



EDUCAÇÃO E (TRANS) FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Fabiane Santana Previtali - Coordenadora

Ari Raimann - Camila Alberto Vicente de Oliveira -
Cecília Barreto Almeida - Cílon César Fagiani -
Cláudia Lúcia da Costa - Douglas Gonsalves Fávero -
Elizabeth Gottschalg Raimann - Fernando Santos -
Judith Nairdof - Juliene Silva Vasconcelos -
Márcia V. Malcher dos Santos - Mara Rubia Ap. da Silva -
Melisa Cuschnir - Michele Silva Sacardo -
Raquel Varela - Soraya Franzoni Condé

EDUCAÇÃO E (TRANS) FORMAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE

Fabiane Santana Previtali (Coordenadora)

Ari Raimann - Camila Alberto Vicente de Oliveira - Cecília Barreto
Almeida - Cílon César Fagiani - Cláudia Lúcia da Costa - Douglas
Gonsalves Fávero - Elizabeth Gottschalg Raimann - Fernando
Santos - Juliene Silva Vasconcelos – Judith Nairdof - Mara Rubia
Ap. da Silva - Márcia V. Malcher dos Santos - Melisa Cuschnir -
Michele Silva Sacardo - Raquel Varela - Soraya Franzoni Condé

EDUCAÇÃO E (TRANS) FORMAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2026





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa:

Copyright © by autor, 2026.

T758 – PREVITALI, F. S. et al. Educação e (trans) formação do trabalho docente. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-190-8

DOI -10.29388/978-65-6070-190-8

1. Trabalho 2. Educação 3. Brasil. 4. Portugal. 5. Argentina I. Fabiane Santana Previtali. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



NAVEGANDO

Navegando Publicações

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG

Brasil

EDITORES

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil

Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil

Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil

Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil

Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil

Inez Stampa - PUCRJ - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil

Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucília Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - Instituto Superior Miguel Torga –
Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - La Universidad Autónoma de Santo Domingo -
República Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra –
República Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad de San Carlos de Guatemala -
Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / University of Réunion
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA. - France
Fernando Camacho Padilla - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Universidad. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha

Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda - Pontificia Universidade Católica do Equador -
Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidade Nacional Autónoma das Honduras -
Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova de Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Universidad Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Universidade Católica de Nossa Senhora de
Assunção - Paraguay
Yoel Cordoví Núñez - Instituto de História de Cuba - Cuba

REVISÃO/EDITORAÇÃO

Rosana Mendes Maciel Moreira

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	9
2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	15
3. PESQUISA E ANÁLISES NAS REGIÕES DO BRASIL	21
3.1 Coordenação da Pesquisa em Rede	31
3.2 Região Norte: Pará	34
3.2.1 Aplicação do Questionário	36
3.2.2 Análises e Desdobramentos	36
3.3 Região Centro-Oeste: Jataí (GO)	37
3.3.1 Aplicação do Questionário	39
3.3.2 Análises e Desdobramentos	39
3.4 Região Centro-Oeste: Catalão (GO)	42
3.4.1 Aplicação do Questionário	42
3.4.2 Análises e Desdobramentos	43
3.5 Região Sudeste: Minas Gerais	46
3.5.1 Aplicação do Questionário	46
3.5.2 Análises e Desdobramentos	47
3.6 Região Sul: Santa Catarina	50
3.6.1 Aplicação do questionário	51
3.6.2 Análises e desdobramentos	51
4. RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA NO BRASIL	54
4.1 Perfil, Formação e Trajetória Docente	55
4.2 Organização e Condições do Trabalho Docente	62
4.3 Tecnologias Digitais e Trabalho Docente	76
4.4 Políticas Educacionais e Trabalho Docente	84
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGENTINA SOB JAVIER MILEI	99
5.1 Caracterização das Políticas de Educação, Ciência e Tecnologia	100

5.2 Condições da Produção Intelectual e da Pesquisa Educacional Diante do Avanço da Direita	103
5.3 Linhas para Pensar a Atuação e a Resistência.....	106
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA EM PORTUGAL.....	109
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE.....	126
APÊNDICE A - Questionário Trabalho Docente	126

1. APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta os resultados de uma pesquisa abrangente, cujo objetivo foi analisar as profundas transformações no trabalho docente na Educação Básica pública, em um cenário marcado pela ascensão de políticas neoliberais, gerencialistas e pela difusão acelerada dos impactos da Indústria 4.0. O estudo centrou-se no caso brasileiro, estabelecendo um diálogo comparativo com as experiências da Argentina e de Portugal, países que, embora inseridos em um movimento global de reconfiguração das políticas educacionais, apresentam particularidades históricas, sociais e econômicas que influenciam diretamente as condições de trabalho dos/as professores/as.

A obra resulta do projeto “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil–Argentina–Portugal”, desenvolvido com apoio da Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021. Sua realização expressa um esforço coletivo de investigação e formação, construído por pesquisadores/as vinculados/as a diferentes instituições e grupos de pesquisa. A articulação dessa rede permitiu reunir experiências, estudos e dados produzidos em contextos diversos, ampliando a compreensão das mudanças que atravessam a educação pública e o trabalho docente.

A investigação buscou compreender como as atuais dinâmicas políticas e tecnológicas redefinem o exercício da docência e impactam o processo de trabalho, as relações laborais e a formação inicial e continuada. A análise considerou as dimensões de gênero, raça/etnia, idade, região e qualificação profissional.

O estudo parte do pressuposto de que as políticas públicas educacionais têm se alinhado progressivamente às lógicas de mercado, em um contexto globalizado que prioriza eficiência, produtividade e adaptação às demandas do capital. Nesse cenário, a pesquisa buscou apreender as contradições e os desafios enfrentados pelos/as

professores/as da Educação Básica pública, destacando tanto as particularidades regionais quanto os padrões comuns observados nos países analisados.

A hipótese central que orientou a pesquisa é a de que, sob o neoliberalismo e o gerencialismo informacional, encontra-se em curso uma ampla (trans)formação do trabalho docente. Esse movimento não ocorre de forma linear: envolve mecanismos de controle, intensificação e responsabilização, mas também diferentes formas de resistência construídas pelos sujeitos. A investigação considerou três dimensões articuladas — o processo de trabalho, as relações laborais e a formação inicial e continuada —, compreendendo que as mudanças observadas assumem configurações próprias em cada país e região, de acordo com suas condições históricas, sociais, políticas e econômicas.

A pesquisa, vinculada à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), foi organizada pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEs) e desenvolvida, entre 2022 e 2025, em colaboração com oito universidades e instituições de pesquisa brasileiras: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (Uniube), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Catalão (UFCat), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No exterior, participaram a Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina, e a Universidade Nova de Lisboa (UNL), em Portugal. O questionário alcançou docentes residentes nas cinco regiões brasileiras, reunindo experiências provenientes de diferentes contextos educacionais.

O percurso metodológico articulou pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Além dos estudos realizados pelas equipes regionais, foi aplicado um questionário eletrônico de abrangência nacional, respondido por 445 docentes da Educação Básica pública entre setembro de 2023 e março de 2024. Em algumas

questões, a tabulação reuniu 443 respostas, base indicada sempre que necessária à compreensão dos percentuais. A leitura desse conjunto foi complementada pelos estudos desenvolvidos nas diferentes regiões, permitindo relacionar os dados gerais às condições concretas das redes de ensino, das escolas e das trajetórias profissionais dos/as participantes.

A apresentação dos resultados foi organizada de maneira a facilitar a compreensão das realidades regionais, destacando as condições estruturais das escolas e redes de ensino, os impactos das tecnologias digitais no cotidiano docente, as políticas públicas, bem como as respostas dos/as professores/as ao cenário das mudanças impostas.

Além disso, o estudo abrangeu uma análise descritiva da educação na Argentina e em Portugal, a qual permite identificar convergências e divergências nas tendências globais que afetam a educação pública, contribuindo para um debate mais amplo sobre o futuro da profissão docente.

A organização da obra acompanha esse percurso. Inicialmente, são apresentados os procedimentos metodológicos e a constituição da pesquisa em rede. Em seguida, discutem-se as experiências e os desdobramentos das equipes nas regiões brasileiras, antes da análise dos resultados empíricos nacionais sobre perfil e formação, condições de trabalho, tecnologias digitais, políticas educacionais, saúde, subjetividade e organização coletiva. Os capítulos dedicados à Argentina e a Portugal ampliam o horizonte da discussão internacional, enquanto as considerações finais retomam os principais movimentos identificados. O questionário utilizado na pesquisa integra o Apêndice A, possibilitando ao leitor conhecer o instrumento que orientou a produção dos dados.

Diante do exposto, esta obra tem como objetivo não somente divulgar os resultados da pesquisa, mas também oferecer uma devolutiva crítica à sociedade, evidenciando os desafios e as lutas enfrentadas pelos/as professores/as na contemporaneidade. Em um mundo em que a educação é cada vez mais instrumentalizada para

atender às demandas do mercado, é urgente refletir sobre o papel dos docentes na construção de uma escola pública, democrática e emancipatória.

Acreditamos que os dados e análises aqui apresentados possam servir de auxílio e base para outras pesquisas, bem como subsidiar políticas públicas que primem pelo caráter público da Educação Básica e pela valorização do trabalho docente, além de fortalecer a mobilização da categoria por melhores condições de trabalho e pelo reconhecimento social de sua importância fundamental na transformação da sociedade. Esperamos ainda que resultados contribuam para a realização de novas pesquisas e subsidiem a formulação de políticas públicas comprometidas com o caráter público da Educação Básica e fortaleçam a luta pela valorização do trabalho docente.

Esta obra busca dar visibilidade às condições concretas em que os/as profissionais da educação realizam seu trabalho, às dificuldades que enfrentam cotidianamente e às resistências que constroem coletivamente. Reafirmamos, assim, a importância de assegurar condições dignas de trabalho, remuneração justa, formação continuada, autonomia profissional e reconhecimento social àqueles e àquelas que, por meio de seu trabalho, participam da formação humana e da construção do conhecimento.

Gostaríamos de registrar nossos sinceros agradecimentos a toda a equipe de pesquisadores e pesquisadoras, estudantes de graduação e pós-graduação que tornou possível a realização desta investigação, bem como a todos/as os/as professores/as da Educação Básica que dedicaram parte de seu tempo para responder ao questionário. Sem a participação e a contribuição desses/as docentes, esta pesquisa não teria sido possível.

Agradecemos também o apoio da UFU, sede da pesquisa, e das instituições parceiras, pelo suporte institucional ao desenvolvimento das investigações e ao CNPq pelo apoio ao projeto no âmbito do Edital Universal e da Bolsa Produtividade em Pesquisa.

Por fim, expressamos nosso reconhecimento a Rosana Mendes Maciel Moreira que muito gentilmente aceitou realizar o trabalho de revisão e editoração desta obra, fazendo-o com inestimável cuidado, atenção e profissionalismo.

Convidamos pesquisadores/as, gestores/as, educadores/as, estudantes, organizações sindicais e a sociedade em geral a se somarem a esse debate e a essa luta. A defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada não pode ser dissociada da defesa dos direitos e da valorização dos/as profissionais que a constroem diariamente. Reconhecer a centralidade do trabalho docente significa compreender que não há educação pública de qualidade sem trabalhadores/as valorizados/as, com condições dignas para ensinar, estudar, pesquisar e participar das decisões sobre os rumos da educação.

Que esta obra contribua para ampliar a reflexão crítica, fortalecer a organização coletiva e reafirmar a educação como direito social e o trabalho docente como dimensão fundamental da transformação da sociedade.

Autores/as

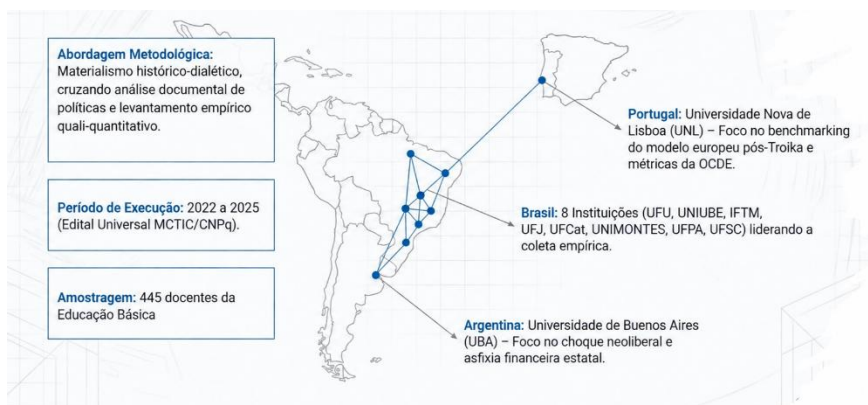
Dedicatória

Dedicamos esta obra aos/às profissionais da Educação Básica pública, que, mesmo diante de condições adversas, da intensificação do trabalho, da precarização dos vínculos laborais e das crescentes exigências gerenciais e tecnológicas, seguem sustentando cotidianamente a escola pública e o direito à educação. São esses/as trabalhadores/as que, em suas salas de aula e nos diferentes espaços educativos, constroem possibilidades de aprendizagem, socializam conhecimentos historicamente produzidos e contribuem para a formação crítica das novas gerações na construção de uma sociedade para além da lógica do capital e dos lucros.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em rede, com instituições e grupos do Brasil, da Argentina e de Portugal, conforme a Figura 1. A composição dos núcleos e a participação dos estudantes são apresentadas nessa figura; o percurso de coleta e análise é descrito na sequência.

Figura 1 - Escopo metodológico e desenho de pesquisa



Fonte: Elaboração Própria.

A metodologia adotada no estudo está fundada em uma abordagem qualitativa em pesquisa social, na medida em que esta constitui uma forma de conhecimento fundamental, seja para analisar os fatos sociais contingentes, seja para construir categorias analíticas, assumindo ainda o caráter histórico das mudanças e buscando apreender suas particularidades como parte de uma totalidade complexa (Marconi; Lakatos, 2022; Minayo, 2009). Para Marconi e Lakatos (2005), a abordagem qualitativa permite examinar em profundidade a complexidade do comportamento humano, considerando hábitos, atitudes e tendências de comportamento. Minayo (2009) destaca que essa abordagem se volta aos significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes nas relações sociais.

A pesquisa possui caráter exploratório, pois se trata de um tema complexo e multifacetado que precisa ser considerado em sua dinâmica e historicidade, não sendo, portanto, facilmente quantificável ou previsível. Segundo Marconi e Lakatos (2022), a pesquisa exploratória visa esclarecer conceitos e compreender aspectos iniciais do fenômeno, sem a pretensão de fornecer respostas definitivas. Para Minayo (2009), a pesquisa exploratória não visa medir ou explicar fenômenos de maneira quantitativa, mas sim entender suas nuances e características iniciais, permitindo uma investigação mais aberta, com o intuito de levantar novas questões e hipóteses para estudos futuros. Os procedimentos da pesquisa foram a revisão e análise da literatura sobre o tema, análise documental e pesquisa empírica por meio da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas.

Embora a pesquisa esteja centralmente fundada na abordagem qualitativa, o estudo envolveu análise de dados numéricos numa perspectiva quantitativa. Com essa abordagem, buscou-se apreender certa regularidade e generalidade quanto ao fenômeno analisado, considerando-se especialmente a abrangência nacional da pesquisa. Segundo Creswell (2007), sobre o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais e humanas, vem ocorrendo a expansão de investigações que articulam abordagens qualitativas e quantitativas, dada a necessidade de reunir tais dados na coleta e análise de um determinado fenômeno, articulando dados numéricos ou estatísticos com informações textuais.

A investigação articulou revisão bibliográfica, análise documental, consulta a dados institucionais e pesquisa empírica de campo. Cada procedimento contribuiu para examinar uma dimensão do objeto e estabelecer relações entre as políticas educacionais, as condições de trabalho e as experiências dos docentes.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a seleção, revisão, organização e classificação da literatura. As buscas abrangeram os grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação dedicados a Trabalho e Educação, Estado e Política Educacional e Formação de Professores, além das bases SciELO, Redalyc e do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte partiu de 2016, período considerado pela pesquisa em relação ao aprofundamento do neoliberalismo no Brasil e à reforma trabalhista do governo Temer.

A pesquisa documental examinou leis, resoluções, pareceres e relatórios de órgãos públicos, entre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação. Também foram considerados documentos de associações de classe e de sindicatos de professores e profissionais da educação, como Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, Sindicatos dos Professores, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e sindicatos estaduais. No plano internacional, a análise incluiu relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da OIT, do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) relativos à Educação Básica. A leitura buscou compreender as contradições dos documentos em suas relações com a totalidade social, conforme a perspectiva de Kosik (1976); a organização e a análise do material tomaram como referência a análise de conteúdo.

Para caracterizar o perfil e a formação escolar dos docentes, bem como suas relações e condições de trabalho, foram consultados dados institucionais produzidos a partir de 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil, pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEIE), na Argentina, e pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em Portugal. O Microsoft Excel foi utilizado na organização, classificação e análise desses dados.

A pesquisa empírica de campo reuniu as técnicas de aplicação de questionário a docentes da Educação Básica pública no Brasil e a realização de estudos de caso em escolas públicas.

O questionário semiestruturado foi disponibilizado on-line, por meio do *Google Forms*. Sua divulgação ocorreu mediante contatos com secretarias municipais e estaduais de educação e com sindicatos docentes da Educação Básica, além das redes sociais Facebook e Instagram. A elaboração do instrumento estendeu-se pelo primeiro semestre de 2023 e envolveu reuniões periódicas de toda a equipe. Nessas discussões, foram considerados os objetivos da pesquisa, a clareza e a coerência das perguntas, o vocabulário empregado e o tempo disponível dos professores para responder.

O questionário completo, com a redação das perguntas e as opções de resposta, encontra-se no Apêndice A, ao final deste livro.

O Microsoft Excel foi utilizado na organização e na análise dos dados, enquanto reuniões periódicas da equipe acompanharam o desenvolvimento da investigação. O instrumento combinou questões fechadas e abertas, configurando-se como um questionário misto. Essa escolha buscou conciliar a profundidade das respostas com o tempo disponível dos participantes, favorecer a adesão e permitir a identificação de padrões mais amplos, sobretudo na caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa.

Para registrar opiniões e percepções em questões de caráter subjetivo, foram utilizadas escalas de resposta do tipo Likert, com alternativas como “concordo totalmente”, “concordo”, “discordo” e “discordo totalmente”, ou ainda “sempre”, “frequentemente”, “raramente” e “nunca”. De acordo com Babbie (2013), a escala Likert permite perceber nuances nas escolhas dos respondentes ao oferecer opções que não se limitam a uma resposta binária, expressando com maior precisão o grau de concordância ou discordância e a intensidade das percepções.

Já as perguntas abertas foram utilizadas para possibilitar aos sujeitos da pesquisa descrever razões e motivações que guiam suas opiniões e/ou comportamentos, de forma a permitir à equipe de

pesquisadores/as uma análise singular e em profundidade dos fatores que influenciam as subjetividades dos/as professores/as. Segundo Marconi e Lakatos (2005), as perguntas abertas permitem ao/à respondente utilizar linguagem própria e emitir opiniões sem restrições de escolha, possibilitando ao pesquisador/a o acesso a uma variedade de informações.

O questionário reuniu 64 questões fechadas e duas questões abertas, distribuídas em cinco eixos que permitem relacionar o perfil dos participantes às condições de exercício da docência, às tecnologias digitais, às políticas educacionais e à organização coletiva. O instrumento integral está disponível no Apêndice A.

O primeiro eixo reuniu informações gerais sobre o perfil social e profissional dos docentes, como idade, formação, tempo de serviço e local de atuação. Esses dados situam os participantes em suas condições objetivas de existência e oferecem elementos para analisar as determinações sociais que incidem sobre seu trabalho.

Em seguida, as perguntas abordaram as condições materiais de trabalho e sua relação com a subjetividade docente. Procurou-se compreender as formas de trabalho às quais os profissionais da educação estão submetidos e como essas condições se expressam em suas experiências e percepções.

O eixo dedicado ao trabalho docente e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) examinou as relações entre o trabalho pedagógico e essas tecnologias no contexto da reestruturação produtiva do capital. Considerou, em particular, a lógica das redes sociais e a extensão do trabalho para além do espaço escolar.

As perguntas sobre políticas educacionais trataram das disputas entre diferentes projetos de sociedade e das formas pelas quais essas políticas reconfiguram o trabalho docente. Por fim, o eixo relativo ao sindicato investigou a relação dos professores com suas entidades representativas, a participação política e as contradições da organização coletiva, considerada na pesquisa em sua relação com a luta de classes e a formação da consciência de classe.

A aplicação do questionário ocorreu em duas fases. Em julho e

agosto de 2023, o instrumento passou por um pré-teste com a própria equipe de pesquisadores, que também incluía professores da Educação Básica pública. As respostas permitiram identificar problemas técnicos, operacionais e de conteúdo. Ao longo desses dois meses, novas reuniões da equipe orientaram os ajustes e as reformulações das perguntas.

Na segunda fase, o questionário foi aplicado remotamente em todo o país, de 1.º de setembro de 2023 a 31 de março de 2024. Foram obtidas 445 respostas.

A pesquisa de campo incluiu ainda estudos de caso em escolas públicas das regiões Sudeste, Centro-Oeste, Sul e Norte, coordenados pelos pesquisadores responsáveis em cada região. Para participar, a instituição deveria ser uma escola pública municipal, estadual ou federal, contar com professores em seu quadro, independentemente do tipo de vínculo contratual, e aceitar participar da pesquisa. Para participar, a instituição deveria ser uma escola pública municipal, estadual ou federal, ter professores em seu quadro, independentemente do tipo de vínculo contratual, e aceitar participar da pesquisa.

A hipótese central da pesquisa é que, sob o neoliberalismo e o gerencialismo informacional, ocorre uma ampla (trans)formação do trabalho docente. Esse processo histórico e dialético envolve controle e resistências e se manifesta no processo de trabalho, nas relações laborais e na formação inicial e continuada. Embora se inscreva em um fenômeno social global, assume características próprias em cada país e região, conforme suas configurações históricas e sociais.

3. PESQUISA E ANÁLISES NAS REGIÕES DO BRASIL

Nos anos recentes, vivenciamos profundas transformações globais, relacionadas à intensificação da reestruturação produtiva do capital, a qual se assenta nas ideologias do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública (NGP) (Hall; Gunter, 2015; Hill, 2019; Hood, 1995), bem como da difusão das novas tecnologias informacionais-digitais no âmbito da 4.^a Revolução Industrial ou Indústria 4.0 (Antunes, 2018). Esses fatores impactam fortemente a classe trabalhadora, que se vê, por um lado, impelida a adquirir novas qualificações profissionais dado o novo patamar da divisão sociotécnica do trabalho e, de outro, a ofertar-se num mercado de trabalho cada vez mais (des)regulado, sob condições crescentes de precarização das condições de trabalho.

Pode-se entender o neoliberalismo enquanto reação articulada da burguesia frente às dificuldades expansionistas e de acumulação do capital, especialmente a partir do final dos anos 1980, envolvendo um amplo processo de reestruturação produtiva que passa pelas relações materiais de produção e reprodução do capital e pelas dimensões político-jurídicas, cultural e educacional de dominação. As teses liberalizantes no mundo globalizado, manifestas na centralidade do mercado concomitantemente ao declínio do Estado como regulador de direitos, engendram uma nova divisão internacional do trabalho via crescente concentração de capital sob o poder de empresas transnacionais, com nefastas consequências para a classe que vive do trabalho.

A Nova Gestão Pública (NGP) constitui uma das ferramentas do neoliberalismo e submete os serviços públicos, concebidos como direitos universais, à lógica mercantil, mediante privatizações, terceirizações e parcerias público-privadas. A difusão do teletrabalho no serviço público também se insere nessa racionalidade, orientada pelo aumento da produtividade e do controle, embora seja apresentada sob discursos de autonomia, disponibilidade de tempo e eficiência por

metas. Quando dissociadas das finalidades éticas do serviço público, tais exigências podem intensificar o trabalho e produzir efeitos sobre a saúde psíquica dos servidores. A instituição de novos estatutos jurídicos, fundada em princípios neoliberais, normatiza e desregulamenta as relações de trabalho em diversos países. No Brasil, destacam-se o teto de gastos públicos e a Reforma Trabalhista, instituída pela Lei nº 13.467/2017, que ampliou as possibilidades de trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial, com fortes repercussões sobre as condições do trabalho docente (Brasil, 2017a).

Sob o neoliberalismo e a NGP, evidencia-se uma aparente contradição. Ao mesmo tempo que buscam maior qualificação profissional, ingressando com recursos próprios e sem afastamento do trabalho em cursos de especialização, mestrado e doutorado, os/as docentes atuam em condições de crescente desregulamentação laboral. Desprotegidos diante das forças do mercado e da insegurança decorrente desse processo, tornam-se cada vez mais expostos à precarização do trabalho.

Para Clarke e Newman (1997), a NGP é imposta mesmo onde os serviços públicos não são totalmente privatizados, por meio da adoção das regras do mercado, no fazer mais com menos, na otimização dos recursos, nas metas pré-estabelecidas apartadas dos reais fins dos serviços públicos prestados, isto é, a garantia universal do seu acesso como direito e como condição de vida.

Ao analisar a difusão da NGP em Portugal e em outros países da Europa Ocidental, Carvalho (2006) destaca a ampliação do controle financeiro por meio de sistemas de informação utilizados para monitorar e controlar custos. A gestão passa a se organizar de forma hierárquica, com objetivos previamente definidos e avaliações individuais de desempenho que assumem caráter punitivo. Nesse processo, os prestadores de serviços privados ganham importância, enquanto os direitos sociais passam a ser concebidos em bases mercantis. No âmbito das relações de trabalho, a desregulação do mercado é acompanhada pelo enfraquecimento dos acordos coletivos

e pelo crescimento dos acordos individuais, ao mesmo tempo que se expandem os contratos flexíveis, temporários, terceirizados e subcontratados.

No Brasil, país periférico na divisão internacional do trabalho, a NGP é introduzida já no governo Collor de Melo, mas assume caráter sistêmico a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Destaca-se a criação, no primeiro governo FHC, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)¹, com Luiz Carlos Bresser-Pereira como ministro, que introduz os princípios da NGP à luz da experiência inglesa.

À medida que vai sendo difundida no Brasil, vai se colocando na ordem do dia a prevalência dos interesses das empresas privadas no ordenamento social, ao mesmo tempo que se impondo a austeridade financeira à classe-que-vive-do-trabalho e o encolhimento dos serviços públicos.

As práticas gerencialistas trazem consigo as tecnologias digitais. Para discutir a tecnologia, é essencial entender que tudo o que o ser humano cria em sua interação com o meio ambiente é por meio do trabalho. Trabalho é, conforme Marx (2013), meio pelo qual os seres humanos produzem coisas úteis, transformam suas vidas material e subjetivamente, criam cultura e atribuem significados aos objetos ao seu redor. Nenhum outro animal, a não ser o animal social humano, dá significado ao mundo. A produção sociocultural, o aparato político-jurídico, a religião, a linguagem, a educação, as tecnologias resultam, em última instância, das determinações das condições materiais da vida.

Com o surgimento do capitalismo, a ciência e as invenções humanas passaram a assumir maior centralidade, especialmente a partir da Primeira Revolução Industrial. Segundo Marx (2013), com o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria, o trabalhador tornou-se cada vez mais subordinado ao funcionamento das máquinas,

¹ A Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado teve início em 1995 sendo executada ao nível federal, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Em 1998, o MARE foi extinto e a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passaram também a fazer suas próprias reformas.

que passaram a determinar o ritmo e a intensidade do trabalho. A introdução de mudanças tecnológicas e organizacionais promovida pelos capitalistas resulta no aumento da produtividade, porque ocorre a substituição do trabalho vivo, ser humano, por trabalho morto, isto é, maquinário, criando assim uma população excedente que Marx (2013) chamou de exército de reserva de desempregados. Assim, o capitalista substitui o trabalho por máquinas e faz dos seres humanos apêndices das máquinas, ao mesmo tempo que lança grande parte dos trabalhadores ao desemprego e ao subemprego.

Para Marx (2013), o processo de trabalho no capitalismo consiste em um processo de valorização do capital, com vistas ao aumento da produção do mais-valor. A questão que se coloca para o capital é a de como aumentar a produção da mais-valia independentemente do prolongamento da jornada de trabalho. Esse processo torna-se possível por meio da introdução das inovações, que levam à redução do tempo de trabalho necessário - a parte do tempo que o trabalhador utiliza para si mesmo - e aumento do mais trabalho, que corresponde ao tempo de trabalho para o capitalista. Com a inovação tecnológica, o capital controla melhor o trabalho e produz mais. Essa processualidade é inerente ao sistema capitalista.

A inovação tecnológica é, para Marx (2013), não somente a máquina, mas todo um sistema de conhecimentos e estruturas organizacionais, que assume importância crescente no modo de produção capitalista. Portanto, os processos de inovação não são ao acaso, mas promovidos pelas relações sociais de produção sob a determinação do capital, isto é, para a produção e reprodução da valorização do próprio capital. A tecnologia traz em si uma determinação de classe. A melhor tecnologia será aquela que melhor produzir, controlar e expropriar o trabalho vivo a fim de produzir mais valor.

