

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MATHEUS FELISBERTO COSTA

**BNCC E TRABALHO DOCENTE TEMPORÁRIO EM SC:
SUBORDINAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller

**CRICIÚMA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C837b Costa, Matheus Felisberto.

BNCC e trabalho docente temporário em SC :
subordinação, flexibilização e precariedade /
Matheus Felisberto Costa. - 2021.

184 p. ; il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Rafael Rodrigo Mueller.

1. Trabalho docente. 2. Trabalho
temporário. 3. Professores - Formação. 4.
Uberização do trabalho. 5. Base Nacional
Comum Curricular. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.1

MATHEUS FELISBERTO COSTA

“BNCC E TRABALHO DOCENTE TEMPORÁRIO EM SC: SUBORDINAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIIDADE”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 01 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Orientador – UNESC)



Documento assinado digitalmente
Eneida Oto Shiroma
Data: 02/03/2021 12:18:15-0300
CPF: 071.644.458-50

Prof. Dra. Eneida Oto Shiroma
(Membro – UFSC)



Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Coordenador – PPGE-UNESC)



Matheus Felisberto Costa
Mestrando

À minha mãe Adriana Paula Felisberto, cujo apoio foi incessante desde o primeiro instante.

Ao meu companheiro Fernando Trichês dos Santos, cuja compreensão e afeto mostraram-se elementos chaves para o desenvolvimento desta pesquisa.

À classe trabalhadora, cujo sonho de construir uma sociedade justa, fraterna e igualitária, jamais envelhece.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller, pelo apoio, compreensão, contribuição e disponibilidade sempre que necessário fosse. É certo que sem a sua participação esta pesquisa não seria a mesma.

À minha mãe, Adriana, cujo apoio e refúgio sempre foram incondicionais. Meu pai, Jeferson e meu irmão, Miguel, pelo incentivo a continuidade dos estudos.

Ao meu companheiro, Fernando, pelo estímulo a realização do mestrado e, sobretudo, pela compreensão acerca da ausência muitas vezes necessárias para a elaboração desta pesquisa. Sem você, certamente esse processo teria sido solitário.

Aos meus avós paternos, Lenira e Alcides (Berga), e minha tia, Carla, pelo apoio a realização do curso.

Aos meus avós maternos, Maria de Lourdes e Eclair (Teté), pelo zelo e cuidado. Mesmo ausentes em sua forma física, estão guardados em minha mente e coração.

Aos/às colegas mestrandos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESC e, em especial, Priscilla Semonetti Pizzetti, pela amizade e companheirismo ao longo do curso.

Aos/às professores e professoras do PPGE-UNESC e, em especial, a André Cechinel, Ademir Damazio, Giani Rabelo e Vidalcir Ortigara, pelo conhecimento compartilhado e a possibilidade de compreender as relações historicamente produzidas sob outras perspectivas.

À Vanessa Morona Dias, secretária do PPGE-UNESC, que sempre atendeu com esmero a todas as solicitações.

Aos/às colegas e companheiros/as trabalhadores e trabalhadoras em educação da rede pública estadual de Santa Catarina.

Aos/às companheiros e companheiras do SINTE-SC Regional de Araranguá.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo apoio financeiro foi fundamental para a realização do mestrado.

“Se acredita que não há esperança, então você garante que não há esperança. Se acredita que há um instinto de liberdade, que há oportunidade para mudar tudo, então há possibilidade de você contribuir para fazer um mundo melhor”.

Noam Chomsky

RESUMO

A presente pesquisa refere-se à uma análise acerca das possíveis consequências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a formação e o trabalho docente temporário. Utilizamos a abordagem bibliográfica e documental, de caráter qualitativo. A perspectiva teórico-conceitual empregada foi o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, precisamos acerca das perspectivas encarnadas na BNCC, bem como as singularidades do fenômeno do trabalho docente temporário na Educação Básica brasileira. Assim, descortinam-se as possíveis consequências da BNCC sobre o trabalho docente temporário e, particularmente, sobre os professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) da rede estadual de educação de Santa Catarina. Inicialmente, tratamos acerca da natureza do trabalho e da educação, identificando os processos histórico-sociais que singularizam ambas e, todavia, as inter cruzam. Avançamos analisando o fenômeno do neoliberalismo e suas implicações sobre as coletividades, bem como sobre a individualidade humana, compreendendo seu papel histórico e ideológico de promover reformas no âmbito da vida social e, constituir, a partir da internalização de seus preceitos, sujeitos neoliberais. Compreendendo a indissociabilidade entre as esferas materiais de produção e reprodução das formas sociais e o conjunto de relações historicamente produzidas pela humanidade, analisamos as prescrições do neoliberalismo sob as políticas educacionais. Assim, identificamos nas políticas advindas do contexto neoliberal, as tratativas que buscam a privatização da educação pública. Com apoio de organismos multilaterais e setores empresarias da educação, elaboram-se documentos a serem, posteriormente, incorporados as políticas educacionais no intuito de criar-se consensos acerca de suas demandas. Adiante, examinamos os recentes documentos oficiais elaborados pelo Estado brasileiro, cita-se: reforma do Ensino Médio, BNCC, Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFICP). Neste sentido, compreendemos que, ao incorporar categorias como flexibilização, adaptação, resiliência, além de uma formação mediada por competências socioemocionais e habilidades, pretende-se formar, no âmbito do Ensino Médio e dos cursos de

Licenciatura, sujeitos flexíveis, naturalizados na condição da precariedade, adaptáveis às demandas impostas pelo capital. Ainda, identificamos as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. O contexto atual, imerso na Nova Gestão Pública e no gerencialismo, o trabalho docente encontra-se fragilizado, reverberado em formas díspares de intensificação, levado, muitas vezes, à processos de autointensificação. À guisa disso, verificamos a extensa presença do trabalho docente temporário na Educação Básica, sendo, em diversas redes públicas de educação, superior aos trabalhadores concursados. Demonstramos que esses profissionais encontram-se em condições mais precárias que os trabalhadores efetivos/estáveis, com menos direitos. Identificamos, ainda, formas mais precárias de trabalho temporário, a exemplo dos professores eventuais em São Paulo, estes são desprovidos de contratos e garantias legais. Além disso, as consequentes tentativas de precarização do trabalho mediadas por processos de pejetização ou uberização. Por conseguinte, analisamos as condições histórico-sociais dos professores ACTs de SC. Com base na presente análise, identificou-se o crescente processo de precarização das suas condições objetivas e subjetivas de trabalho, o que permite compreender que esses profissionais figuram parte do precariado docente. Dessa forma, considerando o contexto atual, pressupõe-se que o trabalho docente temporário tende a aumentar, alargando a possibilidades de precarização ainda mais avassaladoras, como pejetizações e uberizações.

Palavras-chave: Trabalho Docente Temporário. Formação Docente. Professor ACT. Precariado Docente. Uberização do Trabalho.

ABSTRACT

This research refers to an analysis of the possible consequences of the National Common Curricular Base (BNCC) on training and temporary teaching work. We use the bibliographical and documentary approach, of a qualitative character. The theoretical-conceptual perspective used was historical-dialectical materialism. In this sense, we need about the perspectives embodied in the BNCC, as well as the singularities of the phenomenon of temporary teaching work in Brazilian Basic Education. Thus, the possible consequences of the BNCC on the temporary teaching work and, particularly, on the Admitted Teachers in Temporary Character (ACT) of the state education network of Santa Catarina are revealed. Initially, we deal with the nature of work and education, identifying the historical-social processes that singularize both and, however, intersect them. We move forward by analyzing the phenomenon of neoliberalism and its implications for collectivities, as well as for human individuality, understanding its historical and ideological role in promoting reforms within the scope of social life and, constituting, from the internalization of its precepts, neoliberal subjects. Understanding the inseparability between the material spheres of production and reproduction of social forms and the set of relations historically produced by humanity, we analyze the prescriptions of neoliberalism under educational policies. Thus, we identify in the policies arising from the neoliberal context, the negotiations that seek the privatization of public education. With the support of multilateral organizations and business sectors of education, documents are prepared to be subsequently incorporated into educational policies in order to create consensus on their demands. Below, we examine the recent official documents prepared by the Brazilian State, citing: reform of Secondary Education, BNCC, Common National Base for Basic Education Teacher Training (BNCFP) and National Curriculum Guidelines for Initial and Continuing Teacher Training (DCNFICP). In this sense, we understand that, by incorporating categories such as flexibility, adaptation, resilience, in addition to training mediated by socio-emotional competences and skills, it is intended to form, within the scope of high school and undergraduate courses, flexible subjects, naturalized in the condition of precariousness, adaptable to the demands imposed by capital. Still, we identified the objective and subjective conditions of the teaching work. The current context, immersed in the New Public Management and managerialism, the

teaching work is weakened, reverberated in different forms of intensification, often led to processes of self-intensification. As a result, we verified the extensive presence of temporary teaching work in Basic Education, being, in several public education networks, superior to the public workers. We demonstrate that these professionals are in more precarious conditions than permanent / permanent workers, with fewer rights. We have also identified more precarious forms of temporary work, such as occasional teachers in São Paulo, who are devoid of contracts and legal guarantees. In addition, the consequent attempts at precarious work mediated by pejetization or uberization processes. Therefore, we analyze the historical and social conditions of teachers ACTs of SC. Based on the present analysis, the growing process of precariousness of their objective and subjective working conditions was identified, which allows us to understand that these professionals are part of the precarious teacher. Thus, considering the current context, it is assumed that temporary teaching work tends to increase, widening the possibilities of even more overwhelming precariousness, such as pejetizations and uberizations.

Keywords: Temporary Teaching Work. Teacher Education. Teacher ACT. Precarious Teacher. Uberization of Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADUFPEL	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas
ALESC	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ALISC	Associação dos Licenciados de Santa Catarina
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Comunidade Educativa CEDAC
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPIS	Centros de Educação da Primeira Infância
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio
DCNFICP	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores
DEM	Democratas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAD	Educação à Distância

EUA	Estados Unidos da América
EMC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESP	Escola Sem Partido
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LASTRO	Laboratório de Sociologia do Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFIS	Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPSC	Ministério Público de Contas do Estado de Santa Catarina
NGP	Nova Gestão Pública
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OCDE	Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educação Para a América Latina e Caribe
PISA	Programme for International Student Assessment
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	População Economicamente Ativa
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores

PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REESC	Rede Estadual de Educação de Santa Catarina
REE	Redes Estaduais de Educação
RJ	Estado do Rio de Janeiro
RME	Redes Municipais de Educação
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SC	Estado de Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEED	Secretaria de Educação e Esportes do Paraná
SIEEESP	Sindicato das Escolas Particulares de São Paulo
SINPRO-SP	Sindicato dos Professores de São Paulo
SINTE/SC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SP	Estado de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCL	Trabalho de Conclusão de Licenciatura
TCE/SC	Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UP	Unidade Popular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO	43
1.1 NATUREZA DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO	43
1.2 NEOLIBERALISMO E HEGEMONIA DO CAPITAL	50
1.3 A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO NEOLIBERALISMO	60
2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	71
2.1 A BNCC E SEU CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO	71
2.2 LEI Nº 13.415 DE 2017: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO..	82
2.3 BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E RETROCESSOS	91
2.4 BNCC E TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	102
3 PROFESSORES TEMPORÁRIOS: SUJEITOS PROVISÓRIOS NA PERDURÁVEL CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	114
3.1 O TRABALHO TEMPORÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FENÔMENO E CONDIÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS	114
3.2 O PROFESSOR ACT EM SANTA CATARINA: PRECARIZADO E INDISPENSÁVEL	125
3.3 BNCC E TRABALHO DOCENTE TEMPORÁRIO: APONTAMENTOS E HIPÓTESES	139
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

Inicialmente a motivação pessoal referente ao objeto de estudo se estabelece por ser tema que esteve, e está, presente em minha trajetória profissional e acadêmica. Enquanto cursava o Ensino Médio, atuei como estagiário em um órgão federal, o que me permitiu um primeiro contato com o mundo do trabalho na prática. Na universidade, durante quatro semestres (do primeiro ao quarto) fui bolsista e colaborei no Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO) e no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS). Na metade da graduação, comecei a trabalhar como professor temporário de Sociologia na Rede Pública Estadual de Santa Catarina.

Ao final do curso de graduação em Ciências Sociais, escolhi como objeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) a relação entre trabalho e educação no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (COSTA, 2016). Neste trabalho, analisei as políticas públicas vinculadas à educação profissional e tecnológica no Brasil; o percurso histórico e social desta modalidade de educação; as configurações econômicas demandadas pelos setores produtivos; as transformações do mundo do trabalho e o que representava o PRONATEC para a realidade brasileira.

Enquanto estudante de Ciências Sociais foi-me possibilitado estudar e compreender as relações da sociedade capitalista e do mundo do trabalho. Enquanto jovem trabalhador vivenciei-as ainda mais e pude perceber como estas circundam as relações do mundo do trabalho, às possibilidades educacionais e os projetos de mundo, sujeitos e sociedades que estão em disputa. Nesse sentido, as políticas públicas para a educação, tal como a situação do trabalho docente, representam um dilema a ser problematizado e investigado.

A objetividade desta pesquisa está fundamentada na continuidade dos estudos iniciados no TCL e que, na prática, desde a adolescência, tenho vivenciado na condição de jovem, estudante e trabalhador. Agora, a proposta é problematizar, a partir de uma perspectiva crítica, as possíveis consequências acarretadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a formação e o trabalho docente temporário, e, em especial, sobre as condições de trabalho dos professores Admitidos em Caráter Temporário da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC).

No contexto da educação pública catarinense, é de suma importância mencionar que os professores Admitidos em Caráter

Temporário (ACTs) já constituem cerca de 58% do quadro funcional da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC), segundo dados do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC, 2018). Pensar em prováveis transformações oriundas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, é substantivamente pensar nas condições de trabalho dessa categoria significativa de profissionais pertencentes ao magistério catarinense.

Apresenta-se, deste modo, a pergunta de partida da pesquisa: quais as possíveis consequências das recentes políticas educacionais, especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a formação e o trabalho docente temporário? À vista disso, cita-se que o objetivo geral é compreender as possíveis consequências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a formação e o trabalho docente temporário, mais propriamente, os professores ACTs da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.

Situa-se entre os objetivos específicos da pesquisa: analisar a BNCC, sua discussão, contexto de elaboração, principais conceitos e sucessíveis consequências acerca da formação e do trabalho docente; compreender a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17); compreender o neoliberalismo e sua relação com a formulação das políticas educacionais; analisar o trabalho docente temporário e; identificar a situação atual dos Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) da REESC.

A BNCC é um documento oficial construído a partir de 2015 sob a tutela do Governo Federal e que atende as demandas estabelecidas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Essa não foi a primeira vez que o governo brasileiro elaborou um documento de Estado para organizar e sistematizar os currículos escolares no país, entretanto, a BNCC é o primeiro documento numa esfera nacional a implementar as diretrizes sobre o que ensinar e, também, sob quais demandas e condições ensinar, na forma de lei, “cabe uma distinção entre BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois a mesma tem peso de lei, é obrigatória, e os PCNs não tinham esse caráter legal” (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019, p. 99).

É sobre essas circunstâncias que os trabalhos de Oliveira (2004); Miranda (2006); Pereira e Evangelista (2019); Costa, Farias e Souza (2019), convergem na compreensão acerca da precarização do trabalho docente no Brasil desde meados dos anos 1990. Mediada pela redefinição da natureza do trabalho docente, esse processo de precarização envolve a subcontratação de professores na qual a

categoria passa a ser dividida entre efetivos, temporários e precarizados, perdendo, assim, a estabilidade profissional. No envolvimento dessas características, a BNCC pode apregoar ainda mais a redefinição da formação inicial e continuada dos docentes e como hipótese, a desintelectualização com o enxugamento da formação teórica e a focalização na prática de ensino.

Mediante o exposto, observa-se ainda que a precarização do trabalho docente na contemporaneidade impõe novas lógicas de sentidos e significados ao trabalho do professor. As novas massas de trabalhadores com qualificação considerável já estão submetidas às condições de trabalho precárias, algo que, em certa medida, parte não ocorria no passado. O que na década de 1980 representava uma fração de trabalhadores, no fim dos anos 1990 já estava consumado em uma multidão (SILVA; MOTTA, 2019). Isso posto, Braga (2012) afirma que esse precariado¹ seria uma parcela do proletariado, mais explorada e mal paga do que o proletariado urbano ou rural, largados a pauperização do capital. Já na perspectiva de Alves (2013), o precariado é uma categoria composta, em sua maioria, por jovens e adultos, entre 20 a 40 anos, com alto nível de escolaridade, mas com baixos salários, quando comparados a suas respectivas formações, sem estabilidade e com suas expectativas sobre o mercado de trabalho frustradas.

Não obstante, identifica-se no trabalho de Franco e Ferraz (2019), um amplo processo de uberização do trabalho, como modo particular de alargamento da acumulação capitalista. O processo de transmutação das relações de produção instituído pelas novas metamorfoses do mundo do trabalho, fez com que a empresa Uber e seu modo de trabalho fossem tomados como categorias centrais de análise das novas relações de trabalho. Na uberização do trabalho, o trabalhador torna-se ‘patrão de si mesmo’, sem qualquer vínculo empregatício, assumindo todos os riscos de sua atividade laboral e investindo os seus próprios meios de produção. Assim, antagonicamente, ele assume o discurso e a função do grande empresariado por meio do processo de uberização.

¹ O precariado é a fração do proletariado que trabalha sob condições ainda mais degradantes, lhe falta perspectiva de uma carreira profissional, não tem acesso a aumentos consideráveis de salários, tem salários baixos, insegurança jurídica, não possui identidade ocupacional, não é reconhecido e é desvalorizado socialmente. (SILVA; MOTTA, 2019).

