

Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro

Precariousness, privatization and deprofessionalization of teaching work in the Brazilian High School

Precariedad, privatización y desprofesionalización de la docencia en la Escuela Secundaria brasileña

📧 SAYARAH CAROL MESQUITA DOS SANTOS*

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

📧 KATHARINE NINIVE PINTO SILVA**

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

RESUMO: Este artigo problematiza os processos de precarização, privatização e desprofissionalização docente resultantes da implementação do Novo Ensino Médio, considerando como esse processo impacta a formação e a atuação docente; a perda de direitos e precarização das condições de trabalho; estandardização do trabalho e exclusão do professorado nos processos de construção de políticas educativas e da privatização da educação. Realizamos pesquisa bibliográfica e documental a partir de referências teóricas na área de políticas educacionais para o Ensino Médio, formação e trabalho docente, bem como normatizações em torno da implementação do Novo Ensino Médio. Identificamos que o conteúdo do Novo Ensino Médio impulsiona processos de desprofissionalização docente a partir da precarização do trabalho, à medida que traz mecanismos ancorados em flexibilização, responsabilização e produtividade, reverberando formas de privatização da educação que interferem na formação continuada e na atuação dos/das trabalhadores/as docentes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Docentes. Precarização. Privatização. Desprofissionalização.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <sayarahcarol@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Associada do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <katharine.silva@ufpe.br>.

ABSTRACT: This article problematizes the processes of precariousness, privatization and deprofessionalization of teachers, which result from the implementation of the New High School, and it considers how this process impacts teacher training and work; the loss of rights and precariousness of working conditions; standardization of work and exclusion of teachers in the processes of construction of educational policies and the privatization of education. We conducted bibliographic and documentary research based on theoretical references in the area of educational policies for High School, teacher training and work, as well as regulations about the implementation of the New High School. We identified that the content of the New High School drives processes of teaching work deprofessionalization based on the precariousness of work, as it brings mechanisms anchored in flexibility, accountability and productivity, which reverberate forms of privatization of education that interfere in teachers' continuing education and their work.

Keywords: New High School. Teachers. Precariousness. Privatization. Deprofessionalization.

RESUMEN: Este artículo problematiza los procesos de precariedad, privatización y desprofesionalización docente resultantes de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, considerando cómo este proceso impacta la formación y el desempeño docente, la pérdida de derechos y la precariedad de las condiciones laborales y la estandarización del trabajo y exclusión de los docentes en los procesos de construcción de políticas educativas y privatización de la educación. Realizamos una investigación bibliográfica y documental basada en referentes teóricos en el área de las políticas educativas para la Escuela Secundaria, la formación y el quehacer docente, así como la normativa en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria. Identificamos que su contenido promueve procesos de desprofesionalización docente basados en la precarización del trabajo, ya que trae mecanismos anclados en la flexibilidad, la rendición de cuentas y la productividad, repercutiendo en formas de privatización de la educación que interfieren con la formación continua y el desempeño de los/as docentes.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Docentes. Precarización. Privatización. Desprofesionalización.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de problematizar os processos de precarização, privatização e desprofissionalização docente ocasionados pelo processo de implementação do Novo Ensino Médio –NEM, instituído a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Dessa maneira, busca entender como o NEM incide sobre a docência, considerando os fatores que revestem o cenário atual de precariedade, privatização e desprofissionalização.

Do ponto de vista metodológico, partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental que, de acordo com Antônio Gil (2002), se trata de leitura, análise e interpretação de textos escritos, como livros, documentos, periódicos, imagens, entre outros. De acordo com o autor, “os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm” (GIL, 2002, p. 44). Dessa forma, consideramos as contribuições de pesquisadores/as da área de política educacional, Ensino Médio, formação e trabalho docente, bem como de documentos que tratam do processo de implementação do NEM.

O estudo de revisão bibliográfica utiliza, principalmente, as pesquisas publicadas no período de 2017 a 2023, pois em 2017 tivemos a implementação da Lei nº 13.415/2017. Os critérios utilizados para a escolha dos referenciais teóricos publicados através de textos científicos decorrem das produções que abordam a política do NEM e o debate sobre formação e trabalho docente.

A Lei nº 13.415/2017 foi implementada em um contexto de retrocessos sociais e avanços das políticas neoliberais na educação. No contexto do governo de Michel Temer, o NEM fez parte do conjunto de medidas voltadas ao interesse do mercado e da produtividade capitalista. Reformas no âmbito trabalhista, previdenciário e orçamentário foram estabelecidas junto com a Reforma do Ensino Médio, acentuando os interesses do capital a partir de um mercado flexível e da desregulamentação laboral, de retrocessos no direito à previdência social, contenção de gastos públicos em áreas sociais como saúde e educação e fomento de uma perspectiva de educação voltada para interesses empresariais. A Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017b), que trata da reforma trabalhista, por exemplo, trouxe alterações que privilegiam os interesses do patronato em detrimento do/da trabalhador/a, ao estabelecer a prevalência do negociado sobre o legislado, ao instituir teletrabalho, trabalho intermitente, temporário e parcial, entre outras medidas que flexibilizam as relações trabalhistas, favorecem os propósitos empresariais e desregulam direitos sociais.