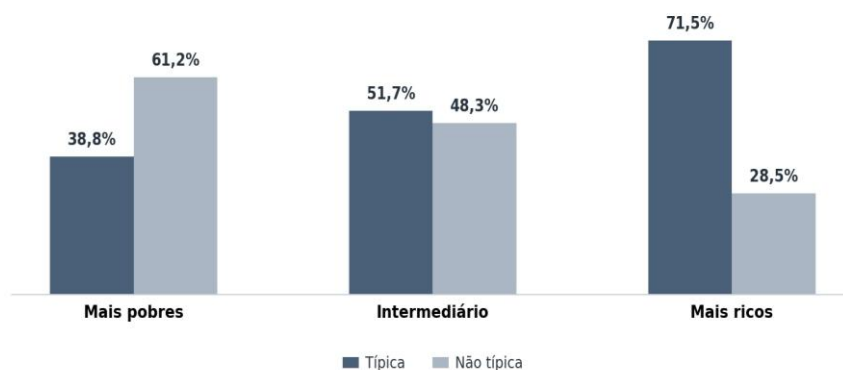
É por esse motivo que, embora “tecnicamente” seja possível reduzir a jornada de trabalho, não necessariamente isso ocorre. A técnica em si não traz menos trabalho para as pessoas que trabalham. Assim, numa aparente contradição, em vez da redução da jornada de

trabalho mediante o avanço tecnológico, tem-se, atualmente, a sua ampliação. O exemplo mais recente consiste na luta pela mudança da escala de trabalho 6×1 no Brasil. Assim, a redução da jornada de trabalho foi – e continua sendo – uma luta histórica, assim como são resultantes das lutas sociais os direitos do trabalho, como as férias, a assistência social e a aposentadoria. A jornada de trabalho de 8h foi uma conquista histórica e a extensão da jornada de trabalho, assim como a extensão do tempo para aposentadoria que observamos atualmente via reforma trabalhista e previdenciária, consistem, portanto, em retrocessos históricos do ponto de vista da classe trabalhadora.

O que está realmente em jogo neste processo é o conflito entre controle do capital e resistência do trabalho. É essa dinâmica histórica e contraditória que está na base da mudança tecnológica. A inovação tecnológica é seletiva (qual é seu custo e qual é seu benefício para o capitalista) e, a cada passo dado para a introdução da tecnologia no processo de trabalho, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração.

Ao chegar ao século XXI, no bojo da Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, o progresso se mostra como um fenômeno amplamente contraditório. Sob o estágio mais avançado da técnica, permanece um certo mal-estar: a promessa de um mundo melhor não se efetivou. Em plena era digital, ápice do desenvolvimento tecnológico, vivencia-se o retrocesso dos direitos sociais e das garantias da vida humana em sociedade. Observa-se a queda dos rendimentos, mesmo entre os profissionais mais qualificados, com formação de nível superior. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2023), o número de ocupados com ensino superior completo aumentou 15,5% entre 2019 e 2022. Porém, o rendimento médio real dos/as ocupados/as com ensino superior completo diminuiu 8,7% no mesmo período. Ainda segundo o Dieese (2023), há graves distorções na distribuição das pessoas com ensino superior completo segundo faixa de renda domiciliar per capita e tipo de ocupação no período de 2019 a 2022 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos ocupados (em %) com ensino superior completo, segundo faixa de renda domiciliar per capita e tipo de ocupação (2019-2022)



Fonte: Dieese (2023).

A distribuição apresentada no Gráfico 1 evidencia que a conclusão do ensino superior não elimina as desigualdades de inserção ocupacional. Entre as pessoas diplomadas pertencentes aos domicílios de menor renda, 61,2% exerciam atividades não típicas dessa escolaridade, enquanto, entre aquelas dos domicílios de maior renda, 71,5% estavam em ocupações consideradas típicas do nível superior (Dieese, 2023). A diferença permite problematizar a ideia de que o acesso ao diploma, por si só, assegura condições equivalentes de inserção no mercado de trabalho.

Esses resultados situam a discussão da qualificação profissional em suas relações com a estrutura social. A formação amplia possibilidades de acesso ao conhecimento e ao trabalho, mas seus efeitos dependem também das oportunidades ocupacionais, das condições econômicas e das desigualdades que atravessam as trajetórias dos trabalhadores. A análise desenvolvida nesta pesquisa considera, portanto, a formação docente em articulação com as relações de contratação e com as condições concretas de exercício da profissão. O investimento individual em qualificação precisa ser examinado junto às

políticas que organizam e remuneram o trabalho.

A relação entre escolaridade e remuneração também foi examinada em publicação do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV IBRE). Ao discutir estimativas produzidas com dados da PNAD Contínua, Schymura (2024) aponta a redução, entre 2012 e 2024, do diferencial salarial dos trabalhadores com ensino superior completo em relação aos demais níveis de escolaridade. Apesar desse recuo, a formação superior continuou associada a rendimentos médios mais elevados. A análise também registra o aumento da informalidade entre os trabalhadores mais escolarizados, indicando que a expansão da formação pode coexistir com vínculos laborais mais vulneráveis.

Entre os serviços públicos atingidos pelas reformas orientadas pela NGP, destaca-se a educação. Hill (2003) analisa como a pressão de organizações capitalistas nacionais e internacionais favorece a reorganização dos sistemas educacionais segundo a lógica do mercado. Essa orientação redefine os objetivos e os critérios de qualidade do ensino, amplia desigualdades e restringe espaços de reflexão crítica. A mercantilização da educação, nessa perspectiva, alcança tanto as formas de financiamento e oferta quanto as finalidades atribuídas à atividade educativa.

No âmbito desta investigação, a crítica à NGP permite relacionar as mudanças na organização escolar às transformações do trabalho docente. Quando a qualidade é vinculada prioritariamente ao cumprimento de metas e à demonstração de resultados mensuráveis, torna-se necessário examinar quais dimensões do trabalho são reconhecidas e quais permanecem invisíveis. O planejamento, o estudo, a construção de vínculos e a atenção às necessidades dos estudantes compõem a atividade docente, embora não se expressem integralmente nos indicadores utilizados para acompanhar o desempenho das escolas.

A adoção de tecnologias digitais se insere nesse mesmo campo de disputas. Os recursos empregados no ensino podem apoiar a comunicação e o acesso ao conhecimento, mas seus usos precisam ser considerados em relação às formas de gestão que os orientam. Na

pesquisa, interessa compreender como essas tecnologias se articulam às exigências de registro, acompanhamento e avaliação do trabalho e à realização de tarefas para além do espaço escolar. Essa articulação permite discutir as possibilidades pedagógicas dos recursos digitais junto às condições de autonomia e de intensificação da atividade docente.

A educação é um processo social amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana. O ensinar e o aprender, como relação dinâmica e histórica, envolvem o acesso à cultura material e imaterial produzida pelas gerações anteriores. Embora esse processo atravessasse diferentes esferas da vida social, a instituição escolar assume uma função específica na organização e na socialização do conhecimento sistematizado. Para Saviani (2015), a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da existência humana, produzida por meio do trabalho intencional que transforma a natureza. Essa perspectiva permite situar o trabalho docente na produção histórica da vida social.

Assim, o processo educacional envolve a formação do ser social e a apropriação do conhecimento historicamente produzido. O controle do trabalho docente, em seus aspectos objetivos e subjetivos, ocupa uma posição estratégica na reestruturação neoliberal da Educação Básica, pois os/as professores/as mobilizam, no ato de ensinar, suas trajetórias de vida, sua formação profissional e suas concepções de mundo e de educação. A organização de seu trabalho incide, portanto, sobre as possibilidades de selecionar, elaborar e desenvolver práticas pedagógicas vinculadas às finalidades da escola.

As diferenças e desigualdades econômicas e socioculturais atravessam o cotidiano escolar. A escola integra uma sociedade dividida em classes, na qual o acesso ao conhecimento e às condições de formação ocorre de maneira desigual. Essa inserção, contudo, não esgota as possibilidades da atividade educativa. A própria análise das relações entre educação, trabalho e desigualdade permite compreender a escola como espaço de disputa, no qual a reprodução das relações sociais convive com iniciativas de reflexão crítica e de resistência às

formas de subordinação do ensino às demandas do mercado.

A escola configura-se, assim, como espaço de conflito político e ideológico sobre os fins da educação: quem se pretende formar, por meio de quais conhecimentos e para quais relações sociais. Está em disputa a possibilidade de uma formação que assegure o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e desenvolva a compreensão crítica da realidade, diante de propostas que restringem a educação à adaptação às exigências ocupacionais. A qualificação para o trabalho integra essa discussão, mas precisa ser considerada em relação às demais dimensões da formação humana.

Essa disputa exige atenção às condições de realização do trabalho pedagógico. A defesa da escola pública envolve o reconhecimento da autonomia docente, do tempo necessário ao planejamento e ao estudo, da formação inicial e continuada e de relações laborais que possibilitem a continuidade do trabalho. Ao reunir essas dimensões, a pesquisa busca compreender como as políticas educacionais e as formas de gestão se materializam nas experiências dos/as professores/as, considerando tanto os mecanismos de controle quanto as possibilidades de organização coletiva.

A caracterização da Educação Básica brasileira apresentada a seguir situa esse debate na abrangência das redes de ensino e no perfil de seus profissionais. Os dados sobre estabelecimentos, matrículas e docentes oferecem uma referência para a leitura das condições de trabalho discutidas no livro. Sua análise se articula às contribuições dos núcleos regionais, que permitem examinar como processos mais amplos de reestruturação assumem formas específicas nos diferentes contextos educacionais.

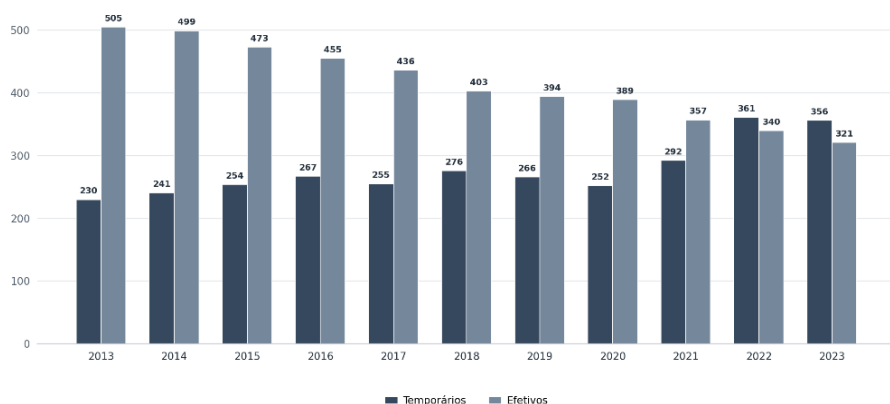
De acordo com o INEP (2024), a Educação Básica no Brasil corresponde ao ensino e à aprendizagem de crianças e adolescentes, incluindo-se os estudantes com necessidades especiais, dos 0 aos 17 anos, compreendendo as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo este último oferecer a Educação Profissional Técnica, com obrigatoriedade de frequência

entre os 4 e 17 anos (Brasil, 2009). Segundo o INEP (2024), há 178.476 estabelecimentos escolares destinados à Educação Básica no Brasil. Destes, 113.763 oferecem Educação Infantil, 121.350 oferecem Ensino Fundamental, 29.754 oferecem Ensino Médio, 9.163 oferecem Educação Profissional, sendo 8.050 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e 1.720 na Educação Profissional - Formação Inicial Continuada, 30.322 oferecem EJA e 140.104 oferecem Educação Especial. Segundo o INEP (2024), são 47.304.632 estudantes matriculados no Brasil, sendo 37.881.305 em escolas públicas e 9.423.327 em escolas privadas. A esfera pública é, portanto, a grande responsável pela Educação Básica, respondendo por 80% das matrículas. Os municípios são as unidades federativas que majoritariamente ofertam a Educação Básica no país, prioritariamente responsáveis pelas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Quanto ao corpo docente, de acordo com o INEP (2024), a Educação Básica possui 2.354.194 docentes, sendo 1.861.118 na administração pública e 566.858 na administração privada. O corpo docente caracteriza-se por ser majoritariamente feminino, correspondendo a aproximadamente 80% da força de trabalho (INEP, 2024). Na Educação Infantil a maior parte do corpo docente é do sexo feminino (96,3%) e a faixa etária mais prevalente é de 40 a 49 anos para mulheres e 30 a 39 anos para os homens. No Ensino Fundamental (considerando-se os anos iniciais e finais), observa-se uma queda na diferença entre os sexos, mas as mulheres ainda constituem a maioria do corpo docente (76,88%) e a faixa etária mais prevalente é de 40 a 49 para mulheres e 30 a 39 anos para homens. Por fim, no Ensino Médio, as mulheres são a maioria do corpo docente e a faixa etária mais prevalente é de 40 a 49 anos para mulheres e de 30 a 39 anos para homens.

Quanto às relações laborais, tem-se que, de acordo com dados do INEP divulgados em 2024, mostra o crescimento dos/as docentes sob contratos temporários, chegando a suplantam os/as docentes efetivos em 2023 (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Quantidade de docentes da rede estadual no Brasil, por tipo de contratação (em milhares) - 2013 a 2023



Fonte: Elaboração própria a partir do INEP (2024).

A seguir, será apresentada a pesquisa nas regiões do Brasil, que reuniu contribuições de núcleos universitários com inserções territoriais distintas. Este capítulo apresenta o contexto de atuação dessas equipes, o percurso de divulgação do questionário e as análises que desenvolveram sobre políticas educacionais e trabalho docente.

3.1 Coordenação da Pesquisa em Rede

A organização e o desenvolvimento da pesquisa em rede tiveram início com o convite a grupos de pesquisa já consolidados na análise do trabalho docente. Após a consolidação da rede, realizamos uma reunião inaugural virtual, com todos os coordenadores regionais, para planejamento geral da pesquisa e elaboração de um cronograma comum. Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas reuniões periódicas de coordenação, por meio de plataformas digitais e presenciais, que funcionaram como espaços de acompanhamento, troca de experiências e análise dos temas e categorias que orientaram a pesquisa, como as políticas educacionais em curso, os impactos das

reformas no cotidiano escolar e a intensificação do trabalho docente sob o neoliberalismo-gerencialismo e as TDIC.

Um dos princípios que orientaram a condução da pesquisa foi a autonomia dos grupos de pesquisa em suas respectivas regiões. Cada grupo teve liberdade para aprofundar a análise do contexto local, respeitando-se as especificidades socioeconômicas, políticas e educacionais de sua região. Dessa forma, foi possível lançar luz sobre as singularidades e especificidades territoriais, garantindo-se a riqueza e a diversidade das análises. Ao mesmo tempo, buscou-se garantir a coesão metodológica da pesquisa por meio da aplicação de um questionário padronizado em todas as regiões participantes. Esse instrumento comum foi elaborado coletivamente por toda a equipe de pesquisadores/as. O objetivo foi apreender uma caracterização mais ampla e geral do que estamos denominando (Trans)Formação do trabalho docente em três dimensões articuladas, quais sejam: processo de trabalho, relações laborais e formação docente inicial e continuada (Figura 2).

Figura 2 - (Trans) Formação do Trabalho Docente



Fonte: Elaboração Própria.

A utilização do questionário permitiu a coleta sistematizada de dados comparáveis, assegurando a análise articulada entre os diferentes contextos regionais, sem impedir que cada equipe realizasse estudos de casos concretos a partir das especificidades locais. Essa estratégia fortaleceu o equilíbrio entre autonomia regional e unidade nacional, possibilitando tanto a leitura contextualizada das realidades locais quanto a construção de um panorama mais amplo e integrado sobre o trabalho docente no Brasil contemporâneo.

Outro aspecto importante da experiência foi o envolvimento de estudantes de graduação e pós-graduação nas diferentes equipes da pesquisa. Os/as discentes participaram ativamente das etapas de revisão bibliográfica, levantamento e análise de dados, transcrição de entrevistas e organização dos relatórios parciais. A participação estudantil não somente contribuiu para a formação acadêmica e política dos envolvidos, como também fortaleceu os laços entre pesquisa, ensino e extensão, marca da universidade pública comprometida com a transformação social.

A divisão das tarefas foi realizada colaborativamente. Cada núcleo ficou responsável por ao menos uma frente de trabalho: análise documental e legislativa, coleta de dados primários (entrevistas e questionários), levantamento de dados secundários (INEP, Censo Escolar, PNAD Contínua) e sistematização teórica. A coordenação geral ficou encarregada de manter a articulação da rede, garantir a unidade metodológica, organizar os instrumentos de pesquisa e consolidar os dados em relatórios compartilhados.

Apesar dos desafios enfrentados, como a heterogeneidade dos contextos territoriais e limitações de recursos, o comprometimento coletivo, o diálogo permanente e o engajamento dos grupos garantiram a continuidade e a qualidade do trabalho. A experiência de coordenação reafirma a potência da pesquisa em rede como prática de produção colaborativa de conhecimento, contribuindo para a análise crítica das condições de trabalho docente na Educação Básica e para o fortalecimento das lutas em defesa da escola pública.

A abrangência nacional da pesquisa também envolveu a

circulação do questionário na Região Nordeste, embora não houvesse um grupo de pesquisa local vinculado ao projeto. Nessa região, o instrumento foi divulgado por meio de redes sociais e de contatos com secretarias de educação. As respostas obtidas foram incorporadas à base nacional e analisadas conjuntamente com aquelas provenientes das demais regiões brasileiras.

3.2 Região Norte: Pará

No Pará, participou da pesquisa o Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Sociedade (Arandu), da UFPA, coordenado pela professora Dra. Márcia Vanessa Malcher dos Santos.

A participação no projeto da chamada Universal MCTIC/CNPq 2021 “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal” se referiu a uma das linhas do projeto de pesquisa “As formas de prática da aula de sociologia em escolas públicas de Belém e seu entorno: um estudo dos processos de reprodução e produção socioculturais”, aprovado no âmbito da UFPA. Esta última, de escopo mais amplo, está apoiada em dois eixos metodológicos coetâneos: 1) Estudo dos elementos fundamentais do sistema de significações próprio da aula (forma e conteúdo); 2) Estudo das condições sociais e materiais de produção da aula.

O segundo eixo, dedicado às condições sociais e materiais de produção da aula, foi desenvolvido em articulação com a pesquisa vinculada ao projeto apoiado pelo CNPq, sob coordenação da professora Fabiane Santana Previtali. A afinidade temática e epistemológica entre as investigações permitiu examinar as relações laborais e as condições de trabalho dos professores de Sociologia do ensino médio em escolas públicas do Pará, bem como os efeitos das formas de gestão e das políticas educacionais sobre a atividade desses docentes.

A lógica neoliberal avança no seu ímpeto de colonização da educação, especialmente orientada por organismos internacionais. Essa construção hegemônica, que visa perpetuar o capitalismo em sua fase tardia, tem seu aporte no trabalho assalariado, no Estado e no capital, e é sobremaneira impulsionada pela difusão da indústria 4.0 e do trabalho digital. De acordo com Previtali e Fagiani (2021, p. 3), as estratégias do Estado para recompor a lucratividade do capital configuram um amplo programa de reforma da gestão pública que envolve privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado, uso de fundos públicos na revitalização de empresas privadas e desregulamentação das relações laborais para criação de condições favoráveis de aumento da produtividade e redução de custos ao capital. Contexto no qual se generalizam, também na educação pública, comportamentos próprios do mercado competitivo e propagam-se termos tais como “competitividade”, “inovação”, “gestão por competências”, “gestão de qualidade e resultados”, entre outros.

No entanto, o desenvolvimento do capitalismo global, cujo modo de produção se baseia na conjugação singular entre o atrasado e o moderno enquanto manutenção das desigualdades e concentração dos lucros, se dá em diferentes tempos e compassos. Para além dos descompassos em escala global, mesmo no interior do capitalismo semiperiférico, é possível discernir diferentes modalidades e ritmos de desenvolvimento. Essa dinâmica ocorre a partir de especificidades e surte impactos variados a depender do contexto sócio-histórico e político-social dos estados brasileiros. Nesse sentido, para entender as transformações nas condições de vida e trabalho docente, é também importante atentar-se às diferentes realidades regionais. A partir dessas considerações, pode-se afirmar que o Pará, localizado na Amazônia Legal, faz parte da “periferia” do capitalismo semiperiférico brasileiro. Por essa razão, o estado é um terreno particularmente fértil para mapear a forma específica de dominação por meio da qual o projeto de controle neoliberal se realiza em um contexto educacional periférico. Foi com esse intuito, a partir do foco nos professores de Sociologia, que essa frente de pesquisa se inseriu no âmbito do projeto aprovado na

chamada Universal MCTIC/CNPq 2021, intitulado “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal”.

3.2.1 Aplicação do Questionário

No que se refere ao questionário elaborado coletivamente no âmbito da pesquisa aprovada na chamada Universal MCTIC/CNPq 2021, ele foi enviado a professores da Escola de Aplicação da UFPA (Ensino Fundamental e Médio), a professores da Educação Básica na cidade de Santarém, oeste do estado, sendo divulgado entre os estudantes licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFPA por terem contato e conhecerem outros professores da Educação Básica. Além disso, também foi enviado a professores da Educação Básica do estado do Paraná, onde a professora responsável pelo projeto morou e atuou como docente antes de mudar para Belém. Em todos esses casos, foram utilizados meios digitais de comunicação, a exemplo do *WhatsApp*, Facebook e e-mail.

3.2.2 Análises e Desdobramentos

Como já mencionado, o projeto de pesquisa aprovado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UFPA), que tem como titular a professora Dra. Márcia Malcher, possui duas frentes que estão correlacionadas: uma que foca nos elementos fundamentais do sistema de significações próprio da aula (forma e conteúdo); e outra que visa o estudo das condições sociais e materiais de produção da aula. As duas frentes contribuem para a análise da aula de Sociologia na Educação Básica.

A colaboração com o projeto de pesquisa do CNPq, liderado pela professora Dra. Fabiane Santana Previtali, mostrou-se sobretudo importante no que se refere à segunda frente, mais especificamente, no que diz respeito às condições de trabalho dos professores de Sociologia.

A intenção, a princípio, era realizar um questionário de alcance estadual, a partir do aprendizado com o questionário elaborado no projeto, a fim de investigar as condições de vida e trabalho dos professores de Sociologia no Pará. No entanto, essa ideia não foi concretizada devido a dificuldades locais, tais como pessoal necessário e tempo disponível para decodificação dos dados.

Focou-se, então, na pesquisa de campo prevista no projeto da UFPA (de escopo mais amplo), de caráter qualitativo, buscando, por meio dele, aclarar as questões relacionadas às condições de trabalho. Para além, então, dos esforços referentes a pensar o sistema de significação próprio da aula e sua concretização, ou seja, ligados à especificidade do trabalho docente, também foram realizadas pesquisas e orientações que abarcaram outros temas relacionados ao projeto do CNPq tais como “educação e neoliberalismo”, “Nova gestão pública” e “Reformas na educação”.

Por fim, a participação no projeto possibilitou trocas de experiências e conhecimentos que fortaleceram as pesquisas efetuadas no âmbito estadual, contribuindo, em especial, para a compreensão dos mecanismos que impactam as condições de trabalho dos professores de Sociologia no estado, objeto de interesse do projeto de pesquisa vinculado à UFPA.

3.3 Região Centro-Oeste: Jataí (GO)

A participação de docentes e discentes da UFJ no projeto se deu por meio dos grupos de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NuFOPE) e Sociedade, Cultura e Formação Humana (Germinal), ambos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Instituição (PPGE/UFJ), sob orientação do professor Dr. Ari Raimann.

A primeira pesquisa interinstitucional partilhada pelo NuFOPE estava inserida no Projeto de Pesquisa em Rede - Chamada Universal

– MCTI/CNPq Nº 14/2014 - intitulado “O Conselho Municipal e Educação no Brasil e a Qualidade Socialmente Referenciada do Ensino Público”, envolvendo a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUA), Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ) - atualmente Universidade Federal de Jataí, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sendo que a coordenação geral esteve com a UFU, representada pelo professor Dr. Antonio Bosco de Lima. Este projeto, dentre seus objetivos, buscou compreender a dinâmica de implantação e implementação dos CMEs; dialogar, por meio da pesquisa ou de projetos de extensão, com os CMEs pertencentes a região Centro-Oeste.

A segunda pesquisa interinstitucional em rede, com a participação do NuFOPE e sob a mesma coordenação, por meio da Demanda Universal – Chamada Fapemig 01/2018, tratou da “Implementação e controle social dos PMEs: a atuação dos CMEs no Brasil”.

A participação nas duas pesquisas citadas encaminhou o NuFOPE para o debate acerca da (con)formação do Estado em sua feição gerencialista e, assim, mobilizou o grupo para a participação - novamente - em um projeto interinstitucional “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal” - Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021 - com vistas a ampliar os espaços e condições do diálogo acerca da temática e o incremento da produção acadêmica e da formação humana e de pesquisadores.

O grupo Germinal iniciou suas atividades em 2018. Desde então, com as atividades de estudos, pesquisa e orientação de IC, de TCC, de mestrado, organização de seminários e palestras, em parceria com o NUFOPE e o PPGE, tem contribuído significativamente com a formação e a fundamentação teórico-metodológica dos seus participantes. Sua participação em projetos interinstitucionais é recente, a qual foi oportunizada pela professora Dra. Fabiane Santana Previtali,

no projeto de pesquisa “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal”, desenvolvido na UFU, de natureza internacional, interinstitucional e interdisciplinar — vinculados ao eixo: impactos do trabalho docente na Educação Básica e análise da produção do conhecimento sobre o trabalho docente.

3.3.1 Aplicação do Questionário

A divulgação do questionário da pesquisa no estado de Goiás teve como referência os egressos do PPGE/UFJ e os membros do NuFOPE e Germinal.

O questionário foi encaminhado exclusivamente por meios digitais, como e-mail, *WhatsApp* e outras redes sociais, aos egressos e participantes que atuavam como docentes das redes pública e privada de ensino ou que mantinham contato direto com esses profissionais. As mensagens que acompanhavam o link apresentavam a pesquisa e solicitavam sua divulgação em escolas e entre outras pessoas que integrassem o público definido para o estudo.

Considerando a inserção regional do PPGE/UFJ e dos grupos de pesquisa, o questionário foi encaminhado a docentes de municípios goianos como Goiânia, Jataí, Rio Verde, Mineiros, Caiapônia, Iporá, Serranópolis, Santa Helena, Quirinópolis, Santa Rita do Araguaia e Aragarças, além de Barra do Garças e Confresa, em Mato Grosso. O instrumento também pode ter circulado entre docentes que residiam ou trabalhavam em outros municípios de Goiás e de estados vizinhos, em razão do compartilhamento do formulário em escolas e redes de contato.

3.3.2 Análises e Desdobramentos

Em Jataí, a participação do NuFOPE e do Germinal na pesquisa interinstitucional reuniu estudos sobre as condições de trabalho docente, a valorização profissional, a formação de professores

e os efeitos das políticas de gestão educacional. Os grupos desenvolveram análises documentais, pesquisas de pós-graduação e de iniciação científica, articulando questões observadas nas redes de ensino de Goiás aos debates mais amplos do projeto.

No NuFOPE, as pesquisas coordenadas pela Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann examinaram as relações de trabalho e os vínculos contratuais na Educação Básica pública. Um dos estudos analisou o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos e Salários de Jataí e identificou a defasagem da remuneração e mecanismos de gestão que limitam a valorização docente. Outra investigação voltou-se aos planos municipais de educação do sudoeste goiano, especialmente às metas 17 e 18 do PNE, relativas à valorização profissional e à carreira. A ausência de relatórios atualizados de avaliação e monitoramento em parte dos municípios revelou uma lacuna documental: com os registros disponíveis, não foi possível comprovar os avanços dessas metas. Os trabalhos foram apresentados em eventos acadêmicos e contribuíram para a produção de artigos sobre gestão educacional e trabalho docente.

As investigações conduzidas pela professora Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira concentraram-se nas mudanças da rede estadual de educação de Goiás e em seus efeitos sobre a formação e o exercício da docência. A pesquisa sobre o reordenamento da rede entre 2011 e 2022 reúne e examina programas, projetos e documentos normativos para compreender o perfil de professor associado a essas políticas. Como essa análise permanece em desenvolvimento, seus resultados ainda não permitem uma conclusão geral sobre o período. Pesquisas vinculadas a esse eixo, contudo, já trouxeram elementos para o debate. Um estudo concluído sobre a avaliação de desempenho na rede estadual apontou a intensificação e a precarização do trabalho, bem como mudanças na forma como os docentes percebem sua atividade profissional.

Outros estudos desse conjunto acompanham políticas de alfabetização, formação continuada e Educação Infantil. A análise ainda preliminar do programa AlfaMais Goiás identificou a combinação de diagnóstico, formação, avaliação externa e incentivos

financeiros, examinando suas possíveis repercussões sobre a carreira e a identidade profissional dos professores. As pesquisas sobre formação continuada em Jataí e sobre o trabalho na Educação Infantil seguem em andamento. Por isso, integram o percurso investigativo do grupo, sem que se lhes atribuam resultados ainda não produzidos.

No Germinal, a pesquisa coordenada por Dra. Michele Silva Sacardo realizou um levantamento de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação de Goiás dedicadas ao trabalho na Educação Básica. O estudo examina a produção por meio de indicadores de publicação, da identificação dos autores e das perspectivas teóricas e metodológicas mais presentes. Seus resultados preliminares foram apresentados em encontros acadêmicos, contribuindo para reconhecer como o tema vem sendo investigado no estado.

