



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**

**TATIANE ZACARIAS DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO BÁSICA: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO  
PERÍODO PANDÊMICO**

**FOZ DO IGUAÇU – PR  
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIA**

**TATIANE ZACARIAS DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO BÁSICA: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO  
PERÍODO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado – PPGEN, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e tecnologia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Joceli de Fátima Arruda Sousa

**FOZ DO IGUAÇU – PR  
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Tatiane Zacarias de  
Educação básica: a intensificação do trabalho docente no período pandêmico / Tatiane Zacarias de Souza; orientadora Joceli de Fátima Arruda Sousa. -- Foz do Iguaçu, 2025.  
114 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)  
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2025.

1. Precarização do trabalho docente. 2. Intensificação do trabalho docente. 3. Neoliberalismo. I. Souza, Joceli de Fátima Arruda, orient. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
**Reitoria**  
CNPJ 78.680.337/0001-84  
Rua Universitária, 1619, Jardim Universitário  
Tel.: (45) 3220-3000 - [www.unioeste.br](http://www.unioeste.br)  
CEP: 85819-110 - Cx. P.: 701  
Cascavel - PARANÁ



## **TATIANE ZACARIAS DE SOUZA**

### **EDUCAÇÃO BÁSICA: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **JOCELI DE FATIMA ARRUDA SOUSA**  
Data: 25/02/2025 16:46:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Orientador(a) - Joceli de Fatima Arruda Sousa**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu  
(UNIOESTE)**

Documento assinado digitalmente  
 **FERNANDO JOSE MARTINS**  
Data: 26/02/2025 11:49:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Fernando José Martins**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu  
(UNIOESTE)**

Documento assinado digitalmente  
 **MARIDELMA LAPERUTA MARTINS**  
Data: 26/02/2025 10:05:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Maridelma Laperuta Martins**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu  
(UNIOESTE)**

Documento assinado digitalmente  
 **MARILDA GONCALVES DIAS FACCI**  
Data: 25/02/2025 18:07:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Marilda Gonçalves Dias Facci**  
**Universidade Estadual de Maringá**  
**(UEM)**

Documento assinado digitalmente  
 **VANESSA LUCENA CAMARGO DE ALMEIDA KLAU**  
Data: 25/02/2025 16:20:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus**  
**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu**  
**(UNIOESTE)**

Foz do Iguaçu, 25 de fevereiro de 2025

## **AGRADECIMENTOS**

Quero expressar minha imensa gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Joceli de Fátima Arruda Sousa, por sua orientação, paciência e apoio incondicional ao longo deste processo.

Agradeço, em especial, ao Professor Dr. Fernando José Martins, por sua orientação fundamental no início da minha jornada acadêmica. Sua dedicação foi essencial para o primeiro passo da minha formação, dando-me o impulso necessário para seguir adiante.

Expresso também meu profundo reconhecimento a todos os professores desse mestrado, que contribuíram significativamente com suas aulas e valiosos conselhos, os quais foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Agradeço ao meu pai, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos e a nunca desistir, sempre dizendo que o mais importante é ser feliz. Embora ele não esteja mais aqui para testemunhar esta conquista, sei que, de onde estiver, observa-me com orgulho.

Quero agradecer também à minha mãe, minha maior incentivadora. Sua crença em mim e seu apoio incondicional deram-me a confiança necessária para perseguir meus sonhos. Obrigada por acreditar em mim, mãe!

Agradeço ao Marlon, que esteve presente nos momentos mais difíceis, enxugando minhas lágrimas e trazendo conforto em cada um deles. Obrigada, meu amor, por sua paciência e encorajamento contínuo.

Sou grata pela existência das minhas filhas, que sempre serão a razão do meu sorriso e minha maior motivação para seguir em frente.

Por fim, agradeço a todos os participantes da pesquisa, cujas contribuições foram essenciais para a realização deste estudo. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não teria sido possível.

## EPÍGRAFE

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

(Paulo Freire, 1999).

SOUZA, Tatiane Zacarias. **Educação Básica: a intensificação do trabalho docente no período pandêmico**. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologia Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.

## RESUMO

Com a suspensão das aulas presenciais em março de 2020 devido à pandemia de COVID-19, conforme determinações municipais e orientações da Organização Mundial da Saúde, os professores enfrentaram o desafio urgente de adaptar-se ao ensino remoto. Essa transição abrupta expôs a falta de familiaridade dos docentes com ferramentas digitais, sobrecarregou a carga de trabalho e evidenciou a ausência de recursos tecnológicos adequados para a realização do trabalho a partir de suas casas. Essas circunstâncias destacaram as vulnerabilidades estruturais do sistema educacional e intensificaram a precarização das condições de trabalho dos professores de modo geral, com impactos significativos na saúde física e mental desses profissionais. Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de que modo se manifestaram a intensificação e a precarização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Foz do Iguaçu durante o período pandêmico. A pesquisa fundamenta-se na análise das políticas neoliberais implementadas na educação desde a década de 1990 até o final da gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2022, explorando como essas políticas contribuíram para a deterioração das condições de trabalho dos professores e como tais desafios foram exacerbados durante a crise pandêmica. Utilizando o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético e uma abordagem qualitativa, a pesquisa busca uma compreensão aprofundada dessas questões. Para isso, conduziu-se uma pesquisa de campo em duas escolas municipais de Foz do Iguaçu, Parigot de Souza e Gabriela Mistral. Um questionário semiestruturado foi aplicado a quinze professores, buscando compreender as ações implementadas pelo poder público municipal para assegurar a continuidade das aulas durante o período pandêmico, além de identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes em decorrência dessas medidas, como o aumento da carga de trabalho, a carência de suporte tecnológico adequado e os impactos negativos na saúde física e mental. Os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas que abordem as condições de trabalho dos docentes, promovendo melhorias estruturais e de apoio que sejam capazes de enfrentar tanto as demandas cotidianas quanto possíveis crises futuras.

**Palavras-chave:** Pandemia de COVID-19; Planejamento pedagógico; Precarização; Neoliberalismo.

SOUZA, Tatiane Zacarías. Basic Education: the intensification of teaching work during the pandemic period. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologia Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.

### **ABSTRACT**

With the suspension of in-person classes in March 2020 due to the COVID-19 pandemic, following municipal determinations and guidelines from the World Health Organization, teachers faced the urgent challenge of adapting to remote teaching. This abrupt transition exposed the lack of familiarity among educators with digital tools, increased their workload, and highlighted the absence of adequate technological resources for carrying out their work from home. These circumstances underscored the structural vulnerabilities of the educational system and intensified the precarization of teachers' working conditions in general, with significant impacts on their physical and mental health. Given this context, the present study aims to investigate, through bibliographic and documentary research, how the intensification and precarization of teaching work manifested in the early years of Elementary Education in the public school system of Foz do Iguaçu during the pandemic period. The research is based on an analysis of the neoliberal policies implemented in education from the 1990s until the end of former President Jair Messias Bolsonaro's administration in 2022, exploring how these policies contributed to the deterioration of teachers' working conditions and how these challenges were exacerbated during the pandemic crisis. Using the theoretical framework of Historical-Dialectical Materialism and a qualitative approach, the research seeks an in-depth understanding of these issues. To this end, field research was conducted in two municipal schools in Foz do Iguaçu, Parigot de Souza and Gabriela Mistral. A semi-structured questionnaire was administered to fifteen teachers to understand the actions implemented by the municipal government to ensure the continuity of classes during the pandemic, as well as to identify the difficulties faced by educators as a result of these measures, such as increased workload, lack of adequate technological support, and negative impacts on physical and mental health. The results reinforce the need for public policies that address teachers' working conditions, promoting structural and support improvements capable of meeting both daily demands and potential future crises.

**Keywords:** Pandemic; Teaching work; Pedagogical planning; Precariousness; Neoliberalism.

SOUZA, Tatiane Zacarías. Educación Básica: la intensificación del trabajo docente en el período de pandemia. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologia Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.

## RESUMEN

Con la suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 debido a la pandemia de COVID-19, conforme a las determinaciones municipales y las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud, los docentes enfrentaron el desafío urgente de adaptarse a la enseñanza remota. Esta transición abrupta expuso la falta de familiaridad de los docentes con las herramientas digitales, sobrecargó su carga de trabajo y evidenció la ausencia de recursos tecnológicos adecuados para realizar su labor desde casa. Estas circunstancias resaltaron las vulnerabilidades estructurales del sistema educativo y agudizaron la precarización de las condiciones laborales de los docentes en general, con impactos significativos en su salud física y mental. Ante este contexto, el presente estudio tiene como objetivo investigar, a través de una investigación bibliográfica y documental, cómo se manifestaron la intensificación y la precarización del trabajo docente en los primeros años de la Educación Primaria en la red pública de Foz do Iguaçu durante el período pandémico. La investigación se basa en el análisis de las políticas neoliberales implementadas en la educación desde la década de 1990 hasta el final de la gestión del expresidente Jair Messias Bolsonaro, en 2022, explorando cómo estas políticas contribuyeron al deterioro de las condiciones laborales de los docentes y cómo estos desafíos se agravaron durante la crisis pandémica. Utilizando el marco teórico del Materialismo Histórico-Dialéctico y un enfoque cualitativo, la investigación busca una comprensión profunda de estas cuestiones. Para ello, se llevó a cabo una investigación de campo en dos escuelas municipales de Foz do Iguaçu, Parigot de Souza y Gabriela Mistral. Se aplicó un cuestionario semiestructurado a quince docentes con el fin de comprender las acciones implementadas por el poder público municipal para garantizar la continuidad de las clases durante el período pandémico, además de identificar las dificultades enfrentadas por los docentes como resultado de estas medidas, tales como el aumento de la carga de trabajo, la falta de apoyo tecnológico adecuado y los impactos negativos en su salud física y mental. Los resultados refuerzan la necesidad de políticas públicas que aborden las condiciones laborales de los docentes, promoviendo mejoras estructurales y de apoyo que sean capaces de responder tanto a las demandas cotidianas como a posibles crisis futuras.

**Palabras-clave:** Pandemia; Trabajo docente; Planificación pedagógica; Precarización; Neoliberalismo.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Sobre o período pandêmico, você apresentou algum problema de saúde mental ou físico? .....	866
<b>Gráfico 2</b> – Você já recebeu algum diagnóstico médico relacionado a transtorno mental? .....	877
<b>Gráfico 3</b> – Você percebeu a precarização para o trabalho do professor no período da pandemia?.....	955
<b>Gráfico 4</b> – Ainda em decorrência do retorno às aulas, você professor precisou ou está em acompanhamento com algum profissional da saúde?.....	977

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil FIES
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
OI	Organismos Internacionais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações não Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEn	Programa de Pós-graduação em Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional da Educação
PRONATEC	o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 E O TRABALHO DO PROFESSOR NO BRASIL</b> .....	<b>24</b>
1.1 1990 A 1995 E AS PAUTAS INTERNACIONAIS .....	31
1.2 FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E O NEOLIBERALISMO.....	35
1.3 O BRASIL SOB O GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES.....	40
<b>2 TRABALHO DOCENTE: REFORMAS EDUCACIONAIS (2016-2022) EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	<b>48</b>
2.1 MICHEL TEMER E A RENOVAÇÃO DAS FORÇAS NEOLIBERAIS.....	55
2.2 O BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA (E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE) .....	64
<b>3 PRECARIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO: O NOVO NORMAL NA PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	<b>73</b>
3.1 O IMPACTO DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE E NA VIDA DOS PROFESSORES MUNICIPAIS EM FOZ DO IGUAÇU .....	80
<b>3.1.1 Uma escuta atenta sobre as experiências dos professores em tempos de pandemia</b> .....	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>111</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo vivenciou um evento sem precedentes em sua história: a pandemia da COVID-19. Essa crise global afetou profundamente todas as gerações, atingindo a sociedade em todas as suas atividades, tanto nas esferas social quanto econômica. Com o ritmo crescente do número de infectados, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o isolamento social como medida preventiva. Apenas as atividades consideradas essenciais foram autorizadas a continuar, com vistas a conter a propagação do vírus e evitar o colapso dos sistemas público e privado de saúde. No Brasil, essa precaução foi adotada pelos estados a partir de março daquele ano.

Assim, com a suspensão das aulas presenciais no país em razão da orientação da OMS e diretrizes adotadas pelos governos federal e estaduais, o prefeito de Foz do Iguaçu, Paraná, no exercício de suas atribuições, determinou a interrupção das atividades escolares a partir de 17 de março de 2020, por meio do Decreto nº 27.963, datado de 15 de março de 2020, antecipando o recesso do mês de julho por um período de quinze dias. Diante desse contexto, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) teve tempo hábil para reorganizar e manter as atividades escolares de forma emergencial, inicialmente previstas como temporárias.

Diante do significativo aumento dos casos do novo coronavírus, o chefe do executivo municipal emitiu o Decreto nº 28.093, de 30 de abril de 2020. Esse decreto determinou que, enquanto perdurasse a pandemia, os professores municipais permaneceriam, preferencialmente, em trabalho remoto, utilizando meios eletrônicos e/ou telefônicos. Em decorrência desse encaminhamento, a SMED emitiu a Instrução Normativa nº 02, de 8 de maio de 2020, a qual regulamentou o regime especial das ações diferenciadas para cumprimento do calendário do ano letivo de 2020 nas unidades escolares. A Instrução Normativa especificou:

Parágrafo único. As metodologias desenvolvidas por meio de ações pedagógicas remotas são aquelas elaboradas pelo professor/SMED, considerando os saberes e conhecimentos, os componentes curriculares, as possibilidades de interação com a criança/estudante para mediação e orientação das atividades impressas (atividades de estímulo ao desenvolvimento, estudos dirigidos ou roteiros, indicação de leituras, projetos, pesquisas e exercícios para realização nos materiais didáticos), podendo ser complementares pelos meios digitais (quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, blogs, redes

sociais, chats, fóruns, vídeo aulas, chamadas de vídeo e áudio e outras assemelhadas), bem como de orientação aos pais ou responsáveis legais, para o desenvolvimento das atividades com as crianças/estudantes (Foz do Iguaçu, 2020, p. 3).

Assim, o fechamento das escolas devido à necessidade de prevenção da COVID-19 levou à adoção do ensino remoto<sup>1</sup> para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, exigindo que os professores se reinventassem e se adaptassem a essa nova modalidade de ensino a fim de garantir que seus alunos não fossem prejudicados pela suspensão das aulas presenciais.

Os professores, então, assumiram, sem escolha o desafio de ensinar remotamente, saindo das salas de aula para ensinar a partir de suas próprias casas, via internet, interagindo com seus alunos em aulas *online*. Há relatos entre os próprios colegas de trabalho desta pesquisadora de que esses profissionais não estavam familiarizados com os recursos digitais essenciais para o ensino remoto, uma vez que a formação docente geralmente não abrange essas habilidades. Como resultado, enfrentaram diversas dificuldades, já que as instituições de ensino não ofereciam recursos tecnológicos adequados para apoiar os professores no ensino remoto.

Neste sentido, o período da pandemia evidenciou ainda mais os desafios reais enfrentados pelos professores na área da educação. Esses desafios durante o período de ensino remoto contribuíram para intensificar e precarizar o trabalho docente. Como exemplo dessa intensificação e precarização, temos a substituição da sala de aula pelo escritório, quarto ou até mesmo pela cozinha. Além disso, com o distanciamento social, as adversidades aumentaram, a exemplo da falta de recursos para ministrar aulas remotas, a sobrecarga de trabalho devido à necessidade de auxiliar alunos nas redes sociais após o fim do expediente, o uso excessivo de telas e, em alguns casos, a dificuldade em utilizar as plataformas digitais. Tudo isso, possivelmente, somou-se a problemas financeiros familiares decorrentes da pandemia.

A partir desse contexto, propomo-nos a analisar e refletir sobre o período pandêmico vivenciado pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Foz do Iguaçu, além de buscar compreender a

---

<sup>1</sup> De acordo com Lima e Sena (2022, p. 55) “Esse tipo de ensino caracterizou-se por ‘aulas’ síncronas e assíncronas, via meios digitais no formato ao vivo com participação simultânea de professores e estudantes ou disponibilizadas em formato de vídeos; ou ainda, através de atividades não presenciais sem mediação tecnológica”.

importância do trabalho docente e as transformações pelas quais ele tem passado. Tais mudanças têm desencadeando um processo de precarização que, por sua vez, tem gerado implicações para a saúde desse profissional.

A escolha do tema fundamenta-se na experiência acumulada desta pesquisadora ao atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Foz do Iguaçu, especialmente durante o período pandêmico. Essa vivência proporciona uma perspectiva privilegiada para investigar a problemática, que consiste nas seguintes questões norteadoras: como se manifestaram a intensificação e a precarização do trabalho docente durante o período pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Foz do Iguaçu? Qual o impacto das políticas neoliberais e os reflexos delas sobre os professores durante a pandemia?

Além disso, a escolha do tema está em consonância com a área de concentração e a linha de pesquisa deste Programa de Pós-Graduação em Ensino. A investigação propõe-se a explorar as transformações do trabalho docente em meio às mudanças que se intensificaram durante a pandemia, bem como os impactos dessas transformações sobre as práticas pedagógicas e as condições de ensino. Ao articular a análise da precarização docente com os contextos sociais, culturais e tecnológicos, a pesquisa contribui para o aprofundamento dos debates na área e para a construção de conhecimento que possa subsidiar estratégias de valorização e melhoria do trabalho docente.

Define-se, portanto, como objetivo geral desta pesquisa investigar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de que modo se manifestaram a intensificação e a precarização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Foz do Iguaçu durante o período pandêmico. E, a fim de trilhar caminho em direção à resposta à problemática central deste trabalho, foram delimitados como objetivos específicos: realizar uma breve incursão histórica, de 1990 a 2016, com vistas a desvelar se as políticas neoliberais já vinham intensificando e precarizando o trabalho do professor da Educação Básica; identificar se as políticas neoliberais intensificaram e precarizaram o trabalho no período de 2016 a 2022, e como essas políticas, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff, acirraram esse processo para o professor, sobretudo para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar as ações realizadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Foz do Iguaçu — que em muitos casos, dado a

mudança brusca de planejamento pedagógico no período pandêmico, contribuíram para se transformarem em problemas de saúde.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, o qual considera a história como um fator de grande relevância no desenvolvimento dos fenômenos. Além disso, possui natureza qualitativa, que, de acordo com Minayo (2008), adequa-se melhor às pesquisas que envolvem grupos e segmentos delimitados, histórias sociais sob a ótica dos atores, interações e análise de discursos e de documentos. Isso ocorre porque essa abordagem permite um contato mais próximo do pesquisador com o objeto de estudo, o que resulta em uma compreensão mais aprofundada do tema. Portanto, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o uso do ensino remoto em tempos de pandemia de COVID-19 e a intensificação e a precarização do trabalho docente, levando em consideração a historicidade e a trajetória dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

O trabalho docente é a base da formação escolar, constituindo o alicerce de todo o processo educativo. É o professor quem planeja, organiza e executa as práticas pedagógicas que dão sentido à aprendizagem, conectando o currículo escolar às necessidades e potencialidades dos alunos. Contudo, essa função vai além da simples transmissão de conteúdos: ela envolve a mediação entre o conhecimento sistematizado e as vivências dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas indispensáveis para a formação integral do indivíduo.

Mais ainda, a formação escolar promovida pelo trabalho docente tem implicações que ultrapassam os limites da sala de aula. Enquanto direito fundamental, a educação é também um mecanismo de transformação social, capaz de combater desigualdades e construir uma sociedade mais justa e democrática. O professor, nesse contexto, atua como agente dessa transformação, incentivando o pensamento crítico, a capacidade de agir em prol do bem comum e a busca pelo conhecimento como meio de emancipação.

Contudo, a intensificação e a precarização do trabalho docente são questões presentes e recorrentes na realidade dos professores nas últimas décadas. A primeira resulta das exigências de uma sociedade em constante evolução, cujas mudanças têm aumentado as responsabilidades e as demandas sobre os professores, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas, lidar com desafios mais amplos e

promover a aprendizagem em contextos cada vez mais complexos. Já a precarização é resultado de salários muitas vezes baixos, condições de trabalho inapropriadas e a falta de recursos e apoio adequados. Essas dificuldades comprometem não apenas a qualidade da educação, mas também a valorização e o reconhecimento do papel central que o trabalho docente desempenha na formação escolar e no progresso social.

Neste sentido, é fundamental reconhecer que as condições de trabalho são indispensáveis para que o docente cumpra sua função de maneira plena, de modo a favorecer a aprendizagem dos educandos e, ao mesmo tempo, seu próprio desenvolvimento profissional.

A pandemia de COVID-19, por outro lado, trouxe novos desafios à realidade já complexa dos professores, exigindo adaptações rápidas e criativas para garantir a continuidade do processo educativo. Assim, enquanto pesquisadora e professora que vivenciou esse período desafiador, houve a necessidade de compreender melhor as demandas impostas por esse contexto no âmbito municipal, bem como os efeitos dessas mudanças sobre o trabalho docente.

Motivada por essa realidade, foi realizada uma pesquisa de campo com o intuito de investigar os impactos das transformações provocadas pela pandemia no trabalho e na saúde dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Foz do Iguaçu. A pesquisa foi conduzida em duas escolas municipais, Parigot de Souza e Gabriela Mistral, que receberam uma carta convite com as devidas explicações e objetivos do estudo. Um questionário semiestruturado foi aplicado entre quinze professores, com perguntas que exploram aspectos relacionados ao período da pandemia, à qualidade no trabalho escolar e às condições de saúde.

O número de quinze professores entrevistados foi definido com base no critério de amostragem por conveniência, considerando as condições práticas da pesquisa. Essa abordagem foi escolhida devido à acessibilidade e à disponibilidade dos docentes das duas escolas municipais. Assim, a seleção dos participantes priorizou aqueles que estavam aptos e dispostos a colaborar dentro do período estipulado para a coleta de dados. Além disso, em estudos qualitativos como este, o foco recai sobre a profundidade das respostas e a diversidade das experiências relatadas, mais do que na generalização estatística, o que reforça a adequação do número de entrevistados para os objetivos do trabalho.

Foram estabelecidos critérios de exclusão para a aplicação do questionário, visando a garantir a relevância e a validade dos dados coletados. Não integraram a pesquisa: profissionais não concursados e professores que não estavam em exercício durante o período da pandemia na escola, além daqueles que se recusaram a assinar o termo de consentimento.

Importante esclarecer que foram adotados todos os critérios de sigilo e recomendações no que tange à pesquisa envolvendo seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Além disso, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste) (Anexo A).

Quanto à análise dos resultados das entrevistas, essa terá como fundamento o método do Materialismo Histórico-Dialético, que, como já colocamos, é o referencial que norteará esta pesquisa e nos permite analisar os fenômenos em movimento. Nesse contexto, a atuação profissional na educação requer não apenas uma compreensão abrangente da prática educativa, mas também a adoção de um método como um caminho para uma compreensão filosófica e científica mais profunda da educação em sua totalidade.

Para Pires (1997, p. 87), o Materialismo Histórico-Dialético caracteriza-se

[...] pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

No âmbito da lógica dessa abordagem, a autora explica que o princípio da contradição sugere que é possível abraçar e explorar as contradições presentes na realidade, buscando compreender o que é essencial nelas:

Neste caminho lógico, **movimentar o pensamento** significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (Pires, 1997, p. 87, grifo nosso).

É importante notar que, de acordo com Pires (1997), a lógica dialética, que aparece no pensamento de Karl Marx, não descarta a lógica formal, mas a utiliza como uma ferramenta para construir e refletir sobre o pensamento de forma mais abrangente e concreta. A lógica formal é considerada um estágio dentro da lógica dialética, e seu uso é valorizado como parte do processo de interpretação da realidade. Em resumo, a essência desse pensamento está em utilizar a lógica formal como uma etapa intermediária em direção à compreensão mais profunda e holística da realidade.

Se considerarmos que a lógica dialética requer uma abordagem dinâmica e em movimento do pensamento, a materialidade histórica refere-se à maneira como os indivíduos se organizam em sociedade ao longo da história. Em outras palavras, trata-se das relações sociais que foram construídas pela humanidade ao longo de séculos de existência (Pires, 1997).

Assim, de modo sucinto, estudar algo historicamente implica observá-lo em constante movimento. Ao investigar o desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas etapas e transformações, desde o seu surgimento até o seu desaparecimento, é possível compreender a sua natureza e conhecer a sua essência. Somente ao observar o fenômeno em movimento é que podemos perceber verdadeiramente a sua existência e compreender plenamente o que ele é (Vigotsky, 2001).

Resta-nos esclarecer que com a pesquisa de campo buscaremos não apenas desvelar os questionamentos anteriormente apresentados, mas também contribuir para um olhar humanizado<sup>2</sup> sobre o trabalho dos professores, tendo em vista a construção de políticas públicas que possam melhorar a qualidade do trabalho desses profissionais, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Demo (2006, p. 42-43), a pesquisa deve ser de princípio educativo, para que o pesquisador trabalhe com vistas à sua independência e liberdade.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto.

---

<sup>2</sup> Por "olhar humanizado" entende-se a abordagem que valoriza a dimensão subjetiva e emocional dos professores, reconhecendo suas condições de trabalho, desafios e necessidades além dos aspectos técnicos e funcionais da profissão. Esse enfoque busca promover a empatia e o respeito pelas experiências individuais e coletivas dos docentes entrevistados.

Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na concepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Enquanto profissionais de educação, compreendemos que a pesquisa é parte essencial de nossa prática docente. É por meio dela que não apenas desenvolvemos conteúdos e contribuimos para a produção de conhecimento científico, mas também promovemos mudança na educação. Portanto, cabe a todos os professores o dever de pesquisar e socializar seu saber, alinhando-se ao que afirma Demo (2006, p. 48): “Professor tem que ser Pesquisador, Socializador e Motivador”.

Cabe, neste ponto do raciocínio, um adendo: o professor, nesse processo, é um mediador crítico, não apenas transmitindo conhecimento, mas também estimulando nos alunos uma postura ativa e reflexiva. Ser pesquisador significa investigar as condições reais da prática educativa e das políticas sociais que afetam a escola; ser socializador implica criar espaços de troca de saberes e experiências; e ser motivador envolve engajar os alunos de forma que eles se vejam como sujeitos de sua própria aprendizagem, em um processo que vai além da mera transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, a autonomia dos alunos é cultivada, mas sempre com um olhar contextualizado, que reconhece as múltiplas realidades sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. A independência e a liberdade não são frutos de esforços isolados, mas de um compromisso coletivo e dialógico, centrado na transformação social e no reconhecimento dos saberes vivenciais e históricos dos alunos.