Na área da educação, o chamado NEM aprofunda o caráter dualista na formação dos/das jovens brasileiros/as, prejudicando especialmente a escola pública e a maioria dos/das jovens da classe trabalhadora, contribuindo ainda mais para o aumento das desigualdades educacionais. A política do Ensino Médio formulada no governo de Temer

consistiu em divisão das áreas do conhecimento em itinerários formativos, incorporação do itinerário técnico-profissional, ampliação da jornada escolar de 800h anuais para 1400h anuais, possibilidade de profissionais com ‘notório saber’ para o itinerário técnico-profissional, obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, componentes curriculares de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, formação geral básica de 1800h, itinerários formativos de 1200h e oferta em Educação a Distância com percentual de 20% vespertino, 30% noturno e 80% para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2017a).

Essas mudanças trouxeram a discussão sobre o caráter dualista na formação dos/das jovens brasileiros/as da classe trabalhadora, que estão, em sua grande maioria, nas escolas públicas. E suscitou o debate sobre as condições de acesso, igualdade e oportunidades de escolarização, a partir da ausência de uma formação enraizada nos conhecimentos científicos, culturais, críticos e historicamente acumulados. Nesse cenário, a formação e a atuação dos/das docentes também constituem aspectos a serem abarcados no processo de implementação do NEM, mediante questões como flexibilização do currículo, notório saber e expansão da carga horária.

O cenário da flexibilização educacional que reveste o Novo Ensino Médio

A política do chamado NEM, instituída através de Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), foi produzida num contexto de acumulação flexível do capital e avanço das políticas neoliberais que atacam os serviços públicos e as políticas sociais. Não foi em vão o fato de essa lei ter sido implementada no conjunto das contrarreformas do governo de Temer, como a reforma trabalhista (BRASIL, 2017b) e a Emenda Constitucional 95/2016, a chamada reforma do Teto dos Gastos Públicos, além da Proposta de Emenda Constitucional para Reforma da Previdência (aprovada durante o governo seguinte, de Bolsonaro, em 2019).

Ao visar os interesses do mercado, o campo educativo passa a ser influenciado por políticas que objetivam a formação da juventude de acordo com as novas demandas flexíveis e dinâmicas do capital, num cenário em que a produção capitalista e as relações no mundo do trabalho são engrenadas por mecanismos como a multifuncionalidade, a polivalência, o trabalho digital, trabalhos temporários, desregulamentação trabalhista e informalidade, o que não deixa de evidenciar o processo de acumulação e exploração do capital sobre o trabalho, afetando a classe trabalhadora.

Nesse sentido, o capital busca fomentar um projeto de educação que se assemelhe aos parâmetros e finalidades empresariais e privatistas. Uma educação para jovens que os/as prepare para a realidade do mundo do trabalho, que não é de estabilidade, mas de incertezas, informalidade, trabalhos precarizados e menos regulamentados. A BNCC é

um exemplo notável desse processo, uma vez que a investida das fundações e instituições empresariais sobre ela não teve apenas o objetivo de maximizar os lucros a partir da educação, mas se tratou também de um movimento amplo de lideranças corporativas e fundações privadas visando poder e a possibilidade de modelar a educação pública à sua imagem, como Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) destacam. Isto é, modelar a educação para as relações sociais de produção desiguais do capitalismo, de forma a adentrar nas subjetividades, produzindo aceitação e subordinação às condições impostas pela nova realidade.

Considerando o estudo de Acácia Kuenzer (2020), entendemos que o atual Ensino Médio responde ao projeto pedagógico do regime de acumulação flexível. O discurso definidor da formulação e implementação das mudanças nessa etapa do ensino centrou-se na flexibilização dos percursos formativos rompendo, assim, com o modelo rígido e concentrado na estrutura de várias disciplinas. Porém, a flexibilização tem o sentido de superficialidade e simplificação, pois a carga horária para a formação geral no NEM se limita a 1800 horas, com dois componentes curriculares obrigatórios (Língua Portuguesa e Matemática), tendo os demais componentes curriculares uma carga horária reduzida, como se apresenta na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

A flexibilização também significa redução de custos com o corpo docente (KUENZER, 2020), uma vez que as escolas tendem a ofertar apenas um itinerário formativo, diminuindo, conseqüentemente, a contratação de mais professores/as pelas secretarias estaduais de educação. Na lógica da pedagogia da acumulação flexível, o Ensino Médio tem a finalidade de

formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (KUENZER, 2020, p. 62).

Segundo Nora Krawczyk e Celso Ferretti (2017), a flexibilização é a categoria-chave do NEM, sendo utilizada nas “últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017, p. 36), apresentando-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, do currículo. De acordo com o autor e a autora, é um discurso que tem como referência uma ideia de maior autonomia, escolha, criatividade e inovação. Entretanto, essa flexibilização representa desregulamentação, instabilidade, precarização e retirada de direitos.

É nesse contexto que tratamos da questão da desprofissionalização docente que, segundo Leonora Jedlicki, caracteriza-se por:

processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas (JEDLICKI, 2010, p. 1).

A partir disso, os/as trabalhadores/as docentes são afetados/as pelo processo de flexibilização do capitalismo nas relações laborais, assim como pelo processo de flexibilização curricular que o NEM estabelece. Segundo Celso Ferretti (2018), o trabalho docente foi afetado mediante: a) restrição do mercado de trabalho para professores/as, à medida que determinadas áreas do conhecimento perdem seu caráter de obrigatoriedade como disciplinas; b) diminuição da oferta de postos de trabalho, quando os sistemas de ensino não são obrigados a ofertar todos os itinerários formativos, excluindo itinerários do currículo, o que repercute na contenção de profissionais; c) legitimação de profissional com ‘notório saber’ para o itinerário técnico profissional, resultando em mais precarização e d) sobrecarga do trabalho docente, por conta do aumento da carga horária nas escolas, mesmo que os/as professores/as trabalhem na mesma escola.