As pesquisas associadas coordenadas pelo professor Dr. Fernando Santos ampliaram essa discussão ao relacionar educação, trabalho e transformações do Estado. Um dos projetos analisa as políticas educacionais no contexto das mudanças nas relações entre capital e trabalho; o outro se dedica à NGP no ensino superior, com atenção à formação acadêmica, ao trabalho docente e à consciência de classe. As análises iniciais deste último apontam mudanças no perfil e nas formas de percepção do trabalho dos professores do ensino superior. Esses projetos também deram origem a trabalhos de conclusão de curso e pesquisas de iniciação científica, tecnológica e de formação para a licenciatura, envolvendo estudantes em diferentes etapas da investigação.

Além dos estudos conduzidos em cada grupo, NuFOPE e Germinal promoveram ações conjuntas de discussão e divulgação da pesquisa. Durante a I Semana de Popularização da Ciência e da Cultura da Universidade Federal de Jataí, uma mesa-redonda apresentou os procedimentos da investigação interinstitucional e resultados preliminares sobre o perfil dos docentes participantes, abordando formação, vínculos de emprego, remuneração e condições de trabalho. A atividade reuniu cerca de 50 participantes da universidade e da

comunidade externa.

Esse trabalho coletivo também impulsionou a criação do Observatório Trabalho e Educação no Sudoeste Goiano, concebido para aprofundar o acompanhamento das transformações do trabalho e da educação na região, inclusive no magistério da Educação Básica. Outra iniciativa foi a organização de um dossiê pelos 15 anos do NuFOPE, reunindo estudos sobre trabalho docente e gestão educacional. Em conjunto, essas ações ampliaram a circulação das pesquisas e criaram espaços de diálogo entre a universidade, os professores das redes de ensino e outros interessados nas mudanças da educação pública.

3.4 Região Centro-Oeste: Catalão (GO)

Em Catalão, a pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Catalão (UFCat), sob a coordenação da professora doutora Cláudia Lúcia da Costa. A equipe articulou a investigação em rede ao exame das políticas educacionais e das condições de trabalho docente em Goiás.

3.4.1 Aplicação do Questionário

Em Catalão, a aplicação do questionário constituiu uma das etapas da investigação desenvolvida pela equipe da UFCat. Articulada às pesquisas bibliográfica e documental realizadas no âmbito local, essa etapa possibilitou aproximar as discussões sobre as políticas educacionais e as transformações do trabalho docente das experiências dos profissionais das redes públicas de ensino.

A pesquisa empírica foi realizada por meio da divulgação do questionário elaborado coletivamente pelas equipes das instituições participantes do projeto. O instrumento foi disponibilizado a docentes das redes estadual e municipal de ensino, buscando alcançar

profissionais que atuavam na Educação Básica no município.

As respostas obtidas em Catalão foram incorporadas à base geral da pesquisa, juntamente com aquelas coletadas pelas demais equipes regionais. Por essa razão, os resultados são examinados de maneira conjunta no capítulo dedicado à pesquisa empírica no Brasil. Como a tabulação disponível não apresenta separadamente o número de participantes do município, não são atribuídos a Catalão percentuais ou conclusões específicas.

A participação da equipe da UFCat na aplicação do instrumento integrou, assim, um processo mais amplo de produção coletiva de dados sobre o trabalho docente. Essa articulação permitiu relacionar o contexto educacional de Goiás às questões investigadas nacionalmente, entre elas as condições de trabalho, as formas de contratação, as políticas de carreira, a incorporação das tecnologias digitais e os processos de intensificação e precarização da atividade docente.

3.4.2 Análises e Desdobramentos

A formação de professores no Brasil se desenvolveu em uma sociedade marcada por desigualdades históricas, que também atravessam o acesso à educação, as condições de ensino e as políticas curriculares. Por isso, as mudanças propostas para a Educação Básica e para os cursos de licenciatura precisam ser examinadas em conjunto com as condições concretas em que os docentes estudam e trabalham.

Nesse debate, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que instituiu a BNC-Formação, recebeu críticas por aproximar a formação docente de uma concepção centrada em competências e resultados. Conforme a análise de Pires e Cardoso (2020), a justificativa da reforma associa o desempenho dos estudantes à qualidade dos professores, deslocando para o indivíduo uma responsabilidade que envolve também as condições de trabalho e as desigualdades do sistema educacional. Para os autores, a crítica à suposta “teorização excessiva” dos cursos de licenciatura tende a reduzir o espaço da formação teórica e a privilegiar o *saber-fazer*. A discussão, portanto, não diz respeito à

importância da experiência escolar na formação inicial, mas ao risco de tratá-la como prática desvinculada da compreensão histórica, científica e social da educação. Nessa perspectiva, os autores identificam um afastamento da concepção de formação expressa nas diretrizes de 2015.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia e a Associação dos Geógrafos Brasileiros também questionaram a BNC-Formação. Em suas manifestações, situaram a resolução no contexto de expansão de políticas de mercantilização da educação e apontaram limites impostos à autonomia universitária e à construção dos currículos nos diferentes territórios escolares. No caso da formação de professores de Geografia, destacaram a necessidade de preservar as abordagens próprias da área e o tratamento de questões de gênero, diversidade e relações étnico-raciais. Essas críticas mostram que a disputa em torno das diretrizes curriculares alcança tanto os conteúdos da formação quanto a autonomia de quem ensina e aprende.

Em Goiás, a análise das políticas de carreira oferece outra dimensão desse debate. A legislação estadual examinada na pesquisa estabeleceu mecanismos de gratificação associados à formação e ao desempenho dos professores. Entre os dados registrados estão a redução dos percentuais de gratificação por mestrado e doutorado de 40% e 50% para 10% e 20%, respectivamente, e a possibilidade de uma gratificação por desempenho concedida em parcelas de 10%, até o limite de 60%. A concessão dependeria de avaliação e de um intervalo mínimo de três anos, com limite anual de contemplação correspondente a 20% dos professores em atividade pedagógica. Assiduidade, envolvimento com a escola, empenho e comprometimento figuravam entre os aspectos considerados. A combinação de percentuais, critérios avaliativos e limite de acesso ao benefício suscita questões sobre a valorização da formação acadêmica e sobre os efeitos da avaliação individual nas relações de trabalho.

A discussão sobre remuneração e carreira também aparece nas reivindicações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego). Em artigo publicado em *O Popular* em fevereiro de 2025, a presidente da entidade estimou em mais de 15 mil o déficit de

professores na rede estadual (Lima, 2025). Trata-se de uma estimativa apresentada pelo sindicato, relevante para o debate sobre a capacidade de atrair e manter profissionais no magistério. A entidade também reivindicou a aplicação do reajuste do piso nacional previsto na Lei nº 11.738/2008. Essas pautas relacionam a valorização salarial às condições necessárias para o funcionamento das escolas e à continuidade do trabalho docente.

As disputas por reconhecimento profissional abrangem igualmente os trabalhadores administrativos da educação. Em março de 2025, foram anunciadas 965 progressões horizontais para ocupantes do cargo de Agente Administrativo Educacional Técnico na rede estadual de Goiás. O Sintego apresentou a medida como resultado de mobilização da categoria, ao mesmo tempo que manteve a reivindicação de avanços para os Agentes Administrativos Educacionais de Apoio. Já o debate sobre o Ipasgo Saúde reuniu entidades representativas dos servidores em torno das condições de assistência à saúde e das mudanças propostas para sua gestão. Embora envolvam cargos e demandas diferentes, essas questões integram o mesmo cenário de disputas pelas condições de trabalho no serviço público estadual.

Parte dessas análises foi debatida no painel “Trabalho Docente na Educação Básica”, durante o V Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI, em 2024. Para a equipe de Catalão e da UFCat, a participação na pesquisa interinstitucional permitiu relacionar as políticas observadas em Goiás aos estudos desenvolvidos em outros estados. O conjunto das investigações contribui para compreender como reformas curriculares, formas de avaliação, regras de carreira e condições de exercício da profissão se articulam na transformação do trabalho docente. Também aponta a necessidade de examinar, com base nos dados da pesquisa, suas possíveis relações com a intensificação do trabalho, o adoecimento e o interesse pela carreira do magistério.

3.5 Região Sudeste: Minas Gerais

Na Região Sudeste, a pesquisa foi desenvolvida em três cidades de Minas Gerais: Uberlândia e Uberaba, no Triângulo Mineiro, e Montes Claros, no norte do estado. Participaram docentes da Educação Básica de escolas públicas estaduais e municipais, atuantes em diferentes etapas e modalidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA).

A articulação com as escolas e os professores contou com quatro instituições. Na UFU, o trabalho foi coordenado por Dra. Fabiane Santana Previtali, por meio do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES). No IFTM, em Uberaba, a coordenação coube a Juliene Vasconcelos. Na Uniube, em Uberlândia, a pesquisa foi coordenada pelo professor Dr. Cílson César Fagiani, por meio do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais (GEPTETSG). Em Montes Claros, a Unimontes participou sob a coordenação da professora Dra. Cecília Barreto Almeida.

Os núcleos locais contribuíram para o contato com professores de diferentes contextos escolares e para a realização da pesquisa nos territórios selecionados. Também participaram docentes que já mantinham vínculo com os grupos envolvidos. Essa articulação favoreceu o diálogo entre universidade e escola e permitiu considerar as particularidades do trabalho docente em cada localidade.

3.5.1 Aplicação do Questionário

A aplicação dos questionários em Minas Gerais, coordenada pelos professores e alunos das universidades já citadas, nas cidades de Uberlândia, Uberaba e Montes Claros, foi realizada de forma presencial e virtual, conforme as possibilidades logísticas e sanitárias de cada localidade. Os questionários foram aplicados por estudantes de

graduação e pós-graduação vinculados aos grupos de pesquisa regionais.

A participação ativa dos estudantes pesquisadores, aliada ao compromisso das coordenações locais, foi fundamental para garantir a amplitude e a qualidade da coleta de dados, além de favorecer uma aproximação crítica entre teoria e prática no processo formativo universitário.

Os professores e pesquisadores universitários organizaram a circulação do questionário em Minas Gerais de acordo com suas condições sociais e acadêmicas. Na maioria dos casos, o instrumento foi encaminhado por e-mail e *WhatsApp* por professores, estudantes e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com solicitação de divulgação nas escolas.

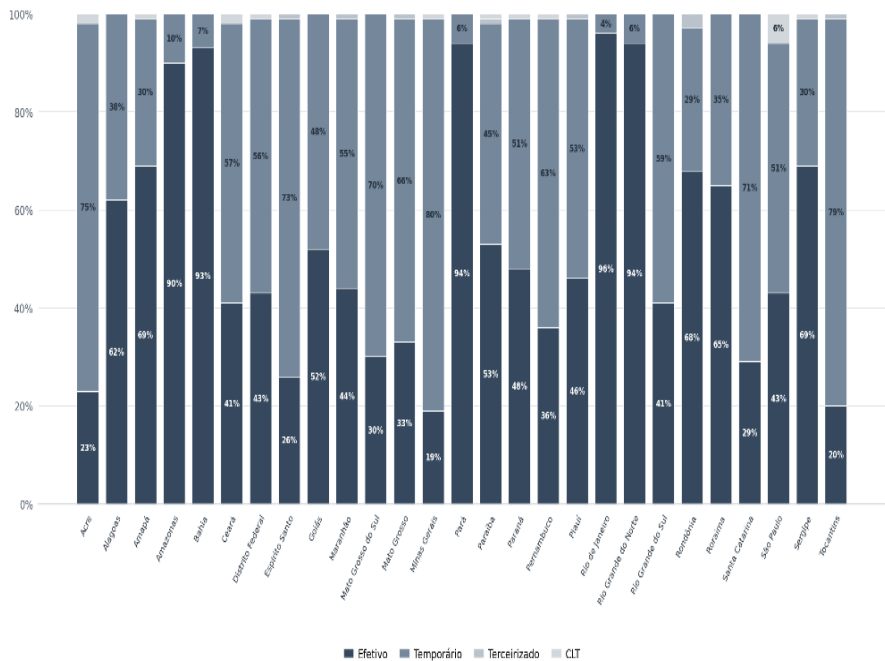
3.5.2 Análises e Desdobramentos

A análise das condições atuais do trabalho docente em Minas Gerais exige considerar também as mudanças na administração pública estadual. A partir de 2003, no governo de Aécio Neves, foi implementado o conjunto de reformas conhecido como “Choque de Gestão”, associado à adoção de instrumentos de planejamento, metas e avaliação de resultados. Esse contexto oferece um ponto de partida para examinar as formas de contratação, a organização do trabalho e as políticas de formação docente, sem atribuir a uma única reforma todos os processos observados nas décadas seguintes.

Entre os indicadores que ajudam a situar esse cenário estão os vínculos de trabalho na rede estadual. Os dados do INEP utilizados na pesquisa mostram que, em 2023, a contratação temporária tinha forte presença em estados da Região Sudeste. Em Minas Gerais, ela se aproximava de 80% dos docentes da rede estadual, conforme a distribuição apresentada no Gráfico 3. O dado indica a importância de examinar a estabilidade do vínculo profissional como uma dimensão das condições de trabalho. Por se referir à rede estadual, entretanto,

esse percentual não deve ser estendido às redes municipais nem tomado como característica de todos os professores que responderam ao questionário da pesquisa.

Gráfico 3 - Distribuição percentual de docentes da rede estadual por tipo de contratação e unidade da federação, 2023

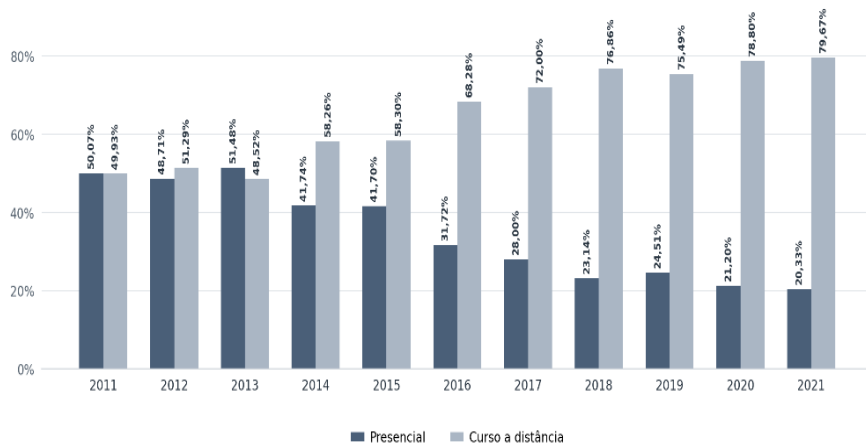


Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2024).

A formação inicial constitui outra dimensão desse quadro. Na série de 2011 a 2021 examinada para Minas Gerais, a maior parte dos ingressantes nos cursos de licenciatura estava na faixa de 18 a 24 anos.

A distribuição por modalidade de ensino também se modificou ao longo do período: a partir de 2014, cresceu a participação dos cursos a distância, que alcançou 79,69% dos ingressantes em 2021, conforme o Gráfico 4. Esse movimento torna necessário observar em quais instituições e condições se realiza a formação dos futuros professores (INEP, 2024).

Gráfico 4 - Percentual de ingressantes em cursos de licenciatura em Minas Gerais por modalidade, 2011-2021



3

Fonte: Rego e Previtali (2023).

A comparação entre a trajetória escolar e o ingresso na graduação acrescenta um aspecto importante à análise: quase 90% desses estudantes haviam concluído o Ensino Médio na rede pública, enquanto a rede privada predominava entre as instituições em que cursavam a licenciatura, chegando a 80,59% das matrículas consideradas em 2021. As mulheres também constituíam a ampla maioria dos ingressantes, ultrapassando 85% naquele ano. Quanto à declaração de cor ou raça, predominavam estudantes brancos e pardos, com participação indígena pouco expressiva nos dados apresentados. Lidos em conjunto, esses indicadores mostram quem ingressava nas licenciaturas mineiras e como se distribuíam as oportunidades de formação; eles não permitem, por si sós, concluir quais serão as condições de trabalho desses estudantes após a graduação (Inep, 2022).

A equipe da Unimontes contribuiu para a circulação do questionário da pesquisa interinstitucional entre professores de Montes Claros, Espinosa, Almenara e Brasília de Minas, utilizando redes sociais como *WhatsApp* e Instagram. O diálogo alcançou docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses municípios indicam o alcance da divulgação realizada pela equipe, mas

não autorizam afirmar, sem a identificação das respostas na base de dados, quantos participantes de cada localidade integraram a amostra final.

As atividades locais também se articularam ao projeto “Práxis Pedagógicas e Formação de Professores: Desafios Encontrados no Contexto do Ensino Remoto Emergencial”, dedicado ao exame das práticas pedagógicas desenvolvidas naquele período. Para sustentar a investigação, o grupo promoveu reuniões quinzenais de estudo e discutiu a formação docente e as políticas educacionais, incluindo a LDB e o PNE. Foram realizadas oficinas sobre pedagogia histórico-crítica e materialismo histórico-dialético, além de minicursos em eventos da Unimontes, como o CONEF e o COPED. A participação no projeto de extensão Foco ampliou essas discussões para estudantes da graduação e da pós-graduação, especialmente no campo dos métodos de pesquisa.

Essas ações aproximaram a pesquisa nacional das questões enfrentadas pelos professores no Norte de Minas e fortaleceram espaços de formação e debate na universidade. O material apresentado, contudo, descreve sobretudo a mobilização da equipe e as atividades desenvolvidas; ele não traz resultados locais do questionário que permitam caracterizar, separadamente, as respostas dos docentes de Montes Claros ou dos demais municípios. A análise empírica dessas respostas deve permanecer no capítulo de resultados da pesquisa no Brasil, enquanto esta seção registra o contexto mineiro, os indicadores estaduais e os desdobramentos da participação das equipes.

3.6 Região Sul: Santa Catarina

A participação de Santa Catarina na pesquisa interinstitucional ocorreu por meio da UFSC, com a atuação do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) e do Grupo de Estudos sobre Trabalho, Educação, Feminismo e Infância (GETEFI).

A articulação foi conduzida pelas professoras Dra. Soraya Franzoni Condé e Dra. Célia Regina Vendramini.

As pesquisas desenvolvidas nesses grupos aproximam o estudo do trabalho docente de questões como a migração, a infância, as desigualdades sociais e as transformações das relações de trabalho. Essa trajetória permitiu que a equipe contribuísse para a investigação nacional e, ao mesmo tempo, aprofundasse problemas observados nas escolas catarinenses.

3.6.1 Aplicação do Questionário

Em Santa Catarina, a equipe divulgou o questionário da pesquisa nacional entre docentes da Educação Infantil das redes municipais de Florianópolis e São José, no período de 10 de novembro de 2023 a 15 de março de 2024. A circulação do instrumento contou com o apoio das secretarias municipais de educação e dos sindicatos docentes dos dois municípios.

O envio às redes ampliou a possibilidade de participação dos professores, mas não permitiu afirmar que todos responderam nem estabelecer resultados específicos para cada município sem consultar a identificação das respostas na base da pesquisa.

3.6.2 Análises e Desdobramentos

Uma das pesquisas desenvolvidas no âmbito do TMT examina como as transformações do mundo do trabalho se expressam na escola pública e nas condições de vida da classe trabalhadora. Coordenado por Soraya Franzoni Condé e Célia Regina Vendramini, o estudo articula pesquisadores de diferentes universidades e contempla cinco escolas públicas situadas em regiões de periferia de Florianópolis.

O campo abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA. Para compreender as relações entre escola e reprodução social, a equipe reúne estudos bibliográficos, documentos, dados estatísticos, questionários, entrevistas, grupos focais e

observações. Os dados coletados ainda estavam em análise no texto que deu origem a esta seção; até aquele momento, haviam sido divulgados três panoramas com levantamentos e análises parciais sobre condições de trabalho, estudo e reprodução social.

Outra frente de investigação, coordenada por Soraya Franzoni Condé e relacionada aos estudos do TMT e do GETEFI, volta-se à escolarização de crianças imigrantes em Santa Catarina. A pesquisa considera que a experiência dessas crianças na escola se articula às condições de trabalho, renda e moradia de suas famílias, assim como aos deslocamentos realizados em busca de melhores condições de vida.

Estudos desenvolvidos e orientados pelo grupo identificaram dificuldades associadas à xenofobia e à violência, às barreiras de língua e comunicação e à instabilidade de emprego e moradia. A mobilidade das famílias pode interromper a frequência escolar, enquanto baixos salários e habitações precárias restringem as condições de estudo. Também foram observadas tensões entre os costumes das crianças e as expectativas das instituições escolares. A análise da infância, nessa perspectiva, parte das relações sociais vividas pelas crianças e por suas famílias nos territórios em que trabalham e estudam.

As pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC aprofundaram aspectos específicos do trabalho docente. Em estudo sobre a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, Suzana Simientcoski (2023) examinou a relação entre condições de trabalho e adoecimento no período de 2017 a 2021. A análise de documentos sobre afastamentos e as respostas obtidas em 11 Núcleos de Educação Infantil Municipal apontaram jornadas intensas, problemas de infraestrutura, insuficiência de materiais pedagógicos e baixa valorização profissional. Os registros de afastamento deram materialidade à discussão sobre o sofrimento e o adoecimento no exercício da docência.

A participação da UFSC incluiu espaços de intercâmbio entre as equipes da rede. Em 2023, um seminário realizado na universidade contou com a presença da professora Dra. Fabiane Santana Previtali, coordenadora geral do projeto, em atividades acadêmicas relacionadas

às pesquisas sobre trabalho docente. Em 2024, integrantes da equipe catarinense participaram de um encontro na UFU, dedicado à apresentação e à discussão dos resultados produzidos nos diferentes estados.

Em Santa Catarina, os desdobramentos da pesquisa reuniram, portanto, a divulgação do questionário nacional, a investigação das relações entre escola e transformações do trabalho e o aprofundamento de estudos sobre infância, migração e adoecimento. As pesquisas associadas apresentam resultados sobre seus próprios objetos e territórios. Articuladas nesta seção, elas mostram como o 'TMT' e o GETEFI contribuíram para ampliar a compreensão das condições em que professores, crianças e famílias trabalhadoras participam da vida escolar.

4. RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA NO BRASIL

A transformação do trabalho docente não pode ser compreendida apenas pelas alterações formais dos vínculos empregatícios ou pela incorporação de tecnologias ao cotidiano escolar. Ela se manifesta também na distribuição do tempo de trabalho, na ampliação das tarefas de registro e acompanhamento, nas condições de exercício da autonomia pedagógica e nos modos pelos quais os professores são reconhecidos socialmente. Essas dimensões não se desenvolvem de maneira uniforme. Sua articulação permite examinar os processos de precarização do trabalho docente sem reduzi-los a um único indicador.

As respostas dos professores evidenciam a coexistência de experiências que uma leitura isolada dos dados poderia apresentar como contraditórias. O reconhecimento do sentido formativo da profissão não elimina a insatisfação com a remuneração. A percepção de autonomia em determinadas decisões pedagógicas convive com prazos reduzidos, exigências administrativas e mecanismos de acompanhamento do trabalho. Da mesma forma, o investimento na própria formação não assegura condições materiais e institucionais correspondentes à complexidade da atividade realizada. Examinar essas relações permite compreender a intensificação do trabalho para além do aumento mensurável da jornada.

A pesquisa reuniu 445 respostas de docentes da Educação Básica pública, coletadas entre setembro de 2023 e março de 2024. Os resultados expressam as experiências desse conjunto de participantes e devem ser interpretados considerando sua distribuição desigual entre os estados. Em algumas perguntas, a tabulação abrange 443 respostas, base indicada quando necessária à leitura dos percentuais. O instrumento integral está disponível no Apêndice A.

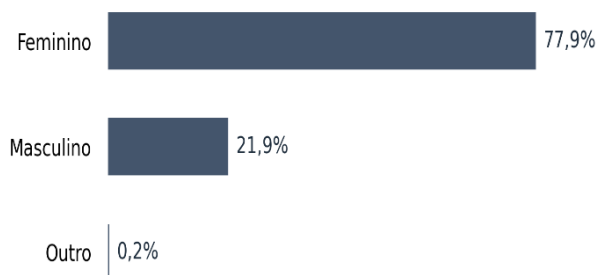
Neste capítulo, os dados quantitativos são articulados às percepções expressas pelos participantes para examinar as condições em que o trabalho docente se realiza. O perfil e as trajetórias de formação situam os sujeitos da pesquisa. As respostas sobre jornada, autonomia, valorização, saúde, tecnologias digitais e organização coletiva permitem analisar diferentes aspectos de uma mesma experiência social. A aproximação entre esses resultados contribui para compreender as condições de trabalho na Educação Básica pública e as possibilidades de atuação dos professores nesse contexto.

4.1 Perfil, Formação e Trajetória Docente

As trajetórias dos participantes ajudam a situar as condições em que exercem a docência. A composição do grupo reúne profissionais em diferentes momentos da carreira, com percursos escolares e níveis de formação variados. Também reúne experiências de trabalho nas redes municipal, estadual e federal, por vezes combinadas pelo mesmo professor. Essas diferenças precisam acompanhar a leitura dos resultados, pois jornada, remuneração e autonomia não têm o mesmo significado em todas as formas de inserção profissional.

As mulheres constituem 77,9% dos respondentes, enquanto 21,9% se identificaram com o gênero masculino e 0,2% com outro gênero. A distribuição confirma a forte presença feminina entre os participantes e oferece um dado importante para a análise posterior das condições de trabalho, da saúde e das relações entre profissão e vida pessoal. Quanto à orientação sexual, 88% se declararam heterossexuais, 5% bissexuais e 2% homossexuais. Outros 5% preferiram não responder. Essas informações compõem o perfil do grupo, embora o questionário, isoladamente, não permita explicar as diferenças de experiência profissional entre essas categorias (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Perfil dos participantes por gênero



Fonte: Elaboração Própria.

A distribuição dos participantes por faixa etária evidencia a predominância de docentes entre 40 e 49 anos, grupo que reúne 171 respondentes e corresponde a 38,60% da amostra. Em seguida, encontram-se os participantes com idade entre 30 e 39 anos, que representam 27,99%, e aqueles com idade entre 50 e 59 anos, correspondentes a 21,90%. Os docentes com idade entre 20 e 29 anos representam 7,67% dos participantes, enquanto aqueles com 60 anos ou mais correspondem a 3,84%. Em conjunto, os dados indicam a presença majoritária de docentes em etapas intermediárias ou mais avançadas de sua trajetória profissional.

A participação de docentes de diferentes estados amplia as experiências reunidas pela pesquisa e permite examinar o trabalho docente em contextos educacionais diversos. Minas Gerais concentrou 34,3% das respostas, seguida de Santa Catarina, com 15,6%, Goiás, com 11,3%, Paraná, com 10,4%, e Mato Grosso, com 7,9%. Os demais estados participaram em proporções menores. Essa distribuição expressa o alcance da articulação realizada pelas equipes e compõe a leitura dos resultados. Ao reunir trajetórias e condições de trabalho distintas, as respostas oferecem elementos para identificar questões recorrentes e compreender como elas se manifestam entre os docentes

participantes.

A rede pública ocupa lugar predominante na trajetória escolar dos participantes, embora sua presença varie entre as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, 58,9% indicaram ter estudado na rede pública, 25,1% na privada e 15,8% em ambas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a participação da rede pública alcançou 80,6%, enquanto 12% indicaram a rede privada e 1,4%, a passagem pelas duas redes. Os mesmos 80,6% foram registrados para a rede pública nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, 12,9% das respostas corresponderam à rede privada e 5% a ambas.

No Ensino Médio, a distribuição se modifica. A rede pública permanece predominante, com 70,9% das respostas, mas a passagem por instituições públicas e privadas alcança 13,8%, proporção superior à registrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outros 14% indicaram ter estudado exclusivamente na rede privada. A comparação permite observar percursos que não permaneceram restritos a uma única rede, embora as respostas não informem os motivos das mudanças ocorridas ao longo da escolarização.

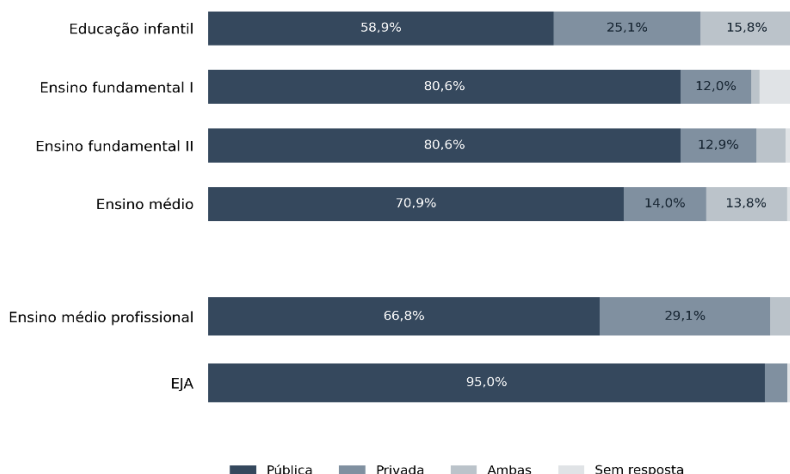
O questionário também registrou respostas para o Ensino Médio profissional e para a EJA². No primeiro caso, 66,8% indicaram a rede pública, 29,1% a privada e 3,8% ambas. Na linha referente à EJA, a rede pública correspondeu a 95% das respostas, seguida pela rede privada, com 3,8%. Essas distribuições estão reunidas no Gráfico 6, separadas visualmente das quatro etapas anteriores para que se possa acompanhar cada recorte apresentado no instrumento.