Cabe, ainda, assinalar que, para Marx (2014), no âmbito das relações de produção do capital, a mercadoria não é única e exclusivamente um objeto físico, pode também ser um serviço prestado, como aqueles prestados pelos motoristas da Uber. A uberização do trabalho já atinge, em escala global, inúmeros trabalhadores de diversos setores, inclusive da educação. Segundo Pochmann (2016, p. 17), a uberização do trabalho representa “o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho”. Enfim, verifica-se a existência de tentativas de contratação sob a lógica da uberização, como a do município de Angelina (SC) em abril de 2017. A Prefeitura Municipal tornou público o pregão nº 018/2017 que autorizava a contratação de professores com CNPJ (ANGELINA, 2017). No ato do leilão, os proponentes com as melhores propostas de preço seriam convidados a fazer seu lance verbalmente, sendo o que oferece os serviços pelo menor preço venceria (SILVA; MOTTA, 2019).

A perspectiva epistemológica da pesquisa será o materialismo histórico-dialético, a partir da compreensão de que o homem estabelece uma relação dialética com a natureza por meio do trabalho. Dessa forma, para Marx (2013), o homem realiza a sua existência por meio do trabalho, é por meio deste que ele garante a sua subsistência. No tocante a essa perspectiva, a Pedagogia Histórico-crítica nos ajuda a entender que a sociedade e as relações sociais são resultantes da relação historicamente produzida entre homem e natureza:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 6).

Para Marx (2008, p. 47), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. A consciência dos homens se constitui a partir da materialidade da vida historicamente produzida. Logo, a consciência é definida pelas relações entre a infraestrutura e a superestrutura, ou seja, existe um processo histórico-social no qual os homens estão socialmente envolvidos. Ao determinar as relações de produção, a infraestrutura

também desenvolve os antagonismos e contradições gerados pelo metabolismo social. Cabe ao materialismo histórico-dialético, identificar e analisar as contradições geradas pelo modo de produção capitalista. Ao referenciar a si próprio, Marx (2013, p.27) defende que:

[...] Todo esforço de Marx visa demonstrar, através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar, de maneira irrepreensível, os fatos que lhes servem de base e de ponto de partida. [...] Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes de vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções.

O estudo em questão constitui-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é aquela em que as principais fontes de pesquisa são os materiais previamente elaborados, como livros, artigos e documentos oficiais. Para o autor (p. 45), essa forma de pesquisa permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Terá um caráter qualitativo e descritivo, no intento de descrever e analisar as características fundamentais do fenômeno que é objeto de estudo. De acordo com Tozoni-Reis (2009, p. 41) a pesquisa documental:

[...] tem como principal característica o fato de que a *fonte de dados*, o campo onde se procederá a coleta de dados, é um *documento* (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise.

Adiante, compreende-se que a educação gestada dentro de um modelo sociometabólico, é reflexo das “relações sociais de produção” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84) e, assim, identifica-se, a

posteriori, que no modo de produção capitalista, essa representa a expressão circunstancial da colonização de corpos e mentes a serviço da classe social hegemônica. Dessarte, analisar documentos oficiais elaborados para a educação formal, em uma sociedade na qual as relações materiais e de produção firmam-se sob os propósitos intransitivos do capital, é necessariamente perceber que sob esses está arregada uma visão de mundo, sociedade e educação que busca, em última instância, reproduzir os interesses da classe dominante.

Acrescenta-se que é preciso analisar os documentos educacionais a partir de todas as suas dimensões: discurso, contexto histórico-político, categorias, conceitos etc. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Isso posto, analisam-se os documentos a partir de sua totalidade, na busca de decifrar a forma e conteúdo materializados em um projeto de educação que visa corroborar com uma perspectiva de sociabilidade.

Para tanto, ao empreender esforços para o entendimento dos documentos, caberá ao pesquisador assumir um posicionamento protagonista na sistematização e “produção do conhecimento” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 89). Nesse sentido, também deverá partir da conjectura de que os documentos, embora possam apresentar-se de formas objetivas, não denotam de modo explícito a essência da concepção política que lastreia sua narrativa. Por conseguinte, é preciso desconstruir a sua notada aparência.

Ademais, realiza-se a prospecção do campo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Acadêmico*, pesquisando pelas seguintes palavras-chave: BNCC e Reforma do Ensino Médio; BNCC e formação docente; BNCC e trabalho docente; professores temporários; BNCC e Precariado Docente; Precarização do Trabalho Docente em Santa Catarina. A escolha dessas palavras-chave se deu por conta da interseccionalidade entre essas categorias. Selecionamos os trabalhos que tinham um diálogo mais próximo com o nosso objeto de pesquisa e, dentro das possibilidades, priorizamos as pesquisas mais recentes.

Na pesquisa de Latorre (2013), uma dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), analisou-se as condições de trabalho dos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) nas escolas públicas estaduais de Florianópolis, sob a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético e em uma abordagem qualitativa. Como resultado da pesquisa, o autor coloca que, sob as condições do regime flexível de acumulação do capital, os trabalhadores são submetidos às condições precárias nas relações entre

capital e trabalho, e que, se a expansão capitalista avançar, essas relações tendem a precarizar-se ainda mais. Perdendo o controle sobre o conteúdo do seu trabalho, tendo a redução de seus direitos e a perda da estabilidade. Essa precarização é signo da “destrutividade mundial da educação, da cultura e dos povos que leva adiante a burguesia e seu programa neoliberal” (p. 128). É nesse sentido que o professor passa a ser entendido não mais como um intelectual, mas sim, como mero vendedor de força de trabalho (ibid.).

Na pesquisa de Branco (2017), uma dissertação de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), investigou-se as políticas neoliberais e a sua relação com o sistema educacional brasileiro. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como objeto principal a BNCC. Acerca dos resultados da pesquisa, concluiu-se que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, estão articuladas entre si, e objetivam-se, além de estabelecer os conteúdos a serem ensinados e a organização da prática docente, uma aproximação das políticas educacionais brasileiras às políticas neoliberais internacionais. Destaca-se, ainda, o papel hegemônico dos meios de comunicação na criação de um consenso² acerca da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Ainda assim, mesmo dentro da lógica dominante no documento, seria necessário um diagnóstico minucioso da situação da escola pública brasileira e a garantia de ampliação de recursos para a efetivação das mudanças propostas.

O estudo de Costa (2018), uma dissertação de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), investigou, no âmbito da BNCC, o contexto das transformações sociais, econômicas e políticas, a produção e implementação dessas propostas, bem como os agentes que participaram da elaboração desse documento. A pesquisa teve um caráter qualitativo, e como resultado está a compreensão de que a BNCC está em consonância com políticas e diretrizes internacionais para a educação, fundamentada na pedagogia do aprender a aprender. Nota-se que, desde

² Com esse consenso, objetiva-se construir um projeto comum de educação que vise garantir os interesses econômicos do capital e, para isso ocorra, é preciso que se viabilize as reformas empresarias da educação. Nota-se ainda que, também há a necessidade de convencer o conjunto da sociedade brasileira acerca da ‘necessidade’ dessas reformas, sobretudo os profissionais da educação. Articula-se nesse grupo: grandes meios de comunicação, fundações privadas e filantrópicas da educação, setores empresarias da educação, sistema financeiro, dentre outros.

a década de 1990, o governo brasileiro subsidiou a ingerência³ das políticas neoliberais na educação nacional, e que, categorias como equidade, igualdade e qualidade social⁴ passaram a figurar as políticas educacionais. A autora ainda afirma que a incorporação dessas categorias possibilitou a redução de conflitos historicamente existentes, mas não a sua completa erradicação. Por fim, a redução drástica do Estado, proposto pela agenda neoliberal, leva a privatização e desmantelamento da educação pública.

Na pesquisa de Berto (2018), um Trabalho de Conclusão de Curso do Curso (TCC) de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisadora realizou uma revisão bibliográfica e utilizou-se do método quali-quantitativo. O objetivou-se com o trabalho a investigação acerca da prática de contratação temporária de professores na REESC, a temporalidade desse processo e sua relação com a precarização do trabalho docente. Estão entre os resultados: existe uma proeminência no número de professores ACTs (Admitidos em Caráter Temporário) em relação aos professores efetivos, são mais de 60% do quadro funcional de professores, essa forma de contratação tem levado a precarização do trabalho docente, e, a, respectiva perda da qualidade. Em seus estudos, a autora constatou que a precarização do trabalho docente é uma característica crescente nas relações entre capital e trabalho no Brasil. O professor tem sofrido com arrochos salariais e perda de direitos trabalhistas e previdenciários.

No trabalho de Ferreti e Silva (2017), os autores analisam a relação entre a Medida Provisória (MP) 746/2016 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na tentativa de construir uma concepção

³ Utilizando a categoria mediação, retomamos em Cury (2000), a perspectiva de que a educação pode servir como forma de conformação e aceitação à realidade social tal como é observada ou então, de contestação desta realidade. Assim, desde meados da década de 1990, os sucessivos governos buscam realizar a sujeição da educação às reformas neoliberais, na tentativa de que esta não possa transcender para a construção de uma consciência crítica frente à sociabilidade do capital.

⁴ Denota-se que ao se incorporar as supracitadas categorias, a política educacional oficial ressignificou seus sentidos e significados. Ao contrário do que os defensores da escola pública, e de outro projeto de humanidade, sociedade e educação frisavam, as ações do Estado refletiram a materialização de políticas de contenção da pobreza, reprodução do ideário neoliberal e dos preceitos de responsabilização dos trabalhadores em educação.

hegemônica. Enquanto no trabalho de Silva (2018), a autora analisa a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, com o objetivo desconstruir o discurso oficial de ‘novidade’ sobre essas políticas educacionais, bem como demonstrar a historicidade desse discurso oficial, no intento de que não representam novidades, mas sim a continuidade das políticas dos anos 1990.

A BNCC trilha o caminho da continuidade⁵ das políticas educacionais de caráter neoliberal iniciadas nos anos 1990, reafirmando o discurso pautado em competências e habilidades. Para Pereira e Evangelista (2019), o documento norteia-se pela aprendizagem pragmática, em uma narrativa focalizada em resultados para o mundo do trabalho buscando, de muitas formas, apagar sua natureza neoliberal. Na contramão de uma formação emancipatória, o documento insiste na concepção de uma educação conservadora e meritocrática (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019).

Assim, a perspectiva de educação integral transcrita na BNCC volta-se, fundamentalmente para a aquisição, por parte dos estudantes do Ensino Médio, de competências e habilidades. De acordo com Mueller e Cechinel (2020, p. 3), essas competências podem ser avistadas como signo de “[...] perseverança, sociabilidade e autoestima”. A síntese da narrativa elaborada no documento não está representada nos conceitos e conteúdos a serem apropriados pelos estudantes, tão pouco no questionamento da ordem social dominante e suas consequentes disparidades – está na assimilação das competências socioemocionais, na intencionalidade de que estes sujeitos tenham resiliência e flexibilidade para vivenciar uma sociabilidade marcada pela precariedade do mundo do trabalho e da constante necessidade de transformação.

A contrapelo disso, Manacorda (2007, p. 139), precisa que uma formação efetivamente integral deverá garantir que os indivíduos “[...] sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática”. Em suma, um formação omnilateral é aquela que representa:

⁵ De acordo com Andrade, Neves e Piccinini (2017), a partir da década de 1990, ocorre o ajustamento da educação enquanto política pública, aos interesses do neoliberais. Deste modo, organismos internacionais como BM e FMI, realizam papel relevante no processo de construção das políticas educacionais voltadas para o mercado. Destarte, incorpora-se o discurso de educação para todos, nos moldes dos projetos para o capital.

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Verifica-se que há uma relação intrínseca entre a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, sendo uma o sustentáculo da outra. A reforma apresentada por meio da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, tem como um dos seus principais objetivos a alteração da estrutura curricular vigente, flexibilizando a grade de disciplinas, a carga horária, a contratação de professores, os conteúdos e as aprendizagens. Consequentemente colocando o senso comum à luz da discussão sobre as políticas educacionais e consequentemente qual ensino médio é necessário (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

As implicações objetivas e subjetivas para os mais pobres passam pela desconstrução de uma educação numa perspectiva omnilateral⁶, alijando a classe trabalhadora de uma educação crítico-social que possibilite uma reflexão mais profunda sobre as suas condições históricas. A formação necessária seria aquela que, por meio de uma “educação integral e de acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade, [garantiria] bases para a autonomia econômica e política” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 45). Em uma primeira análise do documento, o Ensino Médio é convertido em um processo formativo desvinculado da formação

⁶ Embora tenhamos clareza que BNCC e reforma do Ensino Médio sejam políticas públicas que se aplicam tanto a educação pública, quanto a educação privada, não há garantia de que os processos de implantação dessas políticas serão realizados da mesma forma. Deste modo, possivelmente, no setor público, o cumprimento desses documentos oficiais ocorrerá sob maior controle dos órgãos superiores, enquanto no setor privado, haverá mais autonomia para sua efetivação. Não obstante, as escolas privadas detentoras de maior recurso também poderão ofertar uma formação mais diversificada, em contrapeso a inúmeras escolas públicas que não possuem tal condição.

humana, retirando disciplinas estritamente relacionadas ao desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos, a exemplo da exclusão da Filosofia e da Sociologia⁷, precarizando ainda mais a sua formação.

Como hipóteses preliminares, identificamos que a reforma viabiliza ainda a contratação de professores de notório-saber⁸, ou seja, aqueles que não são professores por formação podem tomar o espaço daqueles que obtiveram a formação de licenciatura para a docência, regularizando e normatizando uma condição que já estava presente na Educação Básica. A formação que está posta no documento constitui-se como capacitação de força de trabalho qualificada aos interesses do capital e negligenciando as condições materiais e subjetivas da existência humana e tornando a educação apenas mecanismo de reprodução da ordem vigente (MÉSZÁROS, 2008). Afinal, essa formação leva a produção de um trabalhador polivalente ou multifuncional, que é capaz de operar máquinas com controle numérico, e, quando necessário, utilizar com mais expressão a sua capacidade intelectual, ou seja, um trabalhador adaptável ao mundo do trabalho flexível (ANTUNES, 2001).

Evidencia-se a ocorrência de um processo de redefinição da natureza do trabalho escolar sob a influência das teorias da administração e da racionalização do trabalho, no qual a educação passa a ser avaliada por mecanismos internacionais, verificada por agências multilaterais, representantes dos interesses do capital. Por conta das

⁷ Mesmo que no texto da Lei nº 13.145/17 não indique explicitamente a exclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia, ela promove a revogação da Lei nº 11.684/08 que incluía as referidas disciplinas em todas as séries do Ensino Médio, ocorrendo um processo de condensação dessas juntamente com História e Geografia em uma grande área: Ciências Humanas. Como hipótese, dessa maneira, o rigor teórico-conceitual poderá ser profundamente comprometido.

⁸ A exigência para contratação de profissionais de notório-saber será a formação ou experiência na área de atuação, confirmada por meio de atestados emitidos por instituições públicas ou privadas (BRASIL, 2017a). Cabe questionar que um dos pontos principais da luta dos trabalhadores do magistério público é a qualificação específica para a docência, aqui renegada. Em síntese, o notório-saber representa um recuo na qualificação necessária para a docência, pois quem estará ministrando aulas serão profissionais de outras áreas e não necessariamente os formados em cursos de licenciatura.

avaliações desses organismos, das transformações do capitalismo neoliberal e da redefinição das relações entre capital e trabalho, os sentidos e significados do trabalho docente passaram por intensas transformações. Oliveira (2004) aponta para a perda da identidade profissional dos docentes, quebra da autonomia, aumento do seu trabalho, engessamento dos currículos e uma consequente intensificação da precarização da categoria.

Sendo assim, no capítulo um, identificamos as características sócio-históricas da natureza do trabalho e da educação, bem como sua relação com o processo de produção e reprodução da existência humana. Compreendemos que trabalho e educação relacionam-se à medida que se constituem de um processo de transformação da natureza, apropriando-se de códigos socialmente produzidos, indispensáveis para a sobrevivência da espécie humana. Posteriormente, examinamos as características centrais do neoliberalismo enquanto fenômeno global, sua interferência sobre a gestão e concepção de Estado dentro do modo de produção capitalista, seus antecedentes históricos, a concepção de ser humano representado na ideologia neoliberal, sua racionalidade e seus desdobramos na realidade brasileira a partir da década de 1990.

Após, analisamos os reflexos do neoliberalismo sobre a educação, verificamos que, no contexto neoliberal, a educação é acometida pelas perspectivas gerencialistas de administração e supervisão, incorporando a racionalidade da empresa à escola. Além disso, sob a ingerência de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), os processos de flexibilização, como privatizações, terceirizações, parcerias público-privadas, dentre outros, figuram a normalidade. Ademais, com o recrudescimento das políticas neoliberais na educação brasileira, inclinou-se a perspectiva de ser humano, sociedade, mundo e educação, dispostas nessa, para as demandas do mercado.

Adiante, no capítulo dois, analisamos a BNCC, seu contexto e processo de elaboração, identificando características centrais nos três projetos do documento, grupos sociais envolvidos e a sua concepção de ser humano, sociedade, mundo e educação. Além disso, examinamos a reforma do Ensino Médio, suas justificativas, a conjuntura política, o processo de construção, bem como a concepção de ser humano, sociedade, mundo e educação, disposta nessa legislação.