Aprofundamento da precarização

Situado no contexto da flexibilização e das políticas neoliberais, o NEM traz impactos severos à docência, interferindo nas condições de trabalho, intensificando e sobrecarregando os/as docentes, responsabilizando-os/as pelo alcance de resultados e reverberando nas formas de contratação, trazendo mais informalidade e desregulamentação.

Nesse sentido, o processo de precarização do trabalho docente é analisado a partir do ponto de vista do seu aprofundamento, pois sempre esteve presente nessa atividade laboral, já que a base do trabalho assalariado no sistema capitalista sofre historicamente com a precarização (ausência de condições de trabalho, salários baixos, jornadas exaustivas etc.), fazendo parte da sua essência. Portanto, não há no capitalismo um trabalho que não passe por processos de precarização.

Para Kuenzer, “a precarização do trabalho é uma das dimensões constituintes do capitalismo” (KUENZER, 2021, p. 235). Nesse sentido, a precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado. No contexto atual, em que há uma substituição do processo de acumulação rígida por um processo de acumulação flexível, a flexibilização passa a ser o princípio básico, afetando as relações de trabalho. De acordo com Kuenzer, “os professores não escapam dessa nova realidade, as relações estáveis de trabalho também estão sendo substituídas, cada vez mais, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais,

just in time” (KUENZER, 2021, p. 2380. A ênfase se encontra nas aprendizagens flexíveis, na formação por competências, no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com modelos dinamizadores, mídias interativas e formações aligeiradas do tipo *fastfood*, pautando-se pela justificativa da necessidade de expandir o ensino para as demandas da sociedade competitiva, tecnológica e dinâmica.

A ideia de precarização do trabalho docente assenta-se na

subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade, que pode ser traduzida como perda de autonomia, desqualificação e até desprofissionalização, ao estabelecer padrões de atuação aos docentes segundo critérios que não mais dizem respeito à sua natureza, mas que passam a responder, quase exclusivamente, a critérios de mercado (MACEDO & LIMA, 2017, p. 226).

A precarização do trabalho no Brasil aprofunda-se pelo neoliberalismo consolidado a partir da década de 1990, atingindo diversas categorias de trabalhadores/as, incluindo os/as docentes. De acordo com Patrícia Piovezan, o fenômeno da precarização do trabalho docente é caracterizado pela “flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e, o aguçamento da alienação” (PIOVEZAN, 2017, p. 16).

Um dos fatores que permeiam o trabalho docente e participam do processo de precarização na atualidade é sua intensificação. Conforme Sadi Dal Rosso e Ana Cláudia Cardoso, a intensidade é uma “noção geral aplicável a todas as relações de trabalho [...]”. Com o capitalismo, o trabalho é intensificado sistematicamente por meio de estratégias organizativas e de gestão pesquisadas, testadas e implementadas pelas empresas” (DAL ROSSO & CARDOSO, 2015, p. 633). De modo geral, a conceituação de intensidade está envolta no “maior gasto de trabalho”, sendo que esse artifício de intensificação laboral significa um “aumento na produção de mais trabalho e de mais valor e [...] permite a continuidade da acumulação, mesmo em situações de redução da duração da jornada laboral” (DAL ROSSO & CARDOSO, 2015, p. 645).

Dessa forma, a intensidade no processo laboral incide no dispêndio de trabalho, que possibilita a acumulação de capital à custa da força de trabalho empenhada, ainda que a tônica da flexibilização e da redução da jornada de trabalho se façam presentes. No capitalismo, a ideia de flexibilização laboral, com jornadas parciais e dinâmicas, menos tradicionais e rígidas, mascara a realidade que é a perpetuação da intensidade laboral, realizada através de estratégias que colocam a força de trabalho em situações de mais gasto emocional, cognitivo, mental e físico. E isso se reflete no trabalho docente, no qual a sobrecarga de trabalho é cada vez mais intensa, de forma que os/as profissionais se encontram sobrecarregados/as por diversas atribuições – simultâneas, de naturezas distintas e fora do seu campo de formação e suas possibilidades de atuação. O fato de as redes de ensino realizarem constantes cobranças por resultados satisfatórios, especialmente em

relação a gestores/as escolares e docentes, incluindo momentos que seriam de descanso, fora do horário de trabalho, significa mais um elemento na sobrecarga de trabalho.

O NEM intensifica o trabalho dos/das docentes quando lhes atribui eletivas, trilhas de aprofundamento, projeto de vida e outras formas flexíveis de ensino que não fazem parte da área de formação do/da professor/a. Diante dessa situação, os docentes têm que dedicar mais tempo a estudo e planejamento para ensinar algo para o qual não foram preparados/as. Isso não significa que o/a professor/a não tenha que planejar, pelo contrário, o planejamento deve fazer parte do seu trabalho, assim como a remuneração pelo tempo a ele destinado. No entanto, o NEM aprofunda a precariedade do trabalho, quando o/a professor/a deixa de aprimorar o ensino da disciplina na qual se formou para ensinar superficialidades que não contribuem para uma formação sólida e crítica dos/das estudantes.