Em conjunto, os dados mostram a centralidade da educação pública na formação escolar dos respondentes, especialmente ao longo do Ensino Fundamental. Essa trajetória integra a experiência dos sujeitos da pesquisa antes de seu ingresso na docência. Sua importância analítica está em situar a relação histórica desses professores com a

² A pergunta do questionário não oferece uma opção explícita “não cursei” para Ensino Médio profissional e EJA. Assim, os percentuais dessas duas linhas mostram a rede indicada nas respostas registradas, mas não informam quantos dos 445 participantes efetivamente cursaram cada modalidade.

escola pública, sem presumir que ter estudado nela determine uma percepção única sobre o trabalho que hoje realizam.

Gráfico 6 - Rede de ensino indicada pelos participantes em cada etapa e modalidade da Educação Básica



Fonte: Elaboração Própria.

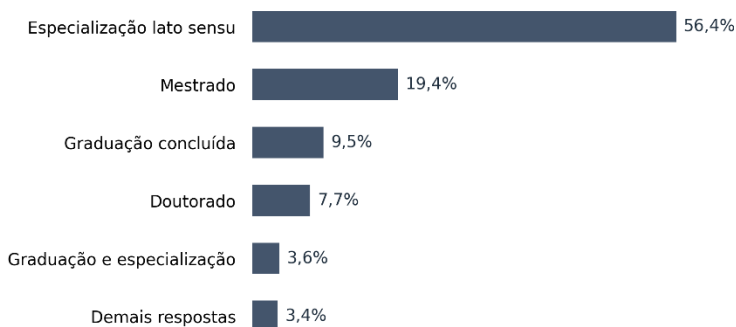
Na graduação, os caminhos se diversificam. Entre os participantes do estudo, 41,3% informaram ter cursado universidade pública na modalidade presencial e 26,2%, universidade privada presencial. Outros 9,7% declararam formação em universidade privada a distância e 4,5%, em universidade pública a distância. Há ainda participantes que combinaram modalidades e instituições. A predominância de determinadas trajetórias não apaga, portanto, a variedade de condições em que esses professores tiveram acesso à formação superior.

A licenciatura integra a formação de 80,1% dos participantes. Outros 16,3% declararam possuir tanto bacharelado quanto licenciatura, enquanto 3,4% informaram apenas bacharelado. Quanto ao número de cursos superiores, 60,3% possuíam uma graduação e 30,7%, duas. A existência de percursos formativos múltiplos mostra que a qualificação dos docentes não se resume ao diploma inicial e convida a examinar as condições em que puderam continuar estudando

ao longo da carreira.

A formação posterior à graduação também é expressiva. A especialização *lato sensu* foi o nível de escolaridade informado por 56,4% dos respondentes; 19,4% declararam mestrado e 7,7%, doutorado. A continuidade dos estudos revela um investimento expressivo dos docentes em sua formação. Esse percurso, contudo, precisa ser considerado em relação às condições de carreira e ao reconhecimento profissional, pois a obtenção de novos títulos não significa, necessariamente, melhores condições para exercer a docência (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Escolaridade dos participantes do estudo



Fonte: Elaboração Própria.

As trajetórias profissionais são igualmente diversas. A rede municipal é o espaço de atuação de 44,7% dos participantes e a estadual, de 38,1%. Outros 11% trabalham em ambas, 5,4% na rede federal e 0,68% combinam as redes estadual e federal. Em relação ao tempo de docência, 29,8% informaram atuar há vinte anos ou mais. Também aparecem professores com oito a doze anos de carreira, que representam 20,1%, além de grupos distribuídos por outras faixas de experiência. A presença de diferentes gerações profissionais permite examinar como as condições de trabalho são percebidas por pessoas que ingressaram na docência em momentos distintos, sem presumir

que o tempo de serviço determine uma resposta uniforme.

A distribuição dos participantes pelas etapas de ensino revela trajetórias profissionais que não se limitam, necessariamente, a um único ano escolar. A Educação Infantil foi a resposta individual mais frequente, com 19,2%. Entre as demais configurações, 7,7% dos docentes informaram atuar do 6.º ano do Ensino Fundamental ao 3.º ano do Ensino Médio, enquanto 7% lecionavam nos três anos do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, 5,6% indicaram exclusivamente o 5.º ano e 5% assinalaram atuação do 6.º ao 9.º ano.

A variedade de combinações registradas mostra que parte dos participantes leciona em mais de um ano ou etapa. Há professores que percorrem diferentes anos do Ensino Fundamental, outros que combinam os anos finais dessa etapa com o Ensino Médio e aqueles cuja atuação inclui a Educação Infantil ou o Ensino Médio profissional. A pergunta identifica os anos em que lecionam, mas não informa se essa distribuição ocorre em uma mesma escola, em escolas diferentes ou por meio de mais de um vínculo profissional.

Na questão sobre componentes curriculares, 44,5% dos participantes declararam não lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental nem no Ensino Médio. Entre as respostas dos docentes que atuam nessas etapas, Língua Portuguesa, História e Educação Física aparecem como as categorias individuais mais frequentes, com 6,1%, 4,7% e 4,3% das respostas tabuladas, respectivamente. Também foram mencionadas Biologia ou Ciências, Matemática, Geografia, Língua Inglesa e Artes. Parte dos professores informou lecionar mais de um componente ou combinar disciplinas com itinerários formativos.

Esses resultados mostram a diversidade das atividades de ensino presentes no grupo pesquisado. Para os docentes que transitam entre anos, etapas ou componentes curriculares, a preparação das aulas envolve diferentes conteúdos e grupos de estudantes. Essa distribuição contribui para compreender as respostas sobre planejamento e tempo dedicado ao trabalho fora da sala de aula, sem pressupor que todos os

professores enfrentem as mesmas exigências.

A renda mensal declarada apresenta diferenças relevantes dentro do grupo. Metade dos participantes, 51%, informou receber R\$ 4.420 ou mais. Outros 22,1% situaram-se entre R\$ 3.420 e R\$ 4.419, e 20,1% entre R\$ 2.420 e R\$ 3.419. A faixa de R\$ 1.320 a R\$ 2.419 reuniu 6,8%. Esses valores não devem ser interpretados como remuneração de um único cargo sem verificar a composição da renda informada por cada respondente. A distinção importa especialmente para os professores que acumulam vínculos, trabalham em mais de uma escola ou exercem outra atividade.

As formas de vínculo na rede municipal revelam diferentes condições de inserção profissional entre os participantes. Um cargo efetivo foi informado por 34,99% dos respondentes, enquanto 9,48% declararam um contrato temporário. O questionário registrou ainda combinações de cargos e outras modalidades contratuais, cada uma com participação menor. Essa variedade é relevante porque o trabalho na rede municipal não corresponde a uma condição contratual única, mesmo entre docentes que atuam no mesmo nível de ensino.

A distribuição do trabalho entre escolas acrescenta outra dimensão a esse perfil. A maioria dos participantes, 73,4%, declarou atuar em uma escola pública. Outros 23,9% trabalham em duas unidades, e 2,7%, em três ou mais. A atuação em diferentes escolas pode exigir deslocamentos e a organização de atividades segundo rotinas institucionais distintas. O dado, entretanto, informa o número de unidades em que cada docente trabalha, sem indicar por si só a quantidade de cargos que possui ou o tempo gasto nesses deslocamentos.

Para 73,1% dos participantes, a docência é a única atividade profissional declarada. Entre os demais, 13,8% exercem outra atividade na área da educação e 13,1% trabalham também fora dela. Essas situações não devem ser confundidas com a atuação em mais de uma escola. Um professor pode lecionar em duas unidades e continuar exercendo apenas a docência, enquanto outro pode combinar o

magistério com uma ocupação diferente. A distinção ajuda a compreender as diversas maneiras pelas quais os respondentes organizam seu tempo de trabalho e compõem sua renda.

A responsabilidade pela manutenção de outras pessoas também integra esse quadro. Na pergunta sobre dependentes da renda, 60,95% dos participantes indicaram de duas a três pessoas, e 18,06%, de três a quatro. Outros 15,12% declararam depender apenas de sua própria renda, enquanto 5,87% informaram cinco ou mais dependentes. A remuneração docente, portanto, precisa ser considerada também em sua dimensão familiar. Seu significado para os participantes envolve não apenas a avaliação do salário individual, mas as condições materiais de vida das pessoas que dele dependem.

4.2 Organização e Condições do Trabalho Docente

As condições em que a docência se realiza envolvem a organização das atividades, os recursos disponíveis, as relações estabelecidas na escola e o reconhecimento do trabalho realizado. O número de turmas e estudantes, o tempo para planejar e avaliar, as exigências administrativas e as possibilidades de decisão pedagógica compõem experiências distintas entre os participantes da pesquisa. Analisar essas dimensões em conjunto permite compreender como a satisfação com o ensino pode coexistir com a sobrecarga e a percepção de desvalorização profissional.

Essa diversidade aparece inicialmente no número de turmas em que os participantes lecionam. Após reunir as respostas que indicavam a mesma quantidade, verificou-se que 25,7% dos docentes atuavam em uma turma e 14,4%, em duas. Outros 8,4% informaram lecionar em quatro turmas, 6,1%, em cinco, e 5,9%, em oito. Há ainda participantes responsáveis por mais de dez turmas. O dado revela diferentes formas de distribuição do trabalho, mas seu significado depende também do número de estudantes atendidos, das etapas em que os professores

atuam e do tempo necessário para preparar e acompanhar as atividades de cada grupo.

A maior parte dos professores (48,3%) indicou que a média de alunos por sala/turma está entre 20 e 30 estudantes. Outros 30% relataram turmas com média entre 30 e 40 alunos. Apenas 18,1% atuam com menos de 20 alunos por turma, e 3,6% enfrentam salas com mais de 40 alunos.

O número de turmas e de estudantes não expressa, sozinho, o tempo dedicado à docência. Quanto à jornada semanal informada pelos participantes, 40,43% trabalhavam 40 horas, 26,19% cumpriam 30 horas e 18,26%, 20 horas. Outros 15,12% declararam jornadas superiores a 40 horas. A leitura desses percentuais precisa considerar que o trabalho também inclui planejamento, avaliação, registros e outras atividades realizadas para além das aulas.

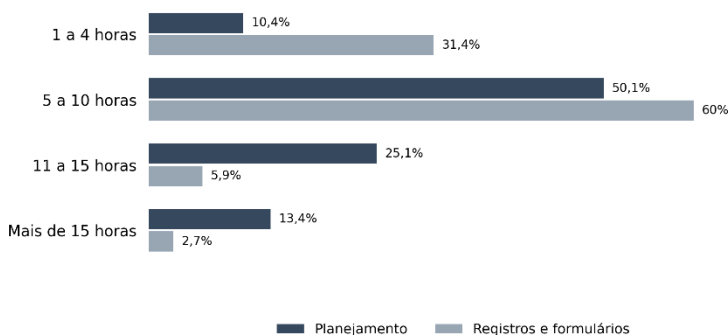
O planejamento ocupa uma parcela expressiva do tempo de trabalho dos participantes. Metade deles, 50,1%, informou dedicar de cinco a dez horas semanais a essa atividade. Para 25,1%, o tempo destinado ao planejamento é de 11 a 15 horas por semana, enquanto 13,4% dedicam mais de 15 horas. Outros 10,4% situaram essa atividade na faixa de uma a quatro horas semanais. A distribuição mostra que, para grande parte dos docentes, preparar o trabalho pedagógico demanda um período regular e significativo ao longo da semana.

Também as atividades de preenchimento de formulários, chamadas on-line e diários eletrônicos ocupam parte da jornada. Entre os respondentes, 60% declararam dedicar de cinco a dez horas semanais a essas tarefas. Outros 31,4% informaram de uma a quatro horas, 5,9%, de 11 a 15 horas, e 2,7%, mais de 15 horas (Gráfico 8). O tempo empregado nos procedimentos de registro deve ser considerado juntamente com aquele destinado ao planejamento, pois ambos integram a organização cotidiana do trabalho docente.

A frequência do preenchimento de papéis e documentos confirma a presença dessas exigências na rotina escolar. Essa tarefa é realizada frequentemente por 43,6% dos participantes e sempre por 35,7%. Para 19,9%, ocorre raramente, enquanto 0,8% afirmaram nunca realizá-la. Embora a intensidade varie, os registros documentais fazem parte da experiência de trabalho da maioria dos respondentes.

Ao avaliar as condições para se dedicar às atividades didáticas, 41,1% dos docentes afirmaram que frequentemente não conseguem fazê-lo como gostariam, e 31,2% disseram que isso acontece sempre. Outros 22,3% enfrentam essa dificuldade raramente, enquanto 5,4% declararam nunca a vivenciar.

Gráfico 8 - Tempo semanal dedicado ao planejamento pedagógico e às atividades de registro



Fonte: Elaboração Própria.

A proximidade entre essas respostas e a frequência das tarefas de registro chama a atenção para a distribuição do tempo de trabalho. Não se pode atribuir a dificuldade didática a uma única exigência, mas é necessário considerá-la no conjunto das atividades que os professores realizam.

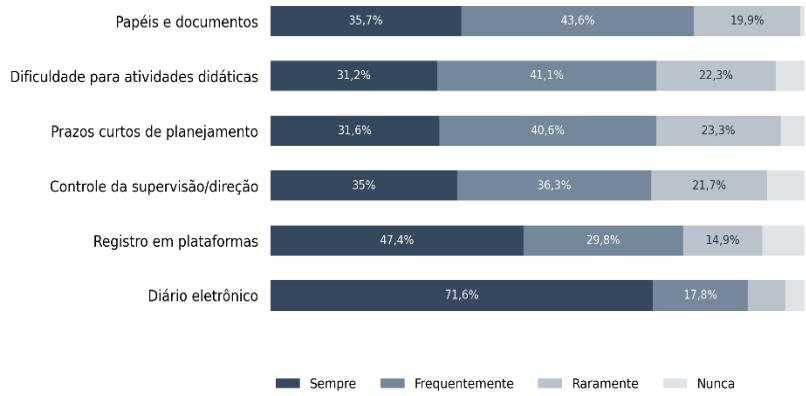
Os prazos disponíveis para planejar constituem outro aspecto dessa experiência. Entre os participantes, 40,6% relataram que frequentemente dispõem de prazos curtos e 31,6% afirmaram que isso ocorre sempre. Para 23,3%, essa situação é rara, e 4,5% disseram nunca a enfrentar. Desse modo, o tempo de planejamento não depende apenas das horas que o professor dedica à preparação das aulas. Ele também é condicionado pelos prazos em que precisa elaborar, adaptar e concluir as atividades.

O acompanhamento das atividades em sala pela supervisão ou direção foi percebido como frequente por 36,3% dos respondentes e permanente por 35%. Outros 21,7% disseram que isso ocorre raramente, enquanto 7% afirmaram nunca o vivenciar. As respostas

mostram que as atividades docentes são acompanhadas de maneira recorrente para parcela expressiva dos participantes. A pergunta não distingue, contudo, as diferentes formas que esse acompanhamento assume nas escolas nem os efeitos que cada uma delas pode ter sobre as decisões pedagógicas dos professores.

As plataformas digitais também passaram a integrar as tarefas de documentação do ensino. O registro das atividades dos estudantes nesses sistemas é realizado sempre por 47,4% dos participantes e frequentemente por 29,8%. Outros 14,9% disseram fazê-lo raramente e 7,9% afirmaram nunca realizar esse tipo de registro. O preenchimento do diário eletrônico apresentou frequência ainda maior. Foi indicado como uma tarefa realizada sempre por 71,6% dos docentes e frequentemente por 17,8%, enquanto 7% assinalaram “raramente” e 3,6%, “nunca”. (Gráfico 9)

Gráfico 9 - Frequência das exigências e atividades de registro no trabalho docente



Fonte: Elaboração Própria.

Esses resultados situam o planejamento em uma dinâmica mais ampla de organização do trabalho. Os professores dedicam parte da semana à preparação das atividades pedagógicas e, simultaneamente, respondem a prazos, produzem documentos, alimentam plataformas e registram o percurso dos estudantes. Para muitos participantes, essa

combinação ocorre ao lado da percepção de tempo insuficiente para se dedicar às atividades didáticas. A análise conjunta das respostas permite compreender por que a discussão sobre condições de trabalho e autonomia docente precisa incluir tanto o tempo destinado ao ensino quanto as exigências que o cercam.

O reconhecimento do trabalho docente apresenta diferenças conforme o grupo considerado. Entre os estudantes, 40% dos professores disseram sentir-se valorizados ou respeitados, e 21,7%, muito valorizados ou respeitados. Outros 29,8% perceberam pouca valorização, enquanto 8,6% se consideraram desvalorizados. Nas relações com as famílias ou responsáveis, 35,4% relataram sentir-se valorizados ou respeitados e 14%, muito valorizados ou respeitados. A pouca valorização foi indicada por 36,3% dos participantes, e a desvalorização, por 14,2%.

Consideradas em conjunto, as respostas revelam que o reconhecimento não constitui uma experiência uniforme. A valorização percebida nas relações com a chefia imediata, os colegas e os estudantes convivem com avaliações menos favoráveis sobre as famílias e, sobretudo, sobre os gestores das políticas educacionais. Essa diferença importa porque a valorização profissional envolve tanto as relações estabelecidas no cotidiano da escola quanto as decisões que orientam e regulam o trabalho docente.

A autonomia pedagógica apresenta variações semelhantes entre as atividades examinadas. Na gestão da sala de aula, 48,6% dos participantes afirmaram ter autonomia e 35,4%, muita autonomia. Outros 13,3% relataram pouca autonomia, enquanto 1,4% assinalaram que raramente a possuem. Na avaliação dos estudantes, 51% disseram ter autonomia e 27,8%, muita autonomia; 16,9% indicaram pouca autonomia e 4,3% afirmaram que raramente dispõem dela.

Quanto ao uso de recursos didáticos, 50,3% declararam ter autonomia e 27,8%, muita autonomia. Para 17,8%, ela é pequena, e 4,1% disseram que raramente podem decidir sobre esses recursos. A escolha das metodologias de ensino apresentou avaliação favorável por parte de 54% dos professores, que afirmaram ter autonomia, e de 32%,

que indicaram muita autonomia. Outros 11% relataram pouca autonomia, enquanto 2% disseram que raramente a possuem.

A seleção dos conteúdos pedagógicos recebeu respostas menos favoráveis. Nesse aspecto, 40,9% dos participantes afirmaram ter autonomia e 27,3%, muita autonomia. A pouca autonomia foi indicada por 22,3%, e 9,5% disseram que raramente podem decidir sobre os conteúdos. A diferença em relação à gestão da sala de aula e à escolha das metodologias sugere que as possibilidades de decisão variam conforme a dimensão do trabalho pedagógico. Os professores relatam maior margem de atuação na condução das atividades do que na definição do que será ensinado.

As possibilidades de decisão pedagógica constituem uma dimensão das condições de trabalho, mas não esgotam a avaliação que os docentes fazem de sua experiência profissional. Quando perguntados sobre a jornada cumprida na instituição, 49,7% declararam-se satisfeitos e 9,7%, muito satisfeitos. A pouca satisfação foi indicada por 27,8%, enquanto 12,9% se disseram insatisfeitos.

A avaliação da autonomia para aplicar os próprios conhecimentos e saberes também reuniu respostas distintas. Para 54,2% dos participantes, ela era satisfatória, e 8,1% se declararam muito satisfeitos. Outros 21,4% estavam pouco satisfeitos e 16,3%, insatisfeitos. Esses resultados dialogam com as respostas sobre as decisões pedagógicas, mas acrescentam outra dimensão à análise, pois dizem respeito à possibilidade de mobilizar a formação e a experiência profissional no exercício da docência.

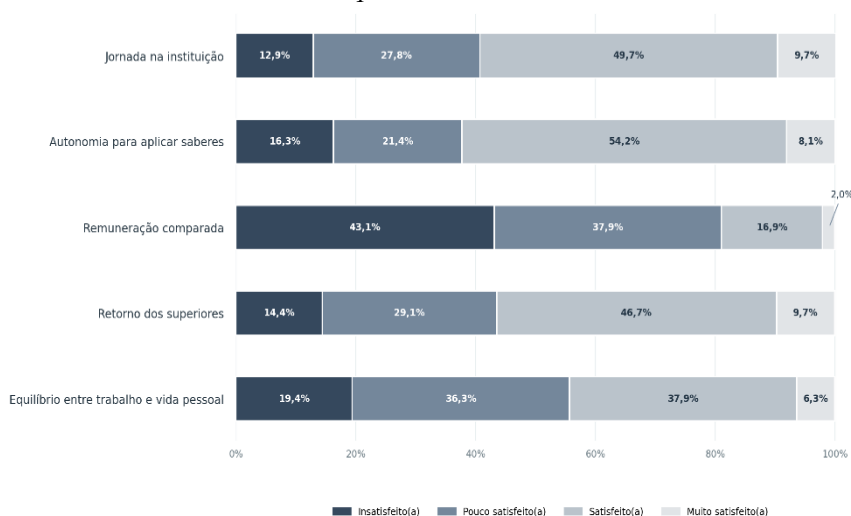
O retorno recebido dos superiores sobre o desempenho profissional foi considerado satisfatório por 46,7% dos docentes e muito satisfatório por 9,7%. Em contrapartida, 29,1% declararam pouca satisfação e 14,4%, insatisfação. O dado complementa a percepção de valorização pela chefia imediata, ao mostrar como os participantes avaliam especificamente a comunicação sobre o trabalho que realizam.

A remuneração apresenta um quadro mais desfavorável. Ao compará-la à de outras profissões que exigem formação superior

equivalente, 43,1% dos participantes se declararam insatisfeitos e 37,9%, pouco satisfeitos. Os satisfeitos corresponderam a 16,9%, e os muito satisfeitos, a 2%.

A relação entre vida profissional e pessoal também merece atenção. Nesse aspecto, 37,9% dos docentes se disseram satisfeitos e 6,3%, muito satisfeitos. A pouca satisfação foi assinalada por 36,3%, e a insatisfação, por 19,4%. As respostas permitem observar que uma avaliação favorável da jornada na instituição não significa, necessariamente, satisfação com o espaço que o trabalho ocupa na vida dos participantes. Planejamento, avaliações e registros também integram essa experiência (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Avaliação dos docentes sobre dimensões do trabalho e da qualidade de vida



Fonte: Elaboração Própria.

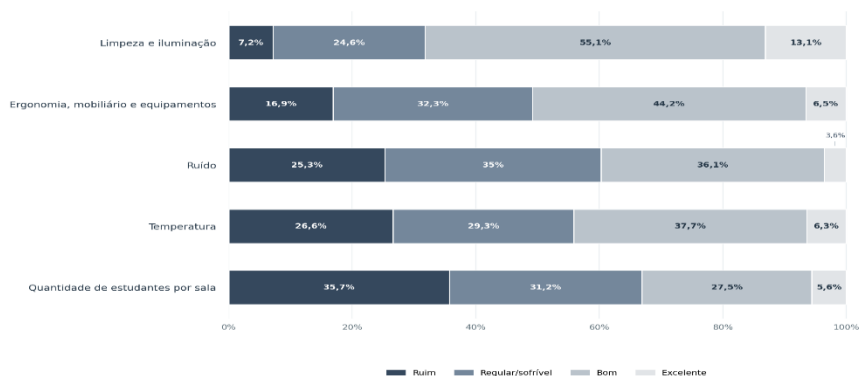
A avaliação específica da remuneração reforça a relevância desse tema. Ao responderem se o pagamento era adequado ao trabalho desempenhado, 96,8% dos docentes disseram que não, enquanto 3,2% o consideraram adequado. Essa resposta se soma à comparação salarial apresentada no gráfico e evidencia a distância entre o trabalho realizado e o reconhecimento econômico percebido pelos participantes.

A avaliação das condições de trabalho também envolve os espaços e os recursos com os quais os professores realizam suas atividades. A limpeza e a iluminação foram classificadas como boas por 55,1% dos participantes e excelentes por 13,1%. Para 24,6%, eram regulares ou sofríveis, enquanto 7,2% as consideraram ruins. A adequação ergonômica, do mobiliário e dos equipamentos recebeu avaliação boa de 44,2% e excelente de 6,5%. Outros 32,3% a classificaram como regular ou sofrível, e 16,9%, como ruim.

As respostas sobre ruído e temperatura mostram condições menos favoráveis para parte dos docentes. O nível de ruído foi considerado bom por 36,1% e excelente por 3,6%, mas recebeu avaliação regular ou sofrível de 35% e ruim de 25,3%. Quanto à temperatura das salas, 37,7% a classificaram como boa e 6,3%, como excelente. Para 29,3%, essa condição era regular ou sofrível, e para 26,6%, ruim.

A quantidade de estudantes em sala recebeu a avaliação mais desfavorável desse conjunto de aspectos. Foi considerada ruim por 35,7% dos professores e regular ou sofrível por 31,2%. Outros 27,5% a avaliaram como boa e 5,6%, como excelente. O resultado acrescenta à distribuição numérica das turmas, apresentada no início desta seção, a percepção dos docentes sobre as condições de trabalho associadas ao número de estudantes que atendem (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Avaliação das condições materiais de trabalho nas escolas



Fonte: Elaboração Própria.

As relações estabelecidas no cotidiano escolar compõem outra parte dessa avaliação. O relacionamento com os estudantes foi considerado bom por 55,1% dos participantes e excelente por 25,1%. Para 17,4%, era regular ou sofrível, e para 2,5%, ruim. A relação com as famílias recebeu avaliação boa de 58,9% e excelente de 10,6%. Outros 24,6% a classificaram como regular ou sofrível, enquanto 5,9% a consideraram ruim.

No relacionamento com supervisores e diretores, 60% dos docentes assinalaram a opção “bom” e 4,5%, “excelente”. A avaliação foi regular ou sofrível para 22,1% e ruim para 13,3%. A possibilidade de expressar opiniões, por sua vez, foi considerada boa por 53,5% e excelente por 14,9%. Outros 23,3% a avaliaram como regular ou sofrível, e 8,4%, como ruim. Esses resultados ajudam a situar a autonomia docente nas relações concretas em que as decisões pedagógicas são discutidas e realizadas.

As oportunidades de crescimento e aprimoramento profissional oferecidas pela escola foram classificadas como boas por 47,2% dos participantes e excelentes por 7,9%. Para 28,2%, eram regulares ou sofríveis, e para 16,7%, ruins. Ao avaliarem os próprios conhecimentos e habilidades para realizar suas tarefas, 61,6% dos docentes escolheram a opção “bom” e 12,6%, “excelente”; 22,3% assinalaram “regular ou sofrível” e 3,4%, “ruim”. A diferença entre essas respostas permite distinguir a avaliação que os professores fazem de sua preparação profissional daquela que fazem das oportunidades institucionais para continuar se desenvolvendo.

A motivação ou o entusiasmo ao chegar para trabalhar foi avaliada como boa por 50,8% e excelente por 11,7% dos participantes. Outros 25,7% a classificaram como regular ou sofrível, e 11,7%, como ruim. Essa avaliação será retomada na discussão sobre os sentidos atribuídos à docência e a experiência subjetiva do trabalho, na seção seguinte.

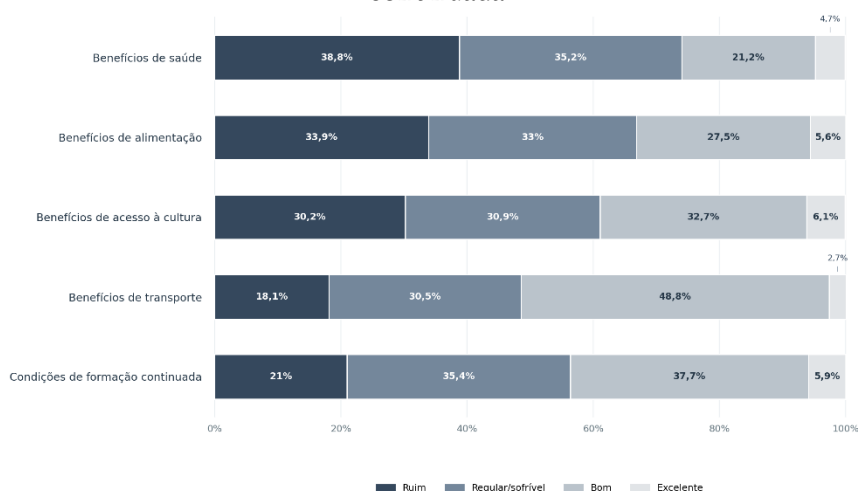
Os benefícios oferecidos aos docentes apresentam avaliações variadas. No caso dos benefícios de saúde, 38,8% os consideraram ruins e 35,2%, regulares ou sofríveis. Foram avaliados como bons por

21,2% e excelentes por 4,7%. Os benefícios de alimentação receberam avaliação ruim de 33,9% e regular ou sofrível de 33%; 27,5% os classificaram como bons e 5,6%, como excelentes.

Quanto aos benefícios de acesso à cultura, 32,7% dos participantes os consideraram bons e 6,1%, excelentes. As avaliações regular ou sofrível e ruim corresponderam, respectivamente, a 30,9% e 30,2%. Os benefícios de transporte foram classificados como bons por 48,8% e excelentes por 2,7%, enquanto 30,5% os avaliaram como regulares ou sofríveis e 18,1%, como ruins.

As condições de formação continuada completam esse conjunto de respostas. Foram consideradas boas por 37,7% dos docentes e excelentes por 5,9%. Outros 35,4% as avaliaram como regulares ou sofríveis, e 21%, como ruins. Assim, a avaliação favorável que muitos participantes fazem de seus conhecimentos profissionais convive com percepções mais restritivas sobre as condições oferecidas para a continuidade da formação (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Avaliação dos benefícios e das condições de formação continuada



Fonte: Elaboração Própria.