Avançamos identificando os fenômenos e categorias centrais acerca da formação e do trabalho docente. Deste modo, analisamos as duas resoluções que estabelecem as Diretrizes Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores e a Base Nacional Comum da

Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019), verificamos a concepção de educação a ser apropriada nos profissionais docentes, os conceitos centrais no documento, bem como sua aproximação à BNCC e às políticas curriculares internacionais. Ao final, investigamos a situação atual das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, detectando suas principais características estruturais, sobretudo àquelas que remetem à flexibilização e precarização.

No capítulo três, analisamos o fenômeno do trabalho docente temporário, identificando suas características histórico-sociais, sua relação com as políticas neoliberais, com o modelo de acumulação flexível, a partir de sua inserção na conjuntura da Nova Gestão Pública (NGP). Apresentamos os dados acerca da presença robusta dos trabalhadores temporários na Educação Básica brasileira, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tratamos acerca das tentativas de precarização do trabalho docente no setor privado por meio de terceirizações e pejetizações⁹. Examinamos a situação dos docentes temporários na rede estadual de educação de São Paulo, sobretudo relacionado àqueles denominados de professores eventuais, compreendendo que estes são trabalhadores *quasi-uberizados* (VENCO, 2018). Averiguamos também a situação dos docentes temporários em algumas redes públicas estaduais e municipais, percebendo que diante da crise sanitária decorrente do COVID-19, esses profissionais foram os mais afetados no contexto educação pública, resultando, em certas vezes, na demissão sumária ou redução substancial de seus direitos e/ou remunerações.

Em seguida, abordamos a trajetória histórica dos trabalhadores ACTs no Magistério Público Estadual de Santa Catarina, analisando as recorrentes mudanças nas legislações que versam sobre a regulamentação de sua existência. Adiante, evidenciamos a partir de dados oficiais a expressão numerosa desses profissionais na rede pública estadual catarinense. Identificamos também um crescente processo de precarização de suas condições de trabalho, este, porém, acompanhado de resistência dos trabalhadores em educação de SC. Desse modo, apontamos as mudanças que resultaram na precarização objetiva e

⁹ “[...] A pejetização é uma forma de terceirização em que o/a trabalhador/a, pessoa física, presta o serviço em uma empresa através da constituição de uma pessoa jurídica, utilizando um contrato de prestação de serviços de natureza civil, sem a incidência de qualquer direito trabalhista” (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020, p. 420).

subjetiva das condições de trabalho dos professores ACTS, o que possibilitou a compreensão de que esses trabalhadores figuram parte do precariado docente. Além disso, pontuamos a situação dos trabalhadores do Magistério Estadual (efetivos e ACTs) no contexto da pandemia de COVID-19.

Finalmente, tendo por princípio as condições objetivas e subjetivas da formação e do trabalho docente na atualidade, bem como as definições colocadas pela Base Nacional Comum Curricular, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFICP) (Resolução CNE/CP nº 2/2020), dissertamos acerca das hipóteses sobre as consequências da BNCC, BNCFP e DCNFICP sobre a formação e o trabalho docente.

Ainda, é de suma importância referenciar as reformas empresariais da educação e do Estado brasileiro que, ao longo dos últimos cinco anos, foram potencializadas pelo reajuste das políticas brasileiras a uma forma ainda mais radical de neoliberalismo, resultando, até o tempo presente, na subtração de direitos historicamente conquistados. É válido ainda mencionar o papel desempenhado pela burguesia nacional na discussão, articulação e implementação dessas reformas. Isto posto, demarca-se, uma vez mais, o papel do Brasil como nação integrante da periferia do capitalismo e assim, avançando (ainda mais) na subserviência aos interesses do grande capital internacional.

Nesse contexto, compreendemos que a partir da incorporação de categorias como *accountability*, flexibilidade e adaptabilidade, bem como do aprofundamento das políticas educacionais mediadas pelo prisma das competências e habilidades, pressupomos que se pretende formar sujeitos flexíveis, autoempreendedores (NOGUEIRA, 2017, *apud* NOGUEIRA; DIAS, 2018), adaptáveis às mudanças e transformações decorrentes das novas necessidades de produção e sociabilidade.

1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Neste capítulo discorremos sobre a relação entre trabalho, educação e neoliberalismo. Fazemos isso por compreendermos que existe uma relação intrínseca entre as três categorias, ora também com o objeto de estudo desta dissertação - a Base Nacional Comum Curricular e sua implicação sobre a formação e o trabalho docente.

No primeiro item do capítulo - *Natureza do Trabalho e da Educação*, discutimos a relação estabelecida entre natureza e a produção da existência humana, mediada pelo trabalho, bem como a apropriação deste pelo capital. Também é discutida a educação enquanto processo de construção e apropriação social, a instituição escolar e sua relação com o metabolismo social do capital. No segundo item, *Neoliberalismo e Hegemonia do Capital*, partimos do liberalismo clássico, contextualizando e caracterizando o surgimento e declínio do *Welfare State*, tal como o surgimento do neoliberalismo enquanto manifestação política, econômica, social e ideológica, suas configurações e a sua racionalidade. No terceiro item - *A Educação no âmbito do Neoliberalismo*, analisamos a influência da agenda neoliberal, sobretudo a partir da década de 1980, sob a educação. Pontuam-se alguns acontecimentos chave sobre a assimilação do neoliberalismo no campo educacional, além de conceitos fundamentais, a interferência de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, bem como a reverberação da ideologia neoliberal nos signos da educação nacional.

1.1 NATUREZA DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

Neste item analisamos o trabalho enquanto um processo inerente à existência e à reprodução da humanidade, no que tange a relação dialética entre homem e natureza, sobretudo a partir das obras e contribuições de Marx (2013, 2017). Além disso, analisamos a natureza da educação, constituindo uma breve contextualização sobre os processos sócio-históricos e a relação com sua essência e, em sua forma institucionalizada - a escola. Sintetizamos os fenômenos históricos que envolvem as mudanças na instituição escolar a partir do século XVIII, a sua relação com modo de produção capitalista e a sociedade burguesa. Acerca da problemática discutida, destacam-se as contribuições de Saviani (1999, 2008, 2011), Duarte (2013), Netto e Braz (2006), Rubinstein (1977), Kosik (1976), Mendonça (2011), Antunes e Pinto (2017), Kuenzer (2017) e Gramsci (2004).

O trabalho constitui-se como categoria¹⁰ fundamental de análise para o campo da Educação e das Ciências Sociais. O trabalho, que não pode ser confundido com emprego, sua forma fenomênica no modo de produção capitalista – resulta do processo de relação dialética da espécie humana com a natureza, na busca iminente de garantir a sua sobrevivência. Conforme estabelece Marx (2013, p. 64-65), “[o trabalho] é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”.

É por meio do trabalho que o homem satisfaz as necessidades que são próprias de seu metabolismo e, - portanto, do estômago ou organismo biológico, e aquelas construídas pelo seu processo de interação e vivência com a vida material, sendo historicamente produzidas e denominadas de fantasias (MARX, 2013). Ao regular, impulsionar e controlar a sua relação com a natureza, esta é modificada; ao passo que também modifica-se a natureza do próprio homem.

O trabalho é um processo de que participam o homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (MARX, 2013, p. 211).

Ao transformar a natureza, o homem cria um mundo cercado de traços e intervenções humanas – signos do processo social que envolvem a cultura humana (SAVIANI, 2011). O que singulariza os seres humanos dos demais seres vivos é, portanto, a capacidade de adaptação e modificação do meio natural que, por meio do trabalho realiza a sua existência. É por intermédio da capacidade de previsão das necessidades, sejam elas do estômago ou da fantasia, que torna *sui*

¹⁰ De acordo com Antunes (2008), ao contrário de que se desnuda desde os anos 1980, sobre o fim da centralidade do trabalho, o trabalho na contemporaneidade subverte a novas tendências que reúnem elementos suficientes para reiterar sua centralidade no pensamento social. Dada as dimensões produtivas do capitalismo em sua fase de acumulação flexível, o trabalho torna-se necessário, mesmo em forma e conteúdo precárias. Nesse processo, preserva-se a alienação do trabalho, haja visto que ocorre com maior rigor a apropriação das capacidades humanas pelo processo produtivos (2008).

generis a humanidade. “O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 2013, p. 211-212).

Contudo, no modo de produção capitalista, para garantir a sua subsistência, o trabalhador vende a sua força de trabalho ao detentor do capital. Convertendo, desse modo, seu trabalho em mercadoria ou instrumento de reprodução dessa força (MARX, 2013), sendo expropriado de seu verdadeiro potencial histórico e social, afastando-se de sua finalidade, tornando-se um trabalhador alienado. “Portanto, por meio, do trabalho alienado, estranho, o trabalhador produz a relação de um homem que se encontra alheio e fora deste trabalho” (MARX, 2017, p. 39).

Então, sob o metabolismo do capital, verifica-se a separação da realização do trabalho e, por consequência, a divisão entre o trabalho simples e o trabalho complexo. O primeiro sendo aquele em que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 2013, p. 66). Já o segundo, é aquele que recebe maior qualificação em relação ao primeiro.

De acordo com Netto e Braz (2006), para realização do trabalho, é necessário um conjunto de conhecimentos e habilidades que são apropriadas por meio da transmissão e experimentação, assim sendo pela aprendizagem. O trabalho se relaciona com a educação à medida que ambos são resultados da interação e interferência humana sob a natureza e o meio social. Para Rubinstein (1977), o estudo é atividade que antecede a atividade de trabalho. Logo, apropriar-se dos códigos e conhecimentos historicamente produzidos é preestabelecer os processos sócio-históricos e psíquicos da realização do trabalho.

A educação compreende um processo formativo longínquo e duradouro. É por meio da educação, seja institucional/escolarizada, ou não, que os sujeitos se relacionam e se compreendem como membros de uma coletividade. Logo, compreender-se como sujeito histórico-social, passa, substancialmente, por um processo educacional.

Em se tratando de um processo social, a educação é necessária à construção de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e emancipados, capazes de compreender as dinâmicas da vida social e os fenômenos historicamente produzidos para além de sua aparência imediata. “A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente” (KOSIK, 1976, p. 13).

Desse modo, compreender a educação como processo central de formação de homens e mulheres a partir de uma perspectiva histórico-

crítica, é percebê-la como uma atividade, que, na sua intencionalidade, objetiva constituir em cada sujeito a apropriação acerca dos conhecimentos que histórica e socialmente a humanidade produziu (SAVIANI, 2011).

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada, tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação [...]. A atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade num processo sem fim. [...] Sem objetivar-se por meio de sua atividade, o ser humano não pode apropriar-se humanamente da natureza (DUARTE, 2013, p. 26-27).

A escola, e, posteriormente, a universidade, nascem no bojo do processo de estruturação e apropriação dos conhecimentos que foram historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade. São, portanto, *locus* responsáveis pelo acesso e aquisição dos saberes previamente elaborados, sendo esses saberes difundidos pelo processo de desenvolvimento e transformação dos conhecimentos científicos (SAVIANI, 2011). Desse modo configuram-se substancialmente como espaços de diálogo democrático, aprendizagem e, principalmente, produção e reprodução da ciência. Sem negar as contradições oriundas dos processos sociais de constituição da sociabilidade e compreendendo a devida relevância que outras formas de conhecimento têm, como o senso comum, a educação institucionalizada não pode subjugar à formação científica aos conhecimentos estabelecidos pela experiência mundana. Ao fazê-lo, assujeita a relevância dos conhecimentos

sustentados pelo rigor teórico-conceitual as demandas conjunturais formadas a partir do *modus operandi* hegemônico.

Assim, pensar a educação institucionalizada, e, conseqüentemente, a escola, pressupõe analisar as dimensões pedagógicas e sociológicas (MENDONÇA, 2011), que culminam em um projeto de mundo, sociedade, ser humano e educação. A escola está inserida em determinado espaço e tempo histórico, dentro de uma determinada ordem social e de estruturas que foram produzidas historicamente por homens e mulheres.

De acordo com Mendonça (2011), a função social da escola esteve focalizada historicamente em garantir a manutenção da ordem social dominante e a reprodução de sua ideologia. Segundo Durkheim (2011), o papel atribuído à escola está relacionado à construção de sujeitos integrados às normas disciplinares e às convenções sociais estabelecidas pelas coletividades. Portanto, cabe ao indivíduo adequar-se às exigências histórico-sociais estabelecidas pelo *establishment*. Em vista disso, dentro da ordem do capital e de seu conjunto de estruturas burguesas, a escola tem sido compreendida como parte do aparato legitimador da sociedade de classes.

Desde o final do século XVIII, com o fim do Antigo Regime e o avanço da consolidação do modo de produção capitalista, a eclosão das revoluções burguesas intensificou o processo de reivindicação e constituição de uma escola pública, laica e para todos. Logo, a escola passaria a reproduzir as narrativas da burguesia, construindo, a partir dos conhecimentos científicos e dos signos produzidos pela Revolução Industrial, os saberes necessários à reprodução da ideologia dominante. “Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos” (SAVIANI, 1999, p. 17).

Por conseguinte, caberia à escola e ao professor formar os sujeitos para sua inserção ao sistema de produção, ou seja, instruir para sua posterior atuação na condição de trabalhadores da grande fábrica capitalista. Ao adentrar no século XX, com os preceitos burgueses já incorporados pela instituição escolar, a Pedagogia Tradicional¹¹

¹¹ De acordo com Saviani (1999), a Pedagogia Tradicional vincula-se a escola centrada nas atividades pedagógicas do professor. Nela, o professor explana os conteúdos, aplica os exercícios e realiza um controle disciplinar sobre os alunos. Assim, o professor encontra-se na condição de sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem, cabendo à este garantir a apropriação, não somente dos conceitos e conteúdos, mas também das ideias sociais dominantes.

evidenciou um processo formativo que respondesse às necessidades da indústria de produção em série, em especial, aqueles concebidos pela produção automobilística. O fordismo, enquanto expressão da produção capitalista no século XX, opera por meio da racionalidade gerencial subtraída da divisão social do trabalho, aprofundando a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual e definindo, desse jeito, a global especialização do trabalho, reforçando a fragmentação entre produto e produtor e, igualmente a alienação da força de trabalho.

O taylorismo-fordismo teve como meta principal a usurpação pela gerência capitalista dos saberes-fazeres historicamente elaborados e preservados pela classe trabalhadora, com o intuito de reformulá-los e impô-los como normas pétreas aos/às trabalhadores/as, dentro da unilateralidade e da unidimensionalidade típicas do trabalho abstrato e alienado (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 77).

A partir da segunda metade do século XX, com as inovações demandadas pelo capital, instituíram-se novas metamorfoses de exploração da força de trabalho. O regime de acumulação flexível¹² exigiu não somente a redefinição da relação entre capital e trabalho, mas também, transformações no âmbito dos saberes escolares, redefinindo os sentidos e significados da escola e do trabalho docente. A ‘educação flexível’ modelou novas formas de processos pedagógicos, intensificando o discurso individualizante e meritocrático, postulando a autonomia e adaptação como forças motrizes dos processos de ensino e aprendizagem. Certamente essa autonomia não se refere à construção de sujeitos emancipados, que agem de acordo com a consciência construída socialmente e que imprimem no processo dialético mudanças e transformações sócio-históricas correspondentes às necessidades da

¹² Para Harvey (2008), a acumulação flexível fundamenta-se na flexibilidade das relações do mundo do trabalho, dos padrões produtivos e de consumo. Representa novas formas de gestão dos mercados financeiros, pautando-se, essencialmente, pelas frequentes transformações tecnológicas. Nessa circunstância, eleva-se os níveis de desemprego estrutural, aumenta-se a pressão sobre a força de trabalho, desmantelando a histórica proteção social sobre o trabalho e, conseqüentemente, enfraquecimento do poder de luta dos sindicatos.

classe trabalhadora, mas sim respostas empreendidas às necessidades emergentes do capital. Posto isso, ocorre, novamente, a adequação da escola aos interesses do mercado.

O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p. 338-339).

Pensar na superação da dualidade entre formação para o emprego e formação para intelectualidade, ou então, para o trabalho simples e complexo, passa necessariamente por uma concepção de educação unitária, ou, educação integral. A construção de uma educação integral, ou seja, na sua integralidade, considerando e incorporando todas as dimensões e necessidades da existência humana, não somente para o trabalho ou só com caráter estritamente intelectual, far-se-ia por um projeto formativo no qual objetiva-se a superação dessa dicotomia, tal como das contradições da forma de sociabilidade do capital, garantindo aos sujeitos uma educação multidimensional. Sendo assim, uma formação que trabalhe pela apropriação e construção dos saberes das artes, ciências, cultura, trabalho, tecnologia e sociedade, e que, sobretudo, possibilite a construção de um novo paradigma civilizatório.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação

profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Nesse contexto, compreender a natureza do trabalho e da educação, envolve, essencialmente, observar a práxis que integra ambos. De acordo com Saviani (2008), a práxis envolve dois aspectos distintos, porém fundamentais e inseparáveis, da realização da vivência humana – a teoria e a prática. Pensar a complexidade entre esses dois aspectos é compreender que toda atuação humana sobre a natureza, ou sobre os processos sociais, envolve ação e reflexão. Logo, os homens agem de acordo com a incorporação de sua experiência humana, a partir dos códigos de linguagens, das ciências, da cultura, do trabalho, previamente apropriados. Toda atividade é, portanto, carregada de intencionalidades.