Outro ponto importante a ser mencionado em relação a precarização do trabalho docente é a ausência de condições adequadas de trabalho. Para Danilo Marques e Vera Lúcia Nogueira (2020), a situação dos/das trabalhadores/as docentes ainda carece de um conjunto de recursos que proporcionem a realização do trabalho no próprio espaço escolar (instalações físicas, materiais, insumos), assim como relações de emprego satisfatórias (tipos de vínculo, formas de contratação, jornada de trabalho, salário, carreira). Desde a própria infraestrutura escolar até os tipos de vínculos e relações de trabalho, carreira e salário, podemos perceber a presença ou a ausência de condições de trabalho, a exemplo da inexistência de tempos adequados para a realização de estudos para a prática docente. Sem infraestrutura adequada, recursos didático-pedagógicos, estabilidade profissional, salários dignos e valorização da docência, as condições para um trabalho docente com qualidade socialmente referenciada acabam sendo prejudicadas.

Do ponto de vista de Gilvan Costa e Maria da Graça Bollmann (2018), uma das questões centrais relacionadas às condições de trabalho docente é a estabilidade do/da professor/a na escola, com ingresso na carreira do magistério através de provimento efetivo. Diante do cenário de flexibilização e precarização, a instabilidade do trabalho docente assevera as formas de contratações temporárias, que se fundamentam no processo de desregulamentação do trabalho. Tais contratações temporárias têm ocorrido frequentemente, em modalidades variadas como monitorias, estágios e processos seletivos simplificados, regidos por regimes de trabalho instáveis e dinâmicos, com jornadas de trabalho longas, salários baixos, contratos de curta duração e sem garantias trabalhistas.

A partir dos estudos de Thayse Gomes (2017) acerca das contratações temporárias de docentes nas redes estaduais de ensino do país, constatou-se que há um grande predomínio e um aumento de contratações temporárias de professores/as, em detrimento do provimento efetivo via concurso público. Esse tipo de contratação contraria o que preconiza o art. 67 da Lei nº 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 1996), que define que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos/das profissionais da educação escolar,

garantindo planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. O uso recorrente da contratação temporária, conforme aponta Gomes, indica um processo de “reestruturação privatista das redes públicas de ensino nos marcos da contrarreforma do Estado, reduzindo responsabilidades e gastos públicos, em especial nos gastos com pessoal” (GOMES, 2017, p. 85).

Esse mecanismo de contratação é atrativo para as redes e sistemas de ensino, pois reduz as demandas das escolas por professores/as, através de contratações temporárias que abarcam as necessidades de ensino sem criar vínculos efetivos que requeiram gastos públicos do Estado com pessoal. Além disso, com mais trabalhadores/as docentes temporários/as, o Estado consegue ter mais controle sob a força de trabalho, de maneira que pode exigir mais subordinação, responsabilização e produtividade, bem como anular formas de organização sindical para conquistar direitos, pois a condição de temporário/a coloca o/a trabalhador na ‘corda bamba’, de forma que o/a professor/a pode estar trabalhando hoje e amanhã pode ser demitido/a.

Com o NEM, as redes estaduais de ensino vislumbraram o paraíso da contenção de gastos com pessoal de ensino, pois com tamanha flexibilização dos currículos escolares e a diminuição de carga horária das disciplinas básicas, o antigo problema da falta de professores/as passa a ser resolvido pelas secretarias de educação. A demanda não seria mais de professores/as para assumir os componentes curriculares, pois há uma drástica redução da carga horária dos componentes curriculares obrigatórios, reduzindo também a necessidade de docentes efetivos/as. As secretarias resolvem, assim, o antigo problema da falta de docentes, ao mesmo tempo em que reduzem os gastos com eles/elas. Assim, a Reforma do Ensino Médio funciona também como reforma trabalhista da educação.

Nesse debate, Amanda Silva, Thayse Gomes e Vânia Motta (2020) destacam o aprofundamento da precarização do trabalho no magistério, trazendo à tona formas atípicas e precárias de contratação infiltradas furtivamente nas redes públicas com professores/as temporários/as, gerando amplo contingente de trabalhadores/as sem direitos e à margem das regulamentações da categoria concursada e estável. Segundo as autoras, professores/as temporários/as acabam sendo submetidos/as a processos de precarização, à medida que: atuam em área distinta da formação profissional, geralmente com formação inconclusa; trabalham em várias escolas para fechar a carga horária ou em dois ou mais vínculos para garantir melhoria da remuneração; possuem elevada carga horária de trabalho; lidam com ausência de sindicalização, participação política e com a instabilidade frente às relações de empregabilidade. Além disso, a instabilidade pode estar relacionada com as indicações políticas, principalmente em localidades com fácil controle da gestão pública sobre funcionários/as temporários/as.

Vale mencionar que professores/as efetivos/as e contratados/as exercem a mesma função, entretanto, o/a professor/a efetivo/a é estável e o/a temporário/a possui contrato por tempo determinado, recebendo salários mais baixos, sem proteção trabalhista, e mesmo

com carga horária mais elevada, nem sempre ganha pela hora-atividade, pois é comum que receba apenas o valor da hora-aula. Contudo, professores/as dos quadros efetivos, mesmo na condição de estabilidade profissional, não estão isentos/as de mecanismos de precarização laboral, pois de acordo com a elaboração teórica de Amanda Silva (2018), professores/as concursados/as também são afetados/as pela precarização. Para a autora, encontra-se

em curso uma precarização de novo tipo do trabalho docente em meio às metamorfoses do campo educacional que vêm se constituindo da seguinte forma: 1) o precariado professoral, sendo este um novo contingente do professorado, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho intermitente, temporário e não regulamentado; 2) o professorado estável-formal, constituído por professores concursados que passam por diversas formas de precarização e expropriação de direito e 3) o professorado subjetivamente adaptado, cuja (con)formação é almejada pelo empresariado, agravando o quadro de exploração do trabalho docente (SILVA, 2018, p. 8).