A avaliação das condições de trabalho ganha outra dimensão quando se observa o que os professores efetivamente fazem para

preparar, desenvolver e acompanhar o ensino. A pesquisa de materiais para as aulas foi assinalada como uma atividade realizada *muito* por 69,1% dos participantes e realizada por 28,9%. Outros 1,8% disseram fazê-la pouco, enquanto 0,2% não responderam. A elaboração de materiais ou recursos didáticos também integra amplamente essa prática. Nesse caso, 47% indicaram fazê-la muito, 44,9% afirmaram fazê-la, 6,5% disseram fazê-la pouco e 0,5% não a realizavam; 1,1% não responderam.

O preparo das avaliações foi indicado como uma atividade realizada muito por 52,4% dos docentes e realizada por 38,6%. Outros 4,7% disseram fazê-la pouco e 4,1% não a realizavam; 0,2% não responderam. Quanto à correção das avaliações, 56,4% afirmaram fazê-la muito e 29,1%, fazê-la. Essa atividade era realizada pouco por 7,2% e não realizada por 6,3%; 0,9% não responderam. Preparar e corrigir avaliações, portanto, envolve uma parcela expressiva dos participantes, embora a frequência declarada varie entre eles.

O planejamento mensal ou semestral apresentou distribuição semelhante. Foi realizado muito por 55,1% dos professores e realizado por 39,3%. Os que disseram fazê-lo pouco corresponderam a 3,4%, e os que não o realizavam, a 1,6%; 0,7% não responderam. A elaboração desses planejamentos se articula ao tempo semanal dedicado à preparação pedagógica, examinado anteriormente, e evidencia que a atividade de planejar assume diferentes escalas no cotidiano docente.

Também o preenchimento de planilhas, diários e outros documentos aparece entre as práticas mais recorrentes. Essa atividade era realizada muito por 58,9% dos participantes e realizada por 33%. Outros 6,5% disseram fazê-la pouco e 0,5% não a realizavam; 1,1% não responderam. Lidos juntamente com o tempo dedicado aos registros e com a frequência de preenchimento do diário eletrônico, esses resultados mostram a presença continuada das tarefas documentais na organização do trabalho.

O uso de celulares, tablets e computadores nas atividades docentes apresentou distribuição mais variada. Entre os participantes, 31,4% afirmaram utilizá-los muito e 41,1% disseram utilizá-los. Outros

20,1% relataram pouco uso, 6,8% não os utilizavam e 0,7% não responderam. O dado registra a presença desses equipamentos na prática de parte dos professores. As formas de utilização das tecnologias digitais serão examinadas com mais detalhe na seção dedicada a esse tema.

Em conjunto, as respostas mostram que o trabalho docente envolve a busca e a produção de materiais, o planejamento, a preparação e a correção de avaliações, além do preenchimento de registros. Essas atividades atravessam a realização das aulas e ajudam a compreender por que a análise das condições de trabalho precisa considerar o que os professores fazem dentro e fora da sala de aula.

No horário extraclasse, as atividades aparecem articuladas de diferentes maneiras. A combinação mais frequente, indicada por 20,54% dos participantes, reúne planejamento e preparação de aulas, avaliações e correções, além de formação continuada. Nesta última, os docentes incluíram pesquisa, leitura, estudo, conversas com a supervisão ou orientação e troca de experiências. Para 19,19%, esse conjunto também compreende o atendimento às famílias e a recuperação dos estudantes.

Outra combinação, que acrescenta o atendimento às famílias ao planejamento, às avaliações e à formação continuada, foi indicada por 53 professores. Já 10,16% assinalaram planejamento e preparação de aulas juntamente com avaliações e correções. Para 8,13%, essas duas atividades se associam à formação continuada e à recuperação dos estudantes. Além desses agrupamentos, as respostas registram outras 16 combinações de atividades, reunindo 130 docentes. A variedade dos arranjos mostra que o horário extraclasse não corresponde a uma única tarefa ou a um período livre de trabalho. Nele se desenvolvem ações pedagógicas, formativas e de acompanhamento dos estudantes e de suas famílias.

A multiplicidade dessas atividades ajuda a interpretar as respostas sobre o ritmo de trabalho. Quando perguntados se executavam suas tarefas com muita rapidez, 56,2% dos docentes afirmaram que isso ocorria frequentemente e 26,4%, sempre. Outros

15,1% responderam “raramente” e 2%, “nunca”; 0,2% não responderam. A percepção de que o trabalho exige demais foi ainda mais recorrente. Essa exigência foi indicada como permanente por 52,6% dos participantes e frequente por 40,6%. Para 6,1%, ocorria raramente, e para 0,7%, nunca.

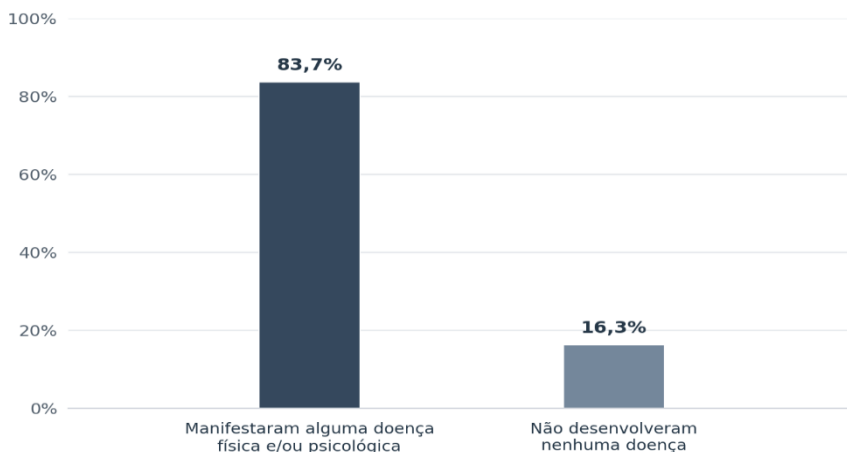
A repetição das mesmas tarefas também integra essa experiência. Entre os respondentes, 42,9% afirmaram repeti-las muitas vezes com frequência e 33,9% disseram que isso acontecia sempre. Outros 20,3% assinalaram “raramente” e 2,7%, “nunca”; 0,2% não responderam. As respostas, lidas em conjunto com o tempo dedicado ao planejamento, às avaliações e aos registros, oferecem elementos para compreender a intensificação do trabalho docente sem reduzir esse processo apenas à duração formal da jornada.

Há ainda diferenças na relação entre as atividades realizadas e a formação dos professores. Para 32,5% dos participantes, as tarefas eram frequentemente condizentes com sua formação, e para 19,4%, sempre. Em contrapartida, 33% indicaram que isso ocorria raramente e 14,2%, nunca; 0,9% não responderam. O resultado convida a examinar não apenas o volume de trabalho, mas também quais atividades passam a ocupar o tempo e a mobilizar os conhecimentos profissionais dos docentes.

Os resultados desta seção revelam uma relação com a docência atravessada por sentidos e experiências que não se deixam reduzir a uma avaliação positiva ou negativa da profissão. Realização, satisfação e reconhecimento do caráter profissional do ensino coexistem com a percepção de desvalorização, a vontade de desistir, o cansaço e o trabalho realizado em condições de desgaste. A saúde docente, nesse contexto, integra a análise das formas concretas de exercício da profissão. Considerar conjuntamente as condições de trabalho, as experiências subjetivas e as concepções sobre docência permite compreender melhor as contradições presentes nas respostas dos participantes, preservando a diversidade de situações que a pesquisa tornou visível.

As condições de trabalho também se relacionam à saúde dos participantes. Entre os docentes que responderam ao questionário, 16,3% informaram não ter desenvolvido nenhuma doença, o que corresponde a 72 professores. Os demais 83,7% indicaram a manifestação de algum tipo de doença de natureza física e/ou psicológica. Os diagnósticos mencionados podem aparecer de forma isolada ou combinada, de modo que um mesmo participante pode ter indicado mais de uma enfermidade, conforme demonstra o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Ocorrência de doenças físicas e/ou psicológicas entre os docentes



Fonte: Elaboração Própria.

A elevada proporção de docentes que relataram algum diagnóstico chama atenção para a presença do adoecimento no universo investigado. O resultado não permite estabelecer, isoladamente, uma relação direta de causa e efeito entre as doenças e o exercício da profissão. Contudo, quando considerado em conjunto com as respostas sobre ritmo acelerado, excesso de exigências, repetição de tarefas, cansaço e extensão do trabalho para além da jornada regular, evidencia a importância de compreender a saúde docente em articulação com as condições concretas de trabalho.

Esses resultados evidenciam a presença expressiva do adoecimento entre os docentes pesquisados e reforçam a necessidade de considerar a saúde como uma dimensão das condições concretas de exercício da profissão.

4.3 Tecnologias Digitais e Trabalho Docente

As TDIC integram diferentes momentos do trabalho docente, da preparação das aulas aos registros escolares e à comunicação com estudantes e famílias. Sua presença não se limita, portanto, à utilização de equipamentos durante o ensino. Examinar as respostas dos professores exige considerar as condições oferecidas para seu uso e as mudanças que percebem na realização de suas atividades.

Entre os participantes, 48,5% afirmaram utilizar as TDIC frequentemente no trabalho e 28,4%, sempre. O uso raro foi indicado por 20,5%, enquanto 2,5% disseram nunca as utilizar. Essa presença expressiva contrasta com as oportunidades de formação relatadas. O treinamento para utilizar as tecnologias foi considerado raro por 53,3% dos docentes e inexistente por 26,6%. Apenas 16,5% afirmaram recebê-lo frequentemente e 3,6%, sempre. A incorporação desses recursos ocorre, assim, em condições desiguais de preparação profissional.

A passagem dos recursos físicos para os digitais também foi vivida de maneiras diferentes. A dificuldade nessa substituição foi considerada rara por 45,6% dos participantes e inexistente por 17,4%. Para 28,4%, porém, ela aparecia frequentemente e, para 8,6%, sempre. O uso habitual das TDIC, portanto, não elimina os obstáculos enfrentados por parte dos professores na escolha e na adaptação dos recursos para o trabalho em sala de aula.

Ao avaliar seus efeitos sobre o ensino, 45,6% dos docentes afirmaram que as tecnologias beneficiavam frequentemente seu trabalho em sala, e 35,7% disseram que isso ocorria sempre. Outros

15,1% percebiam esse benefício raramente e 3,6%, nunca. A avaliação predominantemente favorável de suas possibilidades pedagógicas precisa ser lida ao lado das respostas sobre as exigências associadas à sua utilização.

Para 43,6% dos participantes, as TDIC intensificavam frequentemente o trabalho; 30,2% afirmaram que isso acontecia sempre. A intensificação foi considerada rara por 21,7% e inexistente por 4,5%. As respostas indicam que reconhecer benefícios para o ensino e perceber aumento das exigências não são avaliações incompatíveis. Os recursos podem contribuir para determinadas atividades pedagógicas e, ao mesmo tempo, ampliar tarefas de preparação, acompanhamento ou registro.

Os efeitos percebidos sobre a criatividade apresentam outra distribuição. A interferência negativa das TDIC foi considerada inexistente por 56,9% dos professores e rara por 32,3%. Para 8,1%, ocorria frequentemente e, para 2,7%, sempre. Em relação à autonomia pedagógica, 54,2% afirmaram que as tecnologias nunca interferiam nela e 33,4% disseram que isso acontecia raramente. A interferência frequente foi indicada por 9,3%, e a constante, por 3,2%.

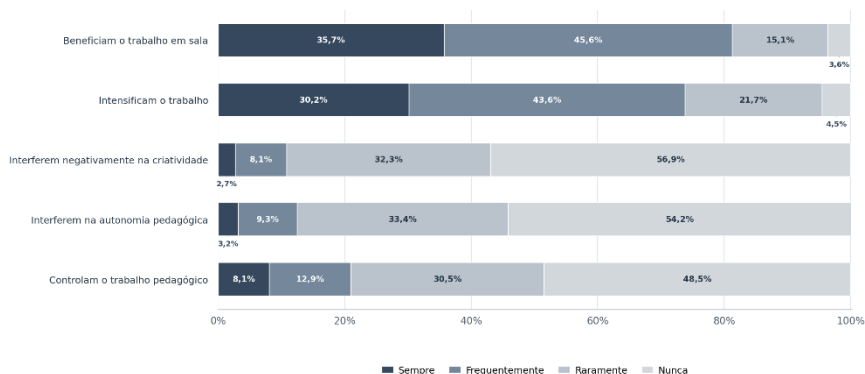
A percepção de controle pedagógico por meio das tecnologias também variou. Entre os participantes, 48,5% afirmaram que elas nunca controlavam seu trabalho e 30,5% consideraram esse controle raro. Outros 12,9% o percebiam frequentemente e 8,1%, sempre. A diferença entre essas respostas e as relativas à intensificação merece atenção. O aumento das tarefas associado ao uso das TDIC não foi necessariamente compreendido pelos respondentes como restrição à criatividade, à autonomia ou às decisões pedagógicas.

A comparação entre essas dimensões evidencia que os benefícios pedagógicos atribuídos às TDIC coexistem com a percepção de intensificação do trabalho. Ao mesmo tempo, a interferência negativa na criatividade, na autonomia e no controle pedagógico foi considerada rara ou inexistente pela maioria dos participantes, conforme sintetizado no Gráfico 14.

As notificações relacionadas ao trabalho chegam aos

professores também fora do horário regular. Entre os participantes, 39,50% afirmaram recebê-las raramente, 24,38%, frequentemente, e 11,96%, sempre. Outros 24,15% disseram nunca as receber. Durante as férias, 32,7% relataram acompanhar ou responder notificações raramente, 25,1%, frequentemente, e 22,1%, sempre. Para 20,1%, isso nunca ocorria. As respostas mostram que a comunicação digital pode alcançar períodos formalmente destinados ao afastamento das atividades profissionais, embora sua frequência varie entre os docentes.

Gráfico 14 - Percepções dos docentes sobre os efeitos das TDIC no trabalho



Fonte: Elaboração Própria.

O recebimento de mensagens também foi examinado por seus efeitos sobre o ritmo de trabalho e de vida. Essa influência foi percebida frequentemente por 33,9% dos participantes e sempre por 18,5%. Outros 32,7% a consideraram rara e 14,9% afirmaram nunca a perceber. Quando a pergunta tratou especificamente da rotina e dos períodos de descanso afetados pelo trabalho digital, 33,4% responderam “frequentemente” e 19%, “sempre”; 30,7% assinalaram “raramente” e 16,9%, “nunca”. O alcance das TDIC, portanto, não se expressa apenas no recebimento de notificações, mas também na maneira como os professores percebem sua incidência sobre o tempo de trabalho e de descanso.

Essa relação aparece nas respostas sobre cansaço e desmotivação associados à insuficiência de descanso. Para 37,2% dos docentes, essa experiência ocorria raramente; 27,8% disseram vivenciá-la frequentemente e 15,6%, sempre. Outros 19,4% responderam “nunca”. A irritação, o mau humor e a sensação de pressão diante das notificações foram considerados raros por 37,5% e inexistentes por 23,7%. Sua ocorrência frequente foi indicada por 22,6% e a constante, por 16,3%. Os percentuais não autorizam atribuir todo o cansaço às mensagens digitais, mas mostram que, para parte dos participantes, a comunicação vinculada ao trabalho se relaciona às dificuldades de preservar os períodos de descanso.

Apesar dessas tensões, os professores reconhecem a presença das TDIC na vida social e profissional contemporânea. Diante da possibilidade de viver em sociedade e trabalhar sem elas, 40,9% responderam que isso nunca seria possível e 34,1% consideraram essa possibilidade rara. Outros 16,9% a julgaram frequente e 8,1%, sempre possível. A percepção de que essas tecnologias se tornaram parte da vida cotidiana não impede uma avaliação crítica das condições em que são incorporadas ao trabalho docente.

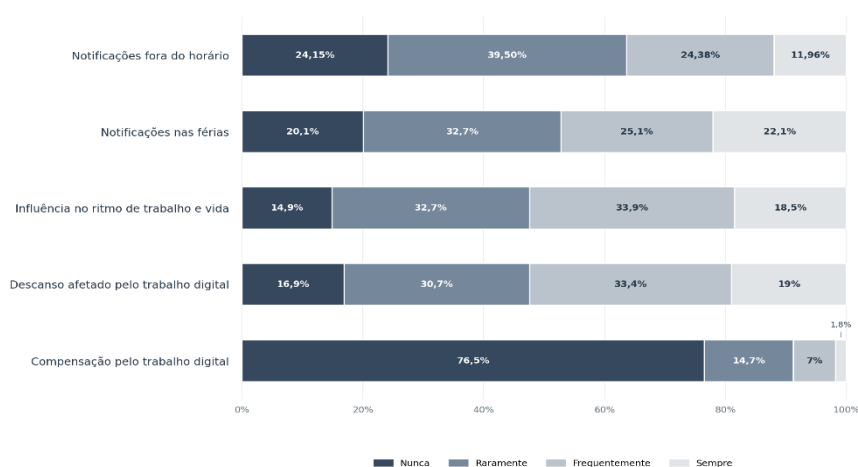
Uma dessas condições diz respeito à compensação financeira pelo trabalho realizado por meios digitais. Entre os participantes, 76,5% afirmaram nunca a receber e 14,7% disseram recebê-la raramente. A compensação frequente foi indicada por 7% e a constante, por 1,8%. O dado ganha relevância quando lido junto às respostas sobre notificações fora do horário regular e durante as férias, pois situa a ampliação das possibilidades de comunicação em relação ao reconhecimento do tempo empregado nessas atividades.

A leitura conjunta dessas respostas evidencia uma tensão na organização do trabalho digital. As notificações podem alcançar horários regulares de descanso e até o período de férias, enquanto a compensação financeira por essas atividades é pouco frequente entre os participantes. As respostas também variam quanto aos efeitos percebidos sobre o ritmo de vida e os períodos de repouso. A comparação entre essas dimensões permite observar como a

disponibilidade para o trabalho se distribui para além da jornada prevista, conforme demonstrado no Gráfico 15.

O uso de recursos digitais específicos também apresenta diferenças expressivas. Kits de robótica, disponibilizados ou não pela escola, nunca eram utilizados por 74% dos participantes e eram utilizados raramente por 14%. Outros 8,4% afirmaram utilizá-los frequentemente e 3,6%, sempre.

Gráfico 15 - Trabalho digital fora da jornada e compensação financeira



Fonte: Elaboração Própria.

Já as plataformas de empresas contratadas por governos estaduais ou municipais nunca eram utilizadas por 32,1% dos professores e eram utilizadas raramente por 19,2%. Seu uso frequente foi indicado por 27,3% e o uso constante, por 21,4%. A presença das tecnologias no trabalho, portanto, não corresponde à adoção uniforme dos mesmos recursos. Ela envolve desde equipamentos pouco utilizados pelo grupo pesquisado até plataformas que integram regularmente as atividades de parte dos docentes.

Em relação aos aplicativos e às plataformas utilizados no trabalho docente, as respostas foram organizadas de acordo com as combinações assinaladas pelos participantes. O uso conjunto de

WhatsApp e YouTube foi a combinação mais frequente, indicada por 91 docentes, correspondendo a 20,5% da amostra. Em seguida, aparece o uso exclusivo do *WhatsApp*, mencionado por 83 participantes (18,7%). A opção “não utilizo” foi assinalada por 52 docentes (11,7%), enquanto a combinação de *WhatsApp*, Instagram e YouTube foi indicada por 45 respondentes (10,2%). O uso conjunto de *WhatsApp* e Instagram correspondeu a 39 participantes (8,8%), e a combinação de *WhatsApp*, Instagram, Facebook e YouTube foi registrada entre 31 docentes (7%). As demais combinações apresentaram percentuais inferiores a 6%. Como cada resposta representa uma combinação específica, os resultados não devem ser interpretados como percentuais isolados de utilização de cada aplicativo.

A divulgação do trabalho nas redes sociais constitui outra dimensão dessa presença digital. Entre os participantes, 49,7% declararam-se satisfeitos com essa experiência e 13,1%, muito satisfeitos. A pouca satisfação foi indicada por 18,5%, enquanto 6,5% se declararam insatisfeitos. A pesquisa registra ainda que 10,2% dos participantes não responderam à questão. Os resultados apontam uma avaliação predominantemente favorável da experiência de divulgação do trabalho docente nesses espaços, embora não permitam identificar a frequência ou os objetivos das publicações realizadas.

A frequência de acesso às redes para fins educacionais variou conforme a plataforma. O *WhatsApp* apresentou a presença mais intensa na rotina dos participantes: 41,3% afirmaram acessá-lo a todo momento e 29,1%, mais de uma vez ao dia. O acesso semanal correspondeu a 13,1%, enquanto 8,1% o utilizavam uma vez ao dia e 6,8% declararam nunca o acessar para essa finalidade.

No YouTube, o acesso semanal foi o mais frequente, indicado por 36,3% dos professores. Outros 24,2% utilizavam a plataforma mais de uma vez ao dia, 16% uma vez ao dia e 11,5% a todo momento, enquanto 10,4% afirmaram nunca acessar para fins educacionais. No Instagram, 28,7% declararam nunca realizar esse tipo de acesso; entre os demais, destacaram-se aqueles que utilizavam a plataforma mais de uma vez ao dia, correspondentes a 26% dos participantes.

O Facebook, o Twitter e o TikTok apresentaram proporções mais elevadas de não utilização para fins educacionais. No Facebook, 47,6% dos participantes afirmaram nunca acessar a plataforma com essa finalidade. Esse percentual chegou a 89,4% no Twitter e a 81,3% no TikTok, indicando uma presença consideravelmente menor dessas duas redes nas práticas educacionais declaradas pelos docentes.

A comparação evidencia diferentes intensidades de uso das redes sociais. *WhatsApp* e YouTube aparecem com maior presença nas rotinas educacionais dos participantes, enquanto a ausência de acesso predomina no Twitter e no TikTok. Esses resultados demonstram que a incorporação das redes ao trabalho docente não ocorre de maneira uniforme, mas varia conforme as características e as formas de utilização de cada plataforma.

Nas redes sociais, os docentes divulgam atividades da escola, compartilham conhecimentos pedagógicos e acompanham o trabalho de outros educadores. As finalidades atribuídas a esses espaços ajudam a compreender como seu uso se articula à prática profissional e às relações estabelecidas na comunidade escolar.

O compartilhamento de atividades e eventos escolares foi a finalidade mais frequente entre as examinadas. Essa prática foi indicada como frequente por 45,8% dos participantes e constante por 25,3%. Outros 22,1% disseram realizá-la raramente, enquanto 6,8% afirmaram nunca o fazer. A divulgação de experiências da escola aparece, assim, entre os usos mais presentes nas respostas dos docentes.

A circulação de conhecimentos pedagógicos também ocupa esses espaços. Conselhos e práticas pedagógicas eram compartilhados frequentemente por 39,5% dos professores e sempre por 19,4%; 26,4% assinalaram “raramente” e 14,7%, “nunca”. Para metodologias ativas ou ideias relacionadas à prática educativa, a frequência foi indicada por 41,1% e a ocorrência constante, por 18,1%. Outros 27,5% disseram compartilhá-las raramente e 13,3%, nunca. As respostas mostram que a presença nas redes envolve tanto a divulgação do trabalho realizado quanto a circulação de propostas para o ensino.

O compartilhamento de conteúdo sobre políticas ou movimentos educacionais apresentou frequência de 37,5% e ocorrência constante de 20,3%. Para 31,4% dos participantes, acontecia raramente, e para 10,8%, nunca. Já as atividades e os eventos da vida pessoal eram compartilhados frequentemente por 32,7% e sempre por 23,9%; 26,9% indicaram fazê-lo raramente e 16,5%, nunca. Conteúdos profissionais, debates educacionais e aspectos da vida pessoal podem, portanto, coexistir nesses ambientes, embora o questionário não permita identificar como cada participante estabelece limites entre essas dimensões.

Além do que publicam, importa observar por que os docentes acessam as redes. Ver ideias e conteúdos de outros educadores foi considerado motivo principal por 36,6% dos participantes e secundário por 53,3%; para 10,2%, não constituía motivo de uso. Aprender com a experiência de outros profissionais apresentou distribuição próxima: era motivo principal para 40,9%, secundário para 49,2% e não era motivo para 9,9%. A busca por referências e experiências de colegas aparece com destaque entre as finalidades investigadas.

Construir uma comunidade de educadores ou uma rede de apoio foi apontado como motivo principal por 21% e secundário por 41,8%. Para 37,2%, essa finalidade não motivava o uso das redes. Colaborar com outros educadores, por sua vez, era motivo principal para 23,9%, secundário para 53% e não era motivo para 23%. As respostas distinguem o interesse em acompanhar o trabalho de outros professores da participação em vínculos de colaboração e redes de apoio.

O apoio emocional, associado na pergunta à inspiração e à motivação, constituiu motivo principal para 27,8% dos participantes e secundário para 39,1%; 33,2% afirmaram que não era motivo de uso. Compartilhar as próprias ideias e conteúdos apareceu como motivo principal para 29,3%, secundário para 42,7% e inexistente para 28%. As redes podem, assim, constituir espaços de consulta, interlocução e expressão profissional, ainda que essas finalidades tenham pesos diferentes entre os participantes.

A comunicação com estudantes, famílias e comunidade escolar sobre atividades ou eventos da turma e da escola era motivo principal para 31,2% dos docentes e secundário para 35%. Outros 33,9% disseram que essa comunicação não motivava seu uso das redes. Por fim, anunciar ou vender produtos não era motivo de uso para 75,6% dos participantes; 17,4% o consideraram motivo secundário e 7%, principal. O conjunto das respostas evidencia a diversidade de finalidades atribuídas às redes sociais no cotidiano dos professores.

A experiência do teletrabalho durante a pandemia acrescenta uma perspectiva às respostas sobre as tecnologias digitais. Ao avaliar se houve ensino e aprendizagem nesse período, 72,2% dos participantes consideraram que isso ocorreu parcialmente. Para 25,3%, não houve ensino e aprendizagem, enquanto 2,5% entenderam que ocorreram completamente. A predominância da avaliação parcial expressa os limites percebidos pelos docentes naquela experiência, sem apagar as atividades pedagógicas realizadas. Trata-se da avaliação dos participantes sobre o período, e não de uma medida direta da aprendizagem dos estudantes.

A análise das tecnologias digitais no trabalho docente revela formas distintas de utilização e de avaliação desses recursos. Os participantes reconheceram benefícios para o ensino e relataram usos variados de redes e plataformas. Ao mesmo tempo, apontaram limites na formação para utilizá-las, intensificação das tarefas e situações em que a comunicação profissional alcançava os períodos de descanso e férias. Compreender a presença das TDIC na docência exige, assim, considerar as condições de uso e o trabalho que sua incorporação demanda.

4.4 Políticas Educacionais e Trabalho Docente

O conhecimento declarado sobre as políticas educacionais participa da maneira como os professores acompanham as decisões que

incidem sobre as escolas e sobre sua atividade profissional. As respostas permitem observar diferentes graus de familiaridade com políticas de financiamento, avaliação, formação, apoio à escolarização e carreira. Trata-se do conhecimento que os próprios participantes afirmam possuir, o que não equivale a uma avaliação de seu domínio técnico sobre cada política.

Entre as políticas de alcance nacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) era conhecido por 69,3% dos docentes e parcialmente conhecido por 28,9%. Outros 0,7% disseram desconhecer-lo e 1,1%, desconhecer-lo totalmente. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) era conhecido por 68,2% e parcialmente conhecido por 27,3%; 3,8% afirmaram desconhecer-lo e 0,7%, desconhecer-lo totalmente.

A formação continuada de professores apresentou o maior percentual de conhecimento declarado nesse conjunto de perguntas. Foi considerada conhecida por 75,6% dos participantes e parcialmente conhecida por 21,7%. O desconhecimento foi indicado por 2%, e o desconhecimento total, por 0,7%. Esses resultados mostram ampla familiaridade declarada com políticas diretamente relacionadas ao financiamento, à avaliação e à formação profissional, embora o conhecimento parcial permaneça presente em todas elas.

Entre as políticas ligadas aos recursos e às condições de permanência dos estudantes na escola, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) era conhecido por 71,8% dos professores e parcialmente conhecido por 25,3%; 2,3% disseram desconhecer-lo e 0,7%, desconhecer-lo totalmente. A alimentação escolar foi indicada como conhecida por 58,2% e parcialmente conhecida por 34,1%. Outros 5,4% afirmaram desconhecer-la e 2,3%, desconhecer-la totalmente. No caso do transporte escolar, 53,7% declararam conhecê-lo, 37% conhecê-lo parcialmente, 7% desconhecer-lo e 2,3% desconhecer-lo totalmente.