1.2 NEOLIBERALISMO E HEGEMONIA DO CAPITAL

Neste item do trabalho analisamos o neoliberalismo enquanto um fenômeno global que marca o metabolismo do capital. Para tal análise, realizamos uma breve contextualização acerca da forma como os Estados nacionais capitalistas estiveram organizados até meados dos anos 1930, baseados em preceitos do liberalismo clássico¹³, bem como a constituição, as características e o declínio do *Welfare State*. Por fim, passamos à compreensão do neoliberalismo enquanto um fenômeno hegemônico no modo de produção capitalista, seus fundamentos, suas particularidades, sua relação com a reestruturação produtiva, a globalização e sua racionalidade. Salientamos que o neoliberalismo é um tema fundante que se inter-relaciona com o objeto de estudo desta dissertação, de modo que será tratado novamente no decorrer de nosso texto.

O Neoliberalismo constitui um fenômeno social, econômico, político e ideológico hegemônico no modo de produção capitalista, logo,

¹³ “O núcleo doutrinal do Estado liberal se encontra nos fundamentos da doutrina do direito natural, para a qual o Estado nasce de um contrato social estabelecido entre homens igualmente livres, com o único intuito da autopreservação e da garantia de seus direitos naturais. Eis os fundamentos do Estado liberal – a garantia das liberdades individuais advindas do estado natural concebida enquanto limites do poder concedido ao Estado. Ou seja, as liberdades individuais são elas próprias os limites do Estado liberal” (SILVA, 2011, p. 122).

faz-se presente na sociedade burguesa. Embora se encontrem elementos de uma teoria neoliberal desde meados da década de 1930, seus postulados ganharam notoriedade na política econômica do capital a partir da década de 1970, no bojo da reestruturação produtiva, que buscou respostas a necessidade do capital em maximizar o lucro dos grandes conglomerados econômicos.

Em meados da década de 1920, as políticas econômicas estavam ancoradas no liberalismo econômico clássico, no *Laissez faire, laissez passer*, o “deixar fazer, deixar passar”, firmadas sob a ideia de que o Estado não poderia intervir nas relações econômicas, ou deveria fazê-lo de forma a garantir a livre iniciativa dos agentes econômicos privados, salvaguardando a propriedade privada dos meios de produção. De acordo com Camponez (2010), para John Stuart Mill (1943), autor da frase acima, caberia ao Estado a mínima interferência sobre as relações econômicas, fazendo-a apenas como modo de garantir a qualidade e eficiência quando os próprios indivíduos não possuírem capacidade de o fazer.

Nos Estados Unidos da América, a crise de 1929, provocada, em grande medida, pela superprodução sem a respectiva demanda do consumo, pelo caráter especulativo do sistema financeiro - a “sobre- acumulação e o sobre-investimento de capitais” (DANTAS, 2009, p. 48), reverberou na queda exponencial das ações dos bancos e demais empresas nas bolsas de valores e estabeleceu a necessidade de novas determinações econômicas. Abandonando, mesmo que transitoriamente, a velha máxima de que o Estado não deveria intervir na economia.

Com efeito, ocorreu a construção de uma política econômica pautada na regulação e intervenção do Estado nas relações econômicas capitalistas, expandindo a esfera de controle deste sobre os interesses produtivos da iniciativa privada. O Estado de Bem-estar Social, também chamado de *Welfare State*, foi caracterizado pela intervenção do setor público sobre as decisões e empreendimentos econômicos, bem como por elaborar um conjunto de políticas sociais voltadas à construção de uma cidadania tutelada pelo Estado, garantindo à maioria um conjunto de direitos sociais até então inexistentes.

De acordo com Silva (1995), o *Welfare State* se constitui a partir de três características fundamentais: organização de processos efetivamente econômicos com o intuito de garantir formação à força de trabalho e seu possível reaproveitamento, a partir das necessidades do capital; necessidade de ação estatal para reconstituir os laços de solidariedade social e atuação coletiva, desconstruídos a partir das transformações sociais da modernidade; e o atendimento à construção

de uma cidadania de caráter universal, garantida ao conjunto da sociedade.

O princípio da teoria econômica do *Welfare State* encontra-se na elaboração do economista britânico John Maynard Keynes, o qual argumentava com ênfase a necessidade da intervenção estatal nos assuntos econômicos. Para o autor, havia a necessidade de ter condições de uma demanda efetiva, que passaria, substancialmente, por um equilíbrio entre oferta e demanda, além da política do pleno emprego (KEYNES, 1936 apud POSSAS, 1986). Esse termo, o autor afirma que:

[...] apenas ocorrerá quando a totalidade das propensões individuais a consumir, somada à totalidade dos incentivos individuais a investir, se combinarem de uma forma que impeça qualquer discrepância entre o investimento corrente e o preço de oferta da produção deduzido do que a sociedade demandou em consumo (KEYNES, 1964, p. 28 apud FILHO; TERRA, 2011, p. 275).

De acordo com Przeworski (1995), se por um lado o *Welfare State* encontrou nas teorias de Keynes os postulados econômicos necessários à construção de um novo ideal que desmantelava os padrões estabelecidos pelo economicismo clássico, por outro, na social-democracia encontrou os pressupostos necessários à política social, pautados num regime de garantias legais ao conjunto da classe trabalhadora. Dessarte, coube a social-democracia reformista assegurar a inclusão de políticas que atendam parcialmente aos interesses dos trabalhadores e ao mesmo tempo, oferecem a continuidade do projeto societário burguês. Sendo assim, o Estado de Bem-estar Social nasceria de um pacto, um acordo entre as diversas classes sociais para a estabilidade político-econômica e social, encerrando, ao menos em parte, as incertezas decorrentes das transformações e contradições do metabolismo do capital.

O acordo pactuado garantiria os direitos civis que levariam à produção da segurança e à redução da incerteza, condições essenciais para manutenção da ordem necessária ao desenvolvimento dos Estados-nações (NOGUEIRA, 2001, p. 94).

À vista disso, entre as décadas de 1930 e 1970, buscou-se consolidar nos países capitalistas desenvolvidos as políticas de bem-estar social, focalizadas, sobretudo, na relação entre capital e trabalho. Realizou-se, então, uma reforma no ordenamento jurídico na busca pela institucionalização das profissões, e assim, incluir o conjunto de trabalhadores nos novos direitos sociais. Em consequência, materializaram-se fartos investimentos em previdência social, educação e saúde pública, em geração de bens e serviços e, no incentivo ao crédito e consumo.

Cabe ainda ressaltar que, com o Estado de Bem-estar Social, buscou-se balizar o fim das diferenças de classe construídas pelos complexos movimentos de rupturas e transformações do modo de produção capitalista e da hegemonia da classe burguesa, tentando-se eliminar os focos insurgentes desconectados do pacto realizado para construção dessa forma de organização da vida social. Esse processo, cristalizou a consolidação de domínio do capital sob os corpos e mentes da classe trabalhadora, ao passo que buscou desconstruir qualquer possibilidade de superação do sistema que viesse eventualmente a avançar para o socialismo real.

A classe trabalhadora é apresentada como um espectador, uma classe cooptada que partilha os valores da classe capitalista. Seu papel histórico consiste em criar a necessidade de uma resposta legitimadora por parte da classe capitalista e/ou de seu Estado. Além do mais, a história é moldada fundamentalmente pela classe capitalista. Dessa forma, o Estado de Bem-Estar — um triunfo da classe trabalhadora, conquistado com um custo enorme de sangue, suor e lágrimas — é considerado uma reforma legitimadora, outorgada pela classe capitalista com o efeito de criar uma aceitação consensual de seu papel (NAVARRO, 1993, p. 161).

A partir da década de 1970, com o agravamento da crise econômica, combinada pela elevação do desemprego, queda na taxa de crescimento e o aumento da inflação, o Estado de Bem-estar Social e, conseqüentemente, o bloco dos países capitalistas desenvolvidos declinou-se em uma crise sem precedentes, ao menos desde o *crash* na bolsa de valores de Nova Iorque em 1929 (ANDERSON, 1995).

Constituiu-se, a partir desse contexto, a hegemonia do pensamento único, que teve como força basilar as ideias e preceitos neoliberais.

O prognóstico neoliberal apontava que, entre outros motivos, a crise econômica foi gerada pelos gastos exorbitantes dos Estados em políticas de bem-estar social, sem responsabilidade com a segurança fiscal, elevação de impostos e conseqüente hesitação da iniciativa privada em realizar investimentos, bem como pelo poder exercido pelos movimentos sociais e, sobretudo os sindicatos, com as reivindicações de garantias à classe trabalhadora (ANDERSON, 1995).

Destacam-se, entre os grandes expoentes da doutrina neoliberal, os economistas da escola de Chicago, Milton Friedman (1912-2016) e Friedrich Von Hayek (1899-1992). De acordo com Hayek (1990), a interferência do Estado nas atividades econômicas e, em propriamente elaborar o planejamento da economia, levaria a insuficiência desses processos. Para o autor, a sociedade deveria estar embasada nos pilares da livre iniciativa e sem as interferências do Estado. Já de acordo com Friedman (2014), o Estado é a entidade que deve definir as regras para o funcionamento das relações econômicas, cabendo a este o mínimo de interferência, ocasionada apenas quando for de extrema necessidade e em que os indivíduos e a própria iniciativa privada não sejam capazes de suprir. Cabe, desse modo, ao Estado manter a ordem social e econômica capitalista, bem como o direito à propriedade privada e o livre mercado.

Em *Días y Noches de Amor y de Guerra* (1983), Eduardo Galeano afirmou que enquanto Milton Friedman ganhava o prêmio Nobel de Economia (1976), o Chile ganhou Augusto Pinochet (1973) [tradução nossa]. O golpe de Estado efetivado em 1973, combaliu o governo democrático-popular de Salvador Allende (1908-1973), instaurando uma ditadura militar sanguinária que perdurou por quase duas décadas. Acerca disso, na obra “A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre”, Klein (2008) afirma que a cada novo desastre social, econômico, ambiental, político ou psíquico, haveria uma nova oportunidade para instaurar o neoliberalismo radical.

Por mais de três décadas, Friedman e seus poderosos seguidores se dedicaram a aprimorar essa mesma estratégia: esperar uma grave crise, vender partes do Estado para investidores privados enquanto os cidadãos ainda se recuperavam do choque, e depois transformar as “reformas” em mudanças permanentes (KLEIN, 2008, p. 16).

O golpe militar de 11 de setembro de 1973 transformou a capital do Chile, Santiago, em um palco de guerra e isso se deu de forma proposital (KLEIN, 2008). Diferentemente do Brasil, que em sua trajetória política, desde o século XIX - foi marcada por inúmeras revoltas, tentativas de golpes, golpes vitoriosos e governos antidemocráticos, o Chile vivenciava mais de um século e meio de certa estabilidade política e governos eleitos democraticamente. Em setembro de 1970, a Unidade Popular (UP), coalizão composta de partidos de esquerda e centro-esquerda, representada na candidatura de Salvador Allende, tornou-se vitoriosa nas eleições gerais, rompendo com mais de um século de hegemonia de governos de direita e centro-direita, pró Estados Unidos da América.

Durante o governo de Allende, que contava com considerável apoio popular, sobretudo entre a classe trabalhadora, os estudantes, movimento camponês e sindical, também com a maioria no Congresso Nacional Chileno (até as eleições legislativas ocorridas em 1973), provenientes da UP, elaborou-se um programa de reformas com quarenta pontos a serem implementados. Os anos 1970-1973 foram marcados por inúmeras nacionalizações e estatizações de setores econômicos estratégicos, a maioria oriundos de grandes conglomerados norte-americanos, a exemplo da telefonia, do sistema financeiro e do setor de minérios. Foram realizadas milhares de desapropriações de imóveis e a reforma agrária (BORGES, 2004).

Diante da quebra de interesses da burguesia chilena e do imperialismo norte-americano, as eleições para o Congresso Nacional do Chile, em março de 1973, representavam a única via democrática para destituir por meio de um processo de *impeachment* o presidente democraticamente eleito. Para tal feito, seria necessário eleger $\frac{2}{3}$ dos deputados e senadores. Embora a oposição tenha saído vitoriosa, não se obteve a margem necessária para a destituição.

Os meses que sucedem o processo eleitoral de março foram marcados pela intensificação da crise, embargos econômicos dos Estados Unidos, greves com nítido objetivo de enfraquecer o governo e intensas e diárias manifestações, contrárias e favoráveis à Allende, além de insurgências de setores das forças armadas chilena que ensejaram uma tentativa de golpe em junho de 1973 (BORGES, 2004). Por fim, o desfecho trágico do dia 11 de setembro, apoiado e financiado pelos EUA, levou a instalação de um regime de exceção, marcado pela brutalidade da repressão, torturas, assassinatos, desaparecimentos, além

da desconstrução dos avanços sociais realizados durante o governo democrático-popular.

A “contra-revolução” dos golpistas, aliada às políticas neoliberais da Escola de Chicago, promoveram inúmeras privatizações de companhias estatais chilenas; autorizaram a ampliação da especulação financeira no país; escancaram os mercados para importações; desmantelaram as políticas protecionistas que resguardavam as indústrias nacionais; reduziram os gastos públicos - com exceção dos militares; além de abolirem o controle dos preços de itens de primeira necessidade (KLEIN, 2008).

O ano de 1974 foi marcado pela completa recessão econômica, com a inflação na casa dos 375%, a mais alta do mundo e quase duas vezes superior a pior enfrentada no governo de Allende. Os preços subiam a cada dia, o desemprego se elevou violentamente, conquanto as pequenas empresas chilenas eram levadas à falência, não conseguindo competir com o novo mercado dos importados a preços mais acessíveis (KLEIN, 2008). “O primeiro laboratório da Escola de Chicago era um fracasso” (KLEIN, 2008, p. 100). No entanto, ainda levariam mais alguns anos para a conquista da hegemonia neoliberal.

É somente a partir da segunda metade da década de 1970, que crescem os discursos contrários às políticas de bem-estar social na Europa e nos EUA, fundamentados, principalmente, na crítica ao endividamento do Estado com gastos em programas sociais e as suas intervenções na economia. Emergem dessas críticas o governo conservador de Margaret Thatcher (1979-1990) no Reino Unido, o republicano Ronald Reagan (1981-1989) nos EUA, o democrata-cristão Helmut Kohl (1982-1998) na Alemanha e o conservador Poul Schlüter (1982-1993) na Dinamarca (ANDERSON, 1995).

A despeito disso, os três mandatos conferidos à Margaret Thatcher (1979-1983, 1983-1987, 1987-1990) foram marcados por intensas rupturas na governança do Estado britânico. De acordo com Pinto (2009), as transformações orquestradas por Thatcher não representaram somente reformas ou mudanças, mas sim uma quebra de paradigma. Durante o seu governo, para alcançar a redução da inflação, Thatcher elevou as taxas de juros; realizou sucessivos cortes no orçamento com gastos sociais; reduziu as alíquotas de imposto de renda para os mais ricos; enfraqueceu o poder de luta dos sindicatos com novas leis de restrições à greve e manifestações, além da desregulamentação das relações entre capital e trabalho; e materializou um amplo pacote de privatizações e concessões à iniciativa privada (PINTO, 2009)

No Brasil as eleições presidenciais de 1989 foram marcadas pela ascensão dos governos neoliberais e ao abandono dos projetos desenvolvimentistas que predominaram na política nacional desde a década de 1930. Essa foi a primeira eleição direta para a Presidência da República desde 1960. É sob esse contexto que Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e seu projeto, de “caçar” os marajás¹⁴, também prevendo um amplo processo de privatização das empresas públicas e, com grande apoio do empresariado e da grande mídia nacional, elegeu-se para um mandato de cinco anos, derrotando em segundo turno o projeto progressista representado pela candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT).

Embora o breve período de Collor (1990-1992) na Presidência da República tenha sido marcado pelo avanço categórico do discurso neoliberal nas estruturas políticas do Estado brasileiro, o projeto neoliberal encontrou grande objeção, até mesmo em frações da burguesia. De acordo com Maciel (2011), o governo Collor se constituiu de uma aliança de forças burguesas que eram provenientes de diferentes setores da política, economia e sociedade brasileira, marcada por profundas disparidades e disputas de interesses. Com isso, temas como abertura ao capital financeiro internacional do sistema bancário nacional e a privatização das companhias estatais custaram caro ao governo, impedindo, inclusive, que pudesse constituir uma base parlamentar hegemônica e fiel (MACIEL, 2011).

De acordo com Ianni (1998a), embora a neoliberalismo tenha logrado êxito em se tornar o mote da política econômica global, esse processo não se deu de forma homogênea. Ao implantar os programas neoliberais, deparou-se com distintas realidades regionais e locais, difusas características sociais, econômicas e políticas, e, até mesmo, diferentes estruturas culturais e históricas. E essas características traduzem-se como empecilho à implantação ou consolidação do neoliberalismo.

Sob os programas neoliberais evidencia-se a escalada de liberalização dos processos econômicos, sejam eles produtivos,

¹⁴ De acordo com Collor de Mello, os marajás seriam os servidores públicos, que supostamente estariam acima da lei e da ordem, além de receberem altos salários. "Há uma casta de funcionários, os marajás, que sempre desafiaram qualquer lei e qualquer poder. Vou combatê-los até o fim", afirmou Collor (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003, p. 1).

distributivos ou de consumo (IANNI, 1998b). Prima-se pelo direito à propriedade privada e a liberdade de empreender, julga-se o exercício do direito econômico individual acima dos interesses e procedimentos coletivos. Determina-se esse *modus operandi* como agente mor de organização da vida social, no qual impera-se para o conjunto das instituições e indivíduos, o modo de pensar e agir, de acordo com essas determinações. Sob o neoliberalismo:

Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais (IANNI, 1998b, p. 28).

De acordo com Dardot e Laval (2016), com o advento da governança empresarial, os Estados nacionais substituíram os modelos político-econômicos baseados na interferência direta do setor público na produção, distribuição e comercialização de bens e serviços - o “Estado produtor”, para instalar a política do “Estado regulador”, “que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273-285). A justificativa estava pautada nas novas estruturas impostas pela mundialização do capital que colocavam o Estado como entrave da eficiência econômica e as desvantagens do setor público em relação a produtividade do setor privado.