Ademais, conforme acrescenta Demo (2006, p. 50), o discurso que separa professores entre os que ensinam e os que pesquisam é enganoso, pois “Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa”. Ou seja, o ensino e a pesquisa são indissociáveis e se complementam mutuamente. A ausência de pesquisa no ensino não apenas empobrece o processo de aprendizagem, mas também o reduz a uma prática repetitiva e desprovida de reflexão crítica.

Portanto, a realização da pesquisa de campo junto aos profissionais da educação tem o propósito de favorecer as discussões sobre as políticas públicas para a educação, visando a aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos e, igualmente, garantir melhores condições de trabalho para os docentes, reconhecendo-os como protagonistas das transformações educativa e social.

Por fim, este estudo está estruturado em três capítulos, delimitados conforme que, no Capítulo 1, faremos um breve levantamento documental e bibliográfico — iniciando na década de 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello, e indo até 2016, com impeachment da Presidenta Dilma Rousseff — sobre as políticas neoliberais no que tange ao trabalho docente e qual seu papel na intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores.

Já no Capítulo 2, também como base em levantamento documental e bibliográfico, daremos início a uma nova incursão — entre os anos de 2016, com o governo de Michel Temer, e 2022, quando o país era presidido por Jair Bolsonaro e o comportamento social atingia o patamar mais próximo da normalidade após o início da pandemia da COVID-19 — na tentativa de desvelar se houve e em que momento se deu a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Em resumo, os Capítulos 1 e 2 fornecem uma lente analítica crucial para entendermos a relação entre as mudanças nas políticas governamentais, as condições de trabalho dos professores e as dinâmicas sociais e econômicas mais amplas, identificando padrões que moldam a precarização do trabalho docente.

No Capítulo 3 serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Foz do Iguaçu e, em que pese, como as dificuldades enfrentadas por esses profissionais devido ao trabalho precarizado e exaustivo no período pandêmico os afetaram e se tiveram problemas de saúde, tanto mental quanto físico. Esse capítulo é fundamental para enriquecermos a compreensão da precarização do trabalho docente, destacando experiências concretas, desafios enfrentados durante a pandemia e possíveis caminhos para melhorar as condições de trabalho bem-estar dos professores.

## 1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 E O TRABALHO DO PROFESSOR NO BRASIL

Neste capítulo, faremos uma retrospectiva histórica das políticas educacionais no período de 1990 a 2016, utilizando como lente teórica o Materialismo Histórico-dialético. Essa abordagem, fundamentada nas contribuições Karl Marx e Engels, oferece uma estrutura conceitual poderosa para entendermos a interação complexa entre as forças sociais, políticas e, sobretudo, econômicas que impulsionaram as mudanças no sistema educacional durante o período em questão e o reflexo dessas mudanças para o trabalho docente.

Sob essa ótica e de acordo com o pensamento marxista, partimos da concepção de que o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, uma vez que representa a maneira mais fundamental pela qual os indivíduos se estruturam em sociedade. É por meio das relações de produção, dos arranjos laborais e das formas de organização do trabalho que se estabelecem os fundamentos das interações sociais e econômicas que caracterizam uma determinada época ou sociedade (Pires, 1997).

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o conceito de trabalho em Marx não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na concepção do senso comum de trabalho que se aproxima da ideia de ocupação, tarefa, um conceito puramente econômico. O conceito de trabalho, categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende, é o conceito filosófico de trabalho, é a forma mais ampla possível de se pensar o trabalho. Nas análises marxistas acerca desta questão, de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é sua atividade vital (Pires, 1997, p. 88-89).

No mundo contemporâneo, as relações de trabalho já não são as mesmas observadas ao longo do século XIX. A classe trabalhadora ampliou-se e diversificou-se, não se limitando apenas às atividades industriais, dadas as relações capitalistas de produção que passam por contínuas transformações históricas para atender aos seus fins. Nesse sentido, Antunes (1999, p. 101) desenvolve a expressão de “classe-que-vive-do-trabalho” para conferir uma validade contemporânea ao conceito de classe trabalhadora:

Portanto, ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora, ou até mesmo o fim do trabalho, a expressão classe-que-vive-do-trabalho pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, aprender sua efetividade, sua processualidade e concretude.

A classe-que-vive-do-trabalho abrange tanto trabalhadores que compõem o núcleo do trabalho produtivo quanto os trabalhadores improdutivos<sup>3</sup>, que vendem sua força de trabalho na prestação de serviços, seja nos setores público ou privado. A noção ampliada de classe trabalhadora proposta por Antunes (1999) consegue englobar trabalhadores das mais variadas categorias, como os docentes, e, ao mesmo tempo, evidenciar as condições de precarização e intensificação do trabalho originadas no auge do desenvolvimento tecnológico, que visa a aumentar a produção com menores custos. Essa dinâmica gera uma quantidade imensa de trabalhadores dispostos a aceitar qualquer tipo de condição de trabalho para garantir sua sobrevivência e evitar o desemprego. Trata-se de uma estrutura laboral oriunda do sistema capitalista de meados do século XX e que culminou na hegemonia do neoliberalismo na década de 1980.

Quando nos referimos ao capitalismo, estamos abordando não apenas um sistema econômico, mas também um modo de produção e uma formação social complexa. Isso porque o capitalismo é mais do que apenas a organização da produção e distribuição de bens e serviços; ele permeia todas as esferas da vida social, moldando relações políticas, culturais e individuais.

Sobre esse sistema econômico e social, Marx e Engels (1998, p. 8), no Manifesto do Partido Comunista, destacam, além da sua essência, a tendência às mudanças e as consequências para os trabalhadores:

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira da existência de todas as anteriores classes industriais. A contínua subversão da produção e, com isso, todas as relações sociais, a permanente incerteza e a constante agitação distinguem a época da

---

<sup>3</sup> O trabalhador produtivo é aquele que contribui diretamente para a geração de mais-valia e para o processo de valorização do capital, desempenhando, por isso, uma função central no contexto da classe trabalhadora. Já o trabalhador improdutivo realiza atividades de prestação de serviços, mas sem participar diretamente do processo de criação de mais-valia ou de valorização do capital como força ativa e produtiva (Antunes, 1999).

burguesia de todas as épocas precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com o seu cortejo de representações e concepções secularmente veneradas; todas as relações que as substituem envelhecem antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são enfim obrigados a encarar, sem ilusões, a sua posição social e as suas relações recíprocas.

Como se percebe, Marx e Engels evidenciam a natureza dinâmica do capitalismo, que está constantemente mudando e se adaptando para garantir sua própria reprodução, o que implica em uma constante reestruturação das relações de produção e, por extensão, das relações de trabalho, resultando em condições de trabalho cada vez mais precárias para os trabalhadores.

Nesse cenário, ganha destaque nesta pesquisa o surgimento, no final da década de 1960, de uma aliança operária-estudantil, sobretudo na Europa e na América Latina, conferindo aos “[...] movimentos reivindicatórios dos assalariados um certo toque de rebeldia” (Singer, 1998, p. 12). Isso porque o conteúdo do trabalho industrial era “[...] rotineiro, extenuante, alienador e cada vez mais insuportável para trabalhadores jovens, com altos níveis de escolaridade e capacidades inproveitadas” (Singer, 1998, p. 14).

Embora as mobilizações operárias e estudantis tenham se intensificado nas décadas de 1960 e 1970, suas raízes podem ser compreendidas a partir das críticas ao intervencionismo estatal já manifestadas anteriormente. Em 1947, um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos reuniu-se em Mont Pèlerin, na Suíça, para articular uma oposição ao Estado de Bem-Estar Social. Esse modelo estatal, que direcionava fundos públicos para garantir direitos sociais como saúde, educação, moradia e benefícios trabalhistas, foi criticado pelo grupo como um obstáculo à liberdade individual e à competição, princípios considerados essenciais para a prosperidade. Do encontro resultou um projeto político e econômico que condenava a regulamentação estatal da economia, plantando as bases ideológicas para o neoliberalismo (Chauí, 2021).

Assim, o fortalecimento do neoliberalismo em meados da década de 1970 foi impulsionado não somente em razão da crise inflacionária daquele período, mas como uma resposta à necessidade objetiva da classe capitalista de conter as influências dos movimentos operários estudantis nos governos. Para os detentores do capital, a força dessas mobilizações representava um desafio significativo aos seus interesses e

privilégios, exigindo uma reconfiguração do modelo econômico e político (Singer, 1998).

Acerca das suas práticas e ideias,

O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (Ianni, 1998).

De acordo com Singer (1998), se no plano cultural o neoliberalismo representou uma contraofensiva ao pensamento conservador, no plano político, apresentou aos interessados “[...] um programa que prometia, ao mesmo tempo, estabilizar os preços e recuperar a taxa de lucro, comprimida pelas pressões não só salariais, mas também tributárias” (Singer, 1998, p. 15).

Para tanto, foi necessária uma série de mudanças significativas na relação entre o Estado e a economia. Isso incluiu a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado (Ianni, 1998), o que significou reduzir as restrições e controles governamentais sobre as empresas e os mercados. Tal desregulamentação teve como objetivo promover a livre competição e a eficiência econômica, permitindo às empresas atuar com maior liberdade e flexibilidade.

Além disso, conforme explica Ianni (1998), o neoliberalismo promoveu a privatização das empresas estatais produtivas, transferindo a propriedade e o controle dessas empresas do setor público para o setor privado. Em outras palavras, as estatais, antes controladas e operadas pelo governo, passaram a ser vendidas para investidores privados para serem administradas visando ao lucro.

A privatização também se estendeu às organizações e instituições governamentais em setores como habitação, transporte, educação, saúde e previdência (Ianni, 1998). Com isso, os serviços que antes eram fornecidos pelo Estado passaram a ser geridos por empresas privadas, pretensamente visando a maximizar a eficiência e a reduzir os custos para o governo.

Tais políticas tinham como objetivo liberar o poder estatal de qualquer envolvimento direto em atividades econômicas ou sociais que pudessem interessar ao capital privado, tanto nacional quanto internacional. Assim, o Estado deixava de

ser um agente econômico ativo e assumia um papel mais limitado, concentrando-se principalmente na regulamentação e na supervisão dos mercados, enquanto o setor privado ganhava maior protagonismo na economia.

Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais (Ianni, 1998, p. 28).

Outro aspecto de destaque é o aumento do desemprego, que se tornou um objetivo estrutural do modelo socioeconômico. De acordo com a perspectiva neoliberal, o desemprego é resultado de escolhas individuais e, portanto, é visto como "voluntário". Isso porque os liberais defendem o direito de o trabalhador optar por períodos de desemprego até encontrar uma colocação que atenda às suas expectativas de remuneração e condições de trabalho ideais (Singer, 1998).

Por outro lado, conforme afirma Singer (1998), os sindicatos passaram a ser culpados pelo desemprego involuntário ao insistirem na manutenção de leis trabalhistas que proibissem a contratação de trabalhadores por salários inferiores ao mínimo estabelecido, com jornadas de trabalho mais longas que as legais ou sem os benefícios obrigatórios. A real intenção dos governos neoliberais era revogar essas legislações com vistas a "flexibilizar" esses direitos, ou seja, torná-los itens negociáveis em contratos de trabalho ao invés de obrigações dos empregadores.

A respeito dessas práticas e ideias neoliberais, Ianni (1998) reverbera que elas estão presentes em todos os países. No entanto,

É claro que elas não se difundem de modo homogêneo; ao contrário, concretizam-se irregular e contraditoriamente. Defrontam-se com realidades sedimentadas, no que se refere seja às atividades, organizações e diretrizes econômicas, políticas e sociais, seja às tradições culturais, compreendendo instituições, modos de vida e trabalho, formas de sociabilidade e outras características próprias de cada povo, coletividade, tribo, nação e nacionalidade (Ianni, 1998, p. 28).

Além disso, Ianni (1998, p. 29) explica que o

O neoliberalismo predomina e prevalece em um mundo organizado em moldes cada vez mais sistêmicos. São várias as articulações sistêmicas que organizam e dinamizam as atividades econômicas, políticas e culturais, ou sociais, que articulam e balizam as coisas, gentes e ideias. É óbvio que são muitas, distintas e também contraditórias as formas de organização social de indivíduos e coletividades, tribos e nações, empresas e corporações, igrejas e religiões, culturas e civilizações. Esse é um vasto e intrincado caleidoscópio, sempre em movimento, colorido, sonoro, articulado e caótico.

Entretanto, nesse contexto neoliberal delineado pelo autor, fica evidente uma constatação: os Organismos Internacionais (OI) — Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC) — emergem como as principais estruturas de poder na economia global. Possuindo recursos financeiros, técnicos e organizacionais consideráveis, esses organismos mobilizam conhecimento científico e técnico, equipes especializadas e aparatos institucionais para diagnosticar problemas, formular planos e implementar decisões que exercem impacto abrangente sobre as economias nacionais e a economia global como um todo (Ianni, 1998).

A capacidade desses organismos de estabelecer critérios e diretrizes, não apenas de natureza econômico-financeira, mas também técnico-organizacional e outros, às quais os governos devem se ajustar, confere-lhes um status de autoridade global. Portanto, os OI têm o poder de influenciar as políticas econômicas e comerciais de cada nação, bem como determinar as regras do jogo em nível internacional (Ianni, 1998).

No Brasil, após o ciclo da ditadura militar, que perdurou entre 1964 e 1985, observou-se o retorno dos princípios democráticos ao país. Esse período foi marcado por uma significativa transição política, com a restauração das instituições democráticas e o ressurgimento da participação popular. No entanto, em paralelo a esse movimento de democratização, emergiu a ascensão do neoliberalismo, introduzindo uma dinâmica paradoxal na nova fase histórica, principalmente no que concerne aos direitos sociais.

O neoliberalismo em solo nacional ganhou ainda mais força a partir da década de 1990, marcada pelo primeiro governo explicitamente neoliberal sob a liderança de Fernando Collor de Mello (Singer, 1998). Essa tendência foi mantida no governo subsequente, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que continuou a adotar as políticas neoliberais, como será discutido mais adiante.

Sobre esse período, Maués (2010, p. 2) afirma:

Na atual crise, diferentemente daquela que marcou as décadas de 1970 e 1980, não se culpou o Estado, mas se buscou nele o socorro necessário para dela sair. Os Estados injetaram muitos bilhões/trilhões para ajudar os capitalistas a se recuperarem. Os recursos públicos, que poderiam ser aplicados em políticas sociais, foram desviados para os banqueiros e industriais. Com isso há uma diminuição dos recursos, que são finitos, para atender aquilo que deve ser o real papel de um governo, o bem-estar social.

Da mesma forma, foi a partir da década de 1990 que o Brasil testemunhou um período de intensa transformação no campo da educação, com a implementação de uma série de reformas educacionais que buscavam responder aos desafios impostos pela globalização, pela democratização do acesso ao conhecimento e pelas demandas por maior qualidade e eficiência no sistema educacional, tendo os OI presença marcante nessa conjuntura, tanto em termos organizacionais quanto pedagógicos.

Há, nesse período, significativa influência de instituições como o BM, o FMI e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre as políticas educacionais em muitos países ao redor do mundo, com reformas de ajuste estrutural que incluem, por exemplo, medidas de privatização, descentralização, avaliação baseada em resultados e aumento da competição entre instituições de ensino (público *versus* privado) (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Embora o objetivo declarado dessas políticas fosse melhorar a eficiência e a qualidade do sistema educacional, na prática elas apenas acompanhavam as políticas neoliberais que predominavam durante esse período, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento econômico e a competitividade internacional. O resultado, frequentemente, era uma maior segmentação e desigualdade no acesso ao conhecimento. Laval (2019) atribui à ascensão do neoliberalismo uma grande responsabilidade não apenas pela deterioração global das condições de vida e trabalho, mas também para o declínio das instituições educacionais, universitárias e científicas.

No Brasil, conforme exposto por Libâneo (2017, p. 7), “O impacto do neoliberalismo fez desmoronar aspirações por uma educação centrada no ser humano e no seu desenvolvimento [...]”, uma vez que “[...] impôs a hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos

centrada na rentabilidade econômica”. Mais ainda, o autor aponta os efeitos da infiltração do neoliberalismo nas políticas educacionais no país:

[...] educação de resultados imediatos, objetivos da escola expressos em metas quantificáveis, adequação dos currículos a essas metas, exigência de prestação de contas por parte das escolas, diferenciação entre as escolas e trabalho mais instrumental por parte dos professores (Libâneo, 2017, p. 7).

Além disso, o movimento neoliberal afetou significativamente a atuação dos docentes, introduzindo novas exigências em seu trabalho. A partir desse momento, tornou-se necessário dedicar maior tempo à escola, tanto dentro quanto fora de sala de aula. A cada dia, novas demandas surgiam ou eram impostas ao trabalho do professor (Borges, 2020).

Na sequência, a partir da contextualização temporal, exploraremos algumas das principais reformas educacionais implementadas no Brasil desde os anos de 1990, destacando suas motivações, objetivos e impactos no trabalho do professor.

É importante destacar que, como vimos até aqui, os governos que implementaram tais reformas compactuaram com um modelo de sociedade baseado nos princípios fundamentais do neoliberalismo. O que os diferencia é que alguns desses governos adotaram uma abordagem mais democrática e social, buscando promover o desenvolvimento de diversas classes sociais, enquanto outros optaram por uma abordagem mais centralizadora e autoritária, beneficiando apenas certos grupos sociais em detrimento de outros (Jacomeli, 2017).

Portanto, subdividimos o período de 1990 a 2016 em três seções conforme as nuances políticas e sociais dos governos à época, que levaram a resultados bastante distintos em termos de igualdade, bem-estar social e valorização da educação.

### 1.1 1990 A 1995 E AS PAUTAS INTERNACIONAIS

Como já assinalado anteriormente, em face da situação imposta pela crise econômica, o BM exerceu sua influência pressionando os países afetados a adotarem medidas de ajuste estrutural. Essas medidas visavam a lidar com a desestabilização do Estado de Bem-Estar Social diante da crise econômica, que se manifestava por meio do aumento do desemprego estrutural, da necessidade de expandir as

privatizações, do aumento das taxas de juros e do processo de redução dos direitos trabalhistas (Silva; Zanatta, 2018).

Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), a agenda internacional em relação à educação teve destaque significativo. Ainda em 1990, a UNESCO declarou aquele como o “Ano Internacional da Alfabetização”, enfatizando a importância de combater o analfabetismo em todo o mundo. Com o reconhecimento global da questão da alfabetização, destacou-se a necessidade de esforços coordenados e abrangentes para garantir que todos os indivíduos tivessem acesso à educação básica, incluindo a aquisição da leitura e escrita (UNESCO, 2003).

Ainda no mesmo ano, a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, representou um marco na promoção da educação mundial. Nesse encontro, os países participantes comprometeram-se com a universalização da Educação Básica e o combate ao analfabetismo como parte de uma estratégia global para o desenvolvimento sustentável, refletindo o reconhecimento crescente da educação como um direito humano fundamental e um elemento essencial para a construção de sociedades mais justas e equitativas<sup>4</sup> (Jacomeli, 2017).

O evento resultou no principal documento que norteou a Reforma da Educação Básica no Brasil, intitulado Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse documento, destaca-se o foco na Educação Básica, o que suscita reflexões sobre as diretrizes que esses organismos “sugerem” para o Brasil (Lippert, 2024, p. 28).

De acordo com a autora, o documento revela que o foco da educação almejada para todos está exclusivamente na Educação Básica, sem qualquer menção ao acesso abrangente a todos os níveis de ensino. Mais ainda, esclarece que a responsabilidade sobre a Educação Básica passa a ser atribuída à família, às Organizações não Governamentais (ONG) e à sociedade, vendo-se a educação pública desamparada pelo Estado (Lippert, 2024).

Como exigência do BM para o financiamento de projetos educacionais no Brasil, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em

---

<sup>4</sup> Equidade e igualdade são dois conceitos fundamentais quando se discute justiça social e distribuição de recursos. Enquanto a igualdade busca tratar todos de maneira idêntica, a equidade busca tratar as pessoas de maneira justa, levando em conta suas diferenças individuais e as circunstâncias em que se encontram. No campo da educação, há que se considerar que os alunos têm necessidades e circunstâncias individuais diferentes que precisam ser levadas em conta para garantir oportunidades justas e efetivas de aprendizado para todos.

1990. Essa medida foi uma resposta às demandas por maior transparência e prestação de contas no sistema educacional brasileiro, alinhada com as políticas de avaliação e monitoramento promovidas pelos OI. Financiada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o objetivo do SAEB era não apenas fornecer dados e indicadores para avaliar o desempenho do sistema educacional e identificar áreas prioritárias para intervenção e melhoria, mas, de acordo com Jacomeli (2017, p. 83), era uma forma de o banco “[...] obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos”.

Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 117),

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta "medida" como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação.

Em outras palavras, a lógica neoliberal da eficiência era “[...] medir, medir e medir mesmo o imensurável, ainda mais em um país de tamanha diversidade e desigualdade socioeconômica” (Costa, 2021, p. 327). Com isso, o foco em resultados, a pressão excessiva e a estigmatização por não atingir determinado padrão de desempenho podem ser considerados aspectos que sobrecarregam ainda mais o trabalho docente e afetam negativamente o bem-estar desses profissionais.

No governo de Itamar Franco (1992 a 1995), as OI continuaram a exercer influência significativa sobre as discussões e políticas educacionais no Brasil. Em 1993, em resposta à Conferência de Jomtien, foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos, que, proposto tendo como base o amplo debate de todos os segmentos sociais ligados à educação, foi considerado uma das grandes conquistas pós ditadura militar (Jacomeli, 2017). Seu objetivo era assegurar conteúdos mínimos de aprendizagem, tanto para crianças como para jovens e adultos, que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea.

Entretanto, da leitura do documento, seu texto apenas corrobora a intenção do Estado em alinhar-se aos princípios do neoliberalismo: “[...] há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica

para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas” (Brasil, 1993, p. 11).

Assim,

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais [...]. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (Brasil, 1993, p. 21).

Sobre a atuação do professor, percebe-se no texto do Plano um “[...] largo procedimento de desqualificação de sua formação e de sua atuação” (Evangelista, 2017, p. 6), sendo que a falta de competência e de habilidades a eles atribuídas foi utilizada para gerar uma percepção negativa da profissão, o que foi convenientemente aproveitado para justificar os problemas sociais do país, narrativa essa amplamente difundida pelo BM em países periféricos (Evangelista, 2017).

Além disso, eles próprios revelam que mal conseguem ministrar, a cada ano, três quartos dos programas propostos; e, com frequência, se verifica — mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada — que muitos demonstram ter pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam (Brasil, 1993, p. 24).

Ainda em 1993, o Brasil participou da Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos, na qual os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo se comprometeram a alcançar as metas estabelecidas na Conferência de Jomtien. Em resumo, o documento propôs a descentralização do Estado, uma vez que indicava que a educação passaria a ser oferecida por outras instituições, e concebeu um currículo que promovia o desenvolvimento de competências e habilidades (UNESCO, 1998).

Em 1994, a criação do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação representou algum avanço para a carreira dos professores frente aos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, incluindo a baixa qualidade

da educação, a falta de atratividade da carreira docente e a necessidade de melhorar as condições de trabalho dos professores.

## 1.2 FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E O NEOLIBERALISMO

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), as análises críticas do período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) são inúmeras, abrangendo não apenas o aspecto econômico e político, mas também o social, cultural e educacional. Todas essas análises convergem para a conclusão de que se tratou de um governo que conduziu suas políticas de forma coordenada e subordinada aos OI, responsáveis pela globalização do capital. Foi, portanto, um governo que seguiu rigidamente a ortodoxia neoliberal, cujo cerne está na defesa do livre mercado e na crença na irreversibilidade de suas leis.

Uma das políticas mais emblemáticas do governo FHC foi a implementação do Plano Real em 1994, que consistiu na criação de uma nova moeda e teve como objetivo controlar a inflação e estabilizar a economia brasileira. O governo também promoveu um amplo programa de privatizações de empresas estatais em setores-chave da economia, como telecomunicações, energia, siderurgia e mineração, com o intuito de reduzir a intervenção do Estado na economia e aumentar a eficiência e competitividade desses setores. Além disso, adotou políticas de abertura comercial e liberalização econômica, reduzindo as barreiras comerciais e promovendo a integração do Brasil na economia global. FHC ainda promoveu medidas de desregulamentação do sistema financeiro, o que permitiu maior liberdade e flexibilidade para as instituições financeiras operarem.

No que se refere à educação, o governo de FHC foi marcado por uma série de políticas e reformas que refletiam a influência do neoliberalismo e as pressões dos OI. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108), a dimensão mais substancial e de consequências mais sérias reside no fato de que o governo “[...] adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado”.

De acordo com os autores,

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108).

Uma das principais iniciativas do governo foi a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, com o objetivo de garantir recursos financeiros específicos para a Educação Básica, principalmente o Ensino Fundamental. No entanto, a implementação do FUNDEF promoveu uma visão contábil e economicista da educação ao priorizar a gestão financeira em detrimento da qualidade do ensino. Além disso, o governo fomentou ações de descentralização administrativa e financeira, com a transferência de mais responsabilidades para estados e municípios, gerando desigualdades regionais na qualidade e no acesso à educação (Frigotto; Ciavatta, 2003).

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 115).

Aprovada no mesmo ano da implementação do FUNDEF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, enfatiza a importância da Educação Básica. A LDBEN postula que esse nível de ensino é fundamental para garantir uma formação comum para todos, sendo indispensável para o pleno exercício da cidadania e também como base para progresso no mercado de trabalho e para estudos posteriores (Brasil, 1996).

Entretanto, a Lei reforça a orientação neoliberal adotada durante o governo FHC, uma vez que está fundamentada nos princípios pedagógicos difundidos pela UNESCO no início da década 1990, por meio dos quatro pilares da educação — aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser —.