Acerca dos/das professores/as estáveis-formais, Silva menciona que, no contexto de precariedade das escolas públicas, saídas privatistas empresariais são apresentadas como solução às escolas e redes de ensino. Essa solução tem caráter persuasivo e, não raro, promove a expropriação do trabalho docente e uma reorganização do processo a partir dos objetivos e interesses do setor privado, sobretudo no que diz respeito à subjetividade de docentes e comunidade escolar em geral, que acabam desenvolvendo uma consciência adequada aos interesses do mercado. A autora caracteriza a questão docente nessa condição como um “professorado subjetivamente adaptado” (SILVA, 2018, p. 349).

Outro processo que aprofunda a precarização do trabalho docente perante a lógica da flexibilização do capitalismo e das políticas neoliberais é a chamada responsabilização (*accountability*) ou prestação de contas, que, segundo Dalila Oliveira (2020), designa um conjunto de políticas e práticas que o Estado usa para medir e responsabilizar escolas, professores/as e gestores/as, a fim de elevar o desempenho dos/das alunos/as e melhorar os índices educacionais. Assim, de acordo com a autora:

As políticas de prestação de conta têm promovido uma artificialidade da escola, no sentido de que já não são os coletivos escolares que definem seus projetos pedagógicos, que estabelecem suas prioridades de acordo com seus contextos. Ao contrário, são as metas que são contratadas com as secretarias de educação ou órgãos intermediários que definem a organização do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2020, p. 101-102).

O instrumento da responsabilização desconsidera as condições e as necessidades que escolas, professores/as e alunos/as demandam. Despreza as condições de trabalho dos/das docentes, as condições socioeconômicas dos/das alunos/as, as condições materiais das escolas, em prol de metas quantificáveis que expressem as finalidades que o Estado quer publicizar. Em virtude disso, recai sobre docentes e gestores/as escolares a pressão

pelo alcance de metas de aprendizagem expressas nas avaliações de larga escala, como se a aprendizagem dependesse unicamente dos/das docentes, e como se desempenho em avaliações de larga escala significasse, necessariamente, melhoria da qualidade da educação. Esse processo de responsabilização de professores/as pelo “[...] êxito ou fracasso dos alunos, ignorando dimensões do processo educativo que fogem completamente à competência desses profissionais” (OLIVEIRA, 2021, pp. 262-263) pode ser visto em políticas de bonificação e premiação, que são formas de compensar o alcance das metas estabelecidas.

O trabalho que os/as professores/as realizariam para fortalecer uma concepção de formação humana, crítica e transformadora é deixado de lado, pois o que importa nessa lógica de responsabilização é se os/as alunos/as expressam dados relevantes nas avaliações padronizadas. As ideias de competição e de produtividade ganham a cena, de tal modo que as relações colaborativas entre o corpo docente vão se perdendo, e as possibilidades de construção coletiva organizada se esvaziam, à medida que o fator dominante é o individualismo.

Outro ponto importante é que a precarização do trabalho docente faz com que o/a professor/a passe a perder a autonomia no trabalho pedagógico desenvolvido. Pelas imposições normativas sobre o que deve ser ensinado, a exemplo da BNCC, e pela política de responsabilização, o/a docente já não exerce seu trabalho em função de seu conhecimento e sua formação, mas em função das determinações que ‘vêm de cima’, dos/das agentes burocráticos/as das secretarias, de políticas curriculares padronizadas e dos interesses perpetuados pelo empresariado.

Além disso, diante de um quadro em que os salários dos/das docentes estão defasados e não acompanham o salário de profissionais de outras áreas que exigem a mesma titulação, o professorado se vê diante da situação de buscar outras formas de rendimento que garantam as condições de sobrevivência. As bonificações e gratificações são exemplos desse processo. Não se estabelece uma política salarial que de fato valorize os/as professores/as, apenas se implementam gratificações que não são incorporadas no salário e, a qualquer momento ou por qualquer motivo (licenças por motivo de saúde ou para estudo, aposentadoria), podem ser extintas. Outro fator decorrente dos baixos salários e que precariza o trabalho docente é a vinculação dos/das professores a várias escolas, pois perante salários insuficientes, precisam trabalhar em mais de uma escola ou mesmo em mais de uma cidade. Esse processo alarga a jornada de trabalho e sobrecarrega ainda mais os/as trabalhadores/as docentes.

Essas condições também afetam a subjetividade docente, quando professores/as são submetidos/as à lógica da produtividade, fazendo com que o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho se confundam, inviabilizando condições para cuidar da saúde, desfrutar do lazer e de outras relações sociais para além do ambiente escolar.

Privatização na formação continuada de professores/as

A formação continuada dos/das professores/as é outro componente afetado pela política do atual Ensino Médio, num processo direcionado pela BNCC da Educação Básica e pela BNC-Formação Continuada, com ênfase na formação continuada de docentes para as competências e a lógica da instrumentalidade do fazer docente. Nesse cenário, os processos formativos que orientam os pressupostos teóricos e práticos da docência são orquestrados por grupos empresariais que há anos incidem na formação de professores/as.