Desde os anos 1980, instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a adotar o paradigma do Estado “flexível”, voltado aos interesses privados, organizado a partir do mercado e do consumo (DARDOT; LAVAL, 2016). Passa-se a compreender a administração do Estado do mesmo modo que a administração de uma empresa, adotando, assim, as normas de desempenho do mercado privado ao setor público.

Nesse contexto, de redefinição do papel do Estado, buscou-se, igualmente, por meio do regime de acumulação flexível – expresso no toyotismo, assegurar respostas às necessidades de expansão da acumulação do capital. A reestruturação produtiva, encarnada no regime de acumulação flexível, representou um percurso de superação do padrão taylorista-fordista - hegemônico desde o princípio do século XX, instaurando novas formas de produção, pautadas na flexibilização dos processos produtivos e em novos moldes de organização da relação entre capital e trabalho.

[...] o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo (ANTUNES, 2001, p. 37).

Neste mote, o trabalhador rígido, do padrão taylorista-fordista, é substituído pelo trabalhador flexível, polivalente, que busca na especialização do trabalho a resposta imediata às necessidades dos novos parâmetros do capital. O trabalhador flexível é submetido a novas formas de intensificação do trabalho, fundadas numa nova racionalidade técnica - do produtivismo e da competitividade, com a precarização de suas condições objetivas e subjetivas, vivenciando a perda de seus direitos historicamente conquistados e tendo seu poder de luta coletiva combalido (ANTUNES, 2001).

Junto ao neoliberalismo, a globalização, ou mundialização, constitui-se como uma perspectiva de mundo que supostamente superou barreiras históricas de divisão da humanidade; marcada pelos novos paradigmas da informação e comunicação em massa e em tempo real; pelo hibridismo cultural e pela livre circulação. Para Santos (2015), à medida que a globalização, para alguns, se encarna como um caminho que viabiliza o acesso às benesses do projeto de um mundo “sem

barreiras”, para outros representa notadamente uma fábula, pois a grande massa é desprovida do conjunto de avanços concretos e subjetivos do processo globalitarista.

Portanto, a globalização representa, precisamente, “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2015, p. 23), projetando-se, mais uma vez, a disparidade entre países do centro do sistema e países periféricos, entre ricos e pobres. Essas disparidades são materializadas quando se percebe a diferença entre o nível de conhecimento técnico-científico, os recursos financeiros, a expectativa de vida e o acesso a bens de consumo entre os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, bem como entre as diferentes classes sociais.

Conforme apontado anteriormente, a racionalidade neoliberal instituiu não somente novos processos e estruturas sociais, econômicas e políticas, mas também uma nova gênese de formação dos sujeitos. A racionalidade neoliberal aprofundou os processos do individualismo, oriundos do liberalismo clássico e da sociedade burguesa, adaptando o sujeito neoliberal aos mandos e necessidades do mercado capitalista, incorporando com maior profundidade as determinações de um modelo societal baseado na flexibilidade das necessidades produtivas, ao passo que se reverbera ainda mais o controle e disciplinamento dos corpos. “O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

1.3 A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO NEOLIBERALISMO

Esse item é resultado de uma análise das implicações do neoliberalismo sobre o campo da educação a partir da década de 1980. Nesse caso, os primeiros programas neoliberais da segunda década de Ditadura Chilena (1981-1990) e a influência da Escola de Chicago nesses processos; o Consenso de Washington (1989) e a nova agenda neoliberal de reforma do aparelho de Estado; a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, qualidade total e universalização do Ensino Fundamental; os programas e reformas defendidos por organismos de financiamento multilaterais - BM e FMI; o conceito de Nova Gestão Pública (NGP) e suas interferências sobre a educação (NEWMAN; CLARKE, 2012); o governo FHC, suas reformas no ordenamento jurídico educacional e a consequente expansão de políticas educacionais neoliberais; tratando ao final, do trabalho e formação docente, temas relacionados às políticas educacionais do tempo presente, como PNE, BNCC e Reforma do Ensino Médio.

Inicialmente é necessário compreender que os rumos tomados pelas políticas educacionais e, propriamente dita, a forma de organização e execução da escola e da universidade, estão essencialmente vinculados aos interesses e ditames impostos pelos agentes de criação e realização da ideologia neoliberal. O neoliberalismo transpassa os interesses econômicos ou políticos e, conforme dito anteriormente, cria uma nova racionalidade, buscando constituir novos sujeitos, alienados e reprodutores dos interesses do capital e da classe dominante. Essa criação de novos sujeitos, atravessa, inegavelmente, a educação institucionalizada.

Desde o final do anos 1980, sobretudo com o Consenso de Washington (1989) - o discurso do pensamento único, a escala final da crise no bloco de países socialistas, que levou à queda do Muro de Berlim (1989) e a conseqüente reunificação da Alemanha (1990), e ao posterior colapso da União das Repúblicas Socialista Soviéticas (URSS) em 1991, as políticas neoliberais e a narrativa da globalização, de um mundo sem polarização, ganharam força, avançando para a construção de uma hegemonia.

O Consenso de Washington foi objetivado em uma série de acordos orquestrados em novembro de 1989, que previam um receituário de “choque” nas estruturas econômicas dominantes até então. Sobre eles, citam-se: a abertura desenfreada ao capital estrangeiro; derrubada de tarifas alfandegárias; redução da interferência do Estado na economia; privatização de empresas estatais; concessão à iniciativa privada de serviços até então prestados pelo Estado; drástica redução dos gastos públicos e desregulamentação dos direitos trabalhistas (BATISTA, 1994). O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, traçaram para a década de 1990 uma série de ajustes que os países deveriam tomar, a risco de ficarem “fora” dos novos acordos e financiamentos dos organismos de financiamento multilaterais.

Anteriormente, em 1981, no auge da Ditadura Militar Chilena, o governo Pinochet, em conjunto aos *Chicago Boys*, iniciou um complexo processo de privatização da Educação Básica, Média e Superior no país. Para todos os efeitos, no Chile, a Educação Básica equivale ao Ensino Fundamental brasileiro, enquanto a Educação Média se equipara ao Ensino Médio. Segundo Figueroa (1997), nos últimos cem anos a grande parcela das escolas no país estiveram sob propriedade do Estado, de forma que sua administração e normatização estavam designadas ao Ministério da Educação.

De acordo com Figueroa (1997), com base nos dados do Ministério da Educação do Chile (1990), em 1980, 80% matrículas da educação básica eram realizadas em escolas públicas, sendo somente 20% nas escolas privadas. Apenas uma década depois, as matrículas na escola pública caíram para 58%, enquanto nas escolas privadas subiram para 41%. Em grande medida, esse disparate se deu por conta da política de *voucher* para a educação, denominada no sistema chileno de “educação particular subvencionada” (FIGUEROA, 1997, p. 51). Desse modo, incorporou-se às políticas educacionais a prática de financiamento da educação privada com dinheiro público, desmantelando o financiamento público à educação pública.

Não obstante a isso, a ditadura ainda perseguiu, demitiu, torturou e assassinou diversos docentes. Para Cabaluz (2020), isso ocorreu por conta da militância histórica do professorado chileno nos partidos de esquerda e nos movimentos sindicais, bem como por conta do seu protagonismo na participação em comunidades, o que poderia levar à articulações contrárias ao governo ditatorial. No tocante ao Ensino Universitário, as reformas impostas pela Lei Geral de Educação Universitária de 1981 levaram à privatização do Ensino Superior Público, estabelecendo a cobrança de mensalidades também nas universidades públicas (CABALUZ, 2020).

Passados alguns anos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, resultando na assinatura de um tratado, ou seja, uma Declaração, que continha ações a serem tomadas pelos governos nacionais com o intuito, principal, de universalizar a Educação Básica. A Conferência teve como grandes patrocinadores e articuladores a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Fundo das Nações Unidas para a Infância e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além do Banco Mundial (BM).

Participaram da Conferência representantes de mais de 150 países, agências internacionais, organizações públicas e privadas, associações e personalidades consideradas como relevantes no âmbito da educação. No entanto, mais do que a preocupação com a universalização da educação com qualidade social, o que interessava aos organismos multilaterais é a redução da pobreza por meio do acesso à educação (PRONKO, 2015), compreendendo que a pobreza é o entrave para os avanços no modo de produção capitalista, gerando “um clima desfavorável para os negócios” (LEHER, 1999, p. 26).

A Conferência estabeleceria os preceitos basilares da educação para a década de 1990. Uma formação focalizada no atendimento à Educação Básica, diga-se o Ensino Fundamental, com um processo de universalização dessa etapa escolar, garantindo a apropriação dos conhecimentos minimamente necessários para o ingresso/reingresso ao mercado de trabalho. Assim, marcando, novamente, a adequação da escola às exigências e necessidades do capital. Exclui-se, dessa forma, a discussão sobre a universalização do Ensino Médio e do Ensino Superior, demarcando uma educação nitidamente para pobres (PRONKO, 2015), sem garantir, efetivamente, a qualidade social, e, sobretudo, a progressão nos estudos.

Assim, no capote das políticas neoliberais para a educação, o BM intensificou as estratégias e os programas para redução da desigualdade por meio da formação escolar básica, voltada, inicialmente, aos saberes necessários à integração dos sujeitos nos setores produtivos. Com isso, caberia à educação garantir os conhecimentos mínimos em leitura, escrita e cálculo - indispensáveis para a realização do trabalho assalariado (MARONEZE; LARA, 2009).

Em 1997, no “Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial - O Estado em um Mundo em Transformação”, foi proposto pelo BM uma série de mudanças que os Estados nacionais deveriam realizar para alinhar-se com as políticas globais do neoliberalismo. Entre elas: focalizar suas atividades em acordo aos recursos disponíveis; garantir a manutenção e investimento em serviços públicos básicos; realizar um conjunto de privatizações que levem a concorrência dos mercados; liberalização do mercado e desregulamentação (BANCO MUNDIAL, 1997).

Outrossim, é a política educacional elaborada pelo Banco Mundial e proposta ao Ensino Superior público. Para, supostamente, assegurar recursos do financiamento do Ensino Fundamental, o BM propõe a redução de gastos com as instituições públicas de Ensino Superior. Essa redução ocorreria por meios de parcerias com o setor privado, bem como a possibilidade de privatização (LEHER, 1999), marcada pela cobrança de mensalidades e pela entrega da sua gestão à iniciativa privada.

Se, por um lado, a extensão da educação básica, como estratégia de contenção social e reforço à segurança, deveria constituir o eixo da atuação governamental, o financiamento público à educação superior, por outro, deveria ser

restringido em prol da eficiência e da eficácia do gasto público. Essa diretriz de política, encampada pelo BM na década de 1990, levaria à reconfiguração do campo da educação superior, transformado agora em educação “terciária”, espaço por excelência para a constituição de “quase-mercados”, mediante uma nova forma de gestão: a parceria público-privada em educação (PRONKO, 2015, p. 96).

No mote do avanço do receituário neoliberal no Brasil, após a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), radicalizou-se as políticas neoliberais e, por conseguinte, a reforma do aparelho de Estado. A partir de 1995 a máxima de redução da participação do Estado nas atividades econômicas tornou-se a força motriz. Havia a necessidade de ajustar o Estado brasileiro às demandas da mundialização do capital. Nesse processo, além de realizar-se um amplo processo de privatização de empresas estatais e de serviços prestados pelo Estado por meio de um procedimento crescente liberalização das atividades econômicas, ampliou-se, de forma significativa, a estagnação do financiamento da educação pública no país (PINTO, 2002).

Em seus dois mandatos, FHC e sua equipe adotaram como artifício as políticas do Consenso de Washington, que foram refletidos na educação através dos seguintes aspectos: afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância.

Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação (SILVEIRA, 2009, p. 58-59).

Com efeito, o Estado avaliador (SILVEIRA, 2009) seria responsável por criar políticas educacionais que levassem aos padrões aceitáveis de qualidade total da educação, assessorar na sua implementação e balizar os seus resultados objetivos. Segundo Oliveira (2004), o novo modelo de gestão implementado era formado por uma combinação entre mecanismos de planejamento e controle centralizado que em sua implementação se relacionava com instrumentos descentralizadores. Sendo garantidos recursos mínimos para execução dessas políticas, bem como a garantia de sua equidade.

Ainda sobre isso, durante os dois mandatos de FHC (1995-1998; 1999-2002), ocorreu uma ampla reforma no ordenamento jurídico vinculado ao campo da educação. Em dezembro de 1996 fora aprovada pelo Congresso Nacional e, posteriormente sancionada pelo Presidente da República, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Constituindo-se de um aditivo de autoria do Senador Darcy Ribeiro, do PDT (Partido Democrático Trabalhista), com grande apoio do governo brasileiro e da base governista no Congresso Nacional. O projeto foi aprovado em meio à grandes disputas, tensões e contradições, no que tange à projetos de sociedade, homem e educação (BRZEZINSKI, 2010).

De acordo com Brzezinski (2010), o projeto popular construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB, “legítimo representante do mundo real” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186), que contava com uma ampla participação de personalidades e entidades vinculadas à educação pública, que defendia um projeto de “educação, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186), foi suplantado por um projeto que atendia mais aos interesses do mercado neoliberal e, principalmente, ao setor privado da educação.

No governo FHC a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96 (BRASIL, 1996b) deu origem à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996c). Se por um lado, a aprovação da referida Lei representou esperanças ao financiamento da educação pública no país e a possibilidade de valorização dos trabalhadores do Magistério, por outro, a realidade

concreta dos fatos demonstrou que o que houve, até a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁵, foi a subpriorização do financiamento do Ensino Médio, relegado ao segundo plano das políticas educacionais brasileiras durante o período. Acerca disso, Pinto (2002, p. 114), coloca que:

Em outras palavras, e em perfeita sintonia com os postulados defendidos pelo Banco Mundial, a universalização do ensino médio deixa de ser prioridade e aqueles milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental na idade certa não encontrarão grande estímulo, por parte do Estado, para fazê-lo.

No âmbito das políticas educacionais neoliberais, a Nova Gestão Pública (NGP) (NEWMAN; CLARKE, 2012) configura-se como um novo *ethos* da administração do Estado, fundando a partir de novos padrões de controle e dominação. Nesse processo, no âmbito do setor público, incorporam-se as medidas gerencialistas do setor privado (NEWMAN; CLARKE, 2012), compreendendo, com maior rigor, os fenômenos educacionais como uma mercadoria, e buscando, por meio da racionalidade neoliberal, a eficiência econômica. Dessa forma, compreende-se a gestão da educação não mais a partir de princípios sociais e universais, mas sim a partir dos princípios gerenciais do mercado. Portanto, desloca-se, com maior rigor, para a educação pública, a lógica da administração do setor privado¹⁶.

¹⁵ Salientamos que embora a criação do FUNDEB tenha sido um marco no financiamento da Educação Básica brasileira e, sobretudo na inclusão do Ensino Médio no bojo desses recursos, determinados problemas estruturais, como condições do trabalho docente e sua devida valorização - cita-se: uma remuneração digna, com a redução tempo de interação com aluno, promovida com a manutenção de salários e por meio da garantia do cumprimento integral do $\frac{1}{3}$ de hora-atividade; a infraestrutura adequada na escola com os recursos tecnológicos necessários; continuam ausentes em grande parte dos sistemas de ensino do país.

¹⁶ Nesse sentido, os interesses do setor empresarial da educação são mediados por processos de privatização da educação pública. Cita-se: 1. Privatização oferta educacional – onde realiza-se a expansão da oferta

À vista disso, o espaço da escola e da universidade passam a ser gerenciados pela lógica e padrões da empresa capitalista, respondendo aos critérios economistas de gestão estratégica e qualidade total. O corporativismo estratégico naturaliza a precariedade da escola pública e focaliza seu esforço em buscar soluções palpáveis como os recursos físicos e humanos disponíveis, buscando resultados objetivos a suposta melhora na qualidade da educação. O gerencialismo opera por meio da maximização da exploração do trabalho docente, do excessivo controle sobre os processos de ensino-aprendizagem e da padronização dos processos educativos, colocando-se, inclusive, avesso às condições histórico-culturais da profissão docente e das singularidades dos povos e comunidades.

Com isso, a reestruturação produtiva do capital, por meio do padrão toyotista, passou a reorientar as relações entre capital e trabalho, estabelecendo novas determinações estruturais as condições do trabalho. Reflexo disso é a ocorrência, com maior intensidade, sobretudo a partir da década de 1990, da expansão da contratação temporária de docentes no setor público. Embora não seja um fenômeno tão recente, sob a gestão neoliberal, elevou-se substancialmente o número de profissionais temporários na Educação Básica brasileira, ultrapassando, muitas vezes, o conjunto de trabalhadores concursados.

O trabalho docente temporário fundamenta-se na contratação flexível, estável em sua precariedade¹⁷ (VENCO, 2019), sem a garantia do cabedal de direitos reservados aos trabalhadores estatutários, ou seja, aqueles admitidos por concurso público. Por conta de sua condição

educacional, incentivada no setor privado por meio de concessões de bolsas e/ou incentivos financeiros; 2. Privatização da gestão da educação – ocorre quando o conjunto de decisões acerca da gestão do sistema de ensino estão subordinados aos interesses privados da educação; 3. Privatização do currículo – a definição dos currículos é feita a partir de assessorias de empresas educacionais, bem como o processo de ensino-aprendizagem é orquestrado por meio de plataformas e materiais didáticos elaborados pelo setor empresarial da educação (PARO, 1986, 2010; *apud* ADRIÃO, 2018).

