-se incomodado quanto à condução da pesquisa, em qualquer etapa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética do IFMG: Av. Prof. Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, Minas Gerais; cepe@ifmg.edu.br; telefone (31) 2513 5249

Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética com número de protocolo CAAE _____

Durante a participação nesta pesquisa você pode ser exposto a desconfortos em função do tempo gasto ou em relação a pertinência das perguntas ou constrangimento que serão evitados ao máximo pelo pesquisador, porém, sua colaboração poderá trazer diversos benefícios à coletividade da educação. Nossa pesquisa pretende não somente contribuir na discussão e subsídio para futuras políticas públicas para a educação, como construir um produto educacional que poderá facilitar a prática pedagógica nas disciplinas do V Itinerário formativo do “Novo Ensino Médio”.

Questionário

Sexo:

A - () Feminino B - () Masculino C - () Prefiro não declarar

1) Idade:

A - () Até 20 anos B - () De 20 até 25 anos C - () De 26 até 30 anos

D - () De 31 até 40 anos E - () De 41 até 54 anos F - () Acima de 55 anos

2) Estado civil:

A - () Solteiro(a) B - () Casado(a) / União Estável

C - () Separado(a) legalmente ou não / viúvo(a) D - () Prefiro não declarar

3) Tem filhos? A - () Sim. Se sim, quantos _____ B - () Não

4) Em que tipo de escola você concluiu a maior parte (50% ou mais) do ensino fundamental:

A - () Escola pública B - () Escola privada

5) Em que tipo de escola você concluiu a maior parte (50% ou mais) do ensino médio:

A - () Escola pública B - () Escola privada

6) Você possui curso de especialização?

A - Sim B - Não

7) Você possui mestrado?

A - Sim B - Não

8) Qual é a sua situação funcional?

A - convocado(a)

B - efetivo(a)

9) Há quanto tempo você atua nesta instituição?

A - 1 ano

B - 2 anos

C - 3 anos

D - 4 anos

E - 5 anos ou mais

10) Como você avalia o Novo Ensino Médio:

A - Positivamente B - Negativamente C - Indiferentemente

11) Como você avalia as transformações na carreira docente nos últimos anos?

Positivamente Negativamente Nem positiva nem negativamente

12) Você acredita que as transformações no currículo do Ensino Médio são positivas para os estudantes?

Sim Não Não Tenho Certeza.

13) As transformações do Novo Ensino Médio tornam o ensino mais significativo e relevante para os alunos?

Sim Não Não Tenho certeza.

14) As transformações trazidas pelo novo ensino médio levam em conta as condições de vida e trabalho dos educadores em consideração?

() Sim () Não () Não Tenho Certeza

10 ANEXOS

Anexo 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (TAI)

Eu **Douglas de Oliveira Assis**, autorizo como responsável pela Escola Estadual Dr. Antero Chaves, a realização do projeto intitulado: “**Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, que será conduzido pelos pesquisadores listados abaixo. Ressalto que fomos informados pelo pesquisador responsável pelo estudo sobre todas as informações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, como também das atividades que serão, especificamente, realizadas na instituição por nós representada. O objetivo principal da pesquisa é explicar, ainda que não em caráter definitivo, como o conjunto de reordenamento jurídico instituído nos últimos anos e as transformações no currículo nas políticas públicas para a educação vem afetando trabalho e a carreira docente.

Durante o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas as seguintes atividades: Aplicação de questionários e entrevistas aos membros selecionados das equipes pedagógica, diretiva e docente.

Autorizo, ainda, a utilização das dependências da escola e uma sala reservada para a realização das entrevistas.

Declaro que, os pesquisadores foram informados sobre as regras institucionais e elas estarão sujeitos, durante toda a realização da pesquisa na instituição. O acesso a bancos de dados, caso possível, estará sujeito também a Termos de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), bem como a Lei Geral de Proteção de Dados (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm), atentando-se ao tipo de dado (pessoais e/ou sensíveis) que será obtido ou consultado. Todas as determinações explicitadas devem ser seguidas até o término da pesquisa, sob chancela de possível retirada da autorização, sem a necessidade de um aviso prévio por parte da instituição.

Afirmo ainda ter ciência do parecer consubstanciado emitido pelo CEP/IFMG (caso necessário citar outra instituição proponente), das Resoluções Éticas determinadas pela legislação brasileira, destacando-se as Resoluções CNS 466/12 e 510/16. E por fim, declaramos que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição proponente, do projeto de pesquisa relacionado neste TAI, e de seus deveres como garantidora de condições mínimas necessárias para a segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa.

Prof. Dr. José Fernandes da Silva
(Pesquisador Orientador)

E-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br

Telefone: (33)98716 5570

Júlio César de Paula
(Pesquisador)

E-mail: julio.cp@educacao.mg.gov.br

Telefone: (31) 98602-6430

Conselheiro Lafaiete, _____ de _____ de 2024

Douglas de Oliveira Assis - Diretor

Anexo 2 - TERMO DE CONFIABILIDADE E SIGILO DA EQUIPE DE PESQUISA

De acordo com a legislação ética brasileira vigente, preconizada pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução nº 466/12, e suas complementares, o pesquisador Júlio César de Paula e seu orientador Professor Dr. José Fernandes da Silva, participantes do projeto **Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica**, se comprometem a manter a confiabilidade e sigilo sobre os dados obtidos, mantendo-os nos arquivos originais do banco de dados ou da instituição de coleta, além da privacidade de seus conteúdos.

Nós declaramos a manutenção da integridade das informações, garantimos a confidencialidade dos dados, como também a privacidade dos indivíduos dos quais as informações serão acessadas e estarão sob nossa responsabilidade. Complementarmente, nos comprometemos a não repassar os dados coletados, o banco de dados em sua íntegra, ou parcialmente, ou qualquer outra informação relacionada, a pessoas que não componham a nossa equipe de pesquisa, aqui descrita. Ressaltamos ainda, que os dados obtidos nessa pesquisa serão utilizados apenas no projeto relacionado e citado neste documento. Caso outro uso seja necessário, um novo projeto de pesquisa será submetido à apreciação do CEP.

Este Termo de Confiabilidade e Sigilo está assinado como garantia de manutenção dos direitos dos participantes.

Conselheiro Lafaiete, _____ de _____ de _____

Prof. Dr. José Fernandes da Silva
(Pesquisador Orientador)

E-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br

Telefone: (33)99985 5570

Júlio César de Paula

(Pesquisador)E-mail:
julio.cp@educacao.mg.gov.br

Telefone: (31) 98602-6430

Anexo 3 - Declaração de Custeio

Eu, Júlio César de Paula, portador do CPF 064.057.596-01 e Carteira de Identidade MG – 13.693.651, assumo a responsabilidade pelo custeio de quaisquer despesas referentes à realização da pesquisa intitulada “**Novo Ensino Médio e precarização do trabalho docente: desafios e perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, assim como assumo a responsabilidade por quaisquer danos causados à escola ou aos participantes da pesquisa.

Por ser expressão da verdade, assumo inteiramente a responsabilidade pela declaração realizada acima sob pena da lei, assino para que produza seus efeitos legais.

Conselheiro Lafaiete, ___ de _____ de 202__.

Júlio César de Paula

Pesquisador

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG – Campus Ouro Branco

(31) 98602-6430