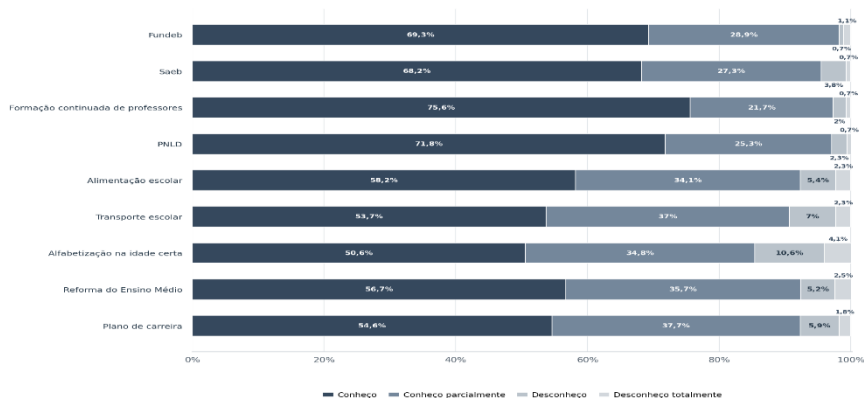
A política de alfabetização na idade certa apresentou distribuição menos concentrada no conhecimento declarado. Entre os

participantes, 50,6% afirmaram conhecê-la e 34,8%, conhecê-la parcialmente. O desconhecimento foi indicado por 10,6%, e o desconhecimento total, por 4,1%. A diferença entre esses resultados e os relativos ao PNLD sugere que a familiaridade com as políticas não é uniforme, mesmo quando elas participam da organização da Educação Básica.

No que se refere à Reforma do Ensino Médio, 56,7% dos docentes declararam conhecê-la e 35,7%, conhecê-la parcialmente. Outros 5,2% assinalaram “desconheço” e 2,5%, “desconheço totalmente”. O plano de carreira era conhecido por 54,6% dos participantes e parcialmente conhecido por 37,7%; 5,9% disseram desconhecer-lo e 1,8%, desconhecer-lo totalmente. A presença expressiva do conhecimento parcial nessas duas perguntas merece atenção, pois ambas tratam de decisões que podem repercutir na trajetória profissional e na organização do trabalho escolar.

Em conjunto, as respostas mostram familiaridade declarada com todas as políticas examinadas, embora em diferentes graus. O conhecimento parcial ocupa parcela relevante das respostas, especialmente nas questões relativas ao transporte escolar, ao plano de carreira e à Reforma do Ensino Médio. A distribuição das respostas encontra-se sintetizada no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Conhecimento declarado dos docentes sobre políticas educacionais



Fonte: Elaboração Própria.

A familiaridade declarada com a Reforma do Ensino Médio não corresponde a uma avaliação uniforme da medida. Quando convidados a escolher a afirmação mais próxima de sua opinião sobre a Lei nº 13.415/2017, 42,7% dos participantes consideraram a reforma inadequada, por entenderem que ela não contribuiria para a melhoria do Ensino Médio e deveria ser revogada. Outros 34,1% a julgaram adequada, mas afirmaram que precisava ser aprimorada. Para 15,8%, os detalhes da reforma eram desconhecidos, enquanto 7,4% a consideraram adequada por entenderem que contribuiria para a melhoria dessa etapa. Predomina, assim, a crítica à reforma, acompanhada de posições que admitem sua continuidade com alterações ou a avaliam favoravelmente.

As condições em que as políticas se materializam nas escolas também foram avaliadas pelos docentes. No caso das salas de aula, 52,6% dos participantes consideraram a infraestrutura parcialmente adequada, 31,6% a avaliaram como adequada e 15,8%, como inadequada. A adequação parcial foi igualmente a resposta mais frequente para os banheiros, com 51,2%; 27,8% os consideraram adequados e 21%, inadequados. Quanto aos refeitórios, 46,3% assinalaram adequação parcial, 29,1%, adequação, e 24,6%, inadequação.

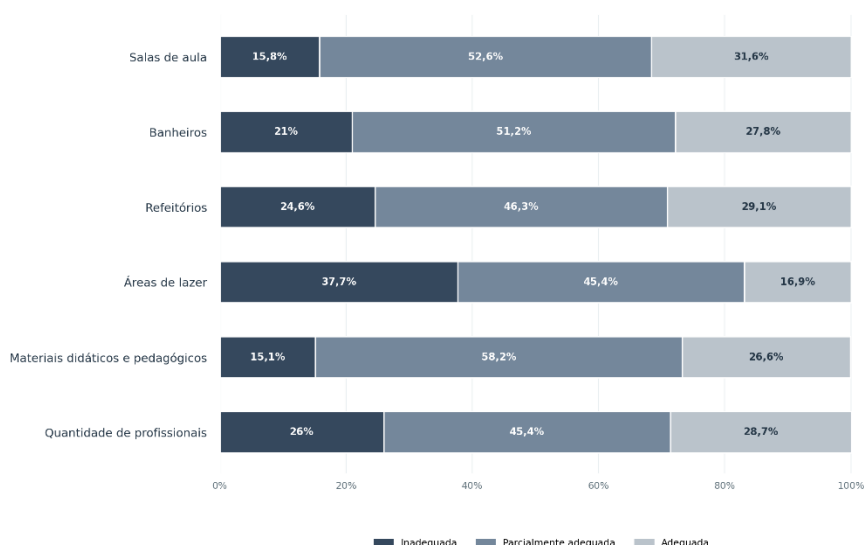
As áreas de lazer, como parquinhos e quiosques, receberam avaliação menos favorável. Foram consideradas parcialmente adequadas por 45,4% dos docentes e inadequadas por 37,7%; apenas 16,9% as julgaram adequadas. No caso dos materiais didáticos e pedagógicos, 58,2% indicaram adequação parcial, 26,6%, adequação, e 15,1%, inadequação. A quantidade de profissionais disponíveis nas escolas foi considerada parcialmente adequada por 45,4%, adequada por 28,7% e inadequada por 26%.

A adequação parcial predomina nos seis aspectos examinados. Esse resultado revela limites percebidos pelos participantes tanto nos espaços escolares quanto na disponibilidade de materiais e profissionais. A comparação também destaca a avaliação das áreas de lazer, que apresentam o maior percentual de inadequação.

Consideradas em conjunto, essas condições ajudam a situar as possibilidades concretas de realização do trabalho pedagógico nas escolas em que os docentes atuam (Gráfico 17).

A avaliação dos espaços, dos materiais e do quadro de profissionais precisa ser lida em relação às exigências dirigidas às escolas.

Gráfico 17 - Avaliação da infraestrutura e dos recursos disponíveis nas escolas



Fonte: Elaboração Própria.

As respostas anteriores mostraram jornadas variadas, tempo dedicado ao planejamento e presença recorrente de registros e outras tarefas. As condições de infraestrutura compõem esse mesmo contexto e ajudam a compreender os limites enfrentados pelos docentes para realizar as atividades pelas quais são responsabilizados.

A avaliação das políticas pelos docentes também aparece nas respostas sobre cobrança por resultados, ranqueamento e competição. Em relação às cobranças feitas por secretarias estaduais ou municipais com base no desempenho dos estudantes em avaliações como o Proalfa e o Saeb, 52,1% dos participantes as reprovaram e 35,9% as

aprovaram. Outros 10,4% disseram desconhecer essa situação, enquanto 1,6% nunca tinham ouvido falar dela. O ranqueamento das escolas, conforme os resultados das avaliações oficiais, foi reprovado por 56% e aprovado por 28%; 14,2% o desconheciam e 1,8% nunca tinham ouvido falar dessa prática.

A intermediação de instituições e organizações privadas nas escolas, exemplificada na pergunta por Itaú, Natura e Sebrae, dividiu as avaliações. A reprovação foi indicada por 37,5% dos docentes e a aprovação por 37%. Outros 20,5% desconheciam essa atuação e 5% nunca tinham ouvido falar dela. A proximidade entre aprovação e reprovação distingue esse resultado das respostas sobre cobrança e ranqueamento.

A competição entre escolas por melhores notas, visibilidade e recursos recebeu reprovação de 62,1% dos docentes e aprovação de 23%; 11,7% afirmaram desconhecer-la e 3,2% nunca tinham ouvido falar dela. A competição entre professores em função de salários e premiações foi reprovada por 68,4% e aprovada por 12,6%. Outros 13,5% disseram desconhecer-la e 5,4% nunca tinham ouvido falar dela.

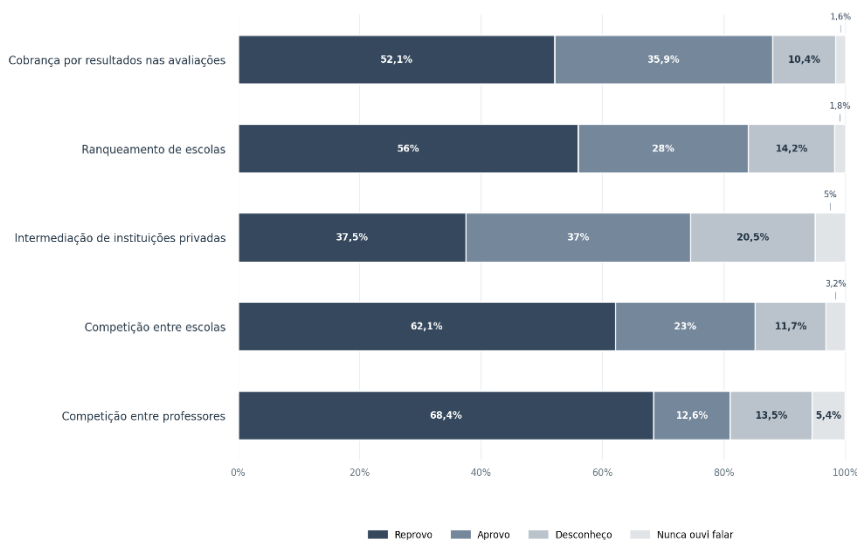
As avaliações revelam posições predominantemente contrárias à cobrança por resultados, ao ranqueamento e às formas de competição examinadas. A reprovação da competição entre professores é a mais elevada desse conjunto. A atuação de instituições privadas, por sua vez, reúne proporções muito próximas de aprovação e reprovação. Essas diferenças ajudam a compreender como os participantes avaliam os critérios e as relações que passam a orientar o trabalho das escolas (Gráfico 18).

A avaliação dessas práticas se relaciona às condições concretas de trabalho discutidas ao longo do capítulo. Metas, comparações e premiações incidem sobre escolas e professores que também precisam responder às exigências de planejamento, à disponibilidade de recursos e às condições em que o ensino se realiza.

A atuação de agentes privados na escola também pode ser examinada a partir dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes. Entre os participantes, 80,8% afirmaram realizar projetos

com os estudantes, enquanto 19,2% disseram não os realizar. Ao tratar da presença de parcerias privadas nesses projetos, 86% assinalaram que não havia esse vínculo e 14% indicaram sua existência.

Gráfico 18 - Avaliação dos docentes sobre cobrança por resultados, atuação privada e competição



Fonte: Elaboração Própria.

Ao se manifestarem sobre essas parcerias, os docentes utilizaram palavras relacionadas a “empresa”, “escola”, “projeto” e “parceria”, bem como a estudantes, professores, comunidade e sociedade. Surgiram também termos como “aprendizagem”, “oportunidades” e “investimento”, ao lado de referências a “autonomia”, “ideologia”, “conteúdo” e “mercado”. A presença de uma palavra, isoladamente, não permite determinar se a resposta expressava aprovação ou crítica.

Na avaliação direta das parcerias com empresas privadas, 43,1% dos participantes as consideraram importantes e 27,3%, muito importantes. Para 12,4%, eram pouco importantes, e 10,8% afirmaram que não eram importantes; 6,3% não responderam. Essa avaliação pode ser lida em conjunto com as respostas anteriores sobre a presença

de instituições privadas nas escolas, que reuniram percepções distintas entre os docentes.

Além dos projetos e das parcerias, a organização do trabalho escolar envolve a definição de quem assume as aulas quando o professor precisa se ausentar por motivo pessoal. Nessa situação, 71,1% dos participantes informaram que devem providenciar alguém para substituí-los. Outros 21,9% afirmaram que a substituição fica a cargo da direção da escola, enquanto 5,2% indicaram que a secretaria de educação assume essa tarefa. Os 1,8% restantes relataram que comunicam a ausência à escola. As respostas evidenciam diferentes formas de encaminhar uma necessidade que interfere tanto na rotina docente quanto na continuidade das atividades escolares.

As condições vividas no cotidiano escolar também se relacionam às possibilidades de organização coletiva dos professores. Entre os participantes, 45,8% declararam não ser sindicalizados. Outros 33,6% informaram vínculo sindical havia cinco anos ou mais, 7,2% havia menos de um ano e 7% entre dois e quatro anos. A categoria “há mais de um ano” reuniu 6,3% das respostas. A presença de docentes com diferentes trajetórias de participação, ao lado daqueles sem filiação, ajuda a situar as avaliações sobre o papel atribuído ao sindicato.

A atuação coletiva em favor da categoria foi considerada muito importante por 73,8% dos participantes e importante por 17,8%. Para 4,3%, era importante apenas às vezes, enquanto 4,1% não a consideraram importante. A negociação de direitos recebeu avaliação semelhante. Foi classificada como muito importante por 70,4% dos docentes, importante por 20,8%, importante às vezes por 4,5% e não importante por 4,3%.

As ações voltadas à melhoria das condições de trabalho foram consideradas muito importantes por 72% dos docentes e importantes por 20,3%. As opções “importante às vezes” e “não importante” corresponderam, cada uma, a 3,8%. Já as iniciativas de valorização da categoria perante a sociedade civil foram avaliadas como muito importantes por 71,6% e importantes por 20,8%; 3,8% assinalaram

importância ocasional e outros 3,8% não as consideraram importantes.

A atuação sindical junto aos órgãos legislativos municipais, estaduais e nacionais também recebeu ampla valorização. Foi considerada muito importante por 71,3% dos participantes e importante por 21%. Para 3,6%, sua importância era ocasional, enquanto 4,1% não a consideraram importante. Em conjunto, essas respostas atribuem especial relevância às ações que incidem sobre os direitos, as condições de exercício da docência e o reconhecimento público da categoria.

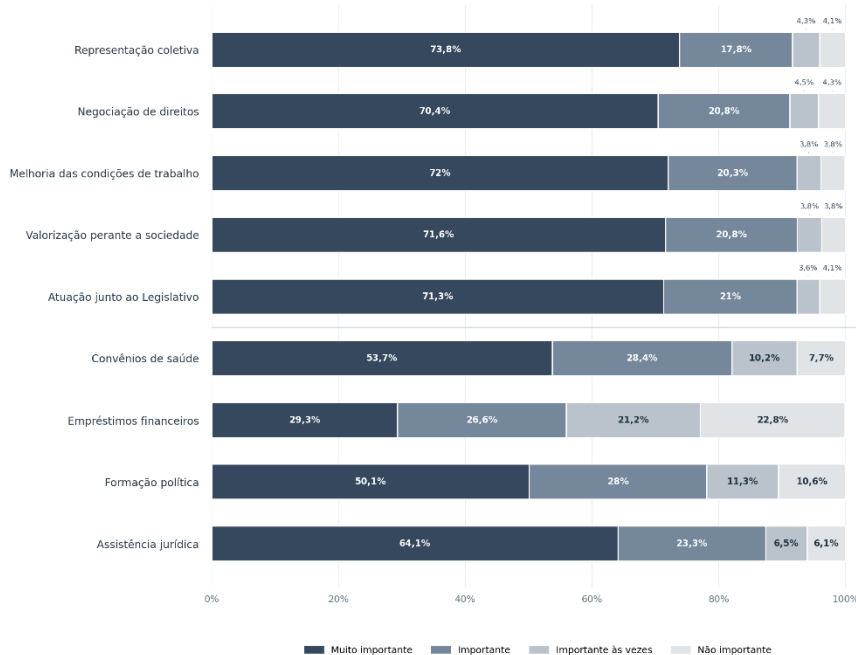
Outras atividades sindicais apresentaram distribuições mais variadas. Os convênios na área da saúde foram considerados muito importantes por 53,7% dos respondentes e importantes por 28,4%. Para 10,2%, eram importantes às vezes, e 7,7% não lhes atribuíram importância. No caso da oferta de empréstimos financeiros, 29,3% assinalaram “muito importante” e 26,6%, “importante”, enquanto 21,2% escolheram “importante às vezes” e 22,8%, “não importante”.

A formação política foi considerada muito importante por 50,1% dos participantes e importante por 28%. Outros 11,3% avaliaram que ela era importante às vezes, e 10,6% não a consideraram importante. A assistência jurídica, por sua vez, recebeu avaliações de “muito importante” de 64,1% dos docentes e de “importante” de 23,3%; 6,5% indicaram importância ocasional e 6,1% não lhe atribuíram importância. A comparação das respostas mostra que os professores reconhecem diferentes funções do sindicato, embora atribuam maior peso às iniciativas ligadas à representação coletiva e à melhoria das condições de trabalho (Gráfico 19).

A importância atribuída às funções do sindicato não se traduz, necessariamente, em uma avaliação igualmente favorável de sua atuação. Quando os participantes avaliaram as ações sindicais em favor dos interesses da categoria, 38,1% as classificaram como boas e 15,1% como ótimas. Para 33%, a atuação foi regular, enquanto 13,8% a consideraram ruim. As respostas indicam que o reconhecimento do papel do sindicato convive com avaliações distintas sobre o trabalho que ele efetivamente realiza.

As razões apontadas para a ausência de participação sindical ajudam a compreender essa diferença. A jornada de trabalho na escola apareceu isoladamente em 23% das respostas. Em outros 9%, foi indicada juntamente com as atividades domésticas e a falta de alguém com quem deixar filhos ou dependentes. A combinação entre jornada escolar e atividades domésticas correspondeu a 7%, e a associação entre jornada e desconto na folha de pagamento, a 3%. Também foram registradas respostas que relacionavam a jornada à falta de apoio para o cuidado de dependentes, com 2%, ou às atividades domésticas e ao desconto em folha, igualmente com 2%.

Gráfico 19 - Importância atribuída às ações sindicais



Fonte: Elaboração Própria.

As condições de participação, porém, não se restringem à disponibilidade de tempo. A percepção de que o sindicato não é transparente em suas ações apareceu isoladamente em 9% das respostas; o desconto na folha de pagamento, em 7%; e a afirmação de

que o sindicato não representa o docente, em 4%. Outros 2% associaram a falta de representação à percepção de pouca transparência. Atividades domésticas, quando assinaladas isoladamente, corresponderam a 2%, assim como a combinação entre jornada de trabalho, atividades domésticas, falta de apoio para o cuidado de dependentes e desconto em folha. As demais respostas distribuíram-se entre diferentes associações desses fatores e menções menos frequentes ao constrangimento e à percepção de que o sindicato não é importante para a garantia de direitos.

Como os participantes podiam assinalar mais de uma razão, essas combinações não devem ser somadas como se representassem grupos independentes. Em conjunto, elas mostram que a participação sindical é atravessada tanto pelas exigências do trabalho e da vida doméstica quanto pela forma como os docentes percebem a representação exercida pela entidade.

A relação dos docentes com o sindicato também se expressa no espaço escolar. Entre os participantes, 47,2% afirmaram que há um representante sindical na escola em que trabalham, enquanto 34,1% disseram que não há. Outros 18,7% não souberam informar. A existência de representação, contudo, não descreve por si só como o sindicato participa da vida da escola. Para examinar essa presença, os professores avaliaram diferentes formas de contato, circulação de informações e incentivo à ação coletiva.

As reuniões específicas foram a forma de atuação menos presente nas respostas. Para 48,3% dos docentes, elas não ocorrem, e 39,7% afirmaram que acontecem ocasionalmente. Outros 6,1% indicaram que ocorrem e 5,9% que são frequentes. Os informes sindicais durante reuniões escolares apresentaram outra distribuição. Foram considerados ocasionais por 37,9% dos participantes e ausentes por 35,9%; 10,8% assinalaram que ocorrem e 15,3% que são frequentes.

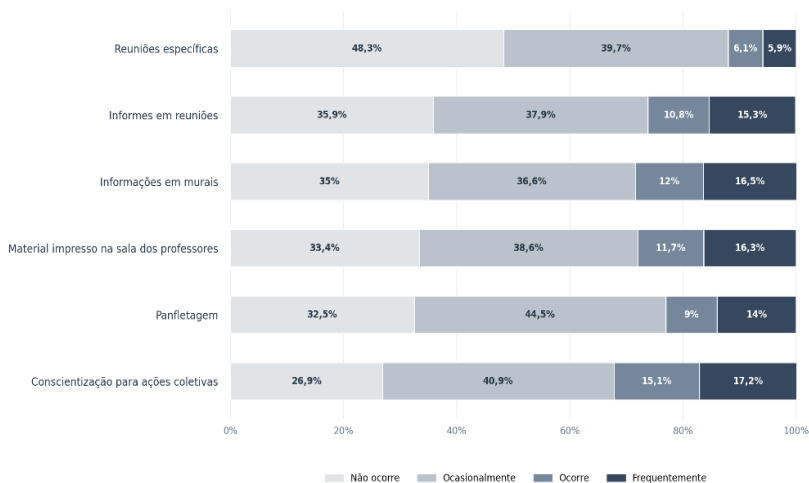
A circulação de informações em murais foi descrita como ocasional por 36,6% dos professores e inexistente por 35%. Para 12%, essa forma de comunicação ocorre, e 16,5% a consideraram frequente.

Quanto à presença de materiais impressos na sala dos professores, 38,6% apontaram ocorrência ocasional e 33,4% afirmaram que ela não ocorre. Outros 11,7% indicaram que ocorre e 16,3% que acontece frequentemente.

A panfletagem foi identificada como ocasional por 44,5% dos participantes, ao passo que 32,5% afirmaram que ela não ocorre. Para 9%, essa atividade ocorre, e 14% a consideraram frequente. A conscientização para ações coletivas, por sua vez, foi apontada como ocasional por 40,9% dos docentes e ausente por 26,9%. Outros 15,1% afirmaram que ocorre e 17,2% que acontece frequentemente.

Consideradas em conjunto, as respostas permitem observar tanto a presença quanto a regularidade das ações sindicais nas escolas dos participantes. Em todas as modalidades investigadas, parcelas expressivas dos docentes assinalaram que a atividade não ocorre ou acontece apenas ocasionalmente. O Gráfico 20 reúne essas formas de atuação e permite comparar a frequência atribuída a cada uma delas.

Gráfico 20 - Formas de atuação do sindicato nas escolas



Fonte: Elaboração Própria.

A presença do sindicato nas escolas constitui uma das dimensões de sua atuação. Outra diz respeito às pautas que os

professores consideraram importantes para a categoria. Entre elas, o piso salarial recebeu a maior proporção de avaliações como “muito importante”, com 91,2%, seguido de 8,1% que o consideraram importante. As avaliações de pouca ou nenhuma importância corresponderam, respectivamente, a 0,5% e 0,2%. A jornada de trabalho foi considerada muito importante por 88% dos participantes e importante por 11,1%; as demais respostas dividiram-se igualmente entre “pouco importante” e “não importante”, com 0,5% cada.

As condições de trabalho docente também ocuparam posição central. Foram consideradas uma pauta muito importante por 89,8% dos professores e importante por 9%, enquanto 0,7% lhes atribuíram pouca importância e 0,5% nenhuma importância. Em relação à carreira docente, 87,8% assinalaram “muito importante” e 11,3%, “importante”; as duas avaliações restantes corresponderam a 0,5% cada. A formação docente recebeu 84,9% de respostas “muito importante”, 13,3% “importante”, 1,4% “pouco importante” e 0,5% “não importante”. Esses resultados aproximam remuneração, tempo de trabalho, carreira e formação como dimensões da valorização profissional.

A discussão das políticas educacionais foi considerada muito importante por 85,8% dos respondentes e importante por 12,9%. Outros 0,9% a avaliaram como pouco importante e 0,5% como não importante. O adoecimento docente recebeu 81,7% de avaliações “muito importante” e 16% “importante”; as opções “pouco importante” e “não importante” corresponderam a 1,1% cada. A presença desse tema entre as pautas valorizadas dialoga com as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde examinados anteriormente neste capítulo.

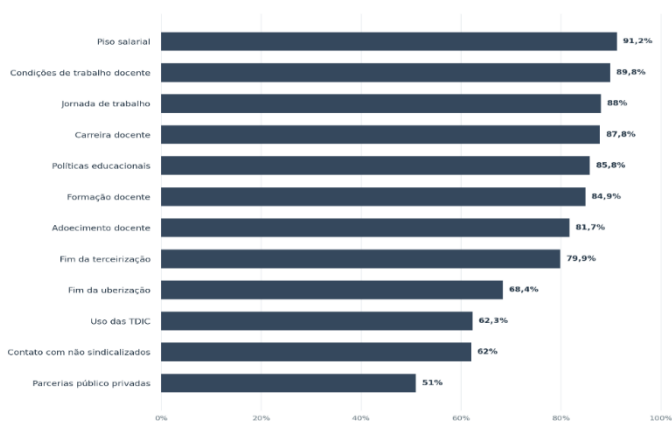
Quanto às mudanças nas formas de contratação e organização do trabalho, 79,9% dos participantes consideraram o fim da terceirização do trabalho docente uma pauta muito importante, e 13,5% a classificaram como importante. Para 4,5%, ela era pouco importante, e para 2%, não era importante. O fim da uberização do trabalho docente foi considerado muito importante por 68,4% e

importante por 23,5%; 5,9% atribuíram pouca importância à pauta e 2,3% nenhuma importância.

O uso das TDIC foi considerado uma pauta muito importante por 62,3% e importante por 28,9%, enquanto 6,5% o avaliaram como pouco importante e 2,3% como não importante. As parcerias público-privadas, enquanto tema a ser tratado pelo sindicato, foram consideradas muito importantes por 51% dos participantes e importantes por 27,1%. Outros 16% lhes atribuíram pouca importância como pauta sindical e 5,9% nenhuma importância. Essa resposta diz respeito à relevância de discutir as parcerias e não deve ser confundida com uma manifestação de apoio à sua adoção nas escolas.

O contato do sindicato com escolas e professores não sindicalizados foi considerado muito importante por 62% dos respondentes e importante por 28%. Outros 7% o avaliaram como pouco importante, e 4% corresponderam às demais respostas. No conjunto das pautas, a valorização salarial e as condições concretas de exercício da docência ocupam lugar destacado. Os percentuais de participantes que classificaram cada tema como muito importante estão reunidos no Gráfico 21, permitindo comparar a importância atribuída às diferentes pautas sindicais.

Gráfico 21 - Pautas sindicais consideradas muito importantes pelos docentes



Fonte: Elaboração Própria.

As palavras utilizadas pelos professores para expressar seus sentimentos em relação à profissão retomam tensões presentes ao longo deste capítulo. Entre os termos destacados nas respostas estão “desvalorização”, “cansaço”, “desgaste”, “desânimo”, “sobrecarga” e “frustração”. Também aparecem “amor”, “esperança”, “realização”, “resiliência” e “dedicação”. A coexistência desses sentimentos indica que o vínculo com a docência e com os estudantes pode permanecer forte mesmo diante da precarização do trabalho docente e da percepção de reconhecimento insuficiente.

As referências a salário, sociedade e reconhecimento aproximam os sentimentos expressos pelos participantes das condições materiais e simbólicas examinadas anteriormente. A presença do termo “professora” também remete à participação das mulheres na docência e convida a considerar as relações entre trabalho profissional e cuidado. Lidas em conjunto, as respostas expressam tanto o compromisso com a educação quanto o desgaste associado às condições em que esse trabalho se realiza.

Considerados em conjunto, os resultados da pesquisa empírica mostram que as transformações do trabalho docente se manifestam nas formas de contratação, na organização da jornada, nas exigências de registro e avaliação, no uso das tecnologias digitais e nas condições de saúde dos professores. As respostas também evidenciam que a intensificação e a precarização não eliminam o compromisso dos participantes com a educação, a autonomia pedagógica e a organização coletiva. Essa coexistência entre envolvimento profissional, sobrecarga e resistência permite compreender o trabalho docente como uma atividade marcada por contradições, cuja análise exige articular condições materiais, experiências subjetivas e políticas educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGENTINA SOB JAVIER MILEI

Melisa Cuschnir¹

Com o objetivo de aprofundar essa caracterização, serão abordadas especialmente as implicações de uma concepção de educação centrada na formação de capital humano, a descentralização do sistema educacional e a transferência de recursos ao setor privado, bem como o progressivo esvaziamento e desprestígio das universidades públicas e dos organismos de ciência e tecnologia. Parte-se da necessidade de buscar ferramentas que permitam compreender por que a Argentina se encontra nessa situação e construir possíveis linhas de intervenção e resistência às políticas do chamado “anarcocapitalismo”.

O capítulo está organizado em três eixos. O primeiro apresenta uma caracterização das políticas de educação, ciência e tecnologia implementadas durante os primeiros nove meses do governo Milei. O segundo examina as condições da produção intelectual e da pesquisa educacional diante do avanço da direita na Argentina. O terceiro reúne algumas linhas preliminares para pensar possibilidades de atuação, resistência e construção de outros horizontes.

Cabe assinalar que algumas afirmações contidas neste trabalho podem parecer pouco otimistas. No entanto, não se trata de ausência de vontade de transformação — vontade que nós, que defendemos

¹ Este capítulo retoma e desenvolve as análises apresentadas no V Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI, realizado em novembro de 2024. Apresenta uma caracterização da situação da educação e da pesquisa na Argentina sob o governo de Javier Milei, com foco nos primeiros nove meses de sua gestão. Em particular, aborda a situação das universidades e do sistema científico, analisando as condições de produção intelectual e, especialmente, da pesquisa educacional diante do avanço da direita nos contextos mundial e local. Embora esse fenômeno não seja exclusivamente argentino, pois se insere em um processo mais amplo de avanço das direitas em escala global, o que ocorre atualmente na Argentina não tem precedentes quando comparado a outros momentos desde o retorno à democracia.

uma educação pública, gratuita e transformadora, sustentamos —, mas da constatação de um panorama cuja gravidade ultrapassa os limites do que, até pouco tempo, considerávamos imaginável.