Alinhada à redefinição do horizonte formativo da política educacional curricular no Brasil, a LDBEN visa a desenvolver habilidades e competências que fortaleçam os princípios pedagógicos de manutenção do modo de produção capitalista. Nesse contexto, a escola pública é utilizada como meio de disseminação desses ideais (Malanchen; Santos, 2020).

De acordo com Jacomeli (2017), a lei concedeu maior autonomia aos estados e municípios na gestão educacional, levando a uma fragmentação e desigualdade no sistema educacional brasileiro. Essa descentralização acentuou as disparidades regionais, com alguns estados e municípios recebendo mais recursos e apoio do que outros, resultando em uma educação de qualidade variável em diferentes regiões do país.

Além disso, conforme expõe Brzezinski (2010), o conflito público *versus* privado esteve presente desde o período de tramitação do projeto da LDBEN (1988 a 1996). Assim, a lei incentivou a privatização da educação quando permitiu a ampliação das escolas privadas e a transferência de recursos públicos para o setor privado por meio de parcerias público-privadas. Essa medida, por sua vez, contribuiu para o processo de mercantilização da educação, ampliando as barreiras de acesso de grupos vulneráveis da população a melhores oportunidades educacionais.

Como ressalta Laval (2019), o paradigma educacional emergente está profundamente enraizado na subordinação direta da escola aos imperativos econômicos. Esse modelo baseia-se em uma abordagem simplista de economismo, pela qual o valor das instituições, incluindo as escolas, é medido apenas pela sua utilidade para as empresas e a economia.

A orientação excessiva dada pela LDBEN para a formação voltada para o mundo do trabalho, sobretudo para a Educação Básica e Ensino Médio (como pode ser visto nos artigos 1º, 2º, 22, 27, 35 e 36) (Brasil, 1996), reforça uma abordagem neoliberal da educação. Essa visão utilitarista da educação, priorizando habilidades e competências, tende a negligenciar outros aspectos essenciais, como a formação integral e humanística dos indivíduos.

Por outro lado, a lei também previu a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento constante e remunerado para esse fim, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, reserva de um período para estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária, estabelecimento de piso salarial profissional e

garantia de condições adequadas de trabalho, entre outros fatores (Brasil, 1996). No entanto, é importante ressaltar que a lei não detalhou quais seriam essas condições adequadas de trabalho, deixando margem para interpretações e necessitando de regulamentação complementar.

A Lei nº 9.394/1996 ao estabelecer em seu artigo 67, inciso II, o aperfeiçoamento profissional e continuado do professor, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim (Brasil, 1996), carregava uma concepção de educação alinhada às diretrizes internacionais de adaptar a formação docente às novas demandas do capital e ao mundo do trabalho. Isso representou a transição de uma concepção rígida do trabalho fordista-taylorista para a concepção flexível do trabalho, em concordância com o princípio toyotista das denominadas competências e habilidades (Lippert, 2024, p. 37).

Outra iniciativa do governo FHC foi a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, com o objetivo inicial de avaliar a qualidade do Ensino Médio. Posteriormente, em 2009, o ENEM passou a ser utilizado como um instrumento de seleção para ingresso no Ensino Superior e introduziu uma abordagem mais focada em competências e habilidades, explicitando claramente que as competências a serem avaliadas são aquelas que os empresários indicam como desejáveis (Frigotto; Ciavatta, 2003). Acrescenta-se que a expansão do Ensino Superior durante o governo FHC foi marcada por uma maior privatização e mercantilização do ensino, com um aumento significativo das instituições privadas em detrimento das públicas.

Assim como o SAEB, a concepção de uma avaliação classificatória e quantitativa, com base na mensuração de conhecimentos, pode ter uma série de implicações para os professores, a exemplo da pressão para preparar os alunos para o ENEM, já que o desempenho do estudante pode refletir diretamente na reputação da escola e na avaliação do trabalho docente. Isso pode levar a uma sobrecarga do trabalho de muitos profissionais, com horas extras dedicadas à preparação de seus alunos para o exame.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) implementados durante o período FHC acompanham a ideologia neoliberal adotada pelo seu governo.

O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do

Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 112-113).

Primeiramente, ao estabelecer diretrizes curriculares em nível nacional, a abordagem centralizada e padronizada dos PCN não leva em consideração as particularidades regionais e locais do país, desconsiderando as diferenças culturais, sociais e econômicas entre as regiões brasileiras (Frigotto; Ciavatta, 2003). Além disso, abordagem conteudista dos PCN contribui para uma educação superficial e fragmentada, que não promove o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Outro aspecto crítico aos PCN refere-se ao processo de sua elaboração sem uma ampla consulta aos professores e demais profissionais da educação. A “[...] marginalização dos professores envolvidos com o ensino público fundamental — agentes privilegiados para a condução curricular — na discussão e confecção desta proposta” (Maranhão, 2007) resultou em uma falta de legitimidade e apropriação por parte dos docentes. Além disso, os PCN foram implementados em um contexto de precarização das condições de trabalho dos professores, com baixos salários, falta de infraestrutura adequada nas escolas e poucos recursos para a formação continuada.

Segundo Santos (2002, *apud* Frigotto; Ciavatta, 2003), a concepção dos PCN, tal qual como foi proposta, revela-se inviável tanto pela natureza do processo de construção curricular, que requer constante construção e reconstrução a partir de realidades concretas, quanto das condições objetivas para sua implementação e avaliação.

Como implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais se os professores têm que resolver problemas sociais, restando pouco tempo para conteúdos educacionais previstos naquela proposta? Qual a finalidade do SAEB se já sabemos que não existe na escola espaço para o desenvolvimento dos conteúdos acadêmicos nas formas como são propostos? Como formar um superprofissional da educação, capaz de lidar com problemas tão complexos, se a carreira do magistério é tão pouco atrativa do ponto de vista salarial e profissional? (Santos, 2002, p. 368, *apud* Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 116).

Por fim, a título de conhecimento, com a reforma do Ensino Médio e técnico, que alteraram significativamente a estrutura e a organização do Ensino Médio e técnico no país, o governo FHC escancarou a “[...] perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 119).

Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 119).

Portanto, resta a hegemonia neoliberal do Governo FHC sobre a educação, com um impacto significativo no campo educacional não somente em termos organizacionais como também pedagógicos, com a precarização do trabalho docente, sendo os professores submetidos a condições de trabalho cada vez mais precárias, com baixos salários, jornadas extenuantes e falta de reconhecimento profissional.

Na sequência, passaremos a analisar de que forma os próximos governos lidaram com herança deixada pelo governo FHC no que diz respeito à educação.

### 1.3 O BRASIL SOB O GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

Discorreremos, em linhas gerais, sobre os governos progressistas de Luiz Inacio Lula da Silva (2003 a 2011) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), ambos do Partido dos Trabalhadores, que apresentam um período de significativas transformações sociais, econômicas e políticas no Brasil. Durante esses anos, foram implementadas diversas políticas voltadas para a redução da desigualdade social, o fortalecimento dos direitos sociais e o desenvolvimento econômico do país. Programas como o Bolsa Família e a valorização do salário mínimo garantiram maior inclusão social e ascensão econômica para milhões de brasileiros, contribuindo para a redução da pobreza e a ampliação de direitos básico. No entanto, essas políticas ocorreram sem romper com o modelo capitalista neoliberal que sempre beneficia o mercado privado.

A política econômica adotada por ambos os governos buscou conciliar crescimento com concessões ao capital financeiro, mantendo altas taxas de juros e benefícios fiscais para grandes empresas, o que limitou mudanças estruturais mais profundas. Enquanto programas sociais e incentivos ao consumo fortaleceram o mercado interno e ampliaram a inclusão econômica, a dependência de investimentos privados e a ausência de uma reforma tributária progressiva perpetuaram desigualdades históricas. Nesse sentido, tal paradoxo reflete os limites do modelo adotado: apesar dos avanços sociais, a estrutura econômica permaneceu amplamente atrelada aos interesses do capital, restringindo a possibilidade de uma transformação mais equitativa e sustentável.

No campo da educação, os governos implementaram uma série de programas e iniciativas com o objetivo de melhorar a qualidade e ampliar o acesso do estudante ao sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, ganhou destaque o programa Bolsa Família, que contribuiu para a redução da evasão escolar ao condicionar o recebimento do benefício à frequência escolar das crianças e adolescentes.

Também foram implementados diversos programas e iniciativas com o objetivo de democratizar o acesso ao Ensino Superior e promover a expansão e a melhoria das universidades federais no Brasil. O Programa Universidade para Todos (ProUni), de 2004, tinha como principal objetivo facilitar o acesso de estudantes de baixa renda ao Ensino Superior privado, concedendo bolsas de estudo integrais e parciais aos alunos que haviam cursado o Ensino Médio em escolas públicas ou como bolsistas em escolas particulares, “[...] objetivando a recuperação histórica do combate ao perverso distanciamento entre as classes sociais do Brasil e a disputa de vagas entre estudantes na universidade brasileira [...]”. O programa, “[...] todavia, ao mesmo tempo estimulou largamente o setor privado com concessão de bolsas em instituições particulares com e sem fins lucrativos” (Brzezinski, 2010). Já o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007, visava à promoção da expansão e da melhoria das universidades federais em todo o país. O Programa proporcionou “[...] acesso dos trabalhadores à universidade pública, em particular pela oferta de cursos noturnos, período em que poucos cursos ‘nobres’ são oferecidos” (Brzezinski, 2010, p. 197).

Em substituição ao FUNDEF, que vigorava desde 1996, e a fim de corrigir as distorções quanto à destinação de recursos financeiros por ele provocadas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007, teve um papel fundamental no financiamento da Educação Básica no Brasil, na valorização da carreira docente e na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação. Um exemplo é a destinação de percentuais dos recursos do fundo para a remuneração de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e funcionários da rede pública estar atrelada à elaboração de planos de carreira do magistério, além da implementação de conselhos fiscalizadores da aplicação desses recursos (Brzezinski, 2010).

No que se refere ao Plano Nacional da Educação (PNE), instituído em 2001, embora o governo Lula não tenha conseguido cumprir integralmente todas as suas metas até o final do mandato em 2010, houve significativos avanços alcançados, a exemplo do estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os professores da Educação Básica, promulgado pela Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu um valor mínimo que todos os entes federativos devem pagar aos docentes (Brzezinski, 2010). O Piso Nacional garantiu uma remuneração digna e mais justa a esses profissionais e trouxe reflexos positivos na valorização da carreira docente, incentivando a formação continuada, a melhoria das condições de trabalho e o reconhecimento da importância social da profissão, conforme preconiza o PNE:

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério (Brasil, 2001, p. 64).

Durante o governo Lula, o ideário de “qualidade” da educação foi tema central nas agendas de discussões, nos discursos de diversos setores da sociedade e nas ações do Ministério da Educação (MEC). Esse enfoque gerou consensos em torno das reformas necessárias e da implantação de programas voltados para esse objetivo (Piccinini; Tonácio, 2017).

Nesse sentido, na área de formação docente, merece destaque o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado em 2009, com vistas a promover aos professores que já atuavam na Educação Básica a formação inicial — mediante a oferta de cursos de licenciatura, prioritariamente em regime especial — e continuada — com programas de atualização e aperfeiçoamento profissional. O programa foi desenvolvido em parceria com instituições de Ensino Superior públicas e privadas, ampliando o acesso à formação de professores em todo o país, especialmente nas regiões mais carentes. A modalidade inicial e presencial foi ofertada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), enquanto a modalidade a distância foi disponibilizada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Piccinini; Tonácio, 2017).

Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2007 e regulamentado em 2010 pelo Decreto nº 7.219, tinha como propósito promover a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas públicas de educação básica. O programa, desenvolvido em parceria entre o MEC, as universidades e as escolas de Ensino Fundamental e Médio, visava a proporcionar uma formação mais prática e próxima da realidade das escolas aos futuros professores, por meio da realização de atividades de docência supervisionadas por professores experientes. Para que isso acontecesse, os selecionados recebiam bolsas de iniciação à docência, que os auxiliavam financeiramente durante a participação no programa (Brasil, 2010).

Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao mesmo tempo que pode ser considerado uma iniciativa importante para avaliar e monitorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, tendeu a criar uma pressão excessiva por resultados quantitativos, o que levou a práticas de ensino voltadas apenas para o alcance de metas numéricas, em detrimento de uma educação mais integral e inclusiva. Além disso, o IDEB, utilizado como critério para repasses de recursos e premiações, gerou uma competição desigual entre as escolas, penalizando aquelas que enfrentam maiores desafios, e sobrecarregou os professores em razão do aumento da pressão para alcançarem metas de desempenho estabelecidas (Bonamino; Sousa, 2012).

Criava-se, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, a hierarquização e a responsabilização das e nas escolas. Além de hierarquizar disciplinas, colocando umas como mais importantes que outras e, dessa forma, gerando um tensionamento

interno nas escolas e no corpo docente, essas avaliações buscavam responsabilizar professores, gestores e alunos pelo seus supostos sucessos ou fracassos (Costa, 2021).

Ao assumir a presidência, Dilma Rousseff deu sequência a várias iniciativas educacionais já em curso no governo Lula. Entre as políticas que tiveram continuidade ou foram ampliadas estão o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) — que tinha como objetivo expandir a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes em todo o país, visando à qualificação da mão de obra e ao acesso ao mercado de trabalho — (Brasil, 2011) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>5</sup> — com a finalidade de oferecer financiamento estudantil a juros baixos para estudantes de cursos superiores em instituições privadas.

O PNE de 2014, cuja elaboração e aprovação deu-se em meio a intensas disputas de classes, “[...] que envolveram parlamentares, sindicatos de trabalhadores da educação e organizações sociais do empresariado, majoritariamente representado pelo movimento Todos pela Educação” (Piccinini; Tonácio, 2017, p. 59), possuía como metas centrais a formação docente e o seu aperfeiçoamento, além da valorização mediante planos de carreira e piso salarial nacional

Ao contrário do governo FHC, os governos Lula e Dilma foram responsáveis por promover o debate e a participação da sociedade civil na formulação das políticas educacionais, por meio de audiências públicas, consultas e debates, contribuindo para a construção de políticas mais democráticas e inclusivas, que consideravam as diferentes realidades e necessidades do país. Um exemplo é a Conferência Nacional de Educação, que teve como objetivo debater a construção de um sistema articulado de educação e um novo PNE (Jacomeli, 2017).

Ressalta-se que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também ganhou um papel significativo durante os governos em questão (Scaff; Gouveia; Ferraz, 2018). A CNTE é uma das principais entidades sindicais do país, representando os interesses dos trabalhadores da educação básica pública, como professores, funcionários administrativos, merendeiras e demais profissionais ligados à área. Um dos principais focos de atuação da Confederação foi a defesa dos

---

<sup>5</sup> O FIES foi criado em 2001, porém, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, passou por significativas expansões e mudanças. Como exemplo, houve uma redução nas taxas de juros para os financiamentos concedidos pelo FIES, tornando o programa mais acessível e atrativo para os estudantes. Para saber mais, acesse: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2011/02/dilma-destaca-projetos-educacionais-em-programa-cafe-com-presidenta.html>.

direitos trabalhistas e da valorização profissional dos educadores, buscando garantir, por meio de negociações, mobilizações e manifestações, melhores condições de trabalho, salários dignos, planos de carreira e formação continuada para os profissionais da educação. Entretanto, dado o conjunto de disputas com grupos privatistas presentes e que ampliaram sua organização ao longo do período, tal contexto também foi marcado por contradições (Scaff; Gouveia; Ferraz, 2018).

No que se refere à influência do neoliberalismo nas políticas educacionais dos governos Lula e Dilma, houve, por exemplo, uma continuidade da valorização de parcerias com o setor privado na educação. O ProUni e o FIES incentivaram o acesso ao Ensino Superior privado por meio de bolsas de estudo e financiamento estudantil, demonstrando uma tendência à privatização e à promoção de parcerias público-privadas na área educacional.

Além disso as políticas educacionais de ambos os governos refletiram uma tendência à flexibilização e à precarização do trabalho docente, com a ampliação do uso de contratos temporários e a valorização de programas como o PRONATEC, que priorizava a oferta de cursos técnicos rápidos em detrimento da formação de professores qualificados.

Com a expansão da oferta privada de educação, consolidaram-se novas formas de exploração do trabalho em conglomerados de empresas educacionais controladas por fundos de investimentos, novas regulações da relação tempo/espaço do trabalho — nos contratos temporários, nas terceirizações, na modalidade à distância, na polivalência —, o que contribuiu para ampliar a estratificação da classe trabalhadora (Piccinini; Tonácio, 2017, p. 64).

Por fim, a centralidade atribuída a avaliações como o IDEB, o SAEB e o ENEM revela uma abordagem gerencialista da educação, pautada na mensuração de desempenho e na responsabilização de escolas e estudantes pelos resultados. Essa lógica, fundamentada em métricas e metas, reforça a influência do modelo neoliberal, que privilegia a eficiência, a competitividade e a padronização dos processos educacionais.

Assim, mesmo promovendo avanços significativos no acesso e na valorização da educação, as políticas educacionais dos governos Lula e Dilma moldaram a trajetória da educação brasileira sem romper com a lógica mercadológica, reforçando a dependência do setor privado e consolidando um modelo que, embora tenha

reduzido desigualdades, manteve a influência do neoliberalismo na organização do sistema educacional.

Da análise do período de 1990 a 2016, percebemos que o conceito de "capital humano", uma abordagem que se originou na economia e “[...] que ainda hoje é defendida por vários intelectuais orgânicos do capital” (Costa, 2021, p. 324), influenciou significativamente as reformas educacionais no Brasil. O termo refere-se à ideia de que o investimento em educação e formação é essencial para o desenvolvimento econômico e social de um país, já que os indivíduos que possuem habilidades e conhecimentos são considerados ativos que contribuem para o crescimento econômico e a produtividade.

De acordo com Costa (2021, p. 325),

[...] isso atingiu, na ponta, o trabalho docente, que passou a ter novas funções e sofrer várias interferências, posto que, agora, não se tratava mais apenas de levar o conhecimento para o sujeito aluno com o objetivo de emancipá-lo, dar-lhe ferramentas que o tornem sujeito de sua própria vida e suas escolhas, mas sim de transformá-lo à imagem e semelhança das demandas do mercado

Nesse sentido, as reformas educacionais refletiram uma influência neoliberal ao buscar ajustar o sistema educacional às orientações dos OI e às demandas do mercado. E ainda que se tenha percebido certos avanços, a exemplo da expansão do acesso à educação e da melhoria da qualidade do ensino nos governos Lula e Dilma, é inegável que esses progressos coexistiram com a precarização do trabalho docente. Essa precarização manifestou-se na flexibilização das condições de trabalho, com a ampliação dos contratos temporários, na intensificação do trabalho docente, na crescente pressão por bons resultados com as políticas de avaliação e na ausência de políticas para formação e formação continuada de qualidade.

Silva e Zanatta (2018, p. 261-262) acrescentam que os OI e os governos enfraqueceram os professores materialmente e simbolicamente:

Materialmente, fazendo uso de bônus e gratificações, contrapondo aos parcos salários, pautados em uma política de resultados a partir dos sistemas de avaliação externas, atacando de frente o movimento sindical. Simbolicamente, ao questionar a função da docência. O professor passa a ser caracterizado como tarefeiro, facilitador, multifuncional, aprendiz, expropriado da essência do seu trabalho. Os materiais autoinstrucionais, como os livros multimidiáticos, colocaram o professor à margem do processo ensino-aprendizagem. O discurso

voltou-se para o uso da tecnologia como mola propulsora da educação, promovendo o acesso, mas não a sua apropriação (Silva; Zanatta, 2018, p. 261-262).

No próximo capítulo, avançaremos nossa análise sobre a precarização do trabalho, um fenômeno intrinsecamente vinculado às políticas neoliberais. Além disso, analisaremos de que maneira as reformas educacionais no Brasil, entre 2016 e 2022, influenciaram esse processo no que se refere ao trabalho docente, considerando especialmente os impactos decorrentes da Pandemia da COVID-19. Ao investigar esses aspectos, buscamos compreender as interações complexas entre as políticas governamentais e as condições de trabalho dos educadores, oferecendo esclarecimentos valiosos sobre os desafios enfrentados pelo sistema educacional e seus profissionais no contexto contemporâneo.

## **2 TRABALHO DOCENTE: REFORMAS EDUCACIONAIS (2016-2022) EM TEMPOS DE PANDEMIA**

No Capítulo 1, oferecemos uma visão panorâmica das práticas neoliberais, entre elas as relacionadas ao trabalhador, sobretudo os professores em razão das reformas educacionais. No entanto, uma vez que reconhecemos a importância de uma análise mais aprofundada dessas práticas e de seus impactos sobre a reconfiguração das relações laborais, neste capítulo iremos nos aprofundar ainda mais em relação à temática, explorando em detalhes as diversas dimensões da precarização do trabalho advinda do neoliberalismo.

Sob a égide da flexibilização e da desregulamentação, assistimos a uma escalada da precarização do trabalho, fenômeno que tem afetado milhões de trabalhadores ao redor do mundo, incluindo os professores, uma das categorias mais impactadas. Nesse sentido, exploraremos de que maneira as políticas neoliberais têm influenciado diretamente as condições laborais, promovendo uma série de práticas como a terceirização, a informalidade, a flexibilização das leis trabalhistas e a fragmentação do emprego. Também nos aprofundaremos na compreensão dos efeitos socioeconômicos dessa precarização, incluindo a ampliação das desigualdades sociais, o enfraquecimento dos sindicatos e a erosão dos direitos trabalhistas historicamente conquistados.

Além disso, neste capítulo, propomos uma investigação detalhada da historicização das reformas educacionais ocorridas entre 2016 e 2022 no Brasil — período que se inicia sob o governo de Michel Temer e termina com Jair Messias Bolsonaro como presidente —, com o objetivo de avaliar como se deu a precarização do trabalho dos professores.

Para tanto, tomaremos como base os conhecimentos elaborados por autores como Vejar (2022), Cruz (2022), Barreto Junior (2022) e Braga (2012), que oferecem perspectivas críticas sobre o neoliberalismo e suas implicações diretas no trabalho. Juntos, esses autores fornecem um arcabouço teórico robusto para compreendermos as diversas dimensões da precarização do trabalho no contexto neoliberal. Já autores como Chiavatta (2018), Laval (2004), Kuenzer (2017), Silva (2018), Gonçalves (2019) e Lima e Sena (2022) fornecem o arcabouço necessário para uma análise

aprofundada das reformas políticas implementadas durante os governos Temer e Bolsonaro.

Durante esse período, o cenário educacional brasileiro foi marcado por um intenso processo de reformas e transformações, muitas delas decorrentes da pandemia da COVID-19, que eclodiu em 2020 e impôs desafios adicionais ao sistema educacional, obrigando escolas e professores a se adaptarem a novas modalidades de ensino remoto, muitas vezes sem o devido suporte e capacitação. Logo, os impactos dessas mudanças e reformas sobre o trabalho docente são importante objeto de análises, discussões e debates.

Ao examinarmos os aspectos aqui levantados, buscamos contribuir para uma reflexão aprofundada sobre os desafios enfrentados pelos docentes no contexto educacional contemporâneo.

Conforme pontua Vejar (2022, p. 14), “A precariedade foi identificada como uma das fissuras estruturais do modelo neoliberal e de suas possibilidades de reprodução social”. Sob o paradigma neoliberal, as políticas econômicas e sociais tenderam — e ainda tendem — a priorizar a flexibilização e a desregulamentação em prol da maximização dos lucros e da competição no mercado, muitas vezes à custa dos direitos e do bem-estar dos indivíduos.

A precariedade das sociedades<sup>6</sup>, ao nível das instituições sociais, é identificada como uma tendência global que se baseia em tornar os apoios de segurança social (trabalho, saúde, educação etc.) vulneráveis e dependentes das contingências e necessidades do mercado, introduzindo-os na esfera da comercialização e consumo privado (Dörre, 2014; Lorey, 2015, *apud* Vejar, 2022, p. 19).

Esse processo de precarização está diretamente ligado à forma como o capitalismo organiza as relações de produção e a distribuição da riqueza, sendo os direitos sociais, como trabalho, saúde e educação, transformados em mercadorias sujeitas às necessidades do mercado. Essa lógica compromete o bem-estar coletivo,

---

<sup>6</sup> Vejar (2020) apresenta-nos o conceito de sociedade precária, considerada aquela que estabelece, controla, perpetua, divide, classifica e promove a precariedade como uma condição estrutural essencial para sua organização e governança. Os métodos, estratégias, instituições e dispositivos dessa sociedade são resultado de uma interseção complexa que deve ser analisada contextualmente para compreender suas múltiplas manifestações nas relações de poder. Essas relações fundamentam e perpetuam diversas formas de violência estrutural (racial, colonial, de gênero, geracional, religiosa, entre outras) nas sociedades contemporâneas, onde a precariedade desempenha um papel de destaque.

tornando-o vulnerável às flutuações do mercado e à busca incessante por lucro, em vez de garantir a satisfação das necessidades humanas básicas.

A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o bem-estar não é visto de forma abstrata ou individualizada, mas como um reflexo das estruturas econômicas e sociais que organizam a vida coletiva. No capitalismo, o bem-estar da classe trabalhadora é subordinado à lógica da acumulação de capital, em que os avanços sociais ou melhorias nas condições de vida são sempre mediadas pela necessidade de maximização dos lucros. Assim, enquanto o Estado pode implementar políticas públicas para atenuar as desigualdades, essas medidas não rompem com a estrutura do sistema, mas apenas administram suas contradições. Para garantir um verdadeiro avanço no bem-estar coletivo, seria necessária uma transformação nas relações de produção, priorizando as necessidades humanas em vez da lógica do mercado.

Ainda segundo o autor, uma das mais evidentes consequências do avanço da precariedade é percebida no contexto do emprego e do trabalho (Vejar, 2022). Esse fenômeno está intrinsecamente vinculado a um momento específico da história do capitalismo e aos interesses de determinadas classes sociais em escala global. Como já mencionado, seu surgimento, como uma estratégia deliberada de precarização em âmbito mundial, pode ser observado nas políticas neoliberais implementadas a partir das décadas de 1970 e 1980, “[...] consolidando as bases estruturais da desigualdade social, individuação, consumismo, endividamento e falta de marcos de direitos sociais” (Vejar, 2022, p. 17).