¹⁷ De acordo com Venco (2019), a luta por melhores condições de trabalho dos professores temporários, passa, efetivamente pela contração da precarização do trabalho, mas não por sua completa superação, que dar-se-ia pela garantia de realização e efetivação via concurso público. Há de se considerar, portanto, que embora configure-se como um trabalho precário, garante-se a ele, por meio de um contrato temporário, certa estabilidade, mesmo que evidentemente precarizada.

flexível, estão mais sujeitos aos avanços de precarização promovidos pelos governos alinhados à Nova Gestão Pública (NEWMAN; CLARKE, 2012) e, portanto, aos ditames neoliberais. Por conta de sua organicidade, também encontram dificuldade na luta coletiva na reivindicação da conquista de direitos e, por conseguinte, condições mais dignas de trabalho.

No âmbito da formação docente, as atuais condições objetivas e subjetivas conjecturadas nas políticas educacionais brasileiras estão penetradas na desestruturação de uma formação constituída pelos pilares da política e da ciência (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019). Acrescenta-se que, mediante uma formação pautada na execução e reprodução de tarefas previamente estabelecidas e forjadas sob a lógica replicabilidade e transferibilidade, o professor tornou-se um sujeito “gerenciado” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 70).

[...] Políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, experts e até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta transferibilidade (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações) (GENTILI, 1996, p. 34).

É mister destacar ainda que, na história do tempo presente, as políticas educacionais implementadas, citam-se: o Plano Nacional de Educação (PNE) - editado pelo Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevista no PNE (BRASIL, 2017a); e a Reforma do Ensino Médio instituída por meio da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017b), estão intimamente ligadas à adequação da educação às necessidades formativas ditadas pelo mercado e, com isso, pelas políticas neoliberais.

O PNE (BRASIL, 2014) é resultado de uma articulação ocorrida desde o segundo mandato do então presidente Lula (2007-2010), no âmbito do Congresso Nacional, que incorpora as suas últimas prioridades na Conferência Nacional da Educação (CONAE) ocorrida em 2010. A CONAE – órgão consultivo articulado pelo Ministério da

Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), além de contar com a participação de secretarias, conselhos e fóruns estaduais, distrital e municipais de educação.

Sobre o PNE, Minto (2018) afirma que o referido plano avança na privatização dos recursos públicos da educação, à medida que viabiliza a entrega ao capital privado de grande parte do aporte previsto de investimentos, além de avançar no aprofundamento da educação à distância, sobretudo no Ensino Superior. Estabelecendo, assim, um caráter corporativista às parcerias público-privadas, normatizando, por um meio de um projeto de Estado, a hegemonia dos setores privados na educação nacional.

Fruto do PNE, mas igualmente prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avançou, de fato, a partir de 2015 com a articulação mais fervorosa de difusos setores vinculados à educação, que representavam dirigentes da educação básica, institutos e fundações privadas de educação e filantropia, reunidos no Movimento Pela Base. Digam-se: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Todos Pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dentre outros; os quais tencionam para estabelecer-se um currículo nacional para a Educação Básica, pautado em competências e habilidades, certamente também respondendo aos interesses privados do setor educacional.

Em vinte de dezembro 2017, após inúmeros embates entre segmentos da educação pública - básica e superior, entidades sindicais, associações profissionais, MEC e os articuladores da BNCC, a Base foi homologada pelo então Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Filho, do Democratas (DEM). As vozes dissonantes à BNCC percorreram os anos de 2016 e 2017 apontando as contradições, antagonismos e limitações do documento, a fim de municiar o debate público sobre o projeto de sociedade, sujeito e mundo que a Base se limitaria a construir.

Em 2016, em meio à constituição da BNCC, o recém empossado presidente Michel Temer do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), editou, por meio da Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016a), a Reforma do Ensino Médio. Sem um diálogo aberto e democrático com setores relacionados à pesquisa e docência em educação, ao menos no setor público *lato sensu*, o Governo Federal promoveu demasiadas mudanças na legislação educacional em vigor,

estabelecendo novas configurações formativas, acima de tudo, para o Ensino Médio.

De princípio, a MP 746/16 foi a conformação necessária à adequação do Ensino Médio as diretrizes estabelecidas pela BNCC. De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 356), a Reforma do Ensino Médio representa uma “regressão teórica e política”, muito além das trivialidades impostas pelo neoliberalismo nas últimas décadas. Fazendo parte de um conjunto de reformas que buscam viabilizar uma nova readequação das políticas nacionais aos mais sórdidos interesses privatistas do capital financeiro nacional e internacional.

Finalmente, nessa conjuntura, adiantamos que, no próximo item do trabalho, analisaremos com maior profundidade a relação entre as políticas neoliberais, a BNCC, a reforma do Ensino Médio, a formação e o trabalho docente. Nosso objetivo é identificar categorias e fenômenos centrais acerca dos assuntos descritos acima, verificando a relação existente entre eles, as impertinências teórico-práticas, as configurações histórico sociais e seus desdobramentos.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Nesse capítulo analisamos os principais elementos que relacionam a BNCC, a reforma do Ensino Médio, a formação e o trabalho docente. Nesse contexto, nosso intuito é identificar as implicações da BNCC sobre a formação e o trabalho docente. Paralelamente, buscamos investigar as condições atuais acerca da formação e do trabalho docente, abordando os fenômenos e categorias centrais relacionadas a essa discussão.

Assim, *a priori*, analisamos a formulação da BNCC e seu aspecto histórico-político. Identificando seus antecedentes, atores sociais envolvidos, perspectivas teórico-conceituais, bem como sua trajetória até sua efetiva promulgação. Posteriormente, examinamos a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/17, bem como o contexto de sua edição, os sujeitos partícipes de sua construção, as concepções de homem, mundo, sociedade e educação infundidas no documento, suas contradições e antagonismos.

Adiante, examinamos as políticas atuais de formação docente. Verificamos, nos dois documentos mais recentes que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFICP) (2015, 2019), as perspectivas teóricas que embasam as suas construções, motivações, características, os agentes dos processos, contradições, bem como as visões de mundo implícitas nos documentos. Por último, analisamos a situação atual do trabalho docente, identificando os fenômenos centrais que marcam as suas condições objetivas e subjetivas.

2.1 A BNCC E SEU CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO

Neste item do trabalho analisamos o processo histórico-político de constituição da Base Nacional Comum Curricular. Salientamos que a política curricular nacional não iniciou com a BNCC, estando presente em diferentes documentos oficiais elaborados desde meados da década de 1990, abordá-los-emos também. Procuramos elencar os atores sociais envolvidos nesse processo de construção e homologação do documento, suas diferentes posições e reivindicações sobre a Base, contradições e disputas de narrativas no discurso oficial. Em síntese, versamos sobre as três versões elaboradas e seus respectivos contextos, influências internacionais e apontamentos críticos sobre o texto final.

Embora a Base Nacional Comum já estivesse prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), foi somente com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – por meio da Lei nº 13.005/14¹⁸ (BRASIL, 2014), que a necessidade de sua construção foi finalmente referendada, dando princípio a isso.

É importante mencionar que entre meados dos anos 1990 e a primeira década do século XXI, o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC), aprovou, em conjunto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), uma série de parâmetros, diretrizes e orientações que tinham por objetivo nortear a construção/revisão dos currículos nos sistemas de ensino relacionados à Educação Básica.

A partir de 1997 foram, então, elaborados os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelecendo os conceitos e conteúdos considerados necessários à apropriação do estudante da Educação Básica. Inicialmente foram fracionados em três documentos, sendo: 1º: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997); 2º: 5ª a 8ª série (BRASIL, 1998); e 3º: Ensino Médio – 1ª a 3ª série (BRASIL, 2000). É importante destacar que, assim como na atual BNCC, os PCNs já estavam imbuídos na aprendizagem baseada em competências e habilidades. Portanto, foi a partir do governo FHC (PSDB) que esses conceitos ganharam mais notoriedade nas políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Ramos (2003), desde a implementação dos PCNs, os discursos empresariais do mercado tornaram-se mais evidentes no âmbito da política curricular da escola pública brasileira. Competências, habilidades e o mote da qualidade total receberam destacada ênfase nos sucessíveis documentos elaborados pelos órgãos centrais do Poder Executivo Federal.

¹⁸ Prevista desde 1988, a Base Nacional Comum torna-se política educacional somente após a realização da CONAE de 2010 e da promulgação do PNE. Pontua-se que diversas representações dos setores populares e progressistas da educação – resistiram, desde a década de 1990 – em posição contrária ao estabelecimento de um currículo nacional. Defendia-se que o currículo nacional não representaria avanços na superação de problemas estruturais da educação nacional. De acordo com Macedo (2018), os resultados obtidos nos países (EUA e Reino Unido) que adotaram políticas curriculares unificadas e centralizadas, não obtiveram resultados mensuráveis na redução das desigualdades sociais.

Já no governo Lula (PT), foram editadas as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) (BRASIL, 2006). As OCNs do Ensino Médio foram divididas em três grandes áreas: Vol. 1 – Linguagem, Código e suas Tecnologias; Vol. 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e o Vol. 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os referidos documentos traziam, em cada área do conhecimento, uma abordagem histórica acerca das respectivas disciplinas do currículo do Ensino Médio, questões metodológicas relacionadas a seu ensino, perspectivas teóricas e processos de construção do conhecimento.

Na continuidade das políticas curriculares dos governos de FHC e Lula, durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff (PT), também foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013). Este documento esquematiza as diretrizes organizadas para cada nível e modalidade de ensino. Tratam, igualmente, de temas transversais aos componentes curriculares, que se entrecruzam entre os níveis e modalidades de ensino, a exemplo da educação para relações étnico-raciais, educação ambiental e educação para os direitos humanos.

Justificada no âmbito do discurso oficial pelos problemas estruturais do Ensino Médio, cita: evasão e reprovação – em grande medida pela falta de ‘atratividade’, falta de identificação dos estudantes com a escola, assim como problemas em concretizar uma formação para cidadania e o trabalho (BRASIL, 2011). Preconiza-se, com as DCNs, uma série de alternativas para a última etapa da Educação Básica.

Nessa sequência, sugere-se a possibilidade de reformular o currículo escolar no intuito de deixá-lo mais ‘atrativo’, ou seja, reformular, aqui, toma o sentido de torná-lo mais flexível, pois se entende o ‘engessamento’ como sinônimo de desestímulo. Novamente, retoma-se o discurso das competências e habilidades, bem como sobre o desempenho dos estudantes em rankings de avaliações. É factível mencionar, ainda, que as novas DCNs representam o primeiro passo para sustentação de reformas que se sucederiam no decorrer dos próximos anos. Como pode ser visualizado:

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos

estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2011, p. 49).

Adiante, em 2014 fora aprovado e, posteriormente sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014). No âmbito desse processo, a BNCC foi mencionada em quatro das vinte metas estabelecidas pelo PNE. É de suma importância citar que no mesmo ano ocorreu a 2ª edição da Conferência Nacional de Educação (CONAE), e que esta elencou uma série de apontamentos sobre a construção de uma Base Nacional Comum. A essa altura, a Base Nacional ainda não havia incorporado a firme posição representativa de um currículo base. Pensava-se num documento orientador dos princípios e direitos de aprendizagem, não necessariamente em um grande currículo nacional.

Percebe-se que após a aprovação do PNE, organismos e instituições privadas pró-BNCC articularam-se tencionando pela construção e aprovação do documento. A exemplo disso, temos o chamado Movimento Pela Base. De acordo com o próprio movimento, constituem-se de um grupo não governamental e sem relações partidárias, tendo-se dedicado à construção e implementação da BNCC e do chamado Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE, 2020). Fazem parte desse Movimento: ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional); CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária); CEDAC (Comunidade Educativa CEDAC); CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação); Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Todos Pela Educação; e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

À vista disso, entre 2015 e 2017 foram elaboradas e apresentadas três versões da Base Nacional Comum Curricular. Em sua primeira e segunda versão, o documento caracterizou-se como um princípio para a formulação/reformulação dos currículos das etapas da Educação Básica, já na terceira versão reforçou-se a perspectiva do documento como um “currículo mínimo” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32). Desse modo, inicialmente prevaleceu a ideia de uma Base que priorizava, acima de um denso currículo nacional, os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Em 2017, após inúmeros questionamentos acerca de se projetar a BNCC como um grande currículo nacional, o então Ministro de Estado da Educação, Mendonça Filho (DEM), ao apresentar o referido documento, afirmou que “essa referência [BNCC] é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p. 5). Embora recusando-se, em parte, o papel curricular da BNCC, ela acabaria por se afirmar como o currículo base de elaboração dos currículos nos sistemas de ensino. Isso posto, “a BNCC seria, assim, currículo, mas não se esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (MACEDO, 2018, p. 29).

Inúmeras foram as tensões no processo de construção desse documento, sobretudo após tornar-se público a versão preliminar em setembro de 2015. De um lado, os grupos opositores conservadores questionavam os debates sobre gênero, sexualidade e diversidade inseridos na proposta de BNCC, e de outro, os grupos progressistas, críticos à instalação de um currículo nacional que determinasse os conhecimentos compreendidos historicamente como necessários sob determinada ótica, tal como sob os grupos privados que tiveram lugar privilegiado nas discussões acerca desta, ampliando, desse modo, as influências neoliberais na educação pública.

Participaram da construção da versão preliminar da BNCC docentes indicados por entidades como UNDIME e CONSED, especialistas de mais de trinta universidades, os quais consultaram propostas curriculares estaduais e distrital, na tentativa de buscar um diálogo e posterior legitimação em meio aos sistemas de ensino, focalizando as discussões da Base nas diversidades culturais, étnicas, religiosa, de gênero, dentre outras; de modo que houvesse a valorização da identidade nacional, dos povos quilombolas, indígenas etc. (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016). Segundo dados oficiais, o documento recebeu mais de 12 milhões de contribuições.

De acordo com Corrêa e Morgado (2018), a construção de currículos envolve uma série de fatores exteriores ao próprio, a exemplo das dinâmicas internacionais de avaliação da Educação Básica nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Além disso, será o currículo o grande balizador de outras políticas. Nesse caso – a BNCC é que definirá as regras, normas e conhecimentos dispostos nos manuais de ensino (livros didáticos), política de formação de professores, sistemas de seleção ao Ensino Superior, etc.

À vista disso, grandes fomentos privados foram direcionados ao custeio de formações, viagens, palestras, encontros, dentre outros, com o intuito de garantir o intercâmbio de ideias e ações pela construção e

implementação da BNCC. De acordo com Corrêa e Morgado (2018), currículos de outros países, como Austrália e Reino Unido, foram tidos como referências para a constituição da Base Nacional.

Em junho de 2016 tornou-se público a segunda versão da BNCC. Essa versão foi estruturada por professores e pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Inúmeras sugestões e ponderações sobre o documento foram encaminhadas pelo portal eletrônico, sendo que também foram realizados seminários em todo o país com professores, especialistas e gestores da Educação Básica. Associações, assessores e especialistas também emitiram pareceres sobre a segunda versão do documento (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

Em abril de 2017 fora entregue ao CNE a terceira versão do documento, sendo esta homologada em novembro do mesmo ano. É mister rememorar que, em maio de 2016, a Câmara dos Deputados aprovou, por maioria absoluta, o início do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) culminando com o seu afastamento até a votação da matéria no Senado Federal. Assim, em 31 de agosto de 2016, a maioria absoluta dos Senadores da República aprovou o afastamento definitivo da presidenta eleita.

Acrescenta-se que, em 22 de setembro de 2016, o Governo Federal, representado pelo MEC, em conjunto ao CONSED e CNE, anunciou a chamada Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio). A MP 746/16 (BRASIL, 2016a) representou a mais radical mudança na estrutura do Ensino Médio desde a promulgação da Lei nº 5.692/71 que reformulou os 1º e 2º Graus (BRASIL, 1971). Ressalva-se, ainda, que a Reforma do Ensino Médio é o sustentáculo da BNCC, de modo que não é possível pensar na implementação das duas políticas de forma dissociada.

Entre 2016 e 2017 ocorreu um sucessivo esvaziamento do fronte intelectual¹⁹ no processo de construção da BNCC. Após os rumos que o documento estava tomando, juntamente com o termômetro político do país e a própria mudança na gestão do MEC e do CNE, as críticas à nova BNCC tornaram-se mais incisivas. Neste momento, os grupos neoconservadores, reacionários e neoliberais ganharam mais

¹⁹ Sobre a compreensão de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982), considera-se aqui, os intelectuais progressistas, que a partir de suas vinculações com o mundo real e social, preocupam-se com a condução e perspectiva teórico-conceitual empregada no processo de construção e legitimação da BNCC.

espaço, intervindo de forma mais cirúrgica na construção do texto documental. A terceira versão do documento representou um esvaziamento da capacidade crítica que as outras duas versões do documento conciliavam (NEIRA, 2017). Questões mais polêmicas e focalizadas na desnaturalização da vida social e do conjunto de convenções historicamente produzidas pela convivência humana foram solapadas da última versão da BNCC.

Nesse sentido, além da terceira versão do documento ocultar as discussões acerca de gênero e sexualidade, também subverteu a lógica da organização do documento por áreas de conhecimento. Furta-se assim, o debate acerca das respectivas contribuições dos campos teóricos específicos do conhecimento científico. À guisa disso, as duas primeiras versões da BNCC abarcavam diálogos teóricos entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento, buscando construir uma conexão entre disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, coisa que não pode ser vista, de forma perceptível, na última versão.

De acordo com Nicolescu (2000, p.10-12), disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, representam, respectivamente:

[...] A pesquisa *disciplinar* diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade.