Conforme Theresa Adrião (2018), o processo de privatização educacional e escolar que o empresariado vem realizando na Educação Básica pode ser visualizado no currículo, na oferta e na gestão. Em relação ao currículo, observa-se a atuação de grupos privados em arranjos curriculares, definição de quais conhecimentos são necessários para o mercado, venda de pacotes de formação docente, metodologias de ensino, materiais de alfabetização, entre outras práticas. Acerca da privatização da oferta, destaca-se o financiamento público para as organizações privadas, subsídios por meio de convênios, contratos e termos de parceria, escolas privadas, tutorias, aulas particulares etc. E a privatização da gestão educacional e escolar pode ocorrer via transferência de gestão para organizações com ou sem fins lucrativos e parcerias público-privadas.

A BNCC (e as normatizações derivadas para a formação de professores) e a Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio foram formuladas a partir das influências e orientações de grupos ligados a Movimento Todos Pela Educação, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Natura, Itaú Social, entre outros. De acordo com Roberto Leher (2023), desde a primeira década do século XXI existe um “avanço ideológico do empresariado sobre a educação pública”, bem como uma “avassaladora mercantilização da educação sob dominância e a drástica precarização do trabalho” (LEHER, 2023, p. 233). Em relação ao processo de implementação do Novo Ensino Médio, Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) analisaram como o empresariado, sob a coordenação da Fundação Lemann, foi construindo a hegemonia de sua proposta na elaboração das políticas curriculares, apesar da grande resistência de docentes, estudantes e pesquisadores/as quanto à forma e ao conteúdo da Reforma do Ensino Médio implementada por Medida Provisória posteriormente transformada em Lei. De acordo com as autoras: “à medida em que crescia a resistência à reforma do Ensino Médio proposta de cima para baixo, a estratégia da Fundação Lemann de construir consensos tornava-se mais desejável para um amplo leque de atores do Estado” (TARLAU & MOELLER, 2020, p. 590). Patrocinadora do Movimento Todos Pela Educação, a Fundação também operou como “força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base” (TARLAU & MOELLER, 2020, p. 555).

De acordo com Geraldo Horn e Alexander Machado (2018), a lógica do mercado se impôs na educação através do protagonismo do Movimento Todos pela Educação, que desde 2006 disputa a agenda do Ministério da Educação – MEC e introduz orientações privatistas nos rumos das políticas educacionais e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, cujo interesse se direciona para reestruturação, realocação dos recursos humanos e maior autonomia de decisão dos sistemas de ensino frente ao NEM.

A partir da BNCC foi formulada a BNC-Formação Inicial, através da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e a BNC-Formação Continuada, através da Resolução nº 1/2020 (BRASIL, 2020). Ambas as diretrizes têm o objetivo de reformular currículos de formação de professores/as e as perspectivas de formação continuada, tendo em vista os parâmetros da BNCC. Em 29 de maio de 2024, através da Resolução CPE/CP nº 4 (BRASIL, 2024), foram lançadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Está presente nessas formulações a perspectiva de centrar o currículo em competências e habilidades. De acordo com Adriana Delgado, Lígia Magalhães e Cláudia Piccinini (2023), há um processo de retomada de um projeto de formação que atende ao setor mercantil. Para as autoras, essa perspectiva

reduz o horizonte da formação ao instrumental, desrespeita a autonomia científica das Universidades e suas Faculdades de Educação, assim como retira dos docentes a produção e a condução do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, reforça o esvaziamento dos saberes que compõem a docência em uma concepção sócio-histórica (DELGADO, MAGALHÃES & PICCININI, 2023, p. 136-137).

Na BNC-Formação Continuada é estabelecido que a formação continuada deve garantir as competências profissionais dos/das docentes a partir do conhecimento profissional, que consiste na aquisição de conhecimentos específicos da área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento; da prática profissional, que designa a prática referente aos aspectos pedagógicos e didáticos e do engajamento profissional, relacionado ao comprometimento com a profissão docente, assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades. Segundo o Art. 4º, a formação continuada é compreendida como:

Componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Em linhas gerais, a formação continuada nos eixos conhecimento, prática e engajamento profissional restringe-se a um modelo de competências e de racionalidade neoliberal (SILVA, 2019; BAZZO & SCHEIBE, 2019), que permite a docentes a aquisição da técnica para aplicar conhecimentos profissionais, exercer a ‘prática pela prática’

(desprovida de fundamentos, reflexão e teoria) e, mais nefasto ainda, o engajamento do/da docente nas atribuições e responsabilidades de forma individual. Essa ideia se ancora no pressuposto de que o/a professor/a é o/a único/a responsável por sua própria formação, devendo cumpri-la em qualquer circunstância, independentemente das condições de ensino, formação, trabalho e institucionais.

Além disso, de acordo com o Art. 5º, inciso IV, acerca dos princípios norteadores da formação continuada, os/as docentes são definidos/as como os “responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p. 3). Essa responsabilização parece não envolver a instituição escolar, muito menos as redes de ensino e as famílias. Um reducionismo que não contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Além disso, a prática de atribuir ao/à docente a responsabilidade unilateral pela aprendizagem sintoniza-se com as práticas de *accountability* presentes no contexto educacional, que buscam equiparar os parâmetros de qualidade total, eficiência e produtividade ao funcionamento de uma empresa.