5.1 Caracterização das Políticas de Educação, Ciência e Tecnologia

Para compreender o posicionamento do governo de La Libertad Avanza (LLA) em matéria educacional, é necessário recuperar alguns elementos presentes em seu discurso público e em sua plataforma eleitoral. Na Argentina, ressurgiram com força concepções que atribuem à educação a função prioritária de formar capital humano, entendido como o conjunto de habilidades, aptidões, experiências e conhecimentos considerados necessários à economia de um país. Nessa perspectiva, o investimento em capital humano é associado ao aumento da produtividade, ao progresso tecnológico e a efeitos em outras áreas, como a social e a científica (La Libertad Avanza, 2023).

Essa concepção está ancorada nas teorias do capital humano, amplamente difundidas nos Estados Unidos durante a década de 1960. A partir de uma perspectiva economicista, essas teorias interpretam o gasto com educação como investimento, na medida em que permitiria obter uma taxa de retorno individual e social no futuro. Essa lógica possui implicações importantes tanto na concepção do sujeito — reduzido a um recurso no qual se deve investir ou que deve investir em si mesmo, em uma perspectiva individualista — quanto no plano teórico, ao pressupor uma relação linear e simplificada entre investimento educacional e crescimento econômico. Desse modo, desconsidera-se o papel formativo da educação como espaço de construção de uma cidadania crítica e ignoram-se os múltiplos fatores estruturais que intervêm na reprodução das desigualdades sociais e educacionais, transferindo-se a responsabilidade para o plano individual (Apple, 1993).

Essas ideias, amplamente difundidas durante a campanha eleitoral, foram reforçadas por figuras como os chamados “Chicago Boys” e pela insistência na implantação de um sistema de vouchers educacionais inspirado em Milton Friedman, a quem o presidente Milei reconhece como referência intelectual. Cabe assinalar que essa proposta, para além de sua recente irrupção midiática, tem sido debatida criticamente no âmbito acadêmico há décadas. Como docente da disciplina de Pedagogia na UBA/Argentina, tenho trabalhado com o clássico livro “Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico”, no qual as propostas pedagógicas neoliberais expressam as principais posições que esse paradigma político-educacional impulsiona e propõe para a educação. No novo contexto político, tivemos de reabrir esse debate diante do reaparecimento, na agenda pública e educacional, de concepções mercantilistas orientadas pela oferta e pela demanda.

Durante a campanha eleitoral de 2023, o então candidato à Presidência apresentou reiteradamente um discurso desescolarizante e contrário à educação, ridicularizando, nos meios de comunicação de massa, ministérios e programas sociais — entre eles, os ministérios da Educação; da Ciência, Tecnologia e Inovação; e das Mulheres, Gêneros e Diversidade —, que qualificou como desnecessários ou corruptos.

Esse discurso associa a escola pública ao doutrinação e à militância ideológica, questiona princípios como a obrigatoriedade da educação e deslegitima o trabalho docente por meio de estigmatizações. A plataforma eleitoral explicita essa orientação ao atribuir à educação a formação de capital humano voltado às necessidades da economia (La Libertad Avanza, 2023).

No plano normativo, durante os primeiros nove meses de governo, podem ser identificadas três diretrizes em matéria educacional, já delineadas na plataforma eleitoral do grupo político:

1. Descentralização do sistema educacional: sob o argumento de alcançar a eficiência estatal — entendida como redução do gasto público e diminuição do Estado —, concretizou-se a extinção do Ministério da Educação, reduzido a uma secretaria no novo Ministério

do Capital Humano. Áreas fundamentais foram desfinanciadas e responsabilidades foram transferidas às províncias. Isso incluiu propostas contidas na denominada Lei Ônibus, como a eliminação da negociação coletiva nacional docente e do Fundo Nacional de Incentivo Docente (FONID).

2. Transferência de recursos ao setor privado: em consonância com a ideia de maior eficiência do setor privado, foi promovido o Programa de Assistência “Vouchers Educacionais”, alinhado às propostas iniciais do governo: a) implantar um sistema de vouchers ou cheques educacionais; e b) descentralizar a destinação orçamentária, entregando os recursos diretamente às famílias, em vez de canalizá-los por meio do Estado.

3. Responsabilização individual pelas trajetórias educacionais: observa-se uma tendência de reorientar programas e políticas educacionais para o “empoderamento individual” e para a exigência de contrapartidas. Isso se manifesta na redução dos valores e da cobertura de bolsas destinadas ao acompanhamento das trajetórias educacionais, bem como na introdução de critérios de desempenho e de formações específicas em temas como educação empreendedora, educação emocional e neurociências.

A essas medidas somam-se iniciativas como a aprovação da Lei de Essencialidade Educacional, que busca declarar a educação serviço essencial, com a finalidade de limitar o direito de greve docente e garantir equipes mínimas nas escolas, medida questionada pela comunidade educacional em geral. Também foi apresentado um Plano Nacional de Alfabetização, atualmente a única política educacional com financiamento sustentado, inserido na narrativa de que os estudantes argentinos não compreendem o que leem. Embora o diagnóstico reconheça um problema real, a resposta é parcial e desvinculada de uma abordagem integral das condições e necessidades do sistema educacional.

Por fim, cabe assinalar que a Argentina possui um marco normativo educacional robusto e progressista, assim como numerosos programas desenvolvidos nas últimas décadas. No âmbito

universitário, as modificações da Lei de Educação Superior, em 2015, permitiram consolidar legalmente direitos como a gratuidade dos cursos de graduação e estabelecer a educação superior como bem público e direito humano e social. Os artigos 2.º e 2.º-A também destacam a promoção de políticas de inclusão educacional que reconheçam, de maneira igualitária, as diferentes identidades de gênero e os processos multiculturais e interculturais (Cuschnir; Naidorf, 2020).

Todas essas incorporações são questionadas pelo governo de La Libertad Avanza no âmbito da denominada “batalha cultural”, mas seu principal ponto de ataque recaiu sobre a destinação do orçamento universitário e sobre a alegada falta de controle por meio de auditorias nas diferentes universidades. Em síntese, o principal problema atual não reside na ausência de leis ou diretrizes, mas em seu descumprimento, somado à falta de financiamento e de vontade política para sustentá-las. Essa lógica de desfinanciamento e esvaziamento progressivo, associada à “batalha cultural” contra a educação e o sistema científico, constitui um dos núcleos centrais das políticas atuais.

5.2 Condições da Produção Intelectual e da Pesquisa Educacional Diante do Avanço da Direita

O segundo eixo do capítulo concentra-se nas condições atuais da produção intelectual e do trabalho de pesquisadores e pesquisadoras, assim como de docentes universitários. Esse aspecto é particularmente relevante, uma vez que o governo de Javier Milei elegeu as universidades e o sistema científico como alvos centrais de sua construção política e identitária.

Desde o início da gestão, foi implementada uma política de desprestígio e esvaziamento dirigida a quem educa e produz ciência na Argentina. Durante a década de 1990 e o início dos anos 2000, cientistas e docentes eram enviados a “lavar pratos”; atualmente, o

presidente qualifica aqueles que ensinam e pesquisam como integrantes da “casta” e questiona o valor e a legitimidade das pesquisas científicas nacionais. As universidades, assim como as escolas, são representadas como espaços de doutrinação. A título de exemplo, antes do início do ano letivo universitário de 2024, foi disponibilizado um canal para denunciar docentes por supostos atos de doutrinação. Embora a iniciativa não tenha prosperado, gerou temor e desconfiança no início do ano acadêmico.

Um dos primeiros ataques concretos foi a extinção do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, acompanhada por uma onda de demissões e cortes que afetaram particularmente o Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET), principal organismo do sistema científico argentino. A isso se somaram o desfinanciamento e o desmonte da Agência Nacional de Promoção da Pesquisa, do Desenvolvimento Tecnológico e da Inovação. Os cortes se expressaram na redução de bolsas, na suspensão de progressões e no congelamento do ingresso na carreira de pesquisador científico.

Esse conjunto de medidas atingiu simultaneamente o financiamento das universidades e dos organismos científicos, as condições salariais dos docentes e pesquisadores, a concessão de bolsas e o ingresso na carreira científica. A retração dos investimentos compromete a continuidade de projetos e linhas de pesquisa e amplia a instabilidade vivenciada pelos profissionais vinculados às instituições universitárias e científicas.

Como mencionado anteriormente, os discursos anticientíficos e desescolarizantes não são exclusivos do contexto argentino, mas se inscrevem em um processo mais amplo. Entretanto, em nosso país, esses discursos foram retomados com especial dureza pelo governo, como evidenciam as declarações do presidente, que deslegitimou publicamente os pesquisadores sociais, acusando-os de arrogância, falta de produtividade e pertencimento a uma “casta”. Esse posicionamento expressa claramente uma lógica profundamente empobrecedora, que concebe a ciência apenas sob uma perspectiva utilitarista e produtivista.

Nesse contexto, as ciências sociais e humanas são

especialmente atacadas por não responderem a um paradigma de produtividade mensurável em termos materiais ou comercializáveis. Reforça-se, assim, uma visão da ciência associada à utilidade imediata, herdeira de perspectivas positivistas que historicamente subordinaram nossas disciplinas aos métodos das ciências naturais. Essa noção de “ciência útil” desconhece a complexidade, a profundidade e a relevância social do conhecimento produzido no campo educacional e social.

A deterioração das condições de trabalho se expressa em múltiplos planos. Em primeiro lugar, no plano material, evidencia-se uma forte queda dos salários e uma crescente falta de financiamento para as pesquisas. Em segundo lugar, o plano simbólico também é afetado: as condições de instabilidade repercutem na identificação com a atividade acadêmica e atingem até mesmo a saúde mental de quem pesquisa e ensina. As medidas foram rápidas e abruptas, gerando uma sensação de desenraizamento e de impossibilidade de continuidade dos projetos e das linhas de trabalho iniciadas.

A isso se somam uma crescente diversificação das tarefas, uma pressão constante por produtividade acadêmica, mudanças curriculares e propostas de virtualização forçada do trabalho acadêmico, tudo isso em um contexto geral de precarização laboral. Um dado ilustrativo, embora não recente, indica que 65% do corpo docente universitário possui cargos simples e apenas 13% conta com dedicação exclusiva, o que revela uma tendência acentuada ao pluriemprego e à hiperprodutividade individual.

A esse panorama acrescenta-se uma deterioração simbólica que atravessa a comunidade acadêmica. Não apenas se deterioraram as condições materiais de produção do conhecimento, como também se instaurou um clima de desvalorização do saber acadêmico e científico. A rapidez com que as medidas de ajuste foram implementadas produziu impacto emocional em quem pesquisa, reforçando a percepção de uma crise profunda no campo.

Nessa perspectiva, também foram problematizadas as condições materiais e subjetivas que atravessam a produção do

conhecimento. A possibilidade de obter bolsas, contar com equipes de trabalho e dispor de orçamento para o trabalho de campo ou para a divulgação de resultados em publicações acadêmicas conjuga-se às motivações individuais e coletivas para pesquisar. Essas condições, longe de serem espontâneas, são determinadas por contextos políticos e econômicos que influenciam a disponibilidade de tempo, recursos e espaços para a pesquisa.

Diante dessas dificuldades, têm sido discutidas estratégias de adaptação e resistência. A otimização de recursos, a virtualização das atividades e a redução da participação em eventos acadêmicos são algumas das medidas adotadas para sustentar a produção do conhecimento em condições adversas. No entanto, essas estratégias são atravessadas por uma sensação de luta constante pela sobrevivência da pesquisa em educação e pela necessidade de reafirmar seu caráter de bem público e sua contribuição para a sociedade.

Como consequência, viaja-se menos, produz-se menos e publica-se menos. Muitas vezes, as equipes de pesquisa precisam virtualizar grande parte de seu trabalho, adaptar projetos a recursos escassos e renunciar a objetivos. A intensificação das tarefas docentes torna-se incompatível com uma produção acadêmica sustentada e rigorosa.

A situação atual remete inevitavelmente a outras crises do passado. Na década anterior, foi implementado o programa “Raíces”, que permitiu repatriar numerosos cientistas que haviam emigrado após a crise de 2001 na Argentina. Hoje, ao contrário, assistimos a um novo processo de fuga de cérebros: pesquisadores jovens e altamente qualificados buscam inserção profissional e continuidade acadêmica fora do país, diante de um horizonte futuro cada vez mais incerto.

5.3 Linhas para Pensar a Atuação e a Resistência

Após duas marchas multitudinárias realizadas em 2024 e

diversas mobilizações e medidas de luta promovidas pelos sindicatos docentes, não docentes e estudantis, bem como pelos reitores das universidades, a disputa do Governo Nacional com as universidades argentinas permanece aberta.

O que fazer diante desse panorama? Como resistir? A resposta não é única nem simples. O certo é que enfrentamos uma conjuntura profundamente complexa e adversa.

Em primeiro lugar, é necessário continuar tentando compreender o cenário que habitamos e sustentar o diálogo e os vínculos que o atravessam. No início daquele ano acadêmico, muitos e muitas docentes universitários sentiram temor diante do começo das aulas. Perguntávamo-nos se o nível de hostilidade manifestado pelo governo contra os setores educacional e científico também irromperia em nossas salas de aula. Nesse contexto, a mobilização massiva de 23 de abril de 2024 em defesa da universidade pública constituiu uma resposta política e social de enorme potência. Foi a manifestação mais multitudinária das últimas décadas. E não se tratou de uma ação exclusiva do âmbito universitário: diferentes setores sociais mobilizaram-se para defender a universidade como espaço público, comum e democrático.

Esse acontecimento evidenciou que, apesar das tentativas de deslegitimação, persiste em nosso país um amplo consenso social sobre o valor da educação e da universidade pública. Por vezes, parece instalar-se a ideia de uma “batalha cultural” perdida em torno da ciência e da educação. No entanto, a resposta das comunidades educacionais, científicas e sociais demonstra o contrário. As trajetórias individuais que se entrelaçam com a universidade — pessoas que cursaram algumas disciplinas, aquelas que foram a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias e aquelas que trabalham cotidianamente nesses espaços — compõem uma trama de memórias, pertencimentos e afetos que a sustenta e a defende.

Nesse cenário, a reflexão apresentada por Ricardo Antunes no V Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI reafirma a necessidade de resistência coletiva. Deve nos orientar a

convicção de que é possível confrontar os projetos neoliberais ou anarcocapitalistas e construir outras utopias e horizontes. Essa também é uma tarefa dos educadores, pesquisadores e trabalhadores da universidade.

Nesse sentido, é imprescindível perguntarmo-nos: qual é, hoje, o lugar da pesquisa educacional? Como se produz conhecimento pedagógico em contextos de crise? Não há respostas definitivas. No entanto, pode ser útil voltar a pensar o campo a partir de seu componente utópico. Não sob uma perspectiva ingênua, mas com a convicção de que, mesmo nos momentos mais sombrios, é possível projetar horizontes de sentido.

A partir daí, torna-se urgente recuperar e afirmar propostas humanistas diante de um contexto cada vez mais desumanizante. É necessário apostar na potência crítica da educação e da produção do conhecimento como forma de resistência e como horizonte de possibilidade.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA EM PORTUGAL

Cílson César Fagiani, Fabiane Santana Previtali e
Mara Rubia Aparecida da Silva¹

O sistema educativo português passou por transformações significativas ao longo dos séculos, refletindo mudanças políticas, sociais e econômicas. Desde a influência inicial da Igreja Católica até as reformas posteriores à Revolução de 1974, a educação em Portugal evoluiu de um modelo restrito para um sistema mais abrangente, embora desafios persistentes continuem a marcar seu desenvolvimento.

A educação em Portugal foi inicialmente dominada pela Igreja Católica, com a Ordem dos Jesuítas desempenhando papel preponderante (Portugal, 2003). Um marco legal surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que estabeleceu as bases para a gratuidade do ensino primário, centrado nas competências básicas de leitura, escrita e matemática (Ramos, 2004).

A transição para o regime republicano, em 1910, trouxe mudanças estruturais, incluindo a expulsão das ordens religiosas e a implementação de reformas educacionais voltadas à redução do analfabetismo, particularmente nas áreas rurais (Candeias; Paz; Rocha, 2007). Contudo, o período do Estado Novo (1933–1974) caracterizou-se por um sistema educacional fechado, com ênfase no nacionalismo e nas colônias, retardando a modernização do ensino (Justino, 2010).

Na década de 1960, Portugal iniciou um processo de modernização educacional por meio do Projeto Regional Mediterrâneo, promovido pela OECD, que buscava alinhar o sistema educacional nacional aos padrões internacionais (Alves *et al.*, 2012).

¹ Mara Rubia Aparecida da Silva realizou estágio-sanduiche com Raquel Varela na Universidade Nova de Lisboa (UNL/Portugal), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), participando das discussões desenvolvidas nos grupos de pesquisa da instituição.

Contudo, os indicadores educacionais permaneciam preocupantes. Em 1970, 18% da população era analfabeta, 66% dos jovens abandonavam a escola aos 15 anos e apenas 0,9% possuía ensino superior (Crato, 2020). A Revolução de 1974 trouxe mudanças profundas, com reformas educacionais aceleradas, fundamentadas em princípios socioconstrutivistas. A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, representou um marco ao consagrar a educação como direito universal, estender a escolaridade obrigatória para nove anos e promover a igualdade de oportunidades (Portugal, 2003). Esse período marcou a transição de um sistema elitista para um modelo mais inclusivo, embora os desafios estruturais persistissem.

As últimas décadas testemunharam avanços significativos na educação portuguesa, incluindo a reintrodução de exames nacionais, em 1996, a implementação de cursos profissionais no final da década de 1990 e a extensão da escolaridade obrigatória para 12 anos, entre 2009 e 2015. No entanto, persistem desafios consideráveis. Em 2018, 79% dos jovens concluíam o ensino secundário (Pordata, 2019), enquanto 25% dos adultos entre 25 e 64 anos possuíam diploma universitário (OECD, 2019). O envelhecimento do corpo docente, no qual 40% dos professores tinham mais de 50 anos (OECD, 2019), e as disparidades regionais continuam a exigir políticas públicas eficazes. Esses fatores evidenciam a necessidade de reformas contínuas para garantir um sistema educacional equitativo e de qualidade, capaz de responder às exigências do século XXI.

A Educação Básica em Portugal está organizada em três ciclos sequenciais, abrangendo um total de nove anos de escolaridade, do 1.º ao 9.º ano. O 1.º ciclo, do 1.º ao 4.º ano, concentra-se no desenvolvimento de competências fundamentais em língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e motoras, sendo ministrado predominantemente por um único professor. O 2.º ciclo, correspondente ao 5.º e ao 6.º ano, introduz a pluridocência, com disciplinas específicas como história, ciências naturais e línguas estrangeiras, mantendo um currículo integrado. O 3.º ciclo, do 7.º ao 9.º ano, aprofunda a especialização disciplinar, preparando os alunos

para o ensino secundário, com componentes curriculares que incluem tecnologias, segunda língua estrangeira e ofertas complementares. O ensino é universal e gratuito nas escolas públicas, com avaliação contínua e provas finais de Português e Matemática no 9.º ano. A Educação Básica está integrada em agrupamentos escolares, que articulam todos os níveis de ensino, da educação pré-escolar ao ensino secundário, promovendo uma transição pedagógica coerente e inclusiva.

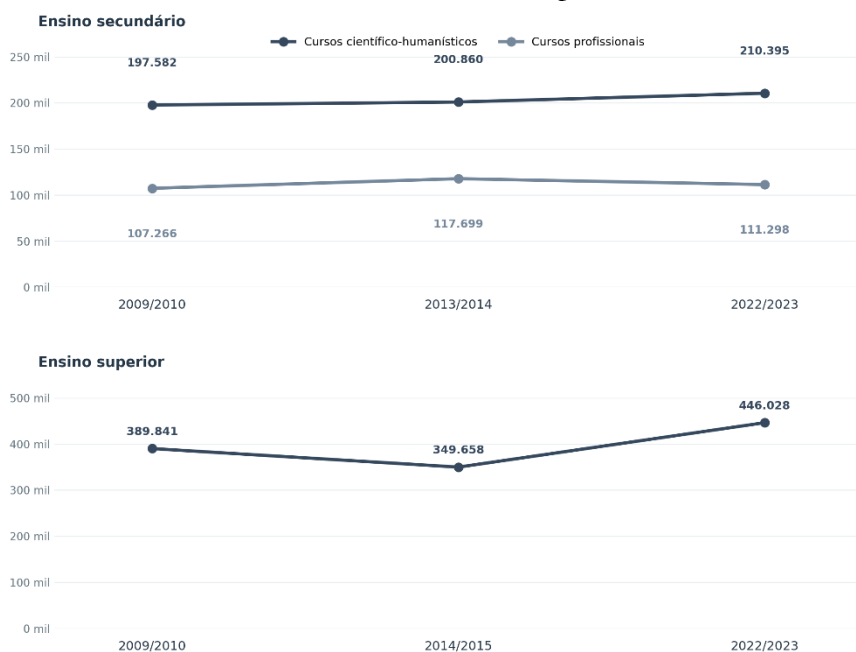
As avaliações, etapa importante do processo de ensino e aprendizagem do ponto de vista da formação humana, tornam-se cada vez mais padronizadas, servindo para estabelecer métricas de ranqueamento dos estudantes e das próprias escolas. Quanto menores as métricas, menor tende a ser a destinação de recursos públicos, podendo ocorrer o fechamento de turmas e até mesmo de escolas. Em Portugal, esse processo teve início nos anos 2000 e foi intensificado a partir de 2013, no contexto da crise econômica e das exigências do memorando de entendimento com a Troika, envolvendo o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Central Europeu (BCE) e a Comissão Europeia (Fagiani, 2019).

O incentivo ao ensino profissionalizante em nível secundário é apresentado como resposta às demandas de formação para o mercado de trabalho. Sob uma perspectiva crítica, entretanto, a diferenciação das trajetórias escolares pode contribuir para que jovens de diferentes classes sociais tenham possibilidades desiguais de acesso e continuidade no Ensino Superior (Fagiani, 2019).

Conforme o Gráfico 22, observa-se uma mudança de cenário na indução aos cursos profissionais a partir de 2013/2014. Entre 2009/2010 e 2013/2014, o número de matrículas nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário passou de 197.582 para 200.860, um aumento de 3.278 matrículas. Entre 2013/2014 e 2022/2023, passou de 200.860 para 210.395, um aumento de 9.535 matrículas. Nos cursos profissionais do ensino secundário, entre 2009/2010 e 2013/2014, o número de matrículas passou de 107.266 para 117.699, um aumento de 10.433 matrículas. Entre 2013/2014 e 2022/2023,

diminuiu de 117.699 para 111.298, uma redução de 6.401 matrículas. No ensino superior, entre 2009/2010 e 2014/2015, o número de matrículas passou de 389.841 para 349.658, uma redução de 40.183 matrículas. Entre 2014/2015 e 2022/2023, passou de 349.658 para 446.028, um aumento de 96.370 matrículas (DGEEC, 2025) (Gráfico 22).

Gráfico 22 - Estudantes matriculados em Portugal no ensino secundário e no ensino superior



Fonte: Elaboração própria a partir de DGEEC (2025).

Observa-se uma tendência de diminuição das matrículas nos cursos profissionais do ensino secundário e de aumento das matrículas nos cursos científico-humanísticos e no ensino superior. Esses dados evidenciam mudanças nas trajetórias educacionais, mas não permitem, por si sós, determinar as razões das escolhas dos estudantes nem a qualidade do ensino superior ao qual os jovens da classe trabalhadora têm acesso.

A reestruturação da formação e do trabalho docente não pode

ser compreendida isoladamente, descolada das condições materiais de existência dos trabalhadores da educação. A precarização do trabalho docente, expressa em baixos salários, jornadas exaustivas e ausência de condições dignas de trabalho, não apenas limita a atuação dos professores em sala de aula, mas também compromete o próprio processo de formação. Essa realidade opera como mecanismo de desmobilização, afastando os educadores da carreira e desvalorizando uma formação crítica e comprometida.

A relação entre trabalho e educação sofreu novas determinações com o surgimento do modo de produção capitalista. Segundo Saviani (2009), o trabalho é um processo educativo no qual o sujeito transforma a natureza e se constitui como ser humano ao atender às próprias necessidades. Diante das TDIC, o trabalho docente é reconfigurado pelas transformações do capitalismo. Em uma sociedade marcada pela aceleração e pelo avanço das *big techs* e de outras empresas, essas transformações ampliam o controle e a intensificação do trabalho na escola sob a égide do neoliberalismo, em consonância com os interesses da classe burguesa.

Em Portugal, as políticas de “recuperar Portugal”, propostas pelo governo para inovar a educação, promovem a modernização e a inovação educacional em uma ofensiva neoliberal que fetichiza as tecnologias e aprofunda a alienação. A expansão acelerada da educação tecnológica, apresentada como avanço, contribui para a formação de sujeitos passivos, desconectados da realidade concreta e submetidos a uma pedagogia tecnicista que esvazia o sentido crítico da escola. Nesse processo, a escola é convertida em um espaço domesticado, moldado para servir aos interesses do capital e afastado de sua função histórica de promover a apropriação dos saberes acumulados pela humanidade.

A escola pública, em vez de ser fortalecida como espaço de resistência e formação crítica, é atacada e reconfigurada para servir ao mercado. Diante disso, torna-se urgente retomar a perspectiva da educação como prática de libertação, articulada à luta de classes e à construção de uma sociedade livre da exploração.

O sistema educacional português tem sido marcado pela

implementação de políticas associadas à NGP, que introduzem na educação critérios de mercado e formas de racionalidade empresarial (Carvalho, 2006; Fagiani, 2019). Esse modelo favorece a competição entre escolas, a avaliação por resultados e a transferência de responsabilidades do Estado para as instituições e os professores. A autonomia escolar pode, nesse contexto, ser acompanhada pela intensificação do trabalho e pela flexibilização curricular. Orientações de organismos internacionais, como a OCDE, também integram esse cenário e contribuem para difundir princípios de eficiência e produtividade que precisam ser examinados à luz das finalidades públicas da educação.

A análise apoia-se em uma perspectiva dialético-materialista, que permite desvendar as contradições inerentes às políticas educacionais no capitalismo contemporâneo. A comparação entre Brasil e Portugal não se limita à descrição dos fenômenos, mas busca revelar as determinações materiais que moldam o trabalho docente em contextos distintos, porém articulados pela globalização neoliberal. A comparação evidencia como o Estado gestor, nos dois países, atua como agente da reestruturação produtiva, reconfigurando a profissão docente sob a lógica da acumulação capitalista.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste livro mostram que a NGP tem influenciado a organização da Educação Básica por meio de princípios associados à administração empresarial. A racionalização de recursos, a definição de metas de desempenho, as avaliações padronizadas e as parcerias com o setor privado passam a orientar decisões sobre escolas e sistemas de ensino. Nesse processo, indicadores de produtividade são aplicados às instituições e aos professores, enquanto responsabilidades são transferidas às unidades escolares sem que essa transferência seja necessariamente acompanhada de maior autonomia decisória. A contratação de plataformas de gestão, serviços de formação e instrumentos de avaliação oferecidos por empresas privadas amplia a presença da lógica de mercado na educação pública.

No Brasil, essas tendências se tornam particularmente visíveis nas políticas educacionais implementadas a partir de 2016 e nas condições de trabalho examinadas pelas equipes de pesquisa. Os capítulos dedicados à Argentina e a Portugal permitem situar questões semelhantes em trajetórias históricas e políticas próprias. Na Argentina, a análise das medidas dirigidas à educação pública, às universidades e ao sistema científico evidencia as disputas em torno do financiamento e da produção do conhecimento. Em Portugal, as políticas de avaliação, a organização das trajetórias educacionais e as mudanças na gestão escolar oferecem outros elementos para compreender a relação entre educação, trabalho docente e racionalidade neoliberal. As diferenças entre os países são parte constitutiva dessa análise e impedem que suas experiências sejam reduzidas a um modelo único.

A difusão das TDIC, associada às transformações da chamada Indústria 4.0, introduziu novas possibilidades de comunicação, organização e desenvolvimento das atividades pedagógicas. Seu uso, contudo, ocorre em condições institucionais concretas. Quando as plataformas são incorporadas principalmente para registrar, monitorar e avaliar tarefas, elas ampliam as exigências dirigidas aos professores e podem deslocar decisões pedagógicas para sistemas definidos fora da

escola. Pacotes de conteúdos e avaliações automatizadas também favorecem a padronização de processos que exigem atenção às necessidades dos estudantes e às particularidades dos territórios. A questão, portanto, envolve as finalidades atribuídas às tecnologias, as condições de sua utilização e a participação dos docentes nas decisões sobre elas.

As respostas dos professores participantes da pesquisa no Brasil permitem observar essas transformações no cotidiano do trabalho. A docência reúne atividades de ensino, planejamento, avaliação e acompanhamento dos estudantes, às quais se somam registros em plataformas, preenchimento de documentos e outras demandas administrativas. Parte dessas tarefas ultrapassa o tempo das aulas e se realiza fora do expediente regular. A intensificação e a extensão da jornada convivem com prazos reduzidos, múltiplas exigências e formas de responsabilização individual pelos resultados educacionais. Examinar esses elementos em conjunto ajuda a compreender a precarização do trabalho docente para além dos vínculos contratuais e da remuneração.