A *interdisciplinaridade* tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra.

A *pluridisciplinaridade* diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.

A *transdisciplinaridade*, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [grifos nossos].

Ademais, sabe-se que os grupos neoconservadores e neoliberais têm posições que podem ser divergentes acerca de conceitos como gênero e sexualidade. Entretanto, quando se trata em construir e aprovar políticas públicas que congreguem visões de mundo, homem e sociedade, esses grupos aglutinam-se no intuito de alcançar um resultado que represente as suas necessidades comuns. Isso se deu na BNCC.

De acordo com Apple (2001), desde o final dos anos 1990 uma crescente aliança neoconservadora vem sendo firmada com o objetivo de traçar uma modernização conservadora aos currículos educacionais. Segundo o autor, essa aliança é formada por representantes de diferentes grupos, citam-se: neoliberais, que buscam uma política educacional voltada aos interesses do mercado, reduzindo a formação as novas necessidades do trabalho assalariado; os neoconservadores, os quais defendem a restauração de uma suposta cultura nacional, baseada em interesses etnocêntricos; os religiosos fundamentalistas, também denominados de autoritários populistas, que buscam a plena restauração dos preceitos judaico-cristãos de mundo, homem e sociedade; e, por último, os tecnocratas da classe média, que buscam adequar a escola a partir de parâmetros estabelecidos em testes de larga escala e preceitos economicistas de eficiência e gestão.

Ainda sobre o currículo, Apple (2001), afirma que estabelecer um grande currículo a nível nacional pode significar grande controle sobre o que será ensinado e aprendido nas escolas, um julgamento valorativo sobre os conhecimentos compreendidos como historicamente necessários, e, igualmente, gerar certa desconfiança no papel desempenhado localmente pelos docentes, especialistas e gestores da educação.

Verifica-se ainda que a BNCC foi constituída sob assessoria internacional, principalmente advinda de organizações e instituições voltadas à adequação da educação as exigências do mercado de trabalho, ou seja, do capital. Nesse sentido, a base é constituída a partir das grandes políticas educacionais de *accountability* (CORRÊA; MORGADO, 2018), isto é, políticas que tem por objetivo responder as necessidades de melhora nos quadros dos indicadores de qualidade total da educação.

Assim, grandes testagens em larga escala, como exemplo o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, programa coordenado pela Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), são consideradas pela BNCC. Ao analisarem os conceitos e objetivos de aprendizagem dispostos pelos documentos do

PISA e da BNCC referentes à Matemática/Cálculo, Jolandek, Pereira e Mendes (2019), identificaram a existência de grande proximidade do discurso categórico utilizado pela BNCC quando comparado ao que está disposto nos documentos elaborados pelo PISA.

À guisa disso, a BNCC retomou o discurso iniciado pelos PCNs a partir de 1997, constituindo-se a partir de competências e habilidades. O documento final foi organizado a partir de dez (10) competências gerais para a Educação Básica. Estas que envolvem desde questões amplamente subjetivas – como incorporação de atitudes e valores, até os já conhecidos paradigmas da educação nacional – de exercício da cidadania e de formação para o mundo do trabalho.

[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p. 8) (grifos nossos).

Para o Instituto Ayrton Senna e a UNESCO (2008, p. 9), as competências socioemocionais servem para:

[...] se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens.

Nesse sentido, a competência número dez (10) focaliza a atuação individual e coletiva embasada em conceitos como “responsabilidade, flexibilidade e resiliência” (BRASIL, 2017b, p. 10). Ao tratar-se desses conceitos, compreende-se que agir com flexibilidade pode ser signo de ser permissivo com as mudanças corriqueiras do mundo do trabalho – e da própria necessidade de adaptação individual. Ser resiliente é subscrever-se na condição de submissão e aceitar os

infortúnios ocorridos pelas mudanças socioeconômicas, de forma que o sujeito possa recobrar sua condição a partir de ajustes da sua conduta às novas transformações.

Pretende-se, conquanto a isso, formar um sujeito autogestionado²⁰, capaz de lidar com as recorrentes transformações do mundo do trabalho e da vida social. Não apenas isso, mas também, de lidar com suas frustrações e com as adversidades, agindo com destreza na resolução de problemas coletivos e individuais, na busca por consenso. Dessa maneira, consenso não é entendido como superação das contradições historicamente produzidas, mas sim sua neutralização e consequente naturalização. Portanto, esse projeto de humanidade, sociedade e educação, visa formar sujeitos adaptáveis às necessidades do capital, incapazes de confrontar a realidade imediata, subordinados às longas tensões e expropriações do mundo do trabalho e da vida social, realizadas pelo metabolismo social do capital.

Ademais, tal como os PCNs, a BNCC também é organizada por grandes áreas de conhecimento, sendo, no Ensino Fundamental: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História e Geografia) e; Ensino Religioso. Já no Ensino Médio, as grandes áreas são organizadas da seguinte forma: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) (BRASIL, 2017b). Cabe mencionar aqui, que foi somente na segunda versão do documento, de abril de 2016, que o componente curricular de Ensino Religioso foi convertido em área de conhecimento (BRASIL, 2016b). Com o aumento da influência de setores conservadores na construção do documento, a histórica influência religiosa sobre a educação nacional garantiu não somente a continuidade do Ensino Religioso na Educação Básica, mas logo o afirmou como grande área de conhecimento.

Cada uma dessas áreas de conhecimento estão mediadas por competências e habilidades específicas. Para cada competência de área, existe um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2017b). Destaca-se ainda que embora o documento cite cada um dos

²⁰ Tornar-se autogestionado na concepção neoliberal, é signo de converter-se a condição de empreendedor do capital. Assim, produto, reproduzidor e defensor da ideologia neoliberal de sujeito.

componentes curriculares pertencentes às áreas de conhecimento, os conteúdos/conceitos são tratados de maneira interdisciplinar, não expressando nitidamente se estes são objeto de análise deste ou daquele componente. Essa posição está embasada na própria Reforma do Ensino Médio, que, ao criar o chamado Novo Ensino Médio, converteu os componentes curriculares em áreas do conhecimento, excetuando-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa.

De acordo com Freitas, Silva e Leite (2018), ao constituir um documento oficial, sobretudo que trata de uma política curricular, há sempre um conjunto de intencionalidades na linguagem exercida sobre ele. Todavia, nem sempre os seus sentidos e significados são claros e precisos, e neste nebuloso espaço encontra-se a BNCC.

Ao tratar-se de conceitos chave como juventudes e mundo trabalho, carece ao documento um aprofundamento sobre quais juventudes são expressadas ali, bem como sobre quais condições históricas, laborais e estruturais estão consideradas ao mencionar a inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Mesmo ao citar juventudes, no plural, faz-se necessário exprimir a complexidade que esta categoria analítica exige, pois na realidade histórico-social brasileira, sobretudo em momentos de crise, as juventudes demandam condições objetivas e subjetivas singulares. O mesmo ocorre ao, supostamente, direcionar a formação para que estes sejam protagonistas. Não há explicitamente claro de que maneira isso se daria. Sendo assim, afinal, que projeto de ser humano, mundo e sociedade o documento expressa?

Por fim, evidenciam-se que as palavras flexibilização, flexibilidade, flexível e flexibilizar são mencionadas por 20 (vinte) vezes na Base e, em sua maioria, relacionadas ao currículo escolar. A exemplo: “Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular” (BRASIL, 2017, p. 468). Apregoa-se, dessa forma, uma perspectiva de aprendizagem flexível (KUENZER, 2017), que torna as estruturas curriculares mais flexíveis às necessidades produtivas e às demandas dos sujeitos que são formados dentro desta condição. Ou seja, propõe-se um currículo mais enxuto, no qual os estudantes possam optar por quais componentes curriculares podendo cursar, e escolher quais caminhos trilhar. De outro modo, percorre o risco de empobrecer a formação, garantindo apenas os conhecimentos estritamente necessários à inserção no mundo do trabalho ou nos processos produtivos. É sob essas condições que está compenetrado o projeto de ser humano, mundo e sociedade disposto na BNCC: a

formação de sujeitos flexíveis para um mundo do trabalho igualmente flexível.

2.2 LEI Nº 13.415 DE 2017: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Neste item do trabalho discorreremos acerca das implicações do texto aprovado denominado de Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a), sobre o Ensino Médio brasileiro. Apontamos o contexto de construção dessa reforma, às questões político-econômicas em voga, suas características e finalidades. Iniciamos contextualizando a conjuntura política que levou ao lançamento da MP 746/16 (BRASIL, 2016a), as justificativas utilizadas pelos defensores e as contradições no âmbito desse processo. Passamos a análise do projeto educativo do Novo Ensino Médio, sobretudo à proposta de formação defendida pelo mesmo. Finalizamos compreendendo que essa reforma se relaciona com um conjunto de propostas e ajustes aventados pela agenda neoliberal para o Brasil.

Em primeiro lugar, é preciso questionar a urgência imposta sobre a Reforma do Ensino Médio. Conforme aventado anteriormente, pouco tempo depois da posse definitiva do vice-presidente da República no cargo Presidente – Michel Temer (PMDB), a Medida Provisória 746/16 foi anunciada em um grande cerimonial. Justificou-se a necessidade desta pelos dados oficiais sobre o Ensino Médio no país, sobretudo àqueles relacionados à evasão escolar e ao baixo resultado nos exames aplicados a essa etapa da Educação Básica.

A crítica também se voltava à estrutura curricular tida como rígida, organizada a partir de 12 (doze) disciplinas. Sob determinadas perspectivas, tal condição significava um problema, pois, supostamente, os estudantes não se sentiam motivados a ter uma formação sedimentada em conhecimentos estranhos às suas realidades. Cabe mencionar que a esta altura, a BNCC ainda estava em processo de lapidação de sua versão final, que viria somente em abril de 2017, ou seja, dois meses após a aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

[...] os resultados do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins, demonstrando uma redução na proficiência média em Português e Matemática de 1994 para cá.

[...] A EM argumenta ainda que a matéria é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho.

[...] A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (BRASIL, 2016c, p. 7-8).

Destaca-se que a MP 746/16 não é resultado de um longo diálogo democrático com setores da educação nacional – escolas, universidades, pesquisadores, associações, sindicatos, etc., ou com as diversas forças políticas que congregam a instância maior do Poder Legislativo, mas sim de tecnocratas do Poder Executivo Federal que no pós-*impeachment* tornaram-se hegemônicos e avançaram na perspectiva neoliberal para a educação pública brasileira. Um projeto que representa uma ampla reforma na estrutura do Ensino Médio jamais deveria ter sido alvo de uma medida provisória.

Ao se referir à MP 746/16, Ramos e Frigotto (2016), denominaram a reforma do Ensino Médio de ‘Contra-Reforma do Ensino Médio’. Justificada pelo seu caráter antidemocrático (tratando-se de uma MP na qual não houve uma ampla discussão antes e durante a elaboração do texto-base), contexto do *impeachment* de Dilma Rousseff (denominado pelos autores de golpe parlamentar), e, especialmente, pelo projeto de ser humano, mundo e sociedade representado pela Reforma.

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

A luz do conceito de contrarrevolução preventiva (FERNANDES, 1976), Ramos e Frigotto (2016), descrevem que a classe dominante, no caso a burguesia brasileira, tem em sua gênese o autoritarismo, a autodefesa e a necessidade de garantir a manutenção de seus privilégios nas estruturas socialmente produzidas. Para garantir-se os interesses de classe e a manutenção dos privilégios, a classe dominante brasileira lança-se em movimentos contrarrevolucionários “que ora se materializa em práticas repressivas e ora se recicla via projetos de democracia restrita, de acordo com as configurações históricas da luta de classes” (LIMA, 2009, p. 1). Assim, o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) serviu como subterfúgio para o avanço de um projeto nacional que serve, ainda mais, aos interesses do grande capital e da classe dominante.

É factível citar ainda que a MP 746/16 foi alvo de grande resistência por parte de educadores da Educação Básica e do Ensino Superior, associações, pesquisadores, sindicatos e estudantes secundaristas. A crítica generalizada residia no caráter da gênese autoritária do projeto, na falta de diálogo com os seguimentos que há muito debatiam sobre as necessidades objetivas do Ensino Médio brasileiro e no projeto de ser humano, mundo e sociedade representado pela reforma do Ensino Médio. Inúmeras foram as ocupações dos estudantes secundaristas em escolas públicas estaduais e federais, não somente no Paraná, mas especialmente lá, onde estes reivindicavam, dentre outras pautas, a retirada da MP 746/16 e da Proposta de Emenda Constitucional nº 55/16 (BRASIL, 2016d).

Embora exprima-se no documento a defesa de uma Educação Integral, é necessário questionar qual projeto de Educação Integral está inserido nos postulados estabelecidos pela Lei nº 13.415/17. De acordo com Kuenzer (2020, p. 58), um projeto de Educação Integral que atendesse às necessidades daqueles que vivem do trabalho, seria aquele em que o currículo materializasse a integração entre “as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho”. Certamente distante daquele projetado na Reforma do Ensino Médio.

Ao inclinar o currículo do Ensino Médio à profissionalização, ampliou-se significativamente as horas anuais cursadas pelos estudantes. O Ensino Médio, que até então estava organizado em pelo menos três anos, cada qual com duzentos dias letivos e ao menos 800 horas, passará a ter, progressivamente, até 2021, pelo menos, mil e quatrocentas horas anuais (BRASIL, 2017a). Em contraposição a isso, promove-se o enxugamento dos componentes curriculares – agora integrados no

chamado Novo Ensino Médio, com a nomenclatura de área de conhecimento.

O novo currículo deverá estar em consonância com as áreas de conhecimento estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. São elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Profissional. Figuram disciplinas obrigatórias ao longo de todo o Ensino Médio apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa (BRASIL, 2017a). As supracitadas áreas constituem a parte denominada de itinerários formativos.

Outrossim é o discurso exaustivo do MEC acerca da possibilidade de escolha do estudante sobre o que cursar, “os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos” (MEC, 2020, s/p). Objetivamente, quem definirá quais itinerários formativos a serem ofertados, serão os sistemas de ensino, ou seja, as redes públicas e privadas de educação. Caberá somente ao estudante escolher, entre os itinerários ofertados, qual irá cursar. Logo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018, ficará a cargo dos sistemas de ensino ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos em cada município brasileiro (BRASIL, 2018a). Considerando os dados da pesquisa de Estimativas da População dos Municípios de 2019 (IBGE, 2020), citados por Brasil (2020), na qual apenas 49 (quarenta e nove) municípios brasileiros tem mais de 500 (quinhentos) mil habitantes, a escolha de grande parte dos estudantes do Ensino Médio brasileiro está restrita a dois itinerários formativos, pois, *a priori*, a maior parcela dos municípios e escolas não possuem capacidade técnica e de pessoal para garantir um número superior de itinerários.

De acordo com Frigotto e Motta (2017), a Reforma do Ensino Médio retroage à Lei nº 5.692/71, ao determinar novamente a especialização do Ensino Médio. No passado, isso se tornou signo da profissionalização compulsória do 2º Grau. Atualmente determina-se a especialização dos conhecimentos, de modo que os conhecimentos ao estudante se restringiram a área do conhecimento ou formação profissional optada por este, dentro das possibilidades ofertadas pelas redes.

Alarga-se a lacuna de intervenção privada sobre a educação pública ao permitir que parte da certificação do Novo Ensino Médio seja realizada por meio de educação à distância e, sobretudo, por meio de parcerias com o setor empresarial. Outro ponto agravante desse novo modelo de Ensino Médio é a possibilidade de profissionais de notório

saber lecionarem nas escolas, pois o artigo 61, inciso IV, autoriza os profissionais de notório saber a “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino” (BRASIL, 2017a), recuando em relação à luta histórica dos profissionais em educação pela garantia de contratação de professores habilitados, digam-se, licenciados em nível superior.

Conseqüentemente, tratando-se da redefinição do currículo, disciplinas como Filosofia e Sociologia deixaram de ser obrigatórias. Depois de um período de polêmica referente à exclusão dessas disciplinas, a Lei nº 13.415/17 foi promulgada tendo em seu texto apenas a seguinte menção: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a). Sabe-se que estudos e práticas não são conclusivamente o mesmo que disciplinas ou componentes curriculares, com isso, os conhecimentos e conceitos referentes a essas disciplinas poderão ser tratados de maneira interdisciplinar/transversal aos conhecimentos e conteúdos de outros componentes curriculares. Tratando-se de um projeto de educação que busca para si, na forma de lei, uma formação integral, é no mínimo paradoxal o esvaziamento dos campos de conhecimento no Novo Ensino Médio.

Frisa-se que, há pelo menos três décadas, diversas frentes e entidades profissionais, acadêmicas e políticas, articulavam-se em torno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Entre a década de 1980 e 1990 inúmeras redes de ensino incluíram por meio de leis complementares ou resoluções, as disciplinas de Filosofia e Sociologia nas grades curriculares na última etapa da Educação Básica. A exemplo disso, São Paulo, entre 1984 e 1986, realizou concurso para professores das respectivas disciplinas e (JINKINGS, 2007), em Santa Catarina, por meio da Lei Complementar nº 173/98, incluiu-se as respectivas disciplinas na grade curricular do Ensino Médio (SANTA CATARINA, 1998).

Em nível nacional, a expectativa de inclusão das disciplinas foi frustrada após a promulgação da LDB – Lei nº 9.394/96, que, em seu artigo 36, estabeleceu apenas que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996a). Em 2000, o projeto de Lei nº 09, aprovado pelo Congresso Nacional, que incluía Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, foi vetado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Apenas em 2006, com o Parecer nº 38/06 é que

voltaria a discussão à inclusão das disciplinas (BRASIL, 2006b). Resultando, em 2008, na promulgação da Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008a).