Em relação aos fundamentos da formação continuada, destaca-se o desenvolvimento de questões didático-pedagógicas, metodologias ativas, decisões baseadas na empiria científica, cultura de sucesso e eficácia escolar para todos os/as alunos/as. Observa-se, nesse sentido, que a formação continuada dos/das profissionais do magistério desconsidera temas tão importantes para sua formação, como políticas públicas educacionais, educação inclusiva, práticas educacionais antirracistas, sobre orientação sexual, diversidade, gênero e desigualdades, entre outros, restringindo a formação continuada a temas relacionados aos campos didáticos e metodológicos. Isso é afirmado no Art. 7º, à medida que a formação continuada deve atender conhecimento pedagógico do conteúdo, metodologias ativas, trabalho colaborativo, duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020).

Com base em Adrinelly Nogueira e Maria Borges (2020), as características da formação continuada atualmente (que têm como referência a BNCC e a BNC-Formação Continuada) são o aligeiramento de cursos, ações pontuais e desconexas da realidade educativa, treinamento técnico, aquisição de competências para o/a professor/a ‘saber fazer’, inserção de mais processos formativos a distância e a ampliação da dicotomia entre teoria e prática, na qual a prática passa a ganhar mais importância, tornando-se deslocada da teoria, vista como menos importante nessa formação.

Assim, não há uma proposta de formação continuada numa perspectiva crítica e pautada numa relação dialética entre teoria e prática. Pelo contrário, a pragmática do ‘saber fazer’ e das competências é maximizada. Diante disso, verifica-se que entre tais competências figura

a competência socioemocional como elemento central do trabalho docente, o que reforça a performance meritocrática. Alarga essa dinâmica questões como criatividade, autonomia, eficiência, enquanto indispensável da qualidade formativa. [...] a qualidade formativa do/a professor/a fundamenta-se no eficientismo, o que sugere reduzir o direito à educação a concessão de serviços educacionais, tendo por referência uma dimensão prático-instrutiva que vincula a qualidade da educação a resultados de avaliações externas e internas (COSTA, MATOS & CAETANO, 2021, p. 1199).

Para Solange Magalhães, a formação continuada dos/das professores/as a partir desse mecanismo é sustentada nos “princípios da epistemologia da prática, o que reforça o discurso ideológico hegemônico que visa manter o processo de ensino-aprendizagem pragmático e mantenedor da ordem social”. E não há, portanto, “possibilidade de promover uma formação continuada como práxis, bem como de promover entre os professores o compromisso social, político e ético, com um processo emancipador e transformador” (MAGALHÃES, 2019, p. 198). Para a autora, a formação continuada precisa superar a epistemologia da prática e avançar com a epistemologia da práxis, a qual promove

um trabalho livre e criativo, com reflexividade crítica e posicionamento político contra hegemônico, aspectos que farão parte da identidade profissional e ajudarão nas escolhas de práticas de construção e reconstrução permanente do trabalho educativo. [Além disso,] que o professor estude, busque compreender aportes teóricos, mude representações sobre a prática docente, constituindo novas possibilidades [...]. Isso não está relacionado à simples acumulação de informações, envolve um processo de continuidade, de interação mútua que promova o desenvolvimento profissional em sintonia com a realidade (MAGALHÃES, 2019, p. 198-199).

Entretanto, a realidade educacional tem indicado uma formação de professores/as ditada pela epistemologia da prática, do ‘saber fazer’, da aquisição de competências e habilidades úteis para as demandas do mercado. Desse modo, a inserção de grupos privatistas nessa formação é um fato no cenário das escolas públicas brasileiras, onde sistemas e redes de ensino, através de parcerias, acordos e programas de formação, inserem agentes privados/as no espaço escolar, trazendo implicações para a formação e o trabalho docente.

Desprofissionalização docente

A lógica de impulsionar a docência para o caráter instrumental, gerencial e focado no alcance de resultados quantitativos é defendida pelos/as reformadores/as empresariais da educação (FREITAS, 2018) e é disseminada nas políticas e programas até o chão da escola, quando docentes passam a ser responsabilizados/as por metas de rendimento, tornando a prática pedagógica cada vez mais ditada pelos parâmetros do mercado, que

não quer um/uma docente crítico/a, pensante, reflexivo/a, atuante e transformador/a, mas espera professores/as subordinados/as, produtivo/as e técnico/as.

Dos/Das docentes é exigida responsabilização pelo “êxito ou fracasso dos alunos, ignorando dimensões do processo educativo que fogem completamente à competência desses profissionais” (OLIVEIRA, 2021, p. 262-263), com aumento de metas de desempenho, valores mercantis de competição, produtividade, lógica de premiação e bonificação e ‘espírito empreendedor’ no contexto escolar.

Eliza Ferreira aponta que o Ensino Médio se constitui em um campo de disputas políticas, e uma reforma estabelecida pode “atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista” (FERREIRA, 2017, p. 297). No caso da política do NEM, a formação passa a ter um caráter reducionista nas possibilidades de acesso aos mais diversos conhecimentos, com uma escolarização empobrecida de conteúdos escolares, achatando ainda mais o pensamento crítico que determinadas ciências impulsionam (como as Ciências Humanas e Sociais). Bastariam, assim, as competências para saber agir, fazer e se adaptar. Nesse sentido, o NEM é representativo de um processo que vem reduzindo o desenvolvimento de capacidades intelectuais e críticas que o/a docente deveria possuir.

Além disso, a inserção de profissional com ‘notório saber’ constitui um processo de precarização, bem como de desprofissionalização do papel do/da professor/a, pois o ato de lecionar (ainda que seja para o itinerário técnico-profissional) pode ser feito por um/uma profissional sem formação pedagógica, que não possui fundamentos educacionais, didáticos e metodológicos que a licenciatura proporciona.