Assim, a precarização, ao comprometer os direitos básicos da classe trabalhadora, também limita a capacidade de avanço no bem-estar, perpetuando um ciclo de vulnerabilidade e exploração que somente pode ser rompido com uma reestruturação profunda das relações de produção e da distribuição da riqueza socialmente gerada.

Elementos como pobreza, violência, doença e desemprego sedimentam-se como forças dominantes “[...] do medo e seu efeito disciplinar sobre a subjetividade” (Vejar, 2022, p. 17). E nesse contexto de incertezas e exigências exageradas, o dinheiro torna-se o único meio de segurança, tranquilidade, acesso a serviços, saúde, proteção, integração e qualidade de vida. No neoliberalismo, o dinheiro desempenha um papel central tanto no consumo quanto no endividamento, influenciando diretamente no acesso a recursos e serviços essenciais (Vejar, 2022).

Ainda nesse contexto, o autor explica que os comportamentos valorizados são aqueles que priorizam a flexibilidade, a competência e a eficiência, moldando os indivíduos em conformidade com os princípios racionalizadores da vida social e incentivando uma busca por reconhecimento e espaço na produção de identidades tanto consigo mesmos quanto com os outros (Vejar, 2022). “Essa extensão da precariedade passa necessariamente por uma prática de subjetivação, que não necessariamente se apresenta como um processo coerente, racional e fácil para o sujeito, mas sim como uma necessidade tornada virtude” (Bourdieu, 2000, *apud* Vejar, 2022, p. 22).

Nesse sentido, Vejar (2022) reverbera que a precariedade pode ser vista como um terreno fértil para diferentes formas de subjetivação. Apesar de trazer um sentido de adversidades, ela pode instigar a resiliência, o esforço e o desenvolvimento pessoal. Essa busca por significado não necessariamente se baseia em um estado de bem-estar ou solidariedade, mas, sim, na capacidade individual de enfrentar desafios e perseverar diante da adversidade, do sofrimento e do sacrifício. Assim, a precariedade pode ser vista como um estímulo para a construção de um sujeito que empreende e luta para superar obstáculos e alcançar seus objetivos (Vejar, 2022).

Sobre essa questão, Cruz (2022) faz uma análise complexa sobre a evolução do capitalismo e das políticas neoliberais e sua relação com a autonomia, a realização pessoal e o consumo. A ideia central é que o novo espírito capitalista enfatize a autonomia individual como um valor fundamental, em contraste com formas anteriores de capitalismo que ofereciam estabilidade e garantias em troca de conformidade com estruturas burocráticas. Assim, a capacidade de "realizar-se" tornou-se crucial, não apenas no trabalho, mas em todas as esferas da vida.

Assim como pondera Vejar, Cruz (2022) explica que a valorização da flexibilidade dos indivíduos em se adaptar às normas e situações variáveis pode resultar em precarização para muitos, levando-os a formas de dependência sistêmica e solidão. Da mesma forma, a busca pela realização pessoal e autenticidade muitas vezes é canalizada para o consumo, seja de experiências ou produtos que prometem satisfazer necessidades de autorrealização, mesmo que temporariamente. E nesse contexto, a depressão surge como uma forma legítima de não conformidade, um sintoma do desconforto gerado pela obrigação de buscar constantemente a autorrealização.

Desempenho e consumo se unem para formar a gramática de reconhecimento no capitalismo em sua fase neoliberal ou atual. Cada um se torna responsável por alcançar ou não a satisfação através da sua autorrealização, de uma mercadoria ou serviço. Consequentemente, nos deprimimos por não gozar, na medida em que esse ato aparece como obrigação que nos coage enquanto o horizonte regulador de nossas condutas, tendo em vista que o sistema não estabelece outras normas que transcendem distintos contextos (Cruz, 2022, p. 94).

Sobre a força de trabalho, Cruz (2022) esclarece que, com o neoliberalismo, a adaptação e a flexibilidade são impostas como condições aos trabalhadores, que buscam continuamente se recriar como objetos "desejáveis e desejados", em uma forma de objetificação que se relaciona com uma vida social na qual o Estado delegou aos indivíduos a tarefa de se adequarem às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, nesse regime laboral flexível, a força de trabalho assume um caráter "descartável", em que trabalhadores informais, temporários, terceirizados ou autônomos são vistos como pertencentes aos tradicionalmente marginalizados, em um mundo em que os indivíduos são tratados como meios para proporcionar satisfação momentânea aos empregadores ou clientes (Cruz, 2022).

Importante destacar que a precarização é um fenômeno que está relacionado não apenas à introdução de formas atípicas e flexibilizadas de trabalho, mas também à retirada de direitos. Assim, esse processo de precarização muitas vezes ocorre por meio do desmonte da legislação trabalhista, que historicamente protegeu os direitos dos trabalhadores e estabeleceu condições mínimas para o exercício do trabalho.

Braga (2012), ao abordar sobre o tema, aponta também para o impacto que essa precarização tem sobre as classes populares, especialmente aquelas que historicamente constituíram a base da classe trabalhadora no Brasil. A política neoliberal tenta a todo custo reverter as conquistas dos trabalhadores, como as leis que garantem condições dignas de trabalho, seguridade social e direitos trabalhistas. Isso resulta em um enfraquecimento das estruturas de proteção social, o que força os trabalhadores a uma maior flexibilidade, mas com o preço da insegurança e da diminuição do poder de barganha.

Factualmente, as regulações vigentes no mercado de trabalho eram vistas sob a perspectiva dos empregadores como obstáculos à eficiência e à flexibilidade do mercado de trabalho, visto que não apenas elevavam os custos diretos de

contratação, mas também aumentavam os custos indiretos associados à manutenção dos funcionários (Weller, 1998, *apud* Barreto Junior, 2022).

Somadas à crescente crítica quanto à regulamentação estatal sobre o trabalho, novas formas de gestão começaram a ser introduzidas nas empresas. Tais mudanças contrastavam com o período do fordismo/taylorismo, no qual as empresas empregavam um grande contingente de trabalhadores no processo produtivo, ao passo que tinham por base uma nova lógica, marcada pela redução sistemática do quantitativo de mão de obra e pela polivalência do trabalho (Barreto Junior, 2022).

De acordo com Barreto Junior (2022), essas medidas, para os defensores do neoliberalismo, removeriam obstáculos para a geração de empregos formais, promovendo o crescimento econômico e a redução do desemprego. No entanto, ao longo do tempo, essas políticas não conseguiram superar o desafio do desemprego estrutural, a exemplo do que pôde ser visto na América Latina. As taxas de expansão econômica foram limitadas e a estrutura ocupacional passou por transformações significativas, mas não na direção esperada. Em vez da ampliação de empregos formais de qualidade, o que se observou foi a ampliação de atividades de baixa produtividade e a intensificação da precarização do emprego (Barreto Junior, 2022).

Essa precarização não foi um efeito colateral indesejado, mas, sim, parte de uma estratégia deliberada das empresas para maximizar seus lucros e garantir sua competitividade em um cenário de baixa demanda e crescente concorrência. Como explica Braga (2012), em um cenário de baixa demanda e aumento da competição, as empresas buscam maneiras de maximizar seus lucros e garantir sua sobrevivência. Uma das estratégias mais eficazes é reduzir os custos relacionados ao trabalho. Isso inclui a diminuição de salários, o enfraquecimento de sindicatos, a precarização das condições de trabalho e a diminuição das garantias sociais. O efeito disso é uma sociedade cada vez mais desigual, com ampliação da pobreza e da insegurança entre aqueles que compõem o precariado<sup>7</sup>.

Logo, a fim de manter os padrões mínimos de vida, milhares de trabalhadores sujeitaram-se a atividades produtivas que se desenvolveram fora dos marcos legais

---

<sup>7</sup> O conceito de *precariado* descreve precisamente esse fenômeno: uma classe de trabalhadores que se encontra em condições de instabilidade, sem garantias de longo prazo, em empregos temporários, terceirizados ou autônomos, frequentemente sem acesso a direitos trabalhistas básicos (Braga, 2012).

de contratação. Entre as formas precárias de contratação, Barreto Junior (2022) destaca a terceirização, fortemente aplicada na América Latina no final do século XX.

Entre os aspectos negativos dessa modalidade de contratação, destacados sobretudo em um estudo conduzido na região por Esponda e Basualdo (2014, *apud* Barreto Junior, 2022), ressaltam-se diversos pontos desfavoráveis ao empregado terceirizado: menor proteção pela legislação em comparação aos trabalhadores regulares ou sua inclusão em regimes com menores direitos; remunerações, na maioria das vezes, inferiores aos trabalhadores permanentes; exposição a funções menos seguras, com maior risco de acidentes e doenças; jornadas de trabalho mais extensas e exclusão de diversos benefícios sociais. “Além de todos esses pontos, a terceirização afeta a organização dos trabalhadores, uma vez que a segmenta e fraciona” (Barreto Junior, 2022, p. 114).

No que se refere aos sindicatos, Barreto Junior (2022) relata que, na América Latina, a atuação sindical foi comprometida em muitos países, principalmente em razão da terceirização e do aumento significativo da informalidade. De acordo com o autor, um dos principais aspectos afetados, além da diminuição da capacidade de negociação dos sindicatos, foi a limitação do direito à greve, o que restringiu os sindicatos de pressionar por melhores condições de trabalho e salários.

Importante ressaltar que a precariedade do trabalho na América Latina, aqui abordada, é um fenômeno que se estendeu por todos os países onde a ideologia do neoliberalismo predominou, embora com nuances e especificidades em cada contexto nacional. Como temos evidenciado ao longo da pesquisa, o neoliberalismo, como uma ideologia política e econômica, enfatiza a liberalização dos mercados, a redução do papel do Estado na economia e a promoção da competitividade e eficiência, muitas vezes às custas dos direitos trabalhistas e sociais.

No início do século XXI, sob governos considerados progressistas<sup>8</sup>, a América Latina começou a afastar-se do ideário neoliberalista (Barreto Junior, 2022). Nesse cenário, foram implementadas políticas que buscavam mitigar as desigualdades sociais e melhorar a qualidade do emprego. No entanto, esses governos enfrentaram dificuldades para alterar significativamente as estruturas econômicas vigentes, entre

---

<sup>8</sup> Exemplos de governos progressistas incluem a Venezuela, com Hugo Chávez; o Brasil, com Luiz Inácio Lula da Silva; a Argentina, com Néstor Kirchner e Cristina Fernández de Kirchner; a Bolívia, com Evo Morales; e o Equador, com Rafael Correa. Esses líderes buscaram implementar políticas destinadas a reverter algumas das medidas neoliberais adotadas anteriormente.

outras questões, por não conseguirem romper com a subalternidade de seus países no âmbito da Divisão Internacional do Trabalho (DIT)<sup>9</sup> (Fuser, 2018, *apud* Barreto Junior, 2022). Além disso, em sua essência, esses governos não desafiaram as estruturas fundamentais do sistema capitalista e, quando muito, reforçaram a lógica do mercado ao incorporar os segmentos empobrecidos da população como consumidores dentro do capitalismo (Gambina, 2017, *apud* Barreto Junior, 2022), a exemplo do que pudemos observar nos governos Lula e Dilma.

Segundo Oliveira (2017, *apud* Barreto Junior, 2022), outra limitação dos governos progressistas está intrinsecamente ligada à questão histórica e estrutural da região: a democracia tem sido uma questão central na política latino-americana desde o final do século XX. Nesse contexto, o que se estabeleceu foi mais um pacto entre as elites, com o apoio das classes médias, com o objetivo de garantir privilégios, em vez de um verdadeiro compromisso com os princípios democráticos.

Logo, essa dinâmica histórica impôs desafios significativos para esses governos, que, apesar de suas intenções de democratizar o acesso aos recursos e oportunidades, viram-se confrontados pela resistência das elites tradicionais e por instituições políticas que mais refletiam os interesses das elites do que os das maiorias populares. Isso ajuda a explicar a ascensão da direita conservadora na América Latina, como temos observado nos últimos anos (Barreto Junior, 2022).

Na próxima seção, abordaremos, ainda que de forma sucinta, como “As classes dominantes têm utilizado o mecanismo do *impeachment* para a deposição de governos que já não atendem mais seus interesses [...]”, conforme observado por Barreto Júnior (2022, p. 123). Essa estratégia, no Brasil, resultou na ascensão de Michel Temer ao poder e na retomada das políticas neoliberais adotadas por FHC da década de 1990.

## 2.1 MICHEL TEMER E A RENOVAÇÃO DAS FORÇAS NEOLIBERAIS

---

<sup>9</sup> A DIT refere-se à distribuição e à organização das atividades produtivas entre os países, com base em suas vantagens comparativas e na especialização quanto à produção de determinados bens e serviços, além de estar intimamente ligada às relações de poder econômico entre os países. Esse conceito é fundamental para entender a dinâmica econômica global e como os países interagem no comércio internacional.

Barreto Junior (2022) chama de golpismo o movimento das práticas reacionárias das classes dominantes que tiraram do poder, na América Latina, os governos progressistas do Paraguai, de Honduras e do Brasil.

De acordo com o autor, no Paraguai, o golpe favoreceu as classes dominantes, cujo poder se fundamenta no controle de terras, perpetuando seus privilégios por meio de políticas conservadoras. Ademais, a precarização das condições dos trabalhadores foi agravada, com violações contínuas dos direitos trabalhistas e sindicais. Já o golpe hondurenho instaurou uma nova ordem política que privilegiava os interesses das elites econômicas, com a precarização e a subordinação da força de trabalho às demandas do capital (Barreto Junior, 2022).

No Brasil, o golpe se materializou pelo *impeachment*<sup>10</sup> da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, período em que o país vivia um contexto político conturbado, marcado por uma profunda polarização política e instabilidade econômica.

Ciavatta (2018) reverbera que a crise da institucionalidade democrática do país foi influenciada por uma série de fatores complexos. Além dos problemas estruturais, como o conservadorismo presente na classe média, houve a influência de uma campanha midiática moralizante. Os interesses partidários de políticos envolvidos em escândalos de corrupção também contribuíram para a crise, assim como a percebida partidarização do judiciário. Esses elementos se combinaram para criar um ambiente de desconfiança nas instituições democráticas e minar a credibilidade do sistema político como um todo.

Assim, diante desse cenário e com um golpe contra a democracia, o governo de Michel Temer (2016-2018) emergiu como uma figura central na renovação das forças neoliberais no país. Durante esse período, o Brasil presenciou a adoção de uma série de medidas econômicas e políticas que refletiam um retorno ao ideário neoliberal. Isso incluiu a implementação de uma agenda que visava à redução do tamanho do Estado, por meio de cortes nos gastos públicos, assim como a aprovação da reforma trabalhista, que flexibilizou as leis que garantiam direitos aos

---

<sup>10</sup> A tese de golpe foi reforçada pela decisão unânime do Tribunal Regional Federal da 1ª Região de arquivar o processo de improbidade administrativa no qual Dilma Rousseff era ré por ausência de dolo. Dilma foi inocentada das alegadas irregularidades nas transações de crédito entre o Tesouro Nacional e instituições públicas como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal, em 2015, conhecidas como "pedaladas fiscais". Essas acusações foram utilizadas por deputados e senadores no processo de *impeachment* para justificar a cassação de seu mandato. Para saber mais, acesse: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cn37z5v89d4o>.

trabalhadores, e a proposta de reforma da Previdência Social, que buscava modificar as regras de aposentadoria, como veremos na sequência.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, que posteriormente se tornou a Emenda Constitucional nº 95<sup>11</sup>, foi uma das medidas mais controversas adotadas pelo governo Temer. Conhecida como a "PEC do Teto dos Gastos", a proposta estabeleceu um limite para o crescimento dos gastos públicos durante vinte anos, a contar de 2017, ajustado apenas pela inflação do ano anterior (Brasil, 2016). Em termos reais, isso significa que os gastos do governo estariam congelados, sem poder aumentar acima da inflação.

O argumento para a aprovação da PEC do Teto dos Gastos baseava-se na necessidade de controlar o déficit público e restaurar a confiança dos investidores na economia brasileira. Defendia-se que o congelamento dos gastos seria uma medida para assegurar a sustentabilidade fiscal do país e fomentar um ambiente propício ao crescimento econômico. Por outro lado, alertou-se para os impactos negativos<sup>12</sup> que a PEC poderia ter sobre áreas essenciais, como saúde, educação e assistência social, uma vez que o congelamento dos gastos poderia resultar em cortes significativos nos investimentos nessas áreas, prejudicando o acesso da população a serviços públicos de qualidade e agravando as desigualdades sociais.

Já a PEC nº 287/2016<sup>13</sup>, mais conhecida como "Reforma da Previdência", foi uma iniciativa apresentada pelo governo com o intuito de promover mudanças significativas no sistema previdenciário do país. Seu principal objetivo era garantir a sustentabilidade financeira do regime de aposentadorias e pensões no longo prazo.

No entanto, a PEC enfrentou forte resistência por parte de diversos setores da sociedade, incluindo sindicatos, trabalhadores e parte da classe política, sob o argumento de que a proposta penalizaria especialmente os trabalhadores mais vulneráveis e de baixa renda, além de não abordar questões estruturais do sistema previdenciário brasileiro.

Após debates, negociações e modificações na proposta original, foi aprovada, em 2019, a Emenda Constitucional nº 103, que manteve a essência da reforma,

---

<sup>11</sup> A Lei do arcabouço fiscal, sancionada pelo governo Lula, em 2023, pôs fim ao Tetos dos Gastos públicos. Para saber mais, acesse: <https://www.camara.leg.br/noticias/993734-lei-do-arcabouco-fiscal-e-sancionada-novo-regime-substitui-o-teto-de-gastos-publicos/>.

<sup>12</sup> Para saber mais, acesse: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45053427>.

<sup>13</sup> Para saber mais, acesse: <https://www.conjur.com.br/2016-dez-06/reforma-previdencia-exige-49-anos-contribuicao-obter-teto/>.

estabelecendo idade mínima para aposentadoria e promovendo outras mudanças nas regras previdenciárias (Brasil, 2019).

Especificamente no caso dos professores, a Reforma da Previdência impacta os profissionais de maneiras distintas, dependendo do regime previdenciário ao qual estão vinculados. Para os professores que contribuem para o Regime Geral de Previdência Social, a reforma estabeleceu uma idade mínima para aposentadoria, exigindo que atendam aos novos critérios de idade e tempo de contribuição para se aposentarem. Já para os professores detentores de cargos públicos e vinculados a Regimes Próprios de Previdência Social, as mudanças decorrentes da reforma podem variar de acordo com as regras específicas implementadas por cada regime estadual ou municipal com base na Emenda Constitucional (Brasil, 2019).

No entanto, uma vez analisada a EC nº 103/2019, é certo afirmar que, de forma geral, os professores enfrentam perdas de direitos com a reforma da previdência, já que as mudanças nas regras de idade mínima, tempo de contribuição e cálculo dos benefícios podem impactar negativamente suas condições de aposentadoria.

Sobre essa agenda política do governo Temer, Frigotto (2021, p. 120) a considera insensata,

porque não só congela direitos fundamentais à vida, mas os extermina, jogando milhões de trabalhadores ao desemprego, subemprego e ao desespero, tornando-se vítimas das mais brutais violências do estado. Tudo isso com promessas falsas em nome de salvaguardar os lucros, especialmente dos bancos.

Outras duas significativas medidas adotadas durante o governo Temer foram a promulgação das Leis nº 13.429/2017 e nº 13.467/2017, também conhecidas como “Lei da Terceirização” e “Lei da Reforma Trabalhista”, respectivamente. Sobre a Lei nº 13.467/2017, Ciavatta (2018, p. 217) explica que essa

[...] retira dos sindicatos o poder de negociação coletiva. A homologação das demissões não precisará mais passar pelos sindicatos. A negociação individual vai prevalecer sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no trato com as questões de contrato para trabalho intermitente por dias ou horas, jornada de trabalho, intervalo para almoço, planos de cargos e salários; condições de insalubridade para gestantes.

Já a Lei nº 13.429/2017 “[...] amplia a terceirizações que já vêm ocorrendo, desobriga a empresa contratante das obrigações trabalhistas, conduz à instabilidade no emprego, ao individualismo e dilui os planos e projetos coletivos (Ciavatta, 2018, p. 217). Ambas as leis representam uma ampliação e legalização das “[...] relações de trabalho que abertamente privilegiam os empregadores, seja pela remuneração, pela flexibilidade de jornada ou até mesmo por não constituir vínculo empregatício” (Barreto Junior, 2022, p. 126).

No campo educacional, a Lei nº 13.415<sup>14</sup>, promulgada em 2017, é conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio. Trata-se, na atualidade, de uma das legislações mais relevantes para a educação brasileira, uma vez que alterou a LDB nº 9.394/1996 e introduziu mudanças substanciais no currículo e na organização do Ensino Médio no país, com o objetivo de torná-lo mais flexível, atualizado e alinhado ao que podemos chamar de “demandas do século XXI”. Ressalta-se que a implantação do novo modelo do Ensino Médio estava condicionada à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no final de 2018.

Entre as diversas mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, quando analisamos o diploma legal, é crucial observarmos como o Estado perpetua práticas neoliberais. Um exemplo disso é a flexibilização dos currículos com os itinerários formativos, o que permite aos alunos escolherem parte das disciplinas de acordo com seus interesses e projetos de vida. Essa medida reflete uma abordagem mais individualizada e voltada para as demandas do mercado, sobretudo quando se inclui uma “formação técnica e profissional” (Brasil, 2017, artigo 4º) como área de conhecimento, o que pode reforçar uma visão utilitarista da educação.

Além disso, a flexibilidade curricular pode levar a disparidades na oferta de itinerários formativos entre escolas, que deverão ser organizados “[...] por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, artigo 4º). Com isso, escolas com recursos limitados, especialmente aquelas localizadas em áreas urbanas e rurais ou em regiões mais ou menos privilegiadas, podem ter dificuldade em oferecer uma variedade adequada de itinerários, privando os alunos de oportunidades educacionais

---

<sup>14</sup> O Projeto de Lei nº 5.230/2023, alterando alguns pontos da reforma promovida em 2017, foi aprovado pela Câmara dos Deputados e segue para aprovação pelo Senado. Para saber mais, acesse: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/ce-aprova-reforma-do-ensino-medio-materia-vai-a-plenario>.

essenciais. Mais ainda, “[...] a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas” (Kuenzer, 2017, p. 336).

Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (Kuenzer, 2017, p. 336).

A Lei nº 13.415/2017 também permite que parte da formação tradicional seja oferecida a distância ou presencialmente, mediada por tecnologias, por meio de convênios com instituições de educação a distância reconhecidas pelo seu notório saber, “[...] em um nítido processo de flexibilização curricular que relativiza a organização curricular sistematizada” (Kuenzer, 2017, p. 345).

Somado a isso, há também a permissão para contratação de profissionais sem diploma em licenciatura para ministrar aulas em disciplinas técnicas e profissionalizantes, uma vez que a lei introduz a figura dos "profissionais com notório saber" (Brasil, 2017, artigo 6º), permitindo sua atuação nos sistemas de ensino, em detrimento da exigência de formação específica em licenciatura.

Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo (Kuenzer, 2017, p. 345).

Como se percebe, essa medida tende a gerar uma desvalorização da carreira docente, pois desconsidera a importância da formação específica e da valorização do conhecimento pedagógico na prática educativa. Os professores dedicam anos de estudo e formação para adquirir os conhecimentos necessários para exercer a docência, e a introdução de profissionais sem essa formação pode desconsiderar o esforço e o compromisso dos educadores qualificados.

Ademais, essa mudança pode levantar preocupações ao modelo de educação oferecida, uma vez que desconsidera a importância da formação pedagógica e do

domínio do conteúdo, elementos fundamentais para o exercício da docência. A regulamentação da profissão de professor busca assegurar critérios que garantam a solidez do ensino e a integridade da prática educacional. No entanto, ao abrir espaço para outras instituições à distância e profissionais sem formação adequada, corre-se o risco de comprometer o processo ensino-aprendizagem, com possíveis impactos negativos no desenvolvimento educacional dos estudantes.

Embora haja diversas outras críticas à Lei nº 13.415/2017, tais como questões relacionadas à falta de infraestrutura adequada nas escolas e à falta de consulta efetiva às comunidades escolares na elaboração das mudanças, uma análise mais detalhada e criteriosa sobre suas implicações não é o foco principal desta pesquisa.

Retomando as principais políticas educacionais do governo Temer, ganham destaque a BNCC da Educação Básica (aprovada entre 2017 e 2018)<sup>15</sup>, que compreende as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O documento define os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo dessas etapas, independentemente da região do país ou da rede de ensino em que estão inseridos.

A BNCC está fundamentada na pedagogia das competências (Silva, 2018). Se em um primeiro momento a intenção de desenvolver habilidades práticas e competências específicas nos alunos pareça louvável, considerando que eles terão mais capacidade para enfrentar os desafios do mundo real e para serem mais adaptáveis e capazes de aplicar seus conhecimentos em diferentes contextos, entendemos que, na prática essa abordagem, como tantas outras, alinha-se aos princípios do neoliberalismo.

Laval (2004) explica que, desde que a “competência profissional” passou a não se limitar apenas aos conhecimentos escolares, mas também depende dos “valores comportamentais” e das “capacidades de ação”, a escola é intimada a adaptar seus alunos para os comportamentos profissionais que serão exigidos mais tarde. “Esse raciocínio enviesado, que pretende a objetividade e a eficácia, facilitou a transformação do sistema educativo em um apêndice da máquina econômica, tornando naturais as novas finalidades que lhe são atribuídas” (Laval, 2004, p. 64).

---

<sup>15</sup> A primeira versão da BNCC foi divulgada durante o governo Dilma, em 2015, e foi disponibilizada para consulta pública aos profissionais da educação e demais interessados. Nessa versão inicial, a BNCC estava centrada em “direitos e objetivos de aprendizagem”, delineando os conhecimentos e competências essenciais que todos os alunos da educação básica deveriam adquirir ao longo de sua jornada escolar (Malanchen; Trindade; Johann, 2021).