As mudanças nas políticas educacionais e nas exigências tecnológicas também repercutem na formação inicial e continuada. Propostas centradas no domínio operacional de plataformas e no cumprimento de metas podem restringir o espaço destinado à reflexão sobre os fundamentos e as finalidades da educação. A fragmentação das ofertas formativas, inclusive por meio da contratação de instituições privadas, tende a privilegiar respostas imediatas para problemas que exigem análise das condições de trabalho e das realidades escolares. Soma-se a isso o descompasso entre demandas enfrentadas pelos professores e oportunidades de formação disponíveis em diferentes regiões. A valorização profissional requer, assim, que a formação esteja articulada à carreira, ao tempo de trabalho e à participação dos docentes na construção das propostas pedagógicas.

A saúde e a subjetividade compõem essa mesma realidade. Os participantes relataram situações de ansiedade, esgotamento, desgaste e adoecimento, ao lado de sentimentos de desvalorização e isolamento.

As respostas também registraram dedicação, realização e compromisso com o ensino. Essa coexistência não reduz a importância das condições materiais de trabalho. Ao contrário, permite compreender por que a defesa de um projeto pedagógico crítico pode ocorrer em meio à sobrecarga, à vigilância e às tarefas burocráticas. As possibilidades de ensinar, planejar e participar das decisões da escola estão relacionadas às condições em que os professores vivem e trabalham.

O conjunto dessas mudanças ajuda a caracterizar o processo de (trans)formação do trabalho docente examinado pela pesquisa realizada entre 2022 e 2025. As exigências profissionais tornam-se mais complexas, enquanto se aprofundam formas de precarização das condições de formação e de trabalho. Os resultados sustentam a hipótese de que as tecnologias digitais, quando incorporadas segundo critérios de eficiência, mensuração e expansão mercantil, podem enfraquecer a autonomia docente e a participação democrática. Ao mesmo tempo, as experiências de mobilização analisadas, especialmente no contexto argentino, e a importância atribuída pelos docentes brasileiros à organização sindical evidenciam possibilidades de resistência coletiva.

Essas conclusões apontam para a necessidade de discutir publicamente a regulação das tecnologias utilizadas nas redes de ensino. Marcos construídos de forma democrática podem proteger os dados educacionais e assegurar que plataformas e aplicativos respeitem a autonomia pedagógica. Também é necessário examinar os efeitos da terceirização de serviços educacionais digitais, de modo que as soluções adotadas respondam aos projetos das escolas e às necessidades de professores e estudantes. Os modelos de gestão por desempenho e metas precisam ser avaliados considerando seus efeitos sobre o trabalho docente e sobre a formação oferecida na educação pública.

A valorização profissional exige políticas de carreira, remuneração e condições adequadas de trabalho. A definição da jornada deve considerar o tempo necessário ao planejamento, à avaliação e ao acompanhamento dos estudantes, assim como as tarefas administrativas associadas ao uso das TDIC. A participação dos

professores na formulação e na implementação das políticas educacionais fortalece a gestão democrática das escolas. Nesse processo, a organização coletiva da categoria e o reconhecimento dos sindicatos como interlocutores na negociação de direitos integram a defesa das condições de exercício da docência.

No campo da formação, as políticas públicas precisam manter vínculos com a universidade pública e considerar os desafios contemporâneos da profissão sem abandonar os fundamentos históricos, filosóficos e políticos da educação. A formação continuada ganha sentido quando dialoga com as condições efetivas das escolas, com os territórios e com o conhecimento produzido pelos próprios docentes. Também se torna necessário ampliar a produção e a circulação de conhecimentos sobre uma educação digital crítica, orientada por princípios éticos e pelo interesse público.

A proteção à saúde dos trabalhadores da educação requer ações permanentes de prevenção e acompanhamento psicológico e social. Essas iniciativas precisam ser acompanhadas da redução de fatores associados ao adoecimento, entre eles a sobrecarga, a vigilância constante e a imposição de metas incompatíveis com as condições reais de trabalho. O fortalecimento dos vínculos coletivos e das práticas solidárias no ambiente escolar integra esse cuidado. As possibilidades de transformação identificadas ao longo do livro dependem, em última instância, da valorização de quem ensina e do compromisso público com uma educação socialmente referenciada, conforme os princípios da Constituição de 1988 e da LDB.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. *et al.* Reconstructing higher education? The case of Master's and PhD programmes in education in a Portuguese institution. *European Educational Research Journal*, Londres, Reino Unido, v. 11, n. 4, p. 520-535, 2012.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. W. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge, 1993.

BABBIE, E. R. *The practice of social research*. 13. ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3.º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 8 out. 2026.

CANDEIAS, A.; PAZ, A. L.; ROCHA, M. *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CARVALHO, M. T. G. *A nova gestão pública, as reformas no sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. *The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: SAGE, 1997.

CRATO, N. Curriculum and educational reforms in Portugal: an analysis on why and how students' knowledge and skills improved. In: REIMERS, Fernando M. (ed.). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Cham: Springer, 2020. p. 209-231.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007.

CUSCHNIR, M.; NAIDORF, J. ¿Una nueva Ley de Educación Superior 2020? *RevID. Revista de Investigación y Disciplinas*, San Luis, n. 2, p. 8-34, 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Aumenta ocupação de pessoas com ensino superior, mas em trabalhos não típicos para essa escolaridade. *Emprego em Pauta*, São Paulo, n. 26, nov. 2023.

Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2023/boletimEmpregoemPauta26.pdf>. Acesso em: 30 set. 2026.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). *Educação em números*: Portugal 2025. Lisboa: DGEEC, 2025.

FAGIANI, C. C. *Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador para o século XXI?* Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wTdg5CVwhqfT4kj5LNrPxtD/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2026.

HILL, D. Marxist education and teacher education against capitalism in neoliberal/neoconservative/neofascist times. *Cadernos do GPOSSHE On-line*, v. 2, n. 1, p. 91-119, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1524.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, v. 20, n. 2/3, p. 93-109, 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W>. Acesso em: 14 mar. 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://rieep.inep.gov.br/server/api/core/bitstreams/652d3d61-9994-410c-80e2-5ca376e397e4/content>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INEP. *Sinopse estatística da educação superior 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/2021>. Acesso em: 20 jun. 2025.

JUSTINO, D. *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos; Relógio d'Água, 2010.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LA LIBERTAD AVANZA. *Bases de acción política y plataforma electoral nacional 2023*. Buenos Aires: Cámara Nacional Electoral, 2023.

LIMA, B. de. Em artigo publicado no jornal *O Popular*, Bia de Lima reflete sobre o futuro do magistério em Goiás. *Notícias dos Gabinetes*, Assembleia Legislativa de Goiás, Goiânia, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias-dos-gabinetes/151919/em-artigo-publicado-no-jornal-o-popular-bia-de-lima-reflete-sobre-o-futuro-do-magisterio-em-goias>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MILEI, J. *Bases de acción política y plataforma electoral nacional 2023*. Buenos Aires: La Libertad Avanza/Cámara Nacional Electoral, 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019.

PIRES, M. de A.; CARDOSO, L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

PORDATA. *PORDATA: actual schooling rate*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019. Disponível em: <https://www.pordata.pt/en/Portugal/Actual+schooling+rate-987-7864>. Acesso em: 27 set. 2026.

PORTUGAL. Ministério da Educação; Organização dos Estados ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). *Sistema educativo nacional de Portugal*. [S. l.]: OEI, 2003. cap. 2, p. 16-26. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/historia.pdf>. Acesso em: 27 set. 2026.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. A Educação Básica sob a Pandemia COVID-19 no Brasil e a Educação que Convém ao Capital. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 11, p. 499-518, 2021.

RAMOS, R. Para uma história política da cidadania em Portugal. *Análise Social*, Lisboa, v. 39, n. 172, p. 547-569, 2004. DOI: 10.2307/41012031.

REGO, T. C. F.; PREVITALI, F. S. Falando em formação docente: perfil dos estudantes de licenciaturas em Minas Gerais. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, v. 41, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7042/version/7443>. Acesso em: 20 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinak: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SEMIENTCOSKI, Suzana. *As relações entre o adoecimento docente e as condições de trabalho na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2017-2021)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SCHYMURA, L. G. Diferencial salarial do ensino superior cai no Brasil, mas nível ainda é elevado e recompensador. *Conjuntura Econômica*, Rio de Janeiro, v. 78, n. 10, out. 2024. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/diferencial-salarial-do-ensino-superior-cai-no-brasil-mas-ainda-e-elevado-e-recompensador>. Acesso em: 20 jun. 2026.

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário Trabalho Docente

Você aceita participar desta pesquisa?

() Sim

() Não

Informações Gerais

Qual a sua idade?

- ☐ 20 a 29 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ 60 ou mais

Qual o seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

Qual sua orientação sexual?

- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Bissexual
- ☐ Pansexual
- ☐ Assexual
- ☐ Prefiro não responder

Qual a sua cor ou raça?

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda

- Amarela
- Indígena

Em qual estado brasileiro você reside?

- Acre
- Alagoas
- Amapá
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Distrito Federal
- Espírito Santo
- Goiás
- Maranhão
- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
- Roraima
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins

Onde realizou sua Educação Básica?

	Público	Privado
Educação Infantil	☐	☐
Fundamental I	☐	☐
Fundamental II	☐	☐
Ensino Médio	☐	☐
Ensino Médio Profissional	☐	☐
EJA	☐	☐

Qual seu nível de escolaridade?

- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Médio com formação técnica em Normal (magistério)
- ☐ Graduação em andamento
- ☐ Graduação concluída
- ☐ Pós-graduação (lato sensu - especialização)
- ☐ Pós-graduação (stricto sensu - mestrado)

Qual a sua graduação?

- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado e Licenciatura
- ☐ Não possuo
- ☐

Quantas graduações você possui? *

- ☐ Estou cursando
- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Três ou mais

Onde cursou a graduação e em qual modalidade? *

- ☐ Universidade Pública e presencial
- ☐ Universidade Pública e EAD
- ☐ Universidade Pública e Semi Presencial (Híbrido)
- ☐ Universidade Particular e presencial
- ☐ Universidade Particular e EAD
- ☐ Universidade Particular e Semi Presencial (Híbrido)

Qual rede de ensino você trabalha?

- ☐ Municipal
- ☐ Estadual
- ☐ Federal

Há quanto tempo você trabalha como professor (a)? *

- ☐ Menos de 1 anos
- ☐ Há 1 Ano
- ☐ 2 A 4 Anos
- ☐ De 4 A 8 anos
- ☐ De 8 a 12 anos
- ☐ De 12 a 16 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ 20 anos ou mais

Para qual ano você leciona? (Marque uma ou mais opções)

- ☐ Educação Infantil
- ☐ 1.º ano
- ☐ 2.º ano
- ☐ 3.º ano
- ☐ 4.º ano
- ☐ 5.º ano
- ☐ 6.º ano
- ☐ 7.º ano
- ☐ 8.º ano
- ☐ 9.º ano

- ☐ 1.º ano EM
- ☐ 2.º ano EM
- ☐ 3.º ano EM
- ☐ Ensino Médio Profissional

Se for professor (a) do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, quais são as suas disciplinas/componentes curriculares? (Marque uma ou mais opções)

- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Matemática
- ☐ Geografia
- ☐ Biologia / ciências
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ Artes
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Filosofia
- ☐ História
- ☐ Educação Física
- ☐ Sociologia
- ☐ Itinerários Formativos - Disciplinas/Componentes Curriculares,
- ☐ Não sou professor do Ensino Fundamental II ou E. M
- ☐ Ensino Religioso

Qual a sua renda mensal como professor (a)?

- ☐ De R\$1.320,00 até R\$2.419,00
- ☐ De R\$2.420,00 até R\$3.419,00
- ☐ De R\$3.420,00 até R\$4.419,00
- ☐ R\$ 4.420,00 ou mais.

Você possui quantos cargos no Estado?*

- ☐ cargo efetivo
- ☐ cargos efetivos
- ☐ cargo efetivo e 1 cargo contratado temporário

- cargo efetivo e 1 cargo contratado terceirizado
- cargo efetivo e 1 cargo contratado CLT
- cargo contratado temporário
- cargos contratados temporários
- cargo contratado temporário e 1 cargo contratado terceirizado
- cargo contratado temporário e 1 cargo contratado CLT
- cargo contratado terceirizado
- cargos contratados terceirizados
- cargo contratado terceirizado e 1 cargo contratado CLT
- cargo contratado CLT
- cargos contratados CLT
- não trabalho no Estado

Você possui quantos cargos no Município?

- cargo efetivo
- cargos efetivos
- cargo efetivo e 1 cargo contratado temporário
- cargo efetivo e 1 cargo contratado terceirizado
- cargo efetivo e 1 cargo contratado CLT
- cargo contratado temporário
- cargos contratados temporários
- cargo contratado temporário e 1 cargo contratado terceirizado
- cargo contratado temporário e 1 cargo contratado CLT
- cargo contratado terceirizado
- cargos contratados terceirizados
- cargo contratado terceirizado e 1 cargo contratado CLT
- cargo contratado CLT
- cargos contratados CLT
- não trabalho no Município

Em quantas escolas públicas você trabalha?*

- Uma escola
- Duas escolas
- Três ou mais

Além do trabalho como docente, você exerce alguma outra atividade de renda?

- ☐ Sim, na área da educação
- ☐ Sim, fora da área da educação
- ☐ Não exerço outra atividade

Quantas pessoas dependem do seu salário?

- ☐ Só você
- ☐ De 2 a 3 pessoas
- ☐ De 3 a 4 pessoas
- ☐ 5 ou mais

Condições de trabalho e subjetividade docente

Você leciona para quantas turmas?

Qual é a média de alunos por sala?

- ☐ Menos de 20 alunos
- ☐ De 20 a 30 alunos
- ☐ De 30 a 40 alunos
- ☐ Mais de 40 alunos

Considerando o (s) seu (s) cargo (s), quantas horas semanais você trabalha?

- ☐ 20 horas semanais
- ☐ 30 horas semanais
- ☐ 40 horas semanais
- ☐ 40 horas semanais ou mais

Quanto tempo você se dedica ao planejamento de aula/atividades?

- ☐ De 1 a 4 horas semanais
- ☐ De 5 a 10 horas semanais
- ☐ De 11 a 15 horas semanais
- ☐ Mais de 15 horas semanais

Quanto tempo dedica à realização de atividades burocráticas, tais como: preenchimento de formulários, chamadas online, diários eletrônicos?

- De 1 a 4 horas semanais
- De 5 a 10 horas semanais
- De 11 a 15 horas semanais
- Mais de 15 horas

Com relação ao trabalho burocrático, assinale:

	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Preencho muitos papéis e documentos				
Não consigo me dedicar somente às atividades didáticas da sala de aula				
Prazos curtos para a entrega de planejamentos de aulas e metodologias				
Há controle da direção e supervisão sobre as atividades diárias na sala de aula				
Registro das atividades dos				

alunos em plataformas				
Preencho diários eletrônicos				

Qual o sentido do trabalho docente para você? (Marque uma ou mais opções):

- ☐ Realização profissional
- ☐ Realização pessoal
- ☐ Uma boa profissão
- ☐ Uma profissão difícil
- ☐ Sustento familiar
- ☐ Trabalho provisório
- ☐ Um ato de amor
- ☐ Para não ficar em casa

Como você avalia a valorização do seu trabalho? Marque apenas uma opção:

	Muito Valorizado / Respeitado	Valorizado / Respeitado	Pouco Valorizado	Desvalorizado
Pela chefia imediata - supervisor (a), analista, diretor(a)				
	Muito Valorizado / Respeitado	Valorizado / Respeitado	Pouco Valorizado	Desvalorizado

Pelos gestores das polí- ticas Edu- cacionais				
Pelos colegas de trabalho				
Pelos alunos				
Pela família/ Pais e responsá- veis				

Sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, como você avalia o seu nível de autonomia em relação a:

	Muita autonomia	Há autonomia	Pouca autonomia	Raramente há autonomia
Gestão e organizaçã o de práticas na sala de aula				
	Muita autonomia	Há autonomia	Pouca autonomia	Raramente há autonomia
Práticas de avaliação				

dos alunos				
Recursos didáticos				
Metodologias de ensino				
Seleção de conteúdos pedagógicos				

Em relação à sua profissão docente marque o quanto você concorda ou discorda:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Realização de um sonho.				
É valorizada.				
As vantagens superam as desvantagens.				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Estou satisfeito (a) com meu trabalho.				

Foi minha única opção.				
Tenho vontade de desistir.				

Sobre a qualidade de vida no trabalho, marque a opção que corresponde aos seus sentimentos:

	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito
Jornada de trabalho na instituição				
Autonomia para aplicar seus saberes e aptidões em sua instituição				
	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito
Comparado a remuneração que você recebe como professor (a) em relação a outras profissões				

equivalentes com formação superior				
Retorno dos seus superiores sobre seu desempenho				
Equilíbrio entre vida profissional, pessoal (família, lazer)				

Você acredita que a remuneração dos professores (as) está adequada em relação ao trabalho desempenhado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Explique:

Sobre os aspectos ambientais e condições de trabalho:

	0 = Ruim	1 = Regular/ Sofrível	2 = Bom (Boa)	3 = Excelente
Condições de limpeza e ilumina- ção				
Adequação ergonômica do mobi- liário e equipament				

os				
Ruído				
Temperatura				
Quantidade de Alunos na sala de aula				
Relacionamento com os alunos				
Relacionamento com a família dos alunos				
	0 = Ruim	1 = Regular/ Sofrível	2 = Bom (Boa)	3 = Excelente
Relacionamento com supervisor e diretor				
Expressar opiniões				
Crescimento e aprimoramento				

profissional oferecidas pela escola				
Conheci- mento/ habilidades necessárias para realizar suas tarefas				
Motivação/ entusiasmo ao chegar para trabalhar				
Benefícios de saúde				
	0 = Ruim	1 = Regular/ Sofrível	2 = Bom (Boa)	3 = Excelente
Benefícios de alimen- tação				
Benefícios de acesso à cultura (meia entrada em cinemas por exemplo)				

Benefícios de transporte				
Formação continuada				

Sobre sua prática docente:

	Faço Muito	Faço	Faço Pouco	Não Faço
Pesquisa de materiais para as aulas				
Preparação de avaliações				
Correção de avaliações				
	Faço Muito	Faço	Faço Pouco	Não Faço
Preenchimento de planilhas/ diários e documentos burocráticos				
Planejamento mensal ou semestral				
Uso do celular, tablets e computadores nas aulas				

Elaboração de materiais ou recursos didáticos				
---	--	--	--	--

Quais atividades/ trabalho você desenvolve no horário extra-classe?
(Marque uma ou mais opções)

- ☐ Planejamento e preparação de aulas
- ☐ Avaliações/Correções
- ☐ Formação continuada (pesquisa, conversa com Supervisora/Orientadora, troca de ideias/ experiências, leitura, estudo)
- ☐ Atendimento aos pais
- ☐ Recuperação

No seu trabalho docente você desenvolve projetos pedagógicos com os alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Esses projetos são resultantes de parcerias com empresas privadas?
(Ex: Sebrae, Natura, Empresas locais)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não desenvolvo

O que você acha dessas parcerias?

Como você avalia os projetos das empresas privadas na prática pedagógica?

- ☐ É muito Importante
- ☐ Importante
- ☐ É pouco importante
- ☐ Não é importante

Sobre as demandas de trabalho:

	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Executa suas tarefas de trabalho com muita rapidez?				
Seu trabalho exige demais de você?				
Você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?				
	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Você considera que faz atividades que não estão condizentes com sua formação?				

Como você se sente em termos de saúde física? (Marque uma ou mais opções):

- ☐ Bem disposto (a)
- ☐ Cansado (a), mas com disposição

- Cansado (a) e com pouca disposição
- Muito cansado (a) e indisposto (a)
- Apresento problemas de saúde e continuo trabalhando
- Não me sinto apto para trabalhar

Em relação ao seu trabalho, você já teve diagnóstico dessas doenças?
(marque uma ou mais opções)

- Depressão
- Ansiedade
- Hipertensão
- Dor nas articulações ou LER
- Stress
- Insônia
- Doenças nas cordas vocais
- Dores nas costas
- Problemas de visão
- Esquecimento
- Não desenvolvi nenhuma doença

Com que frequência você já foi trabalhar com os sintomas abaixo?

	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Desgaste emocional				
Irritabilidade / Stress				
Ansiedade				
Depressão				
Insônia				
Dores de cabeça				

Problemas na voz				
Dores nas costas				

O trabalho docente na Educação Básica é:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Essencialmente feminino				
Cuidado, paciência, empatia e afetividade				
Vocação				
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
É uma profissão				
Prejudicado pelas atividades domésticas e de cuidado				
Mais difícil para mulheres do que para os homens				

Oferece mais oportunidade de de ascensão na carreira				
--	--	--	--	--

Trabalho docente e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC

Sobre as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação):

	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Você utiliza as TDIC em seu trabalho?				
	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Recebe treinamento para utilizá-las?				
Tem dificuldade na substituição de recursos físicos por TDIC na sala de aula?				
As TDIC beneficiam seu trabalho em sala de aula?				

As TDIC intensificam o seu trabalho?				
As TDIC interferem negativamente na sua criatividade				
	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
As TDIC interferem na sua autonomia pedagógica				
As TDIC controlam (pedagogicamente) o seu trabalho?				

Sobre o trabalho docente e as TDCIs no seu dia a dia, responda:

	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Você recebe notificações para trabalhar fora do horário regular (por exemplo: a noite, nos fins de semana ou				

em momentos de descanso).				
	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Quando você está de férias, mantém o smartphone ligado para acompanhar notificações e responde às questões relacionadas ao trabalho?				
Você sente que seu ritmo de trabalho e vida é influenciado pelas notificações que recebe?				
Você acredita que sua rotina e períodos de descanso são afetados pelo trabalho digital/teletrabalho?				

Você acredita que atualmente é possível viver em sociedade e trabalhar sem as TDCIs?				
Você se sente cansado, desmotivado, por não ter descansado o suficiente ou adequadamente devido à sobrecarga de atividades provenientes das TDIC?				
Você tem se sentido irritado, mal-humorado e pressionado pelas notificações?				
Você tem recebido compensação financeira pelo teletrabalho realizado?				
Você utiliza kit				

robótica (ex: Lego) disponibilizado ou não pela escola				
Você utiliza plataformas de empresas contratada pelo governo ou município?				

Você utiliza ou utilizou redes sociais no seu trabalho docente? Caso sim, marque quais: *

- ☐ Não utilizo
- ☐ *Whatsapp*
- ☐ Instagram
- ☐ Facebook
- ☐ Tik Tok
- ☐ Youtube

Se sim: Como foi ou é sua experiência de divulgar seu trabalho nas redes sociais

- ☐ Muito Satisfeito
- ☐ Satisfeito
- ☐ Pouco Satisfeito
- ☐ Insatisfeito

Com que frequência você acessa as seguintes mídias sociais/tecnologias para fins educacionais. Marque todos os que se aplicam:

	A todo o	Mais de uma vez	Uma vez ao dia	Semanalmente	Nunca
--	----------	-----------------	----------------	--------------	-------

	mome nto	ao dia			
Instagram					
Facebook					
Twitter					
Youtube					
<i>Whatsapp</i>					
Tik Tok					

Você usa as redes sociais para compartilhar:

	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Conselhos e práticas pedagógicas				
	Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
Metodologias ativas e ou ideias na prática educativa.				
Atividades/eve ntos escolares				
Sobre políticas educacionais e ou movimentos educacionais				
Atividades/eve				

ntos da vida pessoal				
-------------------------	--	--	--	--

Você acessa as redes sociais para:

	Motivo principal de uso	Motivo secundário de uso	Não é motivo de uso
Para ver as ideias e conteúdos de outros educadores			
	Motivo principal de uso	Motivo secundário de uso	Não é motivo de uso
Aprender com a experiência de outros educadores			
Construir uma comunidade educadora ou rede de apoio			
Colaborar com outros educadores			
Receber apoio emocional (por exemplo, inspiração, motivação)			

Compartilhar minhas ideias e conteúdos			
Comunicar-me com os alunos, famílias e/ou comunidade escolar sobre as atividades /eventos da turma ou da escola			
	Motivo principal de uso	Motivo secundário de uso	Não é motivo de uso
Para anunciar ou vender produtos			

Quanto ao teletrabalho na pandemia, você considera que houve ensino-aprendizagem?

- ☐ Completamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não houve

Políticas educacionais

Você conhece essas políticas educacionais?

	Conheço	Conheço parcialmente	Desconheço	Desconheço totalmente
--	---------	----------------------	------------	-----------------------

Fundeb				
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb				
Formação Continuada de Professores/as				
	Conheço	Conheço parcialmente	Desconheço	Desconheço totalmente
Alfabetização na Idade Certa				
Alimentação Escolar				
Transporte Escolar				
Programa Nacional de livros didáticos - PNLD				
Reforma do Ensino Médio				
Plano de Carreira				

Em relação à Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, qual a afirmação que mais se aproxima de sua opinião?

- A Reforma é adequada, pois contribuirá para a melhoria do Ensino Médio.
- Reforma é adequada, mas precisa ser aprimorada.
- A Reforma é inadequada, pois não vai contribuir para a melhoria do Ensino Médio e precisa ser revogada.
- Desconheço os detalhes da reforma.

Sobre a infraestrutura da(s) escola(s) em que você trabalha marque as opções:

	Adequada	Parcialmente Adequada	Inadequada
Salas de aulas			
Banheiros			
Refeitórios			
Áreas de lazer (parquinho, quiosque)			
Material didático-pedagógico			
Quantidade de profissionais			

Avalie as situações educacionais abaixo pontuadas:

	Aprovo	Reprovo	Desconheço	Nunca ouvi falar
Cobranças				

da Secretaria Estado/ Município, pelos resultados dos alunos nas avaliações (Proalfa, Saeb...)				
	Aprovo	Reprovo	Desconheço	Nunca ouvi falar
Rankeame nto das escolas conforme os resulta- dos nas avaliações oficiais				
Intermedia ção de instituições e organiza- ções priva- das nas es- colas (Itaú, Natura, Sebrae)				
Competiçã o entre as escolas para ma-				

iores notas, visibilidade e recursos				
	Aprovo	Reprovo	Desconheço	Nunca ouvi falar
Competi- ção entre os profes- so-res (as) em função aos salários e premia- ções				

Quando você precisa se ausentar por algum motivo pessoal quem se responsabiliza pelas aulas (substituição)?

- ☐ Indica um substituto e paga ele
- ☐ Indica um substituto
- ☐ Avisa a escola e a mesma se responsabiliza

Relação com o sindicato

Sobre sua filiação, responda:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Mais de 1 ano
- ☐ 2 a 4
- ☐ 5 ou mais
- ☐ Não sou filiado/a

Qual a importância das seguintes ações do sindicato:

	Muito Importante	Importante	Às vezes Importante	Não Importante
Defesa				

coletiva da categoria				
	Muito Importante	Importante	Às vezes Importante	Não Importante
Instrumento de negociação de direitos				
Defesa de melhores condições de trabalho				
Ações de valorização da categoria junto à sociedade civil				
Ações junto aos órgãos legislativos em nível municipal, estadual e nacional				
Convênios de saúde				
Empréstimo financeiro				

	Muito Importante	Importante	Às vezes Importante	Não Importante
Cursos de formação política				
Assistência jurídica				

Como você avalia as ações do sindicato na defesa dos interesses da categoria:

- ☐ Ótima
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

Por que os/as professores (as) não participam do sindicato? (Marque uma ou mais opções)

- ☐ Jornada de trabalho na escola
- ☐ Atividades domésticas
- ☐ Não ter onde deixar os filhos/dependentes
- ☐ O sindicato não é importante para a defesa dos direitos
- ☐ O sindicato não me representa
- ☐ Desconto na folha de pagamento
- ☐ O sindicato não é transparente em suas ações
- ☐ Sinto-me constrangido

O sindicato tem representante na escola em que você trabalha?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Como ocorre a atuação do sindicato dentro da escola onde você trabalha?

	Ocorre	Frequente- mente	Ocasional- mente	Não Ocorre
Reuniões Específicas				
Informes em Reuniões				
Informações em Murais				
Material Impresso na sala de professores				
Panfletagem				
Conscienti- zação para ações coletivas				

Qual é a importância das pautas abaixo?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Não Importante
Piso salarial				
Jornada de trabalho				

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Não Importante
Fim da terceirização do trabalho docente				
Parcerias público privadas				
Carreira docente				
Formação docente				
Condições de trabalho docente				
Políticas educacionais				
Fim da uberização do trabalho docente				
Adoecimento docente				
Uso das TDIC				

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Não Importante
Contato com as escolas e professores (as) não sindicalizados				

Em uma frase, defina seu sentimento em relação à sua profissão:

Este livro reúne pesquisas, análises e reflexões de uma rede internacional de pesquisadoras e pesquisadores do Brasil, da Argentina e de Portugal sobre as atuais transformações do trabalho docente, em meio à Nova Gestão Pública, à plataforma, às tecnologias digitais e à expansão da lógica do capitalismo digital na educação básica e superior. A partir de uma abordagem crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, a obra analisa as novas formas de organização e controle do trabalho, os impactos sobre as condições de trabalho, a intensificação das tarefas docentes, a precarização, a opressão intelectual e os desafios para a formação docente em contextos de profundas mudanças tecnológicas, institucionais e societárias.

Ao articular perspectivas teóricas, estudos empíricos e experiências do Brasil, da Argentina e de Portugal, o livro contribui para o debate sobre o presente e o futuro do trabalho docente, reafirmando a defesa da educação pública, democrática e socialmente referenciada como condição para a construção de sociedades mais justas, iguais e emancipatórias.