Em oposição ao processo de desintelectualização da docência, podemos destacar a contribuição de Henry Giroux (1997), ao enfatizar que professores/as não podem ser vistos/as simplesmente como

operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais (GIROUX, 1997, p. 161).

Para Maria Amélia Franco e Selma Pimenta (2012), o trabalho do/da professor/a é intelectual e não técnico-executor, devendo valorizar os processos de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação, numa construção dialética entre teoria, reflexão e prática constantes. Esse processo deve constituir a docência, fazendo parte do fazer e ser professor/a. Entretanto, o que se evidencia no NEM é o caminho no sentido oposto da valorização do docente enquanto sujeito/a intelectual, pois restringe suas ações pedagógicas a instrumentalidade e tecnicidade.

Considerações finais

Para pensar a formação continuada e o trabalho dos/das professores/as no cenário vigente é necessário analisar o quanto as bases sociais e econômicas da sociedade influenciam a formulação e a implementação de políticas educacionais, como foi com a Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio. Em um contexto de crise estrutural do capital, de avanços de políticas neoliberais que visam à contenção de gastos públicos em áreas sociais, para se ajustar aos interesses dos capitalistas, e com as mudanças no mundo laboral impactando mercados, regulamentações trabalhistas, tipos de vínculos de trabalho, as políticas educativas passam a ser concebidas dentro da perspectiva econômica e ideológica que o capital demanda ao Estado.

Dessa forma, o NEM não atende aos interesses de educadores/as, estudantes e comunidade educacional, e sim aos interesses dos/das reformadores/as empresariais, que não estão preocupados/as com a formação de qualidade social da juventude, com uma formação epistemologicamente consolidada, tampouco com uma formação omnilateral ou politécnica, com acesso a cultura, ciência, tecnologia e diversos conhecimentos em sua totalidade. A preocupação se encontra em fomentar uma educação técnica, instrumental e, sobretudo, produtiva para os fins capitalistas. Os/As educadores/as, portanto, tornam-se engrenagens essenciais para esses objetivos.

Portanto, podemos visualizar os mecanismos da precarização na docência a partir da ausência de condições adequadas de trabalho, de intensificação laboral, lógica produtiva, exigências por resultados, excesso de atividades burocráticas e menos formativas, mais contratações flexíveis e temporárias. Em relação à privatização, destaca-se a inserção dos setores privados na formação dos/das professores/as. E a desprofissionalização envolvendo todos os fatores que fazem regredir a formação e o trabalho docente, a partir de mecanismos atrelados a uma perspectiva de formação que anula cada vez mais a crítica, o estudo e a reflexão, enaltecendo a prática pela prática.

O NEM impulsiona os processos de precarização do trabalho docente à medida que traz mecanismos ancorados em flexibilização, responsabilização e produtividade. Incide igualmente na privatização da formação continuada, a partir da inserção do empresário nos rumos do currículo, dos conhecimentos e da perspectiva de formação contínua de professores/as, assim como na desprofissionalização da docência, ao passo que professores/as são pressionados/as pelo aparato da instrumentalidade, do saber fazer e da lógica das competências.

Recebido em: 07/01/2024; Aprovado em: 09/09/2024.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018.

BAZZO, Vera & SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro – retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez., 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b.

BRASIL. *Resolução 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). Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2024.

COSTA, Gilvan & BOLLMANN, Maria da Graça. Formação e condições de trabalho do professor do Ensino Médio no Brasil. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 18, n. 2, p. 40-54, abr./jun., 2018.

COSTA, Eliane; MATOS, Cleide & CAETANO, Vivianne. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez., 2021.

DAL ROSSO, Sadi & CARDOSO, Ana Cláudia. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 30, n. 3, p. 631-650, set./dez., 2015.

- DELGADO, Adriana; MAGALHÃES, Lígia & PICCININI, Cláudia. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, Roberto (Org.). *Educação no Governo Bolsonaro – inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- FERREIRA, Eliza. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.
- FERRETTI, Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
- FRANCO, Maria & PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FREITAS, Luiz. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIL, Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Thayse. *Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- HORN, Geraldo & MACHADO, Alexsander. A reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 24, p. 1-22, nov., 2018.
- JEDLICKI, Leonora. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Lívia M. Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.
- KRAWCZYK, Nora & FERRETTI, Celso. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun., 2017.
- KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.
- KUENZER, Acácia. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, Cláudia et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado 2*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021.
- LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrítica do governo Bolsonaro. In: LEHER, Roberto (Org.). *Educação no Governo Bolsonaro – inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- MACEDO, Jussara & LIMA, Miriam. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 219-242, jul./dez., 2017.
- MAGALHÃES, Solange. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, mai./ago., 2019.
- MARQUES, Danilo & NOGUEIRA, Vera. O olhar docente sobre as condições de trabalho no Ensino Médio. *Revista Profissão Docente*, Uberaba/MG, v. 20, n. 43, p. 01-25, jan./abr., 2020.

NOGUEIRA, Adrinelly & BORGES, Maria. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020.

OLIVEIRA, Dalila. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr., 2020.

OLIVEIRA, Dalila. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021.

PIOVEZAN, Patrícia. *As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2017.

SILVA, Monica. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai., 2019.

SILVA, Amanda. *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda; GOMES, Thayse & MOTTA, Vânia. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 63, p. 137-155, jan./jun., 2020.

TARLAU, Rebecca & MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago., 2020.