Além do que nos expõe Laval, Silva (2018) explica que, nos dispositivos que orientam as proposições curriculares baseadas em competências, adotadas para superar uma educação excessivamente disciplinarizada e focada no acúmulo de informações, prevalece uma concepção de formação humana voltada para a adequação à lógica do mercado e para a adaptação à sociedade, fundamentada em uma noção abstrata de cidadania.

Há, portanto, uma preocupação sobre a implementação e os possíveis impactos dessa abordagem no contexto educacional brasileiro. A ênfase nas competências e a grande preocupação em produzir trabalhadores qualificados para atender às demandas do mercado podem levar a uma redução no aprofundamento do conhecimento teórico e conceitual oferecido aos alunos. Isso porque, ao priorizar habilidades práticas e aplicadas, corre-se o risco de negligenciar a importância do conhecimento disciplinar e acadêmico tradicional, o que pode resultar em uma educação superficial e fragmentada, em que os alunos aprendem a fazer, mas não compreendem profundamente o que estão fazendo.

Insta abrir um parêntesis sobre a elaboração dos documentos que norteiam a educação. Enquanto os PCN outrora foram criticados pelo excesso de conteúdos, que demandavam dos professores um trabalho exaustivo e difícil de ser concretizado nas condições materiais disponíveis, a BNCC enfrenta críticas por promover um esvaziamento dos conteúdos escolares. Em ambos os casos, o que se percebe é a recorrente ausência de participação ampla dos profissionais da educação, o que contribui para o distanciamento entre as propostas curriculares e as práticas pedagógicas reais, dificultando a legitimação e apropriação dessas propostas nas escolas e comprometendo sua efetividade.

No que se refere ao trabalho docente, a BNCC, ao seguir um currículo nacional uniforme, pode limitar a autonomia dos educadores e afetar negativamente o processo e aprendizagem dos alunos. Ao impor um conjunto fixo de habilidades e conteúdos, há o receio de que os professores tenham menos liberdade para adaptar o currículo às necessidades específicas de seus alunos e às peculiaridades de seus contextos locais. “Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica” (Silva, 2018, p. 13).

Além disso, com a ênfase na conformidade com o currículo nacional, corre-se o risco de desvalorizar a experiência e o conhecimento dos professores, que muitas vezes trazem consigo valioso saber para enriquecer o processo educacional. Por fim, a implementação da BNCC pode acarretar uma carga de trabalho adicional para os professores. A adaptação dos planos de aula, materiais didáticos e métodos de ensino pode demandar tempo e esforço significativos, especialmente sem o suporte adequado em termos de recursos e capacitação profissional.

Lançada em outubro de 2017 pelo MEC, a Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo estabelecer uma Base Nacional de Formação Docente para orientar o currículo de formação. Entretanto, a abordagem impositiva do MEC, sem diálogo com as instituições de ensino superior e representantes da educação básica, foi vista como um retrocesso e gerou manifestação<sup>16</sup> de diversas entidades nacionais do campo da educação. A falta de diálogo com a sociedade civil e instituições educacionais ressalta um caráter centralizador e autoritário da política, suscitando preocupações sobre sua eficácia e legitimidade (ANPAE, 2017).

Ao invés de representar avanços, a Política Nacional de Formação de Professores aparenta ser um retrocesso, já que evidencia não apenas a falta de diálogo, mas também a precarização da docência e a desconsideração pelas condições reais dos professores. Isso porque a proposta do MEC não aborda efetivamente os desafios enfrentados pelos professores, como a falta de infraestrutura nas escolas, as jornadas exaustivas e os baixos salários. Ao contrário, ela culpa os formadores pela baixa qualidade educacional, ignorando a responsabilidade dos gestores e a realidade socioeconômica dos docentes (ANPAE, 2017).

Como se pôde perceber ao longo dessa seção, o governo Temer valeu-se de políticas educacionais centralizadoras, alinhadas à ideologia neoliberal que enfatiza a padronização e a mercantilização da educação. Tais políticas refletem uma visão reducionista da educação, que desconsidera a diversidade cultural, social e regional do país e prioriza uma abordagem tecnicista e voltada para o mercado.

Se por um lado a BNCC, ao estabelecer um currículo mínimo nacional sem considerar as especificidades locais e as necessidades dos estudantes e professores, limita a autonomia das escolas e dos docentes, reforçando uma lógica de ensino voltada para a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento

---

<sup>16</sup> Para saber mais, acesse: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>.

do desenvolvimento integral dos indivíduos e da formação cidadã, a Política Nacional de Formação de Professores segue essa mesma linha ao priorizar uma formação docente instrumental e descontextualizada, centrada em habilidades técnicas em detrimento da reflexão crítica e da práxis pedagógica.

Resta claro que tais políticas desconsideram a importância da formação continuada, da valorização profissional e do reconhecimento da complexidade do trabalho docente, contribuindo para a precarização das condições de trabalho e o desestímulo à carreira docente.

Na próxima seção, examinaremos como o país enfrentou o período desafiador da pandemia da COVID-19 e as implicações da gestão federal liderada por Jair Messias Bolsonaro para o setor educacional.

## 2.2 O BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA (E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE)

Podemos afirmar que até 2017 o Brasil enfrentou desafios consideráveis, mas foi sob a gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) que os brasileiros se viram diante de situações sem precedentes. Ciavatta (2021, p. 17) reverbera que as reformas, nesse período, avançaram “[...] sombrias, de volta ao passado, [...] abertamente a favor da acumulação do capital, da precarização do trabalho, da privatização e em prejuízo da população trabalhadora”.

Importante esclarecer que essas políticas, no entanto, não surgiram de maneira isolada no governo Bolsonaro, mas são, em grande parte, consequências diretas das bases estabelecidas no governo Temer. As reformas trabalhista e previdenciária implementadas naquele período, por exemplo, abriram o caminho para a ampliação da precarização das condições de trabalho e a diminuição de direitos sociais. Assim, o governo Bolsonaro intensificou e ampliou essas políticas, aprofundando os ataques ao Estado de Bem-Estar Social e promovendo um modelo econômico e social que prioriza os interesses do capital em detrimento da classe trabalhadora.

Ainda durante sua campanha, o discurso adotado pelo candidato foi marcado por uma retórica polarizadora, populista e muitas vezes controversa. Bolsonaro capitalizou o descontentamento generalizado da população brasileira com a corrupção, a violência e a crise econômica e apresentou-se como um candidato antissistema. Sua estratégia de comunicação, fortemente apoiada nas redes sociais,

explorou temas como segurança pública, combate à corrupção e conservadorismo moral, atraindo uma base de eleitores desiludidos com a política tradicional. Além disso, Bolsonaro beneficiou-se da disseminação de notícias falsas e teorias conspiratórias, alimentadas por uma máquina de propaganda digital que promovia sua imagem e difamava seus oponentes. E, apesar das preocupações em relação à sua postura autoritária, suas declarações controversas e sua falta de propostas concretas para enfrentar os desafios do país, Bolsonaro foi eleito em 2018.

Assim, o governo Bolsonaro foi marcado pela presença da ideologia militar e do conservadorismo religioso, que “[...] não se guia pela racionalidade, mas pelo dogma e em nome de ‘Deus’ destila violência e ódio” (Frigotto, 2021, p. 118). Esse período também foi caracterizado pelo desprezo pelos direitos humanos, pela retórica inflamada que fomentou divisões sociais e pela falta de uma agenda consistente de políticas públicas para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais do Brasil.

Instauraram-se políticas negacionistas, moralistas e racistas; procedeu-se ao desmonte das instituições coletivas de suporte à democracia; à dispersão e ao contingenciamento de recursos para a saúde, a cultura, a educação; são constantes as ameaças às instituições educacionais públicas, particularmente, as universidades; contrariando normas e artigos de lei e normas da administração pública ambiental, permitiu-se o desmatamento das florestas e ataques aos povos indígenas, de forma consentida e estimulada pelas autoridades que têm por função protegê-los (Ciavatta, 2021, p. 17).

Ciavatta (2021) avança em suas análises e traça um paralelo entre Bolsonaro e Benito Mussolini, destacando convergências em suas retóricas, estratégias de mobilização e uso de símbolos de poder. Bolsonaro, assim como Mussolini, recorre a demonstrações públicas de força, como no caso das "motociatas", que remetem às manifestações do líder fascista italiano e refletem uma política que combina o apelo estético com a exaltação de uma visão mecanicista e autoritária da sociedade. Ambas as lideranças compartilham características como o culto à violência, o militarismo e a recusa em respeitar protocolos democráticos, favorecendo uma comunicação direta com as massas e a centralização do poder em torno de sua figura. Apesar das diferenças nos contextos históricos e nas origens ideológicas, a análise revela um alinhamento nas práticas discursivas e no uso de elementos simbólicos que remetem

ao fascismo, com implicações preocupantes para a democracia e a estabilidade institucional.

Essa concentração de poder em torno da figura presidencial foi acompanhada pela consolidação de uma agenda econômica igualmente centralizadora, simbolizada pela nomeação de Paulo Guedes<sup>17</sup> como “superministro” da Economia. Guedes, alinhado às diretrizes autoritárias de concentração de decisões, acumulou o controle de diversas pastas, refletindo uma aposta na centralização como estratégia de governança. Assim, além da Fazenda, tradicionalmente responsável pela condução da política econômica, Guedes também passou a supervisionar antigas pastas como Planejamento, Indústria e Comércio Exterior, além do Trabalho e Previdência. Essa concentração de poderes refletia a confiança depositada em suas capacidades de implementar reformas estruturais e promover uma agenda liberal para impulsionar o crescimento econômico do país, além de atrair investimentos, acentuando as preocupações sobre os rumos da democracia e do desenvolvimento do país.

Entre suas principais propostas destacam-se a reforma da Previdência, iniciada no governo Temer, a reforma tributária e a agenda de privatizações. No entanto, a implementação dessas medidas foi marcada por desafios como a pandemia da COVID-19 e resistências no Congresso Nacional, o que muitas vezes resultou em ajustes e diluições das propostas originais. Ainda assim, as políticas econômicas adotadas por Guedes contribuíram para o aumento da desigualdade social e para o aprofundamento de problemas estruturais do país, como o desemprego e a concentração de renda.

Para Frigotto (2021, p. 127),

O totalitarismo econômico da gestão Guedes tem seu par no conservadorismo das forças sociais que sustentam o projeto do governo Bolsonaro e que adotam, como signo de sociabilidade, a violência. Violência que se materializa pelo culto às armas, ódio aos adversários e ao pensamento divergente, utilizando a pedagogia da ameaça e do medo.

Já o MEC foi palco de diversos acontecimentos e polêmicas com a nomeação de cinco ministros<sup>18</sup> controversos para a pasta. Por exemplo, Ricardo Vélez

---

<sup>17</sup> Para saber mais, acesse: <https://investnews.com.br/perfis/paulo-guedes/>.

<sup>18</sup> Para saber mais, acesse: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/grandes-polemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro/>.

Rodríguez, durante os três meses à frente do ministério, defendeu alterar os livros de História a fim de caracterizar o golpe de estado de 1964 como um “contragolpe” que salvou o país do comunismo; Abraham Weintraub tentou intervir na nomeação dos reitores das universidades federais; Carlos Decotelli chegou a ser anunciado como ministro, mas não assumiu o comando do MEC em razão falsa titulação de doutorado e pós-doutorado; Milton Ribeiro proferiu falas homofóbicas e preconceituosas e chegou a ser preso, acusado de corrupção passiva, prevaricação e tráfico de influência. Diante desse contexto, poucas seriam as expectativas quanto às políticas educacionais implementadas pelo governo Bolsonaro.

Assim, tanto em 2019 quanto em 2020, houve os cortes bilionários no orçamento destinado às universidades, institutos federais de educação, concessão de bolsas e até mesmo programas ligados à Educação Básica. Esses cortes impactaram diretamente projetos de pesquisa, programas de extensão, investimentos em infraestrutura e até o funcionamento básico das instituições federais. Essas medidas tiveram efeitos negativos acesso à educação, além de desestimular a pesquisa científica e a produção de conhecimento, resultando em protestos por parte de estudantes, professores, pesquisadores e instituições de ensino (ADUFC-Sindicato, 2020).

A militarização da educação via criação de escolas cívico-militares, regulamentada pelo Decreto nº 9.665/2019, foi uma das propostas emblemáticas do governo Bolsonaro na área da educação. Esse modelo busca introduzir uma nova forma de gestão escolar que combina elementos da pedagogia tradicional com uma concepção de formação humana alinhada ao projeto histórico das forças armadas, por meio de uma disciplina militar, sem qualquer comprovação de que esse modelo realmente traria melhorias significativas na qualidade da educação (Taffarel *et al.*, 2022).

Sob a ótica de Foucault (1987), em sua obra *Vigiar e Punir*, a concepção de disciplina, central às escolas cívico-militares, pode ser compreendida como uma ferramenta de poder que molda corpos e comportamentos. Para o filósofo francês,

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma

manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (Foucault, 1987, p. 164).

Esse modelo disciplinar, estruturado em mecanismos de controle, vigilância e submissão hierárquica, encontra ressonância nas práticas dessas escolas, nas quais a disciplina militar promove uma "manipulação calculada" dos gestos e comportamentos dos estudantes, tornando-os simultaneamente eficientes e dóceis. Assim, as escolas cívico-militares propostas pelo governo Bolsonaro reforçam a relação entre poder e controle, priorizando a obediência e a funcionalidade em detrimento de uma educação emancipadora e crítica.

Ainda, ganhou destaque no governo Bolsonaro o movimento Escola Sem Partido, “[...] também liderado por setores conservadores das igrejas cristãs e grandes grupos representantes do capital financeiro [...]” (Gonçalves, 2019, p. 82), que defendia a neutralidade política e ideológica no ambiente escolar, propondo medidas para coibir supostas doutrinações políticas e ideológicas por parte de professores em sala de aula. A proposta, obviamente, gerou intenso debate quanto à restrição da liberdade de expressão dos professores e à limitação do debate democrático no ambiente escolar, uma vez que a educação não pode ser completamente neutra, já que envolve valores, ética e a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. “É nesse contexto de ascensão das forças conservadoras que se dá o desmonte de direitos da classe trabalhadora e a fragilização dos direitos e mortificação da democracia” (Gonçalves, 2019, p. 82).

Para Chauí (2021), a ideologia da Escola Sem Partido transforma a educação, desde o Ensino Fundamental até a universidade, em uma organização orientada pelas regras de mercado, desqualificando e desmoralizando a escola pública enquanto incentiva sua privatização e mercantilização. Nesse contexto, a educação perde seu duplo núcleo essencial. De um lado, abandona a ideia de formação, ou seja, o estímulo ao pensamento crítico, à reflexão e à produção de conhecimento, substituindo-os pela transmissão superficial de informações não fundamentadas, pela disseminação de preconceitos e pela valorização da ignorância em detrimento do saber, em um adestramento voltado exclusivamente para o mercado de trabalho. De outro lado, deixa de ser um direito de cidadania para se afirmar como privilégio, tornando-se um instrumento de exclusão social, competição desleal e fonte de ódios,

medos, ressentimentos e culpas. Em síntese, a educação transforma-se em um verdadeiro instrumento de terror (Chauí, 2021).

Lançada em abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, estabeleceu diretrizes para implementar programas e ações voltados à melhora da alfabetização — priorizada para o primeiro ano do Ensino Fundamental — e ao combate ao analfabetismo, com o estímulo à participação das famílias no processo educativo e a criação de instrumentos de avaliação para monitorar o progresso dos estudantes (Brasil, [2019?]). No entanto, a política gerou controvérsias e críticas devido à ênfase dada ao método fônico de alfabetização, que prioriza o ensino das relações entre letras e sons, em detrimento de outras abordagens pedagógicas, à falta de diálogo com a comunidade educacional na sua elaboração e aos desafios práticos enfrentando, como a falta de investimentos em formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura escolar, agravados pela pandemia.

No que se refere especificamente ao contexto da pandemia decorrente da COVID-19, é necessário abrir um parêntesis para destacarmos a postura adotada pelo então presidente da República. Desde o início da emergência de saúde pública, o presidente Jair Bolsonaro minimizou a gravidade da doença, promoveu tratamentos sem eficácia comprovada e desencorajou medidas de distanciamento social e uso de máscaras, contrariando as recomendações científicas e contribuindo para a disseminação do vírus. Além disso, a gestão federal enfrentou problemas na aquisição de vacinas e na coordenação de uma campanha nacional de imunização eficiente, resultando em atrasos e dificuldades na distribuição de doses. Essa postura negligente e desarticulada do governo Bolsonaro durante a pandemia foi, sem dúvidas, uma das principais razões para o elevado número de mortes no país e para o prolongamento da crise sanitária e econômica<sup>19</sup>.

Nesse cenário de negação da gravidade da crise sanitária, a precarização do trabalho emergiu como uma questão central no Brasil, com milhões de brasileiros enfrentando condições laborais instáveis acentuadas pela crise econômica decorrente da pandemia. O estado avançado de precarização, informalidade e o servilismo secular deixaram poucas alternativas às camadas mais vulneráveis da classe

---

<sup>19</sup> Para saber mais, acesse: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/sete-erros-bolsonaro-covid-brasil/>.

trabalhadora, que se viram obrigadas a se arriscar nas ruas e no transporte público lotado, em busca de sobrevivência (Chadarevian; Bueno, 2022).

No caso dos professores — foco principal deste estudo —, apesar de estarem na linha de frente da educação, esses profissionais seguiram na contramão desse processo de exposição e passaram a ministrar aulas remotamente de suas casas. No entanto, eles não deixaram de enfrentar os desafios da precarização do trabalho, como jornadas extenuantes, sobrecarga emocional e falta de suporte adequado por parte das instituições educacionais (Lima; Sena, 2022).

A transição abrupta para o ensino remoto também evidenciou disparidades de acesso à tecnologia e internet entre alunos e professores do ensino público (Lima; Sena, 2022), ampliando ainda mais as desigualdades educacionais no país em relação à educação particular. Assim, como veremos mais adiante, a pandemia não apenas expôs, mas aprofundou as condições precárias de trabalho enfrentadas pelos profissionais da educação, exigindo respostas urgentes e políticas mais robustas para garantir condições dignas de trabalho e educação para todos.

A Lei nº 13.979/2020 estabeleceu medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus, prevendo ações como isolamento e quarentena, entre outras medidas necessárias para controlar a disseminação do vírus e proteger a saúde pública.

Nesse sentido, em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, diretrizes para orientar escolas da Educação Básica e instituições de Ensino Superior durante a pandemia. O documento, elaborado com a colaboração do MEC, oferecia orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior<sup>20</sup>.

As principais questões abordadas incluíam a reorganização dos calendários escolares, o aproveitamento das aulas e atividades a distância como horas letivas e estratégias para minimizar a necessidade de reposição presencial dos dias letivos. O parecer sugeria, ainda, o uso de diversos recursos, como videoaulas, plataformas virtuais, material didático impresso, entre outros, para garantir a continuidade do ensino.

Para cada etapa de ensino, foram apresentadas recomendações específicas. Por exemplo, para a Educação Infantil, propôs-se uma aproximação virtual entre

---

<sup>20</sup> Para saber mais, acesse: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>.

professores e famílias, enquanto para o Ensino Fundamental anos iniciais sugeriu-se que as famílias acompanhassem as atividades das crianças com roteiros estruturados. Já para o ensino técnico e superior, o documento sugeriu ampliar a oferta de cursos presenciais para a modalidade a distância. Todas as decisões finais sobre a implementação dessas diretrizes caberiam aos estados e municípios, considerando as particularidades de cada localidade.

Pelo teor do documento, o CNE havia desconsiderado as contribuições das entidades educacionais do país em resposta à consulta pública quando da elaboração das diretrizes. Essas entidades defendiam a reorganização dos calendários escolares com a reposição das aulas de forma presencial, uma vez controlada a pandemia, sob o argumento de que essa abordagem seria fundamental para garantir o acesso à educação em igualdade de condições para todos, ainda que isso exigisse estender as atividades do ano letivo de 2020 até 2021 (ANFOPE, 2020).

Em razão disso, essas entidades educacionais elaboraram um documento<sup>21</sup> em que reconheceram a iniciativa do CNE em emitir orientações nacionais sobre a reorganização do calendário escolar e atividades não presenciais, mas ressaltaram que as ações do governo federal e do MEC ignoraram seu papel na coordenação das políticas educacionais e desconsideraram o PNE.

Ademais, expressaram que as medidas de isolamento, naquele momento, eram fundamentais para preservar vidas, embora não fossem o suficiente para reduzir os impactos da pandemia, especialmente nas desigualdades socioeconômicas, e defenderam a construção de ações coordenadas envolvendo os poderes públicos e a sociedade civil para garantir o cumprimento dos princípios constitucionais da educação.

O ponto principal do documento estava na crítica quanto ao uso da educação a distância como solução única para o problema de reposição das atividades suspensas, destacando a falta de infraestrutura digital e as desigualdades de acesso dos estudantes brasileiros. Por fim, novamente propuseram a reorganização dos calendários escolares, garantindo a reposição das aulas presenciais e o reconhecimento de um ciclo letivo 2020-2021 sem avaliações censitárias.

Assim, a aprovação das diretrizes pelo CNE durante a pandemia evidenciou um papel crucial dos estados e municípios na formulação e implementação das

---

<sup>21</sup> Para saber mais, acesse: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Ao-CNE>.

políticas educacionais. Isso porque, embora o órgão tenha estabelecido orientações gerais, coube às instâncias locais a tarefa de adaptar e aplicar essas diretrizes de acordo com a realidade específica de cada região.

Logo, essa descentralização das decisões educacionais teve um impacto significativo no papel do governo federal. Ao transferir a responsabilidade pela implementação das políticas educacionais para os estados e municípios, o governo Bolsonaro viu-se desonerado do ônus do controle direto sobre as escolas e instituições de ensino durante a pandemia. E essa descentralização gerou uma série de desafios. Sem uma coordenação centralizada, as disparidades existentes obviamente foram acentuadas, sobretudo entre instituições de ensino públicas e privadas, essas últimas tendo conseguido responder de forma mais eficaz às diretrizes estabelecidas pelo CNE.

No próximo capítulo, exploraremos as medidas implementadas pelo governo municipal de Foz do Iguaçu durante a pandemia e como essas ações impactaram a precarização do trabalho dos professores da rede municipal de educação.

### **3 PRECARIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO: O NOVO NORMAL NA PROFISSÃO DOCENTE**

No capítulo 2, discutimos a precarização do trabalho como um dos principais efeitos do neoliberalismo, que tem se manifestado em diversos setores da economia. Neste capítulo, voltamos nosso olhar especificamente para a precarização do trabalho docente e a conseqüente desvalorização desses profissionais.

Nesse contexto, a expressão “novo normal”, utilizada como título deste capítulo, inicialmente pode remeter às mudanças abruptas e a conseqüente precarização no trabalho docente decorrentes do período pandêmico. Contudo, ao aprofundar a análise, percebe-se que essa questão é mais ampla e complexa. A ideia de um novo normal no âmbito da precarização não surgiu de um momento específico, mas, como buscamos demonstrar até aqui, é fruto de um processo gradual que se intensificou nas últimas décadas, marcado pela adoção de políticas neoliberais que priorizam a redução de custos, a flexibilização trabalhista e a mercantilização da educação. Essas políticas redefiniram o que é considerado normal na profissão docente, impondo condições de trabalho precarizadas, baixos salários e um crescente desrespeito ao papel do professor enquanto formador de cidadãos e agente de transformação social. Trata-se, portanto, de um novo normal que exige reflexão crítica, pois, ao ser naturalizado, corre o risco de perpetuar a desvalorização dos educadores e comprometer a essência emancipadora do ensino.

Evangelista (2017) aborda essa realidade como uma verdadeira “tragédia docente”, destacando que as questões enfrentadas nas escolas públicas, em todos os níveis, além de identificadas em pesquisas acadêmicas sobre formação e trabalho docente, têm suas raízes em disputas imperialistas e na hegemonia neoliberal. As políticas educacionais, ao serem moldadas por esses interesses, frequentemente priorizam questões econômicas e de mercado, deixando de lado a essência do ensino como prática emancipadora e transformadora. “Não é possível ver nas políticas destinadas ao professor, deflagradas particularmente nos últimos 15 anos, a sua consideração como sujeito histórico, de conhecimento, de direitos, de consciência” (Evangelista, 2017, p. 3).

Para a autora, a política educacional brasileira contemporânea — resultado das mudanças estruturais nas relações capitalistas de produção e da reforma do aparelho de Estado no país, iniciados em 1980 — está intimamente ligada à lógica de produção

de trabalhadores para o capital, focando em formar uma mão de obra apta para o trabalho simples e de baixo custo. A essa redefinição do papel do professor para atender às exigências de um mercado de trabalho globalizado, que busca mão de obra barata e altamente disponível, tornando o país mais atrativo para investimentos externos, Evangelista (2017) denomina como reconversão docente.

A formação do professor passa, então, a enfatizar habilidades e técnicas operacionais, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora, que valorize o desenvolvimento integral dos indivíduos. Isso resulta em um cenário no qual o professor é visto não como um agente de transformação social, mas como um executor de políticas que visam à preparação de uma força de trabalho ajustada às demandas do mercado, subestimando seu papel como formador de cidadãos conscientes e participativos.

Outro ponto levantado pela autora refere-se ao discurso nocivo, formatado a partir dos anos 2000, no que se refere à desqualificação da formação e da atuação do professor. Essa desqualificação fora atribuída à falta de competência e de habilidades, uma narrativa que abre espaço para a degradação social da profissão e serve para justificar problemas de desenvolvimento e combate à pobreza no país. Essa visão, amplamente difundida por organismos como o BM nos países periféricos, promove a ideia de que o subdesenvolvimento está ligado à falta de domínio tecnológico entre os professores (Evangelista, 2017). Sobre isso,

É pela introdução de novas tecnologias que [o Estado capitalista] impulsiona a economia, potencializa a lucratividade e reduz temporariamente o impacto das crises econômicas. Em contraposição, na outra ponta, aumentam as crises sociais, a miséria, os conflitos e, com isso, contraditoriamente, as reais possibilidades de mobilização social. Este confronto também motiva a emergência das políticas neoliberais e suas formas de conceber o Estado, bem como estimula o fortalecimento da extrema direita e o desejo de um novo estado de direito que limite a democracia liberal que passa a ser responsabilizada pelos problemas existentes (Freitas, 2022, p. 29).

Nesse sentido, as fragilidades do corpo docente estão diretamente relacionadas à sua suposta incapacidade de utilizar e integrar tecnologias modernas em suas práticas pedagógicas. Essa abordagem não apenas desconsidera a complexidade da formação docente e as diversas habilidades e científicas envolvidas no ensino, mas também simplifica as causas do desenvolvimento desigual, colocando sobre os ombros dos professores uma responsabilidade desproporcional

pelos desafios enfrentados no contexto educacional e social. Em outras palavras, “Subjaz à alardeada desqualificação profissional o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza” (Evangelista, 2017, p. 9).

Nesse contexto, inúmeras responsabilidades passaram a ser atribuídas aos professores, incluindo a ideia de que o desemprego futuro do aluno será consequência da suposta falta de investimento do professor em seu trabalho atual (Evangelista, 2017). Conforme explica a autora, esse discurso esconde um processo que faz os docentes arcarem com as consequências de problemas escolares, econômicos e sociais que estão fora de seu controle direto. Ao imputar aos professores a responsabilidade pelas condições de existência da população brasileira, essa narrativa ignora o papel das decisões econômicas e políticas tomadas pela burguesia interna em conjunto com o capital internacional (Evangelista, 2017).

Essa abordagem sugere que os problemas sociais e econômicos resultam da suposta falta de responsabilidade dos professores em relação à sua formação, ao investimento em sala de aula, ao empenho na aprendizagem dos alunos e ao uso de tecnologias. No entanto, essa é uma visão distorcida que ignora as verdadeiras raízes das dificuldades socioeconômicas. Ao culpar os professores pela falência de um sistema maior, cria-se um falso dilema, que é, na verdade, uma consequência do movimento ideológico burguês dominante, que busca desviar a atenção das causas estruturais dos problemas para responsabilizar inadequadamente os profissionais da educação (Evangelista, 2017).

Dando continuidade a essa ideologia neoliberal, Lima e Sena (2022, p, 71) enfatizam como a precarização da educação aprofundou-se na última década, especialmente quando “[...] instituições de ensino passaram a ter suas rotinas baseadas em modelos de gestão empresarial pautados no controle dos professores a partir de um conjunto de metas, cujas condições concretas de trabalho, individuais e coletivas, não permitem alcançar”.

Esse modelo de gestão enfoca a eficiência e o controle, aplicando princípios e práticas do setor privado ao contexto educacional. O resultado é uma administração que prioriza o cumprimento de metas e indicadores de desempenho em vez de considerar as complexidades e as necessidades específicas do ambiente escolar.

Sob esse modelo, os professores são frequentemente submetidos a um conjunto rigoroso de metas e métricas, que muitas vezes não refletem a real qualidade do ensino ou as condições concretas de trabalho. A pressão para atingir essas metas pode levar a uma abordagem de ensino mecanicista e orientada para resultados, em vez de uma prática pedagógica que leve em conta o desenvolvimento integral dos alunos e o contexto educacional mais amplo.

Além disso, as condições de trabalho dos professores, tanto individuais quanto coletivas, muitas vezes não são adequadas para alcançar essas metas impostas. Isso inclui fatores como carga horária excessiva, falta de recursos materiais e apoio institucional insuficiente. A infraestrutura precária, o déficit de materiais didáticos e a sobrecarga de tarefas administrativas agravam a situação, tornando cada vez mais difícil para os professores atender às expectativas estabelecidas por esses modelos gerenciais.

Lima e Sena (2022) apontam também para como a crescente integração de plataformas e algoritmos na educação tem transformado a forma como os processos educativos são controlados, conduzidos e mediados, impondo uma nova dinâmica ao ambiente escolar e acadêmico.

No entanto, o controle exercido por essas ferramentas pode levar a uma abordagem mais rígida e menos flexível no ensino. As plataformas muitas vezes impõem parâmetros fixos para o progresso dos alunos e a execução das atividades, o que pode trazer desafios aos docentes, como limitar a autonomia desses professores e a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos. Logo, essas “[...] plataformas online de aprendizagem expropriam as funções básicas do professor convertendo seu trabalho vivo em trabalho morto dentro de softwares comandados por algoritmos” (Freitas, 2022, p. 40).

Ademais, além da desvalorização do trabalho docente e da diminuição da autonomia profissional, a ênfase em tecnologias digitais e a lógica de mercado associada a essas plataformas podem levar a uma mercantilização da educação, pela qual a formação e a qualificação dos alunos são tratadas como produtos a serem otimizados, em vez de processos complexos e multifacetados de desenvolvimento humano.

“[...] as plataformas agem virtualizando o controle dos professores e estudantes em função das mudanças no mundo do trabalho, elas

reduzem todo o processo educativo escolar à preparação para o mercado e suas condicionantes precárias e expropriadoras como o subemprego, os salários baixos, o desemprego, a perda dos direitos trabalhistas e sociais, entre outras (Freitas, 2018, *apud* Lima; Sena, 2022, p. 72).

Como exemplo, no estado do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação disponibilizou uma plataforma que controla o acesso a informações de docentes e turmas e oferece sugestões de planejamento de aula e conteúdos programáticos, alegando que o objetivo é auxiliar o trabalho dos professores (Katuta; Oliveira; Souza, 2022).

Essa situação resulta em uma cobrança excessiva dos docentes, além de atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem, por elencar quais conteúdos são mais importantes em detrimento de outros, o que nega processos educativos dialógicos que tenham como base a materialidade de vida dos educandos [...] (Katuta; Oliveira; Souza, 2022, p. 168).

Entretanto, esse controle sobre o trabalho docente não fica restrito às plataformas digitais. Conforme reverbera Silva (2020), com as reformas educacionais, sobretudo com a Resolução CNE/CP nº 02/2019, os professores passaram a ser considerados agentes diretos dos processos de ensino, o que resulta na imposição de medidas que visam a controlar seu trabalho. Esse controle impacta negativamente a autonomia dos docentes, limitando sua capacidade de implementar abordagens pedagógicas críticas e criativas. Os professores enfrentam restrições seja pela regulamentação do material didático, pelo currículo básico (BNCC) e pelas avaliações externas, o que reduz sua liberdade de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos e ao contexto em que atuam. Esse processo de perda de autonomia ocorre em um contexto no qual as mudanças no mercado de trabalho, as políticas públicas e educacionais são articuladas de forma que a voz dos professores é pouco considerada. Assim, a capacidade dos educadores de exercer sua profissão com autonomia é progressivamente minada, prejudicando o desenvolvimento de uma educação que ultrapasse as diretrizes padronizadas.

No que se refere às avaliações externas, abordadas por Silva (2020), a responsabilização individual do professor pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala tem se tornado uma prática comum, refletindo uma visão reducionista da educação. Essa abordagem atribui ao professor a responsabilidade

exclusiva pelos resultados obtidos pelos alunos, desconsiderando uma série de fatores que influenciam o desempenho escolar, como o contexto socioeconômico, as condições de infraestrutura da escola, o apoio familiar e a própria estrutura do sistema educacional. Ao focar apenas no papel do professor, essa política ignora a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca uma pressão indevida sobre os educadores, que são avaliados de maneira simplista e muitas vezes injusta. Além disso, essa responsabilização tende a desmotivar os professores, gerar ansiedade e criar um ambiente escolar mais focado no cumprimento de metas de desempenho do que na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Nesse sentido,

A escola vai adquirindo uma fisionomia de empresa rígida, onde todos são monitorados, onde os resultados não correspondem aos fins máximos da educação, mas, sim, às metas das avaliações a serem expostas em outdoor; um ambiente no qual todos cumprem tarefas, quase que de forma mecânica, onde vemos crescer um grau de insatisfação, cada dia maior, tanto por parte dos profissionais, quanto por parte dos alunos (Lima; Sena, 2020, 30).

Um outro ponto importante a ser levantado refere-se à formação docente aligeirada e precarizada. Sousa (2007) explica que a interpretação ambígua das exigências legais para a formação docente, conforme a Lei nº 9394/1996, gerou uma pressão significativa sobre os professores que atuavam sem curso superior, alimentando um medo generalizado de perda de emprego. Essa situação levou a uma corrida frenética por parte dos professores para garantir diplomas universitários. Nesse contexto, o foco foi mais na obtenção rápida de qualificações formais, muitas vezes sem a devida atenção ao impacto desses cursos na formação docente ou no aprimoramento das práticas educacionais.

Esse ambiente desregulado e apressado, com cursos ministrados em tempo recorde, com carga horária mínima e a distância, abriu espaço para que instituições privadas ofereçam formação de baixa qualidade e sem o devido cuidado com a formação pedagógica efetiva e o desenvolvimento profissional contínuo. “Nesta ordem comercial mundial, a educação está posta como serviço dentro de um processo de mercantilização. O resultado desta política na formação docente é a certificação em larga escala” (Silva, 2020, p. 114).

Silva (2020, p. 115) coloca que a temática da formação continuada segue a mesma linha da formação inicial, sendo “[...] necessário pensar a formação continuada como componente essencial para a profissionalização”, embora não possa “[...] ser concebida apenas na perspectiva da formação em serviço, relacionada diretamente aos elementos práticos. Muitas vezes, é a suspensão do cotidiano que permite a imersão reflexiva no e sobre o cotidiano”.

Para tanto, há que se refletir sobre duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente: a formação do professor inicial e continuada e as condições concretas nas quais ele atua. Concebendo-se a formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional, entender-se-á um conjunto de questões que historicamente tem permeado a profissão docente: salário, jornada de trabalho, estatuto, carreira, condições de trabalho (Silva, 2020, p. 115).

Nesse sentido, uma dimensão essencial para o desenvolvimento e a valorização do professor é a estabilidade profissional. No entanto, a instabilidade dos professores nas redes de ensino, com a adoção de vínculos temporários, sem garantias de renovação ou continuidade no cargo, tornou-se uma prática cada vez mais comum e abrangente. Por meio de contratos temporários, esses profissionais possuem menos benefícios e segurança do que aqueles com vínculos permanentes, a exemplo de garantias trabalhistas, o que contribui para a desvalorização do trabalho docente.

Insta esclarecer que a precarização do trabalho docente e a desvalorização da profissão têm consequências diretas sobre a saúde e o bem-estar dos professores. O aumento da carga de trabalho, associado a salários insuficientes e à falta de reconhecimento, contribui para altos níveis de estresse e desgaste emocional. Além disso, a falta de recursos adequados e o ambiente de trabalho frequentemente hostil ou inadequado intensificam os desafios enfrentados por esses profissionais. Como veremos mais adiante, o resultado é um aumento significativo de casos de adoecimento físico e mental entre os docentes, incluindo transtornos de ansiedade, depressão e síndrome de burnout. Esse quadro não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também coloca em risco a continuidade da carreira docente, com muitos profissionais afastando-se ou abandonando a profissão.

Na sequência, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental I da rede pública de Foz do Iguaçu, focando

na percepção desses educadores sobre suas experiências durante o período da pandemia. As entrevistas buscaram captar as reflexões dos docentes sobre os desafios e adaptações enfrentados, a eficácia das estratégias adotadas para o ensino remoto, e o impacto dessas mudanças na dinâmica de ensino-aprendizagem e nas relações com os alunos. Essas narrativas são essenciais para entender como os professores lidaram com a crise e quais foram as principais dificuldades e aprendizados surgidos nesse contexto sem precedentes.

### 3.1 O IMPACTO DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE E NA VIDA DOS PROFESSORES MUNICIPAIS EM FOZ DO IGUAÇU

A pandemia de COVID-19, que emergiu no final de 2019, trouxe profundas transformações à vida da população mundial e teve impactos significativos no Brasil. Essa crise sanitária global não apenas desafiou os sistemas de saúde, mas também alterou profundamente as dinâmicas sociais, econômicas e culturais. No Brasil, um dos países mais afetados, a pandemia revelou e exacerbou desigualdades preexistentes, ao mesmo tempo em que provocou mudanças abruptas no cotidiano das pessoas, desde a implementação de medidas de distanciamento social até a adaptação de rotinas de trabalho e estudo para formatos remotos.

Em Foz do Iguaçu, Paraná, a resposta à pandemia de Covid-19 também se fez sentir de forma significativa. O Decreto nº 27.963, de 15 de março de 2020, foi a primeira legislação emitida pelo poder municipal a fim de estabelecer medidas de controle e prevenção contra a emergência de saúde pública causada pelo Novo Coronavírus. Entre as medidas adotadas, foi determinada a interrupção das atividades escolares municipais por um período de quinze dias, sendo essa interrupção considerada como uma antecipação do recesso previsto para julho pelo calendário escolar. Posteriormente, o Decreto nº 27.994, de 25 de março de 2020, ampliou a suspensão das atividades escolares municipais por tempo indeterminado, refletindo a gravidade da situação e a necessidade de medidas contínuas para proteger a saúde pública.

Para identificar as ações realizadas pela SMED durante a pandemia, consultamos o Portal da Transparência<sup>22</sup> mantido pela Prefeitura de Foz do Iguaçu.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www2.pmfi.pr.gov.br/giig/portais/portaldatransparencia/defaultPortalV3.aspx>.

Para nossa surpresa, encontramos relatórios disponíveis apenas referentes ao mês de julho de 2020. As informações relevantes contidas nesses relatórios serão reproduzidas a seguir, detalhando as medidas e iniciativas adotadas pela SMED nesse período crítico.

De acordo com a Deliberação CEE-PR nº 02/2018, a Resolução nº 1.219/2020 e a Instrução Normativa nº 02/2020, a SMED estabeleceu a entrega presencial de material físico elaborado sob a orientação da coordenação pedagógica, realizada duas vezes ao mês aos responsáveis pelos alunos. Além disso, atividades *online* foram disponibilizadas. Algumas unidades optaram pela realização de aulas *online*, utilizando aplicativos de videoconferência ou gravação de vídeos, para complementar as atividades remotas impressas. Os materiais disponibilizados contemplavam conteúdos já trabalhados em sala de aula. Também foram disponibilizados kits pedagógicos para promover o desenvolvimento na coordenação motora e psicomotricidade dos alunos. O acompanhamento pedagógico foi realizado por meio de aplicativos, pelos quais os professores observavam diariamente o desenvolvimento das atividades remotas.

A fim de promover atividades literárias, a SMED implementou o projeto “Na Escola tem História e no CMEI também”, realizando semanalmente contações de histórias para proporcionar aos alunos o contato com livros de literatura. Além disso, com o intuito de introduzir novas práticas de ensino para os profissionais da educação, a SMED criou um canal no YouTube chamado “Educação em todos os Cantos”, pelo qual esses profissionais compartilhavam como se reinventaram com o uso das tecnologias.

Reuniões eram realizadas pelo aplicativo Zoom com as equipes gestoras e com os professores, durante as quais eram fornecidas orientações sobre procedimentos e encaminhamentos. Posteriormente, eram encaminhados para os e-mails das unidades escolares os slides elaborados e demais informações.

Para os alunos da Educação Infantil com Transtorno do Espectro Autista, comorbidades ou outras deficiências de natureza sensorial, intelectual e física, foram elaborados materiais com orientações psicoeducacionais para os responsáveis, com a intenção de promover atividades que contribuíssem para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, comorbidades ou outras deficiências de natureza sensorial, intelectual e física, com comprovada necessidade,

matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em sala comum, foram disponibilizadas atividades adaptadas, com conteúdo flexibilizado, nos termos do artigo 59, inciso I da Lei nº 9.394/96.

Foram encaminhadas atividades de reposição para os alunos da Classe Especial, dividida em três níveis (I, II e III), correspondentes às fases de alfabetização, cabendo ao professor regente da classe e à Coordenação Pedagógica da unidade determinar o nível mais adequado para cada aluno. Também foram encaminhadas atividades complementares aos alunos da Sala de Recursos Multifuncional, Deficiência Visual, Altas Habilidades e Superdotação.

Na Educação Infantil, as avaliações foram conduzidas por meio de pareceres descritivos semestrais. Entretanto, durante o período de pandemia, o foco foi nos resultados obtidos a partir dos relatos das famílias em grupos de WhatsApp, com envio de fotos e vídeos, além da devolução das atividades remotas realizadas pelos alunos.

O controle de frequência e a participação dos alunos levaram em consideração as devolutivas das atividades concluídas, bem como a participação dos alunos nas atividades *online* e via WhatsApp.

A SMED, por meio da Diretoria de Educação Especial, manteve contato contínuo com a coordenação pedagógica das escolas e com os familiares dos alunos, com o objetivo de diminuir o impacto do distanciamento escolar na realização das atividades remotas. As unidades escolares realizaram visitas domiciliares para entregar as atividades remotas impressas aos alunos em situação de vulnerabilidade social.

Os professores que atuam na função de apoio escolar prestaram suporte aos alunos por meio de WhatsApp, intensificando o trabalho colaborativo com os professores regentes. Também foram organizados grupos pelo WhatsApp para que os responsáveis pudessem esclarecer dúvidas e auxiliar os alunos na realização das atividades remotas.

Em relação às questões de recursos humanos, um breve relatório informa que a SMED mantinha contato constante com a Diretoria de Saúde Ocupacional, órgão da administração pública, a fim de orientar sobre o atendimento psicológico por telefone e sobre o afastamento para teletrabalho dos servidores pertencentes aos grupos de risco. Alega-se, ainda, a constante comunicação entre as equipes administrativa e pedagógica da SMED para oferecer suporte às equipes administrativas e pedagógicas

de cada unidade escolar, que, por sua vez, apoiavam os docentes e demais servidores das unidades escolares.

A SMED esclarece que não houve alterações nas jornadas de trabalho e que foram realizadas formações e lives e disponibilizados cursos *online* na plataforma do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM).

Com base nas informações disponíveis nos relatórios emitidos pela SMED e no referencial teórico estudado, iniciaremos agora a análise das entrevistas realizadas com os professores do Ensino Fundamental I que atuaram durante a pandemia. Essas entrevistas têm como objetivo captar a perspectiva dos profissionais que vivenciaram diretamente os desafios e as transformações ocorridas na educação em Foz do Iguaçu durante esse período crítico. O foco principal será compreender a precarização do trabalho docente, investigando como as condições de trabalho e os recursos disponíveis impactaram a prática pedagógica e o bem-estar dos professores. A partir dessas entrevistas, buscaremos entender de maneira mais profunda as experiências, estratégias e adaptações implementadas, oferecendo uma visão detalhada sobre a realidade do trabalho docente durante a pandemia.

### **3.1.1 Uma escuta atenta sobre as experiências dos professores em tempos de pandemia**

A fim de obtermos uma visão detalhada da experiência dos professores da rede pública de ensino de Foz do Iguaçu, com foco nas mudanças ocorridas em suas rotinas e nas condições de trabalho durante o período pandêmico, realizamos entrevistas com uma amostra de quinze professores do Ensino Fundamental I das escolas Parigot de Souza e Gabriela Mistral. Utilizamos um questionário semiestruturado, que incluiu perguntas sobre os impactos do trabalho remoto durante a pandemia, abordando aspectos como a qualidade do trabalho educativo durante esse período e a saúde dos docentes. O Quadro 1 apresenta as perguntas que compõem o questionário (Apêndice A).

**Quadro 1** – Questionário semiestruturado

1	Sobre o período pandêmico, você apresentou algum problema de saúde mental ou físico?
2	Você já recebeu algum diagnóstico médico relacionado a transtorno mental?

3	Como foi para você lecionar no período da pandemia, como ficou sua saúde MENTAL/FÍSICA? Sentiu alguma intensificação do seu trabalho?
4	Os materiais eletrônicos no período pandêmico e a disponibilidade de internet eram de sua responsabilidade? Teve algum auxílio dos órgãos governamentais?
5	Foi ofertado para os profissionais do magistério algum curso de gravação de vídeos para métodos lúdicos, visto que no período de isolamento os alunos não tinham acompanhamento físico com os docentes?
6	Durante a pandemia, todos os alunos, sem exceção, fizeram as atividades em casa? As atividades que os alunos fizeram em casa durante o período de pandemia foram retornadas com êxito?
7	Como foi o procedimento ou a orientação com os alunos sem acesso à internet e sem entregar atividades na escola? Houve orientação? Outro recurso?
8	Você percebeu a precarização para o trabalho do professor no período da pandemia?
9	No pós pandemia, houve formação continuada sobre como proceder com esse aluno, visto que estava há quase dois anos fora do ambiente escolar?
10	Ainda em decorrência do retorno às aulas, você professor precisou ou está em acompanhamento com algum profissional da saúde?
11	Passou a apresentar algum sintoma como agitação, insônia, ansiedade ou outro (que não apresentava ANTES do período da pandemia ou apresentava com raridade)?

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Inicialmente, a pesquisa foi planejada no formato de entrevistas, com o intuito de captar respostas mais detalhadas e reflexivas sobre as experiências dos professores no período pandêmico. No entanto, devido à constante indisponibilidade dos docentes para a realização das entrevistas, optou-se por substituir essa abordagem por um questionário impresso, que foi entregue às diretoras das escolas participantes para que fosse repassado aos professores. Embora essa mudança possa ter limitado a profundidade das respostas em comparação com as entrevistas, as informações obtidas ainda são válidas e pertinentes. A escolha pelo questionário, embora menos interativa, garantiu a participação dos docentes, permitindo a coleta dos dados dentro das restrições do contexto. Além disso, o formato do questionário proporcionou um amplo alcance, possibilitando que as respostas fossem analisadas de forma objetiva e consistente, sem comprometer a qualidade da investigação.

Assim, para preservarmos a identidade dos quinze professores entrevistados, iremos identificá-los pelas letras do alfabeto, de “A” até “O”. No Quadro 2, apresentamos o perfil desses profissionais, majoritariamente do sexo feminino e com faixas etárias entre 29 e 40 anos (53%) e 41 a 55 anos (47%).

#### **Quadro 2 – Perfil dos professores**

<b>Professor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa etária</b>
A	Feminino	41 a 55 anos
B	Feminino	41 a 55 anos
C	Feminino	41 a 55 anos
D	Masculino	29 a 40 anos
E	Feminino	41 a 55 anos
F	Feminino	29 a 40 anos
G	Feminino	29 a 40 anos
H	Feminino	29 a 40 anos
I	Feminino	29 a 40 anos
J	Feminino	29 a 40 anos
K	Feminino	29 a 40 anos
L	Feminino	41 a 55 anos
M	Feminino	29 a 40 anos
N	Feminino	41 a 55 anos
O	Feminino	41 a 55 anos

Fonte: autora (2024)

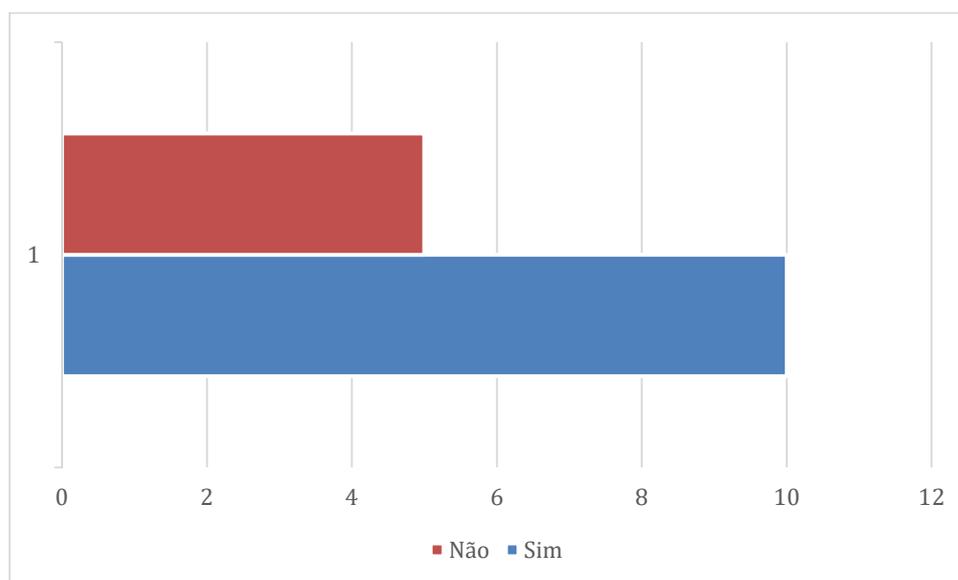
Além da análise das narrativas dos professores, as respostas dadas serão interpretadas à luz de referenciais teóricos que discutem a precarização do trabalho docente, a intensificação das jornadas de trabalho e as mudanças na educação em tempos de pandemia. Autoras como Almeida e Sousa (2022) e Lima e Sena (2022) oferecem perspectivas que permitem contextualizar as experiências dos docentes dentro de um quadro mais amplo de transformações na educação. Essa abordagem busca não apenas relatar as vivências individuais dos professores em Foz do Iguaçu, mas também compreender como essas experiências refletem questões estruturais e os desafios enfrentados pela educação pública em um contexto mais abrangente.

Insta esclarecer que as perguntas serão analisadas na sequência em que aparecem no questionário elaborado, a fim de manter a fluidez e o contexto original das respostas. Essa abordagem facilita a organização da análise e permite que cada resposta seja explorada de forma lógica e sequencial, sem a necessidade de reorganizar ou agrupar por temas. Ademais, as respostas serão apresentadas tal qual a redação original, sem modificações ou interpretações o que assegura a transparência e a integridade dos dados.

Ao fazermos a pergunta "*Sobre o período pandêmico, você apresentou algum problema de saúde mental ou físico?*", buscamos entender o impacto do contexto pandêmico e do trabalho remoto na saúde dos professores. Especificamente, essa pergunta visa a identificar efeitos na saúde mental que possam ter surgido ou se agravado devido ao isolamento social, à carga de trabalho aumentada, à necessidade de adaptar rapidamente as metodologias de ensino e à preocupação com a saúde

própria e de familiares. Além disso, a pergunta também aborda os efeitos na saúde física, como problemas relacionados, por exemplo, ao sedentarismo, problemas de visão devido ao uso prolongado de telas ou distúrbios do sono, entre outros aspectos que podem ter sido influenciados pelo ambiente de trabalho remoto e mudanças na rotina diária. No Gráfico 1, identificamos as respostas dos entrevistados.

**Gráfico 1** – Sobre o período pandêmico, você apresentou algum problema de saúde mental ou físico?



Fonte: autora (2024)

Entre os entrevistados, dez professores (67%) alegaram apresentar algum tipo de problema de saúde mental ou físico. Ansiedade, crises de insônia, sequelas do COVID-19, imunidade baixa estão entre as respostas dadas.

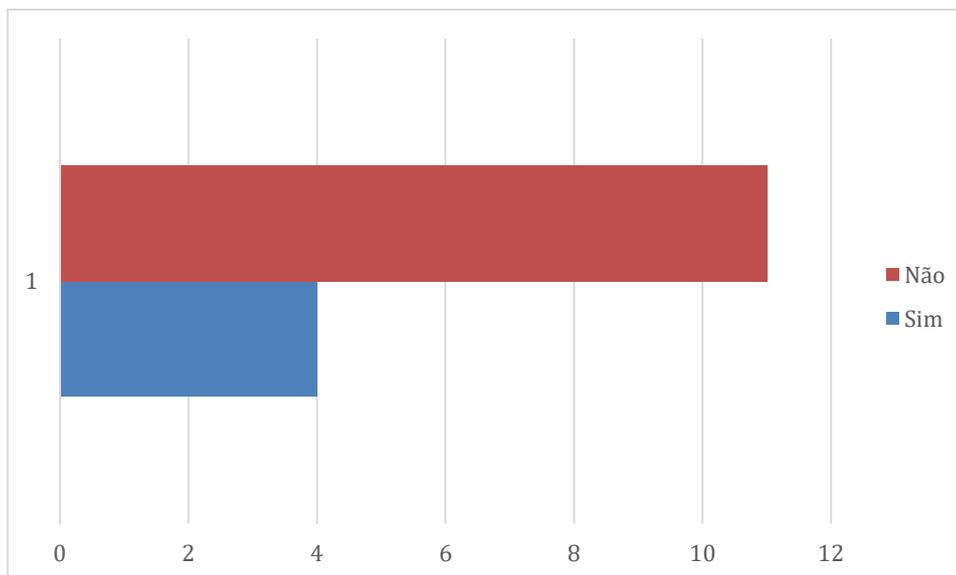
Marinho (2020), no início da pandemia, já alertava sobre os efeitos negativos enfrentados pelos trabalhadores das redes estaduais e municipais da Educação Básica. Esses profissionais, muitas vezes contratados conforme as necessidades eventuais do poder público, assumem os custos e riscos de uma relação de trabalho que difere da segurança oferecida pelo setor público. Situações como essa têm impactos evidentes na saúde e na qualidade de vida dos docentes.

Segundo pesquisas da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), essa precarização resulta em uma sobrecarga psíquica que leva ao estresse, doenças e distúrbios que variam desde o esgotamento até a hipertensão, além de depressão e, em casos mais graves, neuroses e psicoses. Além disso,

problemas físicos decorrentes da falta de exercício e alimentação inadequada têm sido observados, contribuindo para um quadro de doenças ocupacionais entre os profissionais do magistério (Marinho, 2020).

Ao fazer uma análise histórica, percebemos que a pandemia de COVID-19 não foi a causa inicial da precarização e do adoecimento dos professores, mas, sim, um catalisador, que tornou essas questões mais visíveis e urgentes. Antes da pandemia, em decorrências das políticas educacionais adotadas no país, os professores já enfrentavam desafios significativos, como a sobrecarga de trabalho, baixos salários, falta de recursos e apoio institucional e condições de trabalho que muitas vezes não atendiam às suas necessidades básicas de saúde e bem-estar.

**Gráfico 2** – Você já recebeu algum diagnóstico médico relacionado a transtorno mental?



Fonte: autora (2024)

Para a pergunta “*Você já recebeu algum diagnóstico médico relacionado a transtorno mental?*”, apenas quatro professores (27%) responderam afirmativamente ao questionamento. Esse percentual baixo de professores indicando um diagnóstico médico relacionado a transtorno mental nos dá margem para algumas interpretações, Ele pode, por exemplo, indicar que, mesmo enfrentando dificuldades emocionais e psicológicas, esses professores podem ter sido influenciados por fatores como acesso limitado a serviços de saúde mental, estigma associado a buscar ajuda para questões de saúde mental ou até mesmo não ter procurado atendimento médico ou profissional, seja por falta de tempo, recursos ou por priorizarem outras responsabilidades.

Isso sugere a necessidade de maior conscientização sobre a importância da saúde mental e de fornecer acesso mais facilitado a serviços de apoio psicológico. Além disso, é importante considerar que o estigma em torno dos transtornos mentais pode levar alguns professores a não revelar suas condições, mesmo em um contexto de pesquisa anônima. Essa situação ressalta a importância de criar um ambiente seguro e de apoio para que os docentes possam se sentir confortáveis para buscar ajuda e discutir suas experiências.

Ao perguntarmos "*Como foi para você lecionar no período da pandemia? Como ficou sua saúde mental/física? Sentiu alguma intensificação do seu trabalho?*", buscamos obter uma compreensão detalhada das experiências dos professores durante a pandemia, focando em alguns pontos. Primeiramente, além de complementar as questões anteriores, essa questão visa a entender como os professores se adaptaram às novas condições de ensino, como o trabalho remoto e o uso de tecnologias digitais. Isso inclui os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as percepções sobre a eficácia do ensino durante esse período. A resposta pode revelar como os educadores lidaram com a transição para o ensino remoto e as dificuldades tecnológicas ou de acesso enfrentadas por eles e seus alunos. Além disso, a questão procura identificar se os professores sentiram um aumento na carga de trabalho ou nas demandas profissionais. Isso pode incluir o tempo adicional gasto na preparação de aulas, na gestão de tecnologias, na comunicação com alunos e famílias e na pressão para manter a qualidade do ensino em condições adversas.

As respostas dos professores a essa pergunta revelam um panorama comum de dificuldades e estresse durante o período pandêmico. Todos os relatos destacam o intenso desgaste físico e mental enfrentado pelos docentes devido às novas demandas e às condições adversas. Por exemplo, vários professores mencionaram a intensificação do trabalho, o que gerou sobrecarga e cansaço mental. A necessidade de adaptação ao ensino remoto, de preparação das atividades e de gerenciamento dos contatos com alunos e famílias trouxe um aumento significativo nas responsabilidades diárias. Isso pode ser percebido na fala do professor "M": "O trabalho aumentou, o que acarretou uma sobrecarga e um cansaço mental, devido ao momento".

Sobre essa questão, Almeida e Sousa (2022, p. 131) concluem:

A sobrecarga gerada em função do isolamento social somado às tarefas familiares e domésticas atingiram de forma avassaladora os docentes, gerando desgaste físico e mental, intensificando e precarizando o seu trabalho. Deve-se destacar que esse quadro atinge com mais intensidade as mulheres, que já vinham com jornadas de trabalho bastante extenuantes.

Muitos professores enfrentaram desafios pessoais, como a perda de familiares e problemas de saúde, o que agravou ainda mais o estresse. A falta de suporte para as atividades remotas e a dificuldade em conciliar responsabilidades domésticas com o trabalho remoto foram aspectos recorrentes, como identificamos nas falas dos professores — “N”, “Sim, fiquei muito estressada, com medo de relacionar-se com os alunos e professores, pois já havia passado por problemas familiares, perda de familiares e amigos. Iniciei um tratamento médico e fazendo uso de medicação” — e “A” — “Foi extremamente difícil, pois tive que conciliar casa, filhos, com aulas remotas, gravar vídeos, responder pais, ficar logada no celular o dia todo. Isso gerou um desgaste físico e mental muito grande, a pode usar muitos remédios”.

A percepção de que as mudanças foram impostas, sem considerar a preparação e os recursos disponíveis para os professores, foi uma preocupação expressa. A falta de estrutura adequada e a imposição de novas práticas sem treinamento adequado geraram frustração e desgaste adicional. Os relatos dos professores “E” — “Foi horrível. Ambas ficaram desgastadas, foi simplesmente nos impostos meios de trabalho sem perguntar se tínhamos estrutura e conhecimento para isso” — e “C” — “Foi desgastante, muita ansiedade e preocupação em entregar. Tive de aprender a gravar aulas no YouTube” — corroboram a afirmação.

A falta de acesso à internet e aos equipamentos adequados por parte dos alunos, juntamente com a ausência de suporte familiar, foi outro ponto abordado, o que aumentou a carga de trabalho dos professores e complicou ainda mais a realização das atividades, o que se percebe pela fala do professor “H”: “Foi um trabalho desgastante, pois nosso trabalho não aconteceu, até as atividades eram realizadas pelos familiares”. O mesmo se percebe pela resposta do professor “O”:

O trabalho durante o período pandêmico foi intenso em todos os sentidos, além das responsabilidades de casa, preocupação com doença que se alastrava entre as pessoas levando-as até a morte, ainda precisávamos dar conta de repassar os conteúdos aos alunos, sendo que muitos desses alunos não tinham acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos. Até mesmo os alunos que levavam algumas

atividades impressas para casa na maioria das vezes não tinham suporte familiar para a realização das mesmas, visto que alguns pais eram analfabetos e a família trabalhava o dia inteiro e a noite precisavam cumprir com outras responsabilidades familiares.

Esse entendimento é compartilhado por Lima e Sena (2022), que explicam que durante o período de ensino remoto, os professores enfrentaram uma série de desafios relacionados às diversas realidades que surgiram, entre as quais estavam a conexão de internet instável e inadequada para as necessidades escolares, além da falta de familiaridade com as tecnologias, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores.

A pergunta "*Os materiais eletrônicos no período pandêmico e a disponibilidade de internet eram de sua responsabilidade? Teve algum auxílio dos órgãos governamentais?*" buscou entender se os professores eram responsáveis por fornecer ou gerenciar os materiais eletrônicos e a conexão com a internet necessários para o ensino remoto e se houve algum tipo de suporte ou assistência por parte dos órgãos governamentais para ajudar a superar as dificuldades relacionadas à falta de recursos tecnológicos e acesso à internet. Essas informações são importantes para compreender como a falta de recursos e suporte institucional afetou o ensino remoto, permitindo uma avaliação mais crítica das medidas adotadas pela administração pública para enfrentar esses desafios, além de revelar a carga adicional imposta aos professores e as lacunas na infraestrutura educacional durante a pandemia.

Todos os professores relataram que não receberam nenhum recurso específico para apoiar o desenvolvimento do trabalho remoto. A única exceção mencionada foi que a administração pública assumiu a responsabilidade pela impressão das atividades entregues aos alunos a cada quinze dias, deixando aos professores a tarefa de adaptar-se às novas exigências e desafios sem qualquer assistência adicional. Isso inclui a ausência de fornecimento de equipamentos tecnológicos, como computadores ou aparelhos celular, e a falta de suporte financeiro para garantir uma conexão de internet adequada para o ensino a distância. Essa situação sobrecarregou ainda mais os professores, que tiveram que arcar com os custos e as dificuldades de se ajustar ao ensino remoto por conta própria, evidenciando a falta de preparação e apoio institucional durante o período pandêmico.

Essa situação é ilustrada pelas respostas dos professores "O" e "F". O professor "O" destacou que "Todos os materiais eletrônicos eram de minha

responsabilidade, desde telefones, notebook e internet da minha própria casa, sem nenhum auxílio da prefeitura”. Da mesma forma, o professor “F” mencionou: “Foi meu celular. Tive que aumentar minha internet”. Apenas o professor “M” mencionou ter recebido um tablet para auxiliar nos trabalhos, mas isso ocorreu apenas quando o ensino híbrido já estava em vigor: “Sim. No início não tivemos auxílio, usávamos nosso computador e celular para gravar os conteúdos. Depois de algum tempo, já no modo híbrido que recebemos um tablet para auxiliar”.

Essas respostas revelam que a falta de suporte material e financeiro para os professores foi uma realidade generalizada, deixando-os com a responsabilidade de providenciar os recursos necessários para o ensino remoto.

Um estudo elaborado por Lima e Sena (2022) sobre o ensino remoto durante a pandemia reforça esses relatos, identificando as principais dificuldades apontadas pelos professores em relação às tecnologias da informação. Entre os problemas mais destacados estavam a ausência de uma conexão de internet de qualidade e a falta de equipamentos adequados para a condução das aulas. Esses fatores não apenas complicaram o processo de ensino e aprendizagem, mas certamente podem ter aumentado o estresse e a carga de trabalho dos professores, que tiveram que improvisar e se adaptar rapidamente a um ambiente de ensino digital para o qual muitos não estavam preparados, sem o devido suporte institucional.

A pergunta *"Foi ofertado para os profissionais do magistério algum curso de gravação de vídeos para métodos lúdicos, visto que no período de isolamento os alunos não tinham acompanhamento físico com os docentes?"* buscou esclarecer se houve alguma iniciativa de capacitação oferecida aos professores para ajudá-los a adaptar suas práticas de ensino ao contexto remoto. Especificamente, a pergunta concentrou-se em saber se foram oferecidos cursos ou treinamentos para ensinar os professores a gravar vídeos com métodos lúdicos, que são estratégias importantes para engajar os alunos em um ambiente virtual, especialmente quando o contato físico e o acompanhamento direto dos docentes não são possíveis.

Todos os professores, sem exceção, afirmaram não ter recebido qualquer tipo de capacitação para a gravação de vídeos lúdicos. Essa realidade contrasta com o que foi alegado pela SMED, conforme o relatório disponibilizado no Portal da Transparência do município. O documento oficial menciona a oferta de capacitações e recursos para apoiar os professores durante o ensino remoto, mas os depoimentos dos docentes indicam uma ausência de treinamento específico para o

desenvolvimento de conteúdos mais engajadores e lúdicos, fundamentais para o aprendizado em um ambiente digital. Essa discrepância entre o relato dos professores e as informações oficiais levanta questões sobre a eficácia e a abrangência das medidas de suporte anunciadas pela SMED.

Respostas como “Não, eu como docente fui atrás de dicas e cursos online” (professor “A”) e “Não, como nossa comunidade é muito carente, entregávamos muito as atividades xerocadas, nossos alunos não possuem internet e nem aparelhos para tal” (professor “E”) evidenciam a precariedade no ensino remoto durante a pandemia. Essas respostas revelam a falta de suporte institucional adequado, tanto em termos de capacitação profissional quanto em infraestrutura tecnológica.

O relato do professor "A" indica que os docentes tiveram que buscar autonomamente por recursos e treinamentos *online* para se adaptarem às exigências do ensino remoto, sem receberem orientação ou apoio específico das autoridades educacionais. Por outro lado, o comentário do professor "E" reforça a realidade socioeconômica adversa de muitos alunos, que não possuíam acesso à internet ou dispositivos eletrônicos necessários para acompanhar as aulas *online*.

Essas situações destacam a desigualdade de acesso à educação de qualidade, exacerbada pela falta de recursos e apoio durante o período pandêmico. A ausência de uma estratégia coordenada para fornecer equipamentos e melhorar a conectividade, aliada à falta de capacitação em metodologias digitais, não só prejudicou a qualidade do ensino, mas certamente aumentou a carga de trabalho e o estresse dos professores, que tiveram que se adaptar rapidamente e sem o suporte necessário.

A pergunta "*Durante a pandemia, todos os alunos, sem exceção, fizeram as atividades em casa? As atividades que os alunos fizeram em casa durante o período de pandemia foram retornadas com êxito?*" buscou esclarecer dois aspectos do ensino remoto: a participação dos alunos e o sucesso das atividades realizadas.

Primeiramente, a questão visa a identificar o engajamento dos estudantes durante o período de ensino remoto. Essa informação é importante para entender se houve barreiras significativas, como a falta de acesso à internet, dispositivos eletrônicos ou apoio familiar, que impediram alunos de acompanhar as atividades propostas pelos professores. Também foi foco verificar se os alunos conseguiram concluir as atividades de maneira satisfatória e se esses trabalhos atingiram os objetivos pedagógicos desejados.

As respostas dadas pelos professores refletem um cenário de desigualdade e desafios multifacetados enfrentados pelos alunos e docentes durante o período de ensino remoto, evidenciando a necessidade de um suporte mais robusto em termos de recursos tecnológicos, capacitação dos professores e envolvimento das famílias para garantir um processo educacional mais eficaz e inclusivo.

O professor "A" mencionou que "Nem todos realizavam as atividades [...]", o que indica uma falta de engajamento entre os alunos e familiares. Da mesma forma, o professor "G" observou que "Os alunos não entendiam as atividades e não tinham apoio familiar para fazê-las", reiterando a falta de suporte em casa.

O professor "D" observou que "[...] muitos não possuem instrumentos individuais, e os pais quando têm não emprestavam para os filhos". Isso sugere uma limitação de recursos tecnológicos nas famílias, que afetou diretamente a capacidade dos alunos de participar das atividades remotas. Por outro lado, o professor "E" acrescentou que "Muitos pais nos relatavam que eles que faziam as atividades, pois não conseguiam explicar, ou não sabiam mesmo". Esta resposta indica que, além das dificuldades tecnológicas, havia uma falta de apoio educacional adequado em casa, com muitos pais não se sentindo capacitados para auxiliar os filhos nas atividades escolares.

Por fim, o professor "J" mencionou que "[...] foi preciso fazer uma grande adaptação curricular", indicando que o conteúdo e as abordagens pedagógicas tiveram que ser significativamente modificados para se adaptar às condições do ensino remoto.

Ficou evidente que o ensino remoto durante a pandemia exacerbou as desigualdades já existentes no sistema educacional. A falta de recursos tecnológicos, o insuficiente suporte familiar e as rápidas adaptações curriculares contribuíram para um processo educacional que foi, em muitos casos, fragmentado e inadequado para atender plenamente as necessidades dos alunos.

Sobre a questão, Lima e Sena (2022, p. 61) reverberam que o ensino remoto

[...] levou as escolas a um processo de rebaixamento da formação dos estudantes, tanto pela quantidade de atividades, que ocuparam maior parte do tempo dos docentes, quanto pela grave redução do papel da educação a um processo de transposição de conteúdo, que nem sempre precisou contar com a presença do professor/a.

A fim de complementar o questionamento anterior, a pergunta “*Como foi o procedimento ou a orientação com os alunos sem acesso à internet e sem entregar atividades na escola? Houve orientação? Outro recurso?*” buscou esclarecer como as escolas e os professores lidaram com os alunos que não tinham acesso à internet e não puderam entregar atividades na escola durante a pandemia. Especificamente, ela visa a entender as estratégias alternativas implementadas para garantir que esses alunos não ficassem excluídos do processo educativo. Além disso, a pergunta investiga quais métodos de comunicação foram utilizados, como visitas domiciliares, telefonemas ou uso de aplicativos de mensagens, para manter o contato com esses alunos e suas famílias. Também se procura entender se houve algum tipo de suporte adicional, como assistência de tutores, apoio psicológico ou envolvimento de assistentes sociais, para assegurar que esses alunos pudessem continuar aprendendo e não fossem deixados para trás.

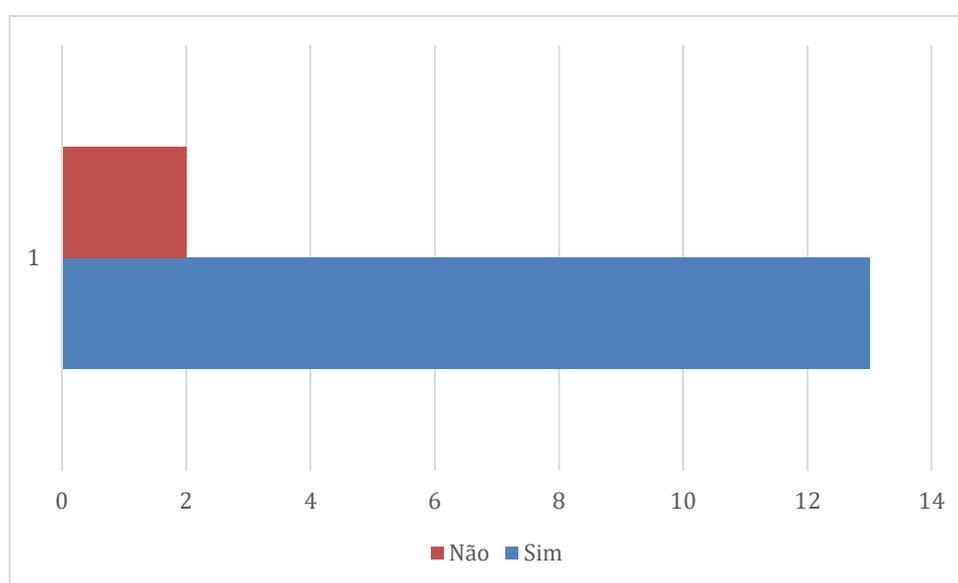
Pelas respostas recebidas, percebemos que a falta de recursos e suporte adicional continua a ser um problema significativo. O professor “O” destacou que “Não houve outro recurso, apenas cobrança para que as famílias entregassem as atividades”. De maneira similar, o professor “M” relatou que “Se houve, eu não fiquei sabendo. Pois não me passaram nada. Quando precisava entrar em contato com a família, isso era feito pela coordenação da escola”. O professor “N” observou que “Muitos alunos não possuíam equipamentos e internet para utilizá-los. As famílias de baixa renda tiveram dificuldades em assistirem as aulas e perderam as explicações e orientações sobre as atividades”.

Nessas situações, as atividades impressas entregues às famílias foram uma forma de compensar a falta de acesso digital. Contudo, essa abordagem não foi suficiente para todos os estudantes. Como mencionado anteriormente, houve casos em que os próprios pais realizavam as atividades em lugar dos filhos, o que evidencia uma limitação significativa na estratégia de ensino remoto. O professor “F” relatou que, para casos mais sérios, as situações eram encaminhadas à assistência social, sugerindo uma tentativa de abordar problemas críticos, embora a eficácia dessa abordagem não esteja clara sem um suporte mais estruturado.

As dificuldades na implementação e no suporte das atividades também foram evidentes. O professor “G” observou que, “Durante o ano pandêmico em que todos ficaram isolados, não podíamos fazer nada, e quando o ensino se tornou híbrido, priorizamos os com maior dificuldade”. Essa fala reflete uma abordagem condicionada

às limitações estruturais e operacionais impostas pela crise sanitária, evidenciando a falta de estratégias proativas para atender às necessidades dos alunos durante o ensino remoto. Além disso, a estratégia de priorizar os alunos com mais dificuldades somente após o retorno ao ensino híbrido indica que muitas questões relacionadas ao aprendizado e ao suporte pedagógico foram deixadas para serem resolvidas posteriormente, em vez de serem abordadas de forma proativa durante o período de ensino remoto.

**Gráfico 3** – Você percebeu a precarização para o trabalho do professor no período da pandemia?



Fonte: autora (2024)

Quando realizamos a pergunta “*Você percebeu a precarização para o trabalho do professor no período da pandemia?*”, a resposta dos professores evidenciou uma percepção quase unânime sobre a intensificação da precarização do trabalho docente durante esse período. Treze dos professores (86%) foram enfáticos ao afirmar que a pandemia acentuou as condições adversas nas quais exerciam suas funções. Além das já conhecidas dificuldades, como baixos salários e sobrecarga de trabalho, a pandemia trouxe novos desafios que exacerbam a precarização.

Como sinalizam Lima e Sena (2022), a exploração do trabalho docente tem se intensificado nas últimas décadas devido às mudanças nos processos de gestão escolar. Esses processos passaram a ser moldados pelas demandas do capital, aproximando-se cada vez mais do modelo empresarial. Durante a pandemia não foi

diferente, com a implantação do formato de ensino remoto, que os defensores da educação voltada para o capital tentaram normalizar.

Obviamente, os professores enfrentaram grandes desafios ao tentar acompanhar, avaliar e realizar tarefas no ambiente virtual, uma vez que não se trata apenas de substituir as atividades presenciais por atividades remotas; é necessário entender e adaptar-se às novas configurações de ensino que surgiram (Almeida; Sousa, 2022). No entanto, como vimos até aqui, os fatores de ordem prática revelaram que essa transição foi muito mais complexa do que inicialmente previsto.

Embora a ideia de substituir as atividades presenciais por remotas possa ter parecido uma solução viável, a prática demonstrou que o ensino remoto trouxe desafios únicos que exigiram uma grande reconfiguração das abordagens pedagógicas e das condições de trabalho dos professores. Nesse contexto, a precarização do trabalho docente foi exacerbada: o trabalho remoto não apenas intensificou a sobrecarga e a insegurança dos professores, mas também revelou e ampliou a falta de recursos e suporte adequados. Os docentes enfrentaram a necessidade de adaptar suas rotinas e práticas pedagógicas, frequentemente sem o devido suporte institucional ou infraestrutura apropriada. Isso evidenciou e acentuou as condições precárias que muitos professores já vivenciavam, como baixos salários e a carência de infraestrutura, agravando a desigualdade e a sobrecarga experimentadas durante o período.

A pergunta *“No pós pandemia, houve formação continuada sobre como proceder com esse aluno, visto que estava há quase dois anos fora do ambiente escolar?”* objetivou compreender se os profissionais da educação receberam treinamentos ou orientações específicas para lidar com a reintegração dos alunos que estiveram afastados do ambiente escolar por quase dois anos. O objetivo é avaliar se houve um esforço estruturado para preparar os professores para os desafios associados ao retorno desses alunos ao ambiente escolar, o que inclui a adaptação das abordagens pedagógicas, a identificação e o suporte a possíveis lacunas de aprendizagem, bem como o atendimento às necessidades emocionais e acadêmicas dos estudantes que passaram por um longo período de ensino remoto.

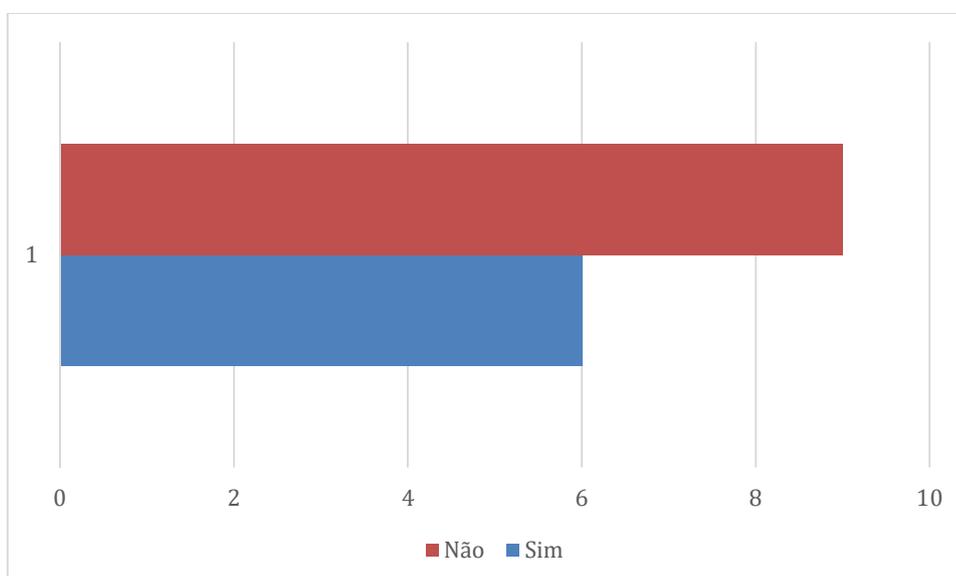
A maioria dos professores relatou que não houve uma formação continuada específica para lidar com os desafios do retorno dos alunos, o que indica uma lacuna significativa no suporte oferecido durante esse período de transição. O professor “O” destacou que *“Não houve nenhuma formação nesse sentido, apenas cobrança para*

recuperar os conteúdos, sem preocupação com a saúde mental de alunos e professores.” Essa observação evidencia uma abordagem focada exclusivamente na recuperação acadêmica, negligenciando a necessidade crucial de suporte emocional e psicológico para todos os envolvidos.

Por outro lado, alguns professores mencionaram que, embora não houvesse formação formal, foram implementadas adaptações curriculares e flexibilização de conteúdos para melhor atender às necessidades dos alunos. Essa resposta sugere uma tentativa de ajuste e acomodação das práticas pedagógicas para lidar com o impacto do afastamento prolongado. O professor “M” afirmou que “[...] as aulas voltaram gradativamente e cada professor se organizou didaticamente para suprir as necessidades dos alunos.” Isso aponta para uma abordagem mais adaptativa, em que a responsabilidade de ajustar o ensino foi em grande parte delegada aos próprios professores, sem uma coordenação centralizada ou suporte institucional adicional.

Apenas três professores relataram ter recebido algum tipo de formação para o retorno às aulas, o que pode indicar que, se houve suporte, ele foi limitado em escopo e abrangência. A variação nas respostas reflete a falta de uniformidade nas estratégias adotadas pelas instituições de ensino para enfrentar os desafios do retorno pós-pandemia, evidenciando uma necessidade de um planejamento mais estruturado e abrangente para garantir que todos os professores e alunos recebessem o apoio necessário para uma reintegração bem-sucedida.

**Gráfico 4** – Ainda em decorrência do retorno às aulas, você professor precisou ou está em acompanhamento com algum profissional da saúde?



Fonte: autora (2024)

A análise das respostas à pergunta *“Ainda em decorrência do retorno às aulas, você professor precisou ou está em acompanhamento com algum profissional da saúde?”* revelou um panorama sobre o impacto do retorno às aulas após o período de pandemia. Entre os professores que participaram da pesquisa, nove (60%) indicaram que não precisaram ou não estão em acompanhamento com profissionais de saúde, o que sugere que, para uma parte significativa do grupo, a transição para o retorno às atividades presenciais não gerou um nível de estresse ou dificuldades emocionais que demandasse intervenção médica. Por outro lado, seis professores (40%) mencionaram que precisaram de acompanhamento, evidenciando que uma parcela considerável enfrentou desafios relacionados à saúde mental ou física no processo de reintegração. Esta divisão aponta para uma realidade multifacetada, na qual o retorno às aulas após um período prolongado de ensino remoto teve diferentes níveis de impacto sobre os professores, refletindo uma necessidade de suporte diversificado e adaptado às condições individuais de cada docente.

Complementando a análise anterior, perguntamos aos docentes se algum deles *“Passou a apresentar algum sintoma como agitação, insônia, ansiedade ou outro (que não apresentava ANTES do período da pandemia ou apresentava com raridade)?”* As respostas revelaram que a maioria dos professores, nove no total (60%), não relatou o surgimento de novos sintomas durante ou após a pandemia. Entre os seis professores que indicaram a presença de sintomas, três mencionaram a ocorrência de agitação e insônia, enquanto apenas um relatou ansiedade. Esses resultados sugerem que, embora uma parte significativa dos docentes não tenha percebido mudanças notáveis em sua saúde mental, um grupo menor enfrentou sintomas como agitação e insônia, com menor frequência de casos de ansiedade.

Almeida e Sousa (2022) explicam que, durante a pandemia, os docentes enfrentaram fadiga e cansaço devido à necessidade de trabalhar em ambientes domésticos improvisados com recursos limitados, enquanto gerenciavam as tarefas diárias e acadêmicas. O trabalho remoto fez com que o ambiente de trabalho se tornasse qualquer lugar e a qualquer momento, levando à confusão entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal, resultando em custos adicionais e desgaste contínuo.

Além dos desafios práticos do trabalho remoto, muitos professores enfrentaram insegurança, ansiedade e depressão devido ao medo de perder o emprego. Esse

cenário agravou desigualdades sociais e refletiu a precarização do trabalho docente, causada por reformas trabalhistas e mudanças abruptas nas condições de trabalho. Esses fatores tiveram um impacto significativo na vida profissional dos educadores e contribuíram para a intensificação da precarização do trabalho docente durante a pandemia (Almeida; Sousa, 2022).

Esse é, portanto, o cenário pandêmico que expôs e intensificou as desigualdades estruturais não apenas no Brasil, mas globalmente. As medidas de contenção da COVID-19, como o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, embora essenciais, impuseram novas e complexas demandas aos professores. Eles tiveram que lidar com a gestão de responsabilidades profissionais enquanto cuidavam dos filhos e familiares doentes. Além disso, a indefinição dos horários de trabalho e a necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto tornaram o ambiente ainda mais desafiador. Em meio a um constante fluxo de informações sobre altas taxas de mortalidade e a falta de uma política nacional coordenada para enfrentar a crise, os docentes se viram sobrecarregados e estressados.

A precarização do trabalho docente foi significativamente agravada por essas condições adversas. A carência de recursos adequados, a necessidade de ajustar metodologias pedagógicas e a ausência de suporte institucional evidenciaram e intensificaram as condições precárias já existentes para muitos professores. Esse cenário não apenas destacou as desigualdades históricas no sistema educacional, mas também ressaltou a urgência de reformas que assegurem melhores condições de trabalho e suporte adequado para os profissionais da educação. É essencial garantir uma educação de qualidade e equitativa, especialmente em tempos de crise, para que os desafios enfrentados durante a pandemia não se perpetuem no futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19, ao alterar profundamente a dinâmica da educação, trouxe à tona questões que, muitas vezes, permanecem invisíveis no cotidiano escolar. O ensino remoto emergencial, embora necessário para a continuidade das atividades pedagógicas, expôs com uma lente de aumento a precariedade das condições de trabalho dos professores, revelando uma realidade que já vem sendo moldada nas últimas décadas por políticas públicas neoliberais.

Refletir sobre as condições de trabalho durante a pandemia exige uma análise que vá além da simples constatação dos problemas enfrentados pelos professores. Com um olhar crítico proporcionado pela teoria do Materialismo Histórico-Dialético, é possível perceber que essas condições não são meramente resultados de uma crise sanitária, mas, sim, o reflexo de uma estrutura educacional mais ampla, marcada pela lógica de mercado e pela implementação de políticas neoliberais.

A busca por eficiência e redução de custos, que se intensificou nas últimas décadas, geraram um modelo educacional que subordina as necessidades dos professores e estudantes às demandas por resultados rápidos e mensuráveis, distantes da realidade das escolas e das especificidades locais.

Nesse contexto, a formação dos professores e a qualidade das infraestruturas escolares tornaram-se secundárias, enquanto a pressão por performance e a padronização do ensino ganharam destaque. A sobrecarga de trabalho, a falta de preparo para lidar com novas tecnologias e a escassez de recursos para garantir um ensino remoto de qualidade resultaram em um cenário ainda mais desafiador para os docentes, que viram seu papel desvalorizado e sua função social comprometida.

O neoliberalismo, ao promover a redução do papel do Estado e priorizar o mercado como regulador das políticas públicas, tem gerado um ambiente educacional no qual a dignidade do trabalho docente é constantemente desconsiderada, enquanto a lógica de mercado transforma a educação em uma mercadoria acessível apenas a quem pode pagar. Essa lógica tem impacto direto na qualidade do ensino, aprofundando a desigualdade social e tornando o direito à educação cada vez mais distante das reais necessidades da população.

As políticas educacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff tiveram características distintas, mas ainda assim responderam a uma lógica de adequação da educação às necessidades do

mercado e ao financiamento público. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação foi marcada por reformas voltadas à implementação de uma agenda neoliberal, com foco na descentralização, na gestão gerencial das escolas e na busca por eficiência por meio de parcerias público-privadas. A introdução da avaliação em larga escala e a tentativa de implementação de um sistema de educação mais flexível, com o apoio de organismos internacionais, refletiram um movimento de mercantilização da educação, reduzindo a prioridade dos investimentos na qualidade do ensino e ampliando a privatização do setor.

Já os governos de Lula e Dilma Rousseff, embora tenha havido avanços no acesso à educação, com a expansão das universidades públicas e a implementação de políticas como o ProUni e o Fundeb, a continuidade das práticas neoliberais também se fez presente, com uma ênfase na ampliação do financiamento, mas ainda com pouco controle sobre a qualidade do ensino. A pressão por resultados no Ensino Médio e a implementação de avaliações externas como o ENEM visaram, novamente, a atender à demanda do mercado de trabalho, mas sem abordar de forma eficaz a profunda desigualdade educacional no país. Apesar da retórica de valorização da educação como um direito social, a implementação dessas políticas ainda refletia um modelo que não conseguiu reverter as disparidades regionais e socioeconômicas, consolidando um sistema educacional que, em muitos casos, continuava a marginalizar as classes populares.

Durante o governo de Michel Temer, o Brasil presenciou a adoção de uma agenda neoliberal que impactou diversas áreas, incluindo a educação. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, abriu caminho para a implementação de políticas que visavam a reduzir o tamanho do Estado e flexibilizar direitos trabalhistas e previdenciários. A PEC nº 241/2016, conhecida como a "PEC do Teto dos Gastos", congelou os investimentos públicos por vinte anos, afetando áreas essenciais como saúde e educação, o que gerou críticas sobre os impactos negativos nas condições de vida da população.

No campo educacional, a Lei nº 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio, trouxe mudanças estruturais, como a flexibilização curricular e a possibilidade de formação técnica e profissionalizante. A proposta visava a adaptar a educação às demandas do mercado, mas, na prática, refletiu um processo de precarização, com a permissão para o uso de profissionais sem formação específica e a oferta de conteúdos a distância. Essas mudanças, embora focadas em tornar a educação mais

flexível, tiveram consequências sobre a qualidade do ensino e a valorização dos professores, que viram sua formação ser desvalorizada.

A implementação da BNCC também seguiu os princípios neoliberais, priorizando competências específicas em detrimento de uma formação integral e humanista. Embora a Base Nacional tenha o objetivo de garantir uma educação mais alinhada às necessidades do mercado de trabalho, ela reflete a lógica de mercantilização da educação, o que, segundo críticos, reforça desigualdades e limita o desenvolvimento pleno dos estudantes. Em conjunto, essas políticas reforçam a agenda neoliberal de Temer, que buscou, por meio de reformas, criar um ambiente econômico favorável ao capital, à custa da precarização dos direitos sociais e da educação.

Nas palavras de Ciavatta,

As reformas avançam sombrias, de volta ao passado; fazem-se abertamente a favor da acumulação do capital, da precarização do trabalho, da privatização e em prejuízo da população trabalhadora. São avanços do capital na sua faina incessante de acumulação e reprodução sob o jogo da economia financeira (Ciavatta, 2021, p. 17).

O neoliberalismo é, em essência, a negação do coletivo e a celebração do mercado como árbitro supremo da vida social. Ao transformar direitos fundamentais em mercadorias, ele subverte a noção de justiça social, relegando dignidade, saúde e educação ao status de produtos acessíveis apenas a quem pode pagar. É um projeto que encolhe o espaço público, dilui a solidariedade e converte necessidades humanas em oportunidades de lucro. Mais do que uma teoria econômica, o neoliberalismo é um golpe contra a ideia de que o Estado existe para proteger os mais vulneráveis, substituindo essa missão por um mercado que prioriza interesses privados e trata vidas como cifras.

Especificamente sobre os países da periferia do capitalismo, um desenvolvimento desigual e combinado reflete as contradições inerentes a um sistema que articula diferentes formas de exploração e subordinação econômica. Conforme assevera Braga (2012), a condição do proletariado precarizado não é uma anomalia dentro desse modelo, mas, sim, uma característica estrutural do capitalismo periférico, no qual a lógica de acumulação se sustenta em baixos salários, ausência de direitos trabalhistas sólidos e uma forte dependência do mercado global. Romper com esse ciclo de exploração e garantir condições dignas para a classe trabalhadora exige a

implementação de políticas públicas que fortaleçam os direitos sociais, a valorização do trabalho e a construção de um modelo econômico que não esteja subordinado exclusivamente à lógica do mercado, mas que priorize o bem-estar coletivo e a justiça social.

No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, em Foz do Iguaçu, como em todo o território nacional, os docentes enfrentaram desafios multifacetados, como a falta de recursos adequados, a sobrecarga de trabalho e a pressão para se adaptar rapidamente a novas tecnologias, muitas vezes sem a devida preparação ou apoio institucional. Esse cenário não apenas intensificou as dificuldades diárias desses profissionais, mas também aprofundou a precarização do trabalho docente, um fenômeno que já vinha sendo observado nas últimas décadas.

Como pesquisadora, é fundamental propor encaminhamentos que abordem a precarização do trabalho docente de forma estrutural, considerando suas múltiplas dimensões. Primeiramente, é necessário fortalecer as políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e saúde aos professores, com investimentos em formação continuada, apoio psicológico e melhoria nas condições das escolas. Além disso, é importante promover a valorização da carreira docente, por meio da revisão de salários e da carga de trabalho, buscando um equilíbrio entre as demandas pedagógicas e a qualidade de vida dos profissionais. A implementação de práticas de gestão democrática nas escolas, com a participação ativa dos professores nas decisões, também pode ser um caminho para mitigar a sobrecarga de tarefas e melhorar o ambiente de trabalho. Tais ações devem ser acompanhadas de um diálogo constante com as entidades representativas da classe, assegurando que as reivindicações dos professores sejam efetivamente atendidas.

Diante dessa reflexão, é urgente que se busque uma revalorização da profissão docente, não apenas no discurso, mas nas ações concretas que garantam condições adequadas de trabalho e de formação. As conclusões deste estudo reforçam a necessidade de políticas públicas que busquem fortalecer o projeto pedagógico das escolas e garantam melhores condições de infraestrutura e apoio emocional aos educadores. Para que a educação cumpra seu papel transformador na sociedade, é imprescindível que os professores tenham condições adequadas para desempenharem seu trabalho com dignidade, sendo reconhecidos e respeitados em sua função essencial para o desenvolvimento humano e social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos; SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. A precarização do trabalho docente na pandemia e a BNC-Formação: algumas considerações. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 16, n. 27. p. 126-143. 2022

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Manifesto das entidades educacionais sobre a política de formação de professores. **ANPAE**, 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 19 abr. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **ANFOPE**, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARRETO JUNIOR, Joel Menezes. Vias abertas à precarização: o ataque aos direitos trabalhistas na América Latina. *In*: SUZUKI, J. C.; CASTRO, R. de C. M. L. de C.; GALDINO, G. (Orgs.). **A precarização do trabalho e as crises dos modelos produtivos na América Latina no Século XXI**. [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022. p. 106-134.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BORGES, Kamylla Pereira. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. Curitiba: Appris, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. **Gov.br**, [2019?]. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, {S. I.}, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>.

CHADAREVIAN, Pedro; BUENO, Carolina. Trabalhadores precários: vítimas preferenciais do Coronavírus na AMÉRICA LATINA. *In*: SUZUKI, J. C.; CASTRO, R. de C. M. L. de C.; GALDINO, G. (Orgs.). **A precarização do trabalho e as crises**

**dos modelos produtivos na América Latina no Século XXI.** [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022. p. 43-71.

CHAUI, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito. *In*: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio.** Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 29-44.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? *Holos*, [S. l.] n. 34, v. 4, p. 207-222, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152>.

CIAVATTA, Maria. Teoria e Educação nos Limites do Capital. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e117659, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117659>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432021000300202&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432021000300202&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 jul. 2024.

COSTA, Euler. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. *In*: MAGALHÃES, J. *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2021.

CRUZ, Ricardo Luiz. Financeirização da economia e naturalização da precariedade: notas sobre a gênese do neoliberalismo na América Latina. *In*: SUZUKI, J. C.; CASTRO, R. de C. M. L. de C.; GALDINO, G. (Orgs.). **A precarização do trabalho e as crises dos modelos produtivos na América Latina no Século XXI.** [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022. p. 72-105.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: XI Seminário Internacional de la Red Estrado. México, 2017.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. Instrução Normativa nº 02, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre a regulamentação do regime especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar no ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – Sars-CoV-2/Covid19. Foz do Iguaçu, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. *In*: Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira *et al.* (Orgs.). **Diálogos Críticos:** Educação, crise e luta de classes em pauta: A escola como território contra hegemônico [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. Volume 5.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2021.66270>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

IANNI, Octavio. Globalização e Neoliberalismo. São Paulo em perspectiva. v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf). Acesso em: abr. 2024.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In: Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. Volume 1.

JACOMELI, Mara Regina Martis. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 119-128, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/211>. Acesso em: 17 abr. 2024.

KATUTA, Ângela Massumi; OLIVEIRA, Danielle Willemann Sutil de; SOUZA, Fernando Mendes de. A escola como espaço contra-hegemônico: território de cuidados e da produção das dignidades. In: Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira *et al.* (Orgs.) **Diálogos Críticos: Educação, crise e luta de classes em pauta: A escola como território contra hegemônico** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. Volume 5.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.) **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição et al. (Orgs.). Diálogos Críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Volume 2.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. O ensino remoto no período de “isolamento social”: saldo e sinalizações para a luta coletiva contra a precarização da educação. *In: Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira et al. (Orgs.). Diálogos Críticos: Educação, crise e luta de classes em pauta: A escola como território contra hegemônico* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. Volume 5.

LIPPERT, Vanilda Silva. **A formação continuada na Educação Infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise Histórico-Crítica.** 2024. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967>.

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13095>.

MARINHO, Genilson C. A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena: democracia e mundo do trabalho em debate. **DMT em Debate**, maio 2020. Disponível em: <https://www.dmtemdebate.com.br/a-precariacao-do-trabalho-do-professor-em-tempos-de-quarentena/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MARANHÃO, Helena Ponce. A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª A 8ª séries do Ensino Fundamental): questões prévias. **Revista Teias**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23846>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. *In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro, 2010. Anais...* Portugal e Espanha: Anpae, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/95.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. **UNESCO**, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. Valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

SINDICATO DOS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO CEARÁ (ADUFC-SINDICATO). Corte de 19,8 bilhões na Educação e redução drástica do fomento à pesquisa no orçamento de 2020. **ADUFC**, 31 jan. 2020. Disponível em: <https://www.adufc.org.br/2020/01/31/corte-de-198-bilhoes-na-educacao-e-reducao-drastica-do-fomento-a-pesquisa-no-orcamento-de-2020/#>. Acesso em: 7 jun. 2020.

SINGER, Paul. Para além do neoliberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 3-20, 1998.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. O protagonismo da CNTE nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 244-262, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n2a2018-05>.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves; ZANATTA, Beatriz Aparecida. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. *In*: LIBÂNEO, C.; FREITAS, R. M da M (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade**. [recurso eletrônico]. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição *et al.* (Orgs.). **Diálogos Críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Volume 2.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC e o ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. **Políticas de formação de professores para a Educação Básica**: a questão da formação do formador no Brasil e em Cuba. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

TAFFAREL, Celi Nleza Zulke *et al.* Escolas cívico-militares: capitalismo e militarismo, a marcha acelerada para a barbárie? *In*: Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira *et al.* (Orgs.). **Diálogos Críticos**: Educação, crise e luta de classes em pauta: A escola como território contra hegemônico [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. Volume 5.

VEJAR. Dasten Julián. Sociedades precárias: estudos contemporâneos da precariedade do trabalho. *In*: SUZUKI, J. C.; CASTRO, R. de C. M. L. de C.; GALDINO, G. (Orgs.). **A precarização do trabalho e as crises dos modelos produtivos na América Latina no Século XXI**. [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022. p. 14-42.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escolhidas**. Madrid: Machado Livros, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com o professor

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

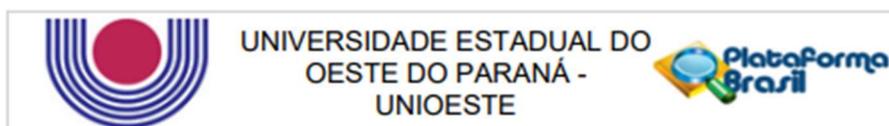
1. Sobre o período pandêmico, você apresentou algum problema de saúde mental ou físico?
2. Você já recebeu algum diagnóstico médico relacionado a transtorno mental?
3. Como foi para você lecionar no período da pandemia, como ficou sua saúde MENTAL/FÍSICA? Sentiu alguma intensificação do seu trabalho?
4. Os materiais eletrônicos no período pandêmico e a disponibilidade de internet eram de sua responsabilidade? Teve algum auxílio dos órgãos governamentais? Como aconteceu?
5. Foi ofertado para os profissionais do magistério algum curso de gravação de vídeos para métodos lúdicos, visto que no período de isolamento os alunos não tinham acompanhamento físico com os docentes?
6. Durante a pandemia, todos os alunos, sem exceção, fizeram as atividades em casa? As atividades que os alunos fizeram em casa durante o período de pandemia foram retornadas com êxito?
7. Como foi o procedimento ou a orientação com os alunos sem acesso à internet e sem entregar atividades na escola? Houve orientação? Outro recurso?
8. Você percebeu a precarização para o trabalho do professor no período da pandemia?
9. No pós-pandemia, houve formação continuada sobre como proceder com esse aluno, visto que estava há quase dois anos fora do ambiente escolar?
10. Ainda em decorrência do retorno às aulas, você professor precisou ou está em acompanhamento com algum profissional da saúde?
11. Passou a apresentar algum sintoma abaixo (que não apresentava ANTES do período da pandemia ou apresentava com raridade)?

( ) Agitação

( ) Insônia

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer Substanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO BÁSICA: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO PANDÊMICO.

**Pesquisador:** Joceli de Fatima Arruda Sousa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 77470924.0.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.691.848

**Apresentação do Projeto:**

Será feita entrevista com docentes acerca das condições de trabalho no período pandêmico, tendo como método o materialismo-dialético.

**Objetivo da Pesquisa:**

São objetivos da pesquisa, segundo PB (p.03): " Objetivo Primário:

Analisar em revisão documental, bibliográfica e pesquisa de campo, em que medida se deu a intensificação e a precarização do trabalho do professor do Ensino Fundamental I no período pandêmico no município de Foz do Iguaçu PR.

Objetivo Secundário:

1)Com revisão bibliográfica e documental, fazer uma breve incursão histórica desde 1990 do século XX, até 2016, buscando desvelar se as políticas

neoliberais já vinham se intensificando e precarizando o trabalho do professor da Educação Básica.

2)Se as políticas neoliberais intensificaram e precarizaram o trabalho do professor de 2016 até 2022 e como essas políticas neoliberais acirraram o

processo após a destituição da presidenta Dilma Rousseff intensificando e precarizando o trabalho do professor do Ensino Fundamental I.

3)Analisar as dificuldades que se transformaram em problemas de saúde, encontradas pelos

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 1619

**Bairro:** UNIVERSITARIO

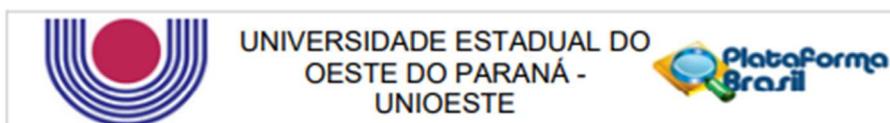
**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**CEP:** 85.819-110

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.pppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.691.848

professores do Ensino Fundamental I, para desenvolver seu trabalho durante o período pandêmico.\*

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos referem-se a constrangimento e a ampliação do conhecimento sobre políticas públicas educacionais é o maior benefício elencado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O trabalho é relevante para o campo da educação, fornecendo subsídios para entender os reflexos da pandemia na vida de professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão devidamente apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O trabalho pode ser aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2284483.pdf	14/02/2024 20:35:56		Aceito
Outros	FORMULARIO.docx	14/02/2024 20:33:59	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Declaracao_de_uso_de_dados.docx	14/02/2024 20:32:49	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Declaracao_de_pesquisa_nao_iniciada.docx	14/02/2024 20:32:32	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Autorizacaoinstituicaocoparticipante.docx	14/02/2024 20:31:57	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Entrevista_questionario.docx	14/02/2024 20:28:36	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	14/02/2024 20:26:53	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	desenho_de_pesquisa_Tatiane.docx	14/02/2024 20:26:21	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/02/2024 20:26:05	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

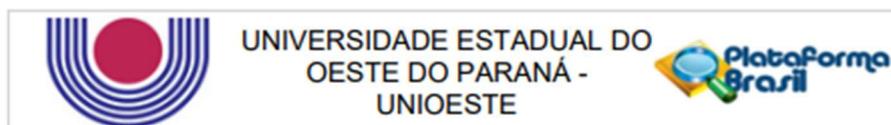
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.691.848

Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/02/2024 20:24:40	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	14/02/2024 20:23:01	TATIANE ZACARIAS DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 07 de Março de 2024

---

Assinado por:  
Fausto José da Fonseca Zamboni  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110  
 UF: PR Município: CASCADEL  
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prrpg@unioeste.br