De acordo com Ferretti (2018), as novas estruturas trazidas a partir da Reforma do Ensino Médio são ainda piores do que as mudanças orquestradas pelo Decreto nº 2.208/1997, durante o governo FHC, no qual objetivou-se a apartação entre o ensino técnico-profissional e o ensino científico. A nova investidura dos postulados do Decreto nº 2.208/1997 retomam e intensificam o aligeiramento da formação, inclusive, com exteriorização de custos, além de aprofundar a dualidade entre ensino geral e ensino profissional (KUENZER, 2020).

É fatídico que em tempos de ajustes neoliberais a Educação Básica, enquanto política pública, esteja submetida aos interesses do grande capital e, assim, no centro das grandes reformas estruturais promovidas pela política institucional. Para Frigotto (2001, p. 72), nesse processo, perde-se a capacidade de avanço em que uma formação integral poderia “qualificar a vida humana em todas as suas dimensões”. Em vista disso, a supracitada reforma focaliza-se em responder aos interesses do mercado de trabalho, ao formar sujeitos que tenham a capacidade de adaptação às demandas e constantes mudanças nas relações entre capital e trabalho. Contrariamente, as relações econômicas atuais aduzem ao alargamento da crise do capital, a retenção da economia brasileira e ao conseqüente desemprego elevado.

Ao jugo do neoliberalismo, a Reforma do Ensino Médio apregoa a pedagogia flexível e circunscreve sobre a última etapa da Educação Básica – a formação de trabalhadores e trabalhadoras flexíveis. A flexibilização do conhecimento e das relações do metabolismo social, não são restritas somente aos sujeitos formados sob essa ótica, pois se promove, igualmente, a formação de educadores cunhados sobre essa dinâmica social, para qual a naturalização dos ditames de meritocracia, adaptação e instabilidade são verificadas em sua condição histórica enquanto sujeitos que vivem do seu trabalho.

Por meio das competências, a reforma do Ensino Médio articula as prescrições da pedagogia flexível, dando ênfase à formação de sujeitos que tenham capacidade de responder com destreza e performance às demandas constantes dos setores produtivos. Espera-se que, formada sob essa pedagogia, essa força de trabalho tenha incorporado a compreensão acerca do mundo do trabalho manifestada na precarização de suas condições objetivas (KUENZER, 2020).

De acordo com Kuenzer (2017), para a materialização de uma formação flexível é necessário que o protagonismo do processo de

ensino-aprendizagem seja atribuído ao estudante, em que se possibilitaria a escolha entre os conhecimentos previamente sistematizados, quebrando com a lógica de uma matriz curricular rígida e imprescritível. O núcleo central desta formação é a autonomia dos sujeitos, adaptativos e atuantes, estes estariam imbuídos, desse modo, numa relação de protagonismo. Com efeito, a Lei nº 13.415/17 insiste no trabalho pedagógico voltado à construção de projetos de vida. Diante da precariedade da vida, que leva a brutal desigualdade social, ao racismo estrutural, ao desemprego crescente e à instabilidade do futuro incerto, o que restaria ao estudante do Ensino Médio ao compor o seu projeto de vida?

Constata-se que, ao tratar sobre mundo do trabalho, transcorre-se uma completa abstração e subjetivação dessa categoria central à reforma (FERRETTI, 2018). O mesmo ocorre a respeito do projeto de vida. Não é possível identificar uma única possibilidade e expectativa dos sujeitos do Ensino Médio em relação ao futuro, e, como aludido anteriormente, isso passa, significativamente, pelas condições objetivas e subjetivas historicamente produzidas. Já em relação ao mundo do trabalho, este “transforma-se no esforço de qualificar os jovens para assumir postos no mercado de trabalho” (FERRETTI, 2018, p. 32).

Ainda, verifica-se no Projeto de Lei (PL) nº 6.840/13, a protoforma da Reforma do Ensino Médio de 2016. Assim como previsto na Lei nº 13.415/17, a proposta de 2013 previa a ampliação a carga horária, a flexibilização do currículo, a organização por meio de áreas de conhecimento, o caráter de profissionalização do curso, justificado, do mesmo modo que a MP 746/16, pelos resultados insatisfatórios dos estudantes do Ensino Médio em avaliações nacionais e internacionais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013).

Não há grandes novidades quanto à adequação do Ensino Médio as necessidades dos setores produtivos, haja vista que isso foi realizado em 1971, com a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) e, novamente, na LDB – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a). O que está em ‘jogo’ agora é o ajuste do Ensino Médio as demandas das novas metamorfoses do mundo do trabalho, diga-se, flexibilização e precarização, tal como as determinações do setores empresarias da educação e do próprio sistema financeiro, que buscam criar consensos em meio a uma educação formulada tendo por base competências e habilidades.

Ademais, observa-se que, ao reformular o currículo do Ensino Médio, a MP 746/16 e posterior, Lei nº 13.415/17, ressalta a necessidade de focalizar o novo currículo nos conhecimentos compreendidos historicamente como necessários. Logo, determina-se

que os conhecimentos necessários são aqueles exequíveis no mundo do trabalho e, portanto, instalados na esfera do imediatismo. Conhecimentos tácitos, construídos na sedimentação entre teoria e prática, deslocados da história, exprimem a renúncia da possibilidade de práxis representada pela formação integral dos sujeitos do Ensino Médio. Assim:

Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais são reduzidas ao plano individual, das escolhas pessoais. Consequentemente, não há teorias sociais, pois estas são ilusões que disfarçam interesses particulares; a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais. A totalidade é substituída pela fragmentação. (KUENZER, 2020, p. 64-65).

Evidencia-se, também, que no bojo das políticas e reformas impetradas pelo governo Temer (2016-2018), a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55/16, objetivada no congelamento dos gastos públicos, principalmente oriundos das áreas sociais como educação, saúde, previdência e assistência social, foi aprovada e incorporada à Constituição Federal como Emenda Constitucional (EMC) nº 95/16 (BRASIL, 2016d), retendo a expansão do orçamento público pelos próximos 20 (vinte) anos.

De acordo com Klein (2008), a cada desastre há sempre uma nova oportunidade de implantar ou maximizar as políticas neoliberais. Foi assim com a aprovação da PEC 55/16. Em meio ao choque coletivo vivenciado por conta da queda do avião que levava jogadores e equipe técnica da Chapecoense, na Colômbia, a qual resultou no falecimento de 75 pessoas, o Congresso Nacional manteve a votação da Proposta de Emenda Constitucional (SCHREIBER, 2016). Dias após, em 15 de dezembro de 2016, o Senado Federal aprovou a PEC 55/16.

Ao avançar na agenda neoliberal, os ataques aos direitos historicamente conquistados não param por aqui. O programa “Uma Ponte para o Futuro” (PMDB, 2015), representou, na realidade, uma ‘pinguela para o passado’. Em 2017 duas novas capitulações de direitos ocorreram: a Reforma Trabalhista, por meio da Lei nº 13.467/17; e a Terceirização Irrestrita, por meio da Lei nº 13.429/17.

No campo das indicações críticas, a Reforma Trabalhista – Lei nº 13.467/17, institucionalizou o trabalho intermitente e o trabalho parcial, descaracterizando ainda mais as relações entre capital e trabalho e atingindo, a própria possibilidade de subsistência do trabalhador. “Considera-se trabalho em regime de tempo parcial aquele cuja duração não exceda a trinta horas semanais” art. 58-A (BRASIL, 2017c), já o trabalho intermitente, é aquele em que “o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços” parágrafo 3º (BRASIL, 2017c).

A exemplo disso, em um estudo realizado por Filgueiras (2019, p. 32), em um grande hotel de Itacaré (BA), identificou-se que “52 trabalhadores intermitentes tiveram, até janeiro de 2019, 55% dos salários abaixo do mínimo, em média, menos 453 reais”. Outro ponto agravante são os acordos individuais acima do legislado, convalidando o acordado entre trabalhador e empregador, combatendo, assim, as formas de luta coletiva por melhores condições e garantia de direitos. Determinando-se a possibilidade de pagamento das custas do processo pelo trabalhador que ingressar na Justiça do Trabalho, ocorreu uma redução de 34% em relação aos processos impetrados em 2018, quando comparado a 2017 (FILGUEIRAS, 2019).

Destaca-se ainda que a Lei nº 13.429/17 autorizou, entre outras medidas, a terceirização irrestrita (BRASIL, 2017d). Até mesmo a terceirização das atividades-fim, antes proibida pela súmula 331, de 2003, editada pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST), foi autorizada pela supracitada lei. No âmbito da materialidade, em pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), constatou-se que, a cada dez acidentes de trabalho no país, oito são de trabalhadores terceirizados (RABELO, 2015).

Por fim, enfatiza-se que a Reforma do Ensino Médio está em consonância com o conjunto de reformas e ajustes propostos ao Estado brasileiro, após o agravamento da crise econômica e aplicação aguerrida da agenda neoliberal. Busca-se, com a Lei nº 13.415/17, ajustar a última etapa da Educação Básica às demandas do mundo do trabalho, sobretudo àquelas associadas à formação de sujeitos flexíveis e precarizados, avessos às condições históricas, desconexos a uma posição social, alheios às necessidades estruturais de classe.

2.3 BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E RETROCESSOS

Primeiramente, é preciso apontar a necessidade de se evidenciar a formação docente no âmbito da BNCC. Por estabelecer uma vinculação histórica entre formação e trabalho docente, é preciso indagar, de antemão, a relação entre as políticas de formação docente engendradas no âmbito da BNCC, sobretudo àquelas que promovem um rearranjo no conjunto de postulados teóricos-conceituais atribuídos à formação dos professores da Educação Básica. Signo dessa relação é a apropriação, a partir da formação docente e, a *posteriori*, do trabalho docente, de uma determinada visão de mundo, sociedade, ser humano e educação, que, ao ser apropriada pelos sujeitos em formação, será replicada aos sujeitos formados por estes.

Neste item do trabalho analisamos as mais recentes políticas de formação docente, cita-se: Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a). A primeira, estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCN/FICP), enquanto a segunda, além de revogar a primeira, estabelecendo, assim, novas Diretrizes, designa também a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP).

A partir das contribuições de Hypolito (2019), Bazzo e Scheibe (2019), adianta-se que a primeira resolução buscou atender, mesmo que não na sua integralidade, as históricas reivindicações dos defensores da educação pública, incorporando necessidades latentes à formação inicial e continuada de professores. Principalmente aquelas relacionadas à indissociação de uma formação teórico-prática, e de uma educação democrática e para a diversidade.

Em relação à segunda, esta foi forjada com o intuito de ajustar a formação inicial e continuada de professores às determinações da BNCC. Desse modo, a partir das contribuições de Bazzo e Scheibe (2019), Alves (2017), Costa, Farias e Souza (2019), Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), Farias (2019), Evangelista (2009, 2015), Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017), Seki, Souza e Evangelista (2017), Mandeli (2017), observa-se que as novas Diretrizes em consonância à Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), ajustam a formação inicial e continuada dos professores às necessidades do capital, introduzindo e difundindo os preceitos de uma

formação mediada por competências e habilidades, bem como formação de um trabalhador flexível, ajustado às demandas do capital.

Ante o exposto, em julho de 2015, CNE e MEC definiram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores. Embora não representasse integralmente os anseios por uma formação docente para transformação social efetiva, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 significou um avanço na política de formação de professores, pois incorporava parte significativa das discussões e demandas acerca da formação de professores, absorvendo parte das reivindicações históricas de entidades da área da educação, representativas por meio da pesquisa e docência (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Com isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) teriam dois anos para se adequar à nova resolução.

De acordo com Hypolito (2019), as novas Diretrizes Curriculares buscaram garantir um aumento na carga horária dos cursos de licenciaturas, tanto na formação geral, quanto na formação teórica voltada ao campo da educação, garantindo, igualmente, a ampliação de horas dedicadas ao estágio supervisionado, buscando superar a fragmentação entre teoria e prática.

A partir de 2016, com o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, inúmeras mudanças ocorridas no âmbito do MEC e difusas movimentações no CNE, as IES e entidades como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), dentre outras, temendo a capitulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobretudo por meio de novos documentos que possibilitariam o retrocesso das conquistas da Resolução CNE/CP nº 2/2015, passaram a exigir sua implementação imediata (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Busca-se, ao redigir-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015, materializar na formação de professores para a Educação Básica, os princípios basilares de uma educação plural e democrática, fundamentada na liberdade de aprender e ensinar, na diversidade de pensamento e existência, e valorização dos profissionais do Magistério:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade

e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p. 1).

No campo dos avanços, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 apropria-se da discussão acerca de uma formação docente que contemplasse temas e discussões historicamente renegadas. Termos voltados à pluralidade de existência e pensamento, citam-se, dentre outros: diversidade étnico-racial, de gênero e sexual. Estas são mencionadas por diversas vezes, atreladas aos conhecimentos necessários ao profissional docente, consciência e respeito acerca das diferenças, consagrando esses temas tanto na formação inicial, quanto na formação continuada (BRASIL, 2015).

Ainda, ao afirmar que “a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015, p. 9), circunscreve-se, mesmo do ponto de vista formal, a possibilidade de garantir com prioridade a formação inicial em universidades e de maneira presencial.

Nos princípios de Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica (parágrafo 5º do Art. 3º), reafirma-se a necessidade de articular-se teoria e prática no âmbito da formação docente, com vistas a garantir a apropriação dos conhecimentos científicos e didáticos, compreendendo que o fazer docente se constituiu a partir da conciliação dessas duas dimensões (BRASIL, 2015).

Além disso, também é fixado na Resolução CNE/CP nº 2/2015 a valorização dos profissionais do Magistério (Art. 18 e 19) por meio de plano de cargos e salários, admissão por meio de concursos de provas e títulos, garantia de carga horária integral em uma única unidade de ensino, destinação de 1/3 para hora-atividade, revisão anual dos vencimentos com base no Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público (BRASIL, 2015).

No campo das contradições da Resolução CNE/CP nº 2/2015, encontram-se os cursos em nível de formação inicial, chamados de

Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Os cursos de Segunda Licenciatura são aqueles voltados aos profissionais licenciados em nível superior, com duração mais curta que a licenciatura comum, varia entre 800 e 1.200 horas, a depender da formação original e formação pretendida em Segunda Licenciatura (BRASIL, 2015).

Em relação à Formação Pedagógica, esta permite que um profissional graduado em nível superior (Bacharelado ou Tecnólogo), tenha a habilitação em nível de licenciatura, seja na mesma área da formação original, ou em área desconexa a esta. A Formação Pedagógica terá carga horária variável de 1.000 a 1.400 horas, a depender da relação entre a formação original e formação pretendida (BRASIL, 2015).

É factível mencionar que, no âmbito da ausência de profissionais licenciados em áreas específicas para atuar na Educação Básica, CNE e MEC apontaram como alternativa o aligeiramento da formação docente por meio das duas formações iniciais supracitadas. Sobre isso, os dados do Censo Escolar de 2017 revelaram que nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o caso mais grave encontra-se na disciplina de Artes, no qual apenas 31,5% dos professores desta possuem habilitação de Licenciatura em nível superior na respectiva área de atuação (INEP, 2018). Em relação ao Ensino Médio, a gravidade maior está na disciplina de Sociologia, em que apenas 27,1% dos docentes possuem diploma de Licenciatura na área específica de atuação (2018).

De acordo com Michels (2006), ao propor uma formação mais enxuta e de menor custo, as políticas públicas voltadas à formação docente materializam um processo formativo de caráter aligeirado e utilitarista, pragmaticamente voltado à prática de ensino, resguardando, em segundo plano, a possibilidade de uma formação que solidifique teoria e prática.

Na compreensão de Vásquez (1977, p. 207), a relação entre teoria e prática é indissociável. “[...] Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”. Retoma-se o que Marx e Engels (2010) chamaram de práxis, articulação entre teoria e prática, objetivando a ação-reflexão da educação para apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, compreensão sobre o mundo físico e social, bem como a formação de consciência para sua transformação.

Decorridos dois anos da edição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), em 2017, o CNE/CP editou uma nova

Resolução. Objetiva-se, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017e), postergar a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. A segunda prorrogação da implementação ocorreu em 2018, a partir da Resolução CNE/CP nº 3/2018 (BRASIL, 2018b), adiando apenas para 2019 a sua efetivação. À guisa disso, MEC e CNE empenharam-se em postergar a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores, sobretudo por ser signo de uma formação avessa às demandas do novo governo e dos setores mais reacionários da sociedade.

Paralelamente, a partir de 2018 CNE e MEC passam a elaborar a nova Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e, conseqüentemente, novas Diretrizes Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores. A BNCFP representa a adequação das Diretrizes Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores à BNCC, de modo que essas Diretrizes incorporem as discussões acerca de competências, habilidades, currículo flexível, dentre outras, todas oriundas da BNCC.

Enfatiza-se que, ao modificarem-se as Diretrizes e elaborar-se a BNCFP em consonância à BNCC, percorre-se: à padronização dos currículos de formação de professores, escapando às universidades parte da autonomia sobre a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos; à centralização no mercado²¹ e suas necessidades produtivas, formando um trabalhador adaptativo às constantes transformações do mundo do trabalho; e ainda, o rebaixamento do processo de formação, dando ênfase à aquisição de competências e habilidades, colocando de escanteio uma formação teórico-prática, comprometida com a transformação social (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019).

²¹ Não obstante, não é a primeira vez em que as políticas educacionais visam instruir uma força de trabalho para as demandas dos setores produtivos. Em um passado recente, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), buscou-se inserir/reinserir os desempregados no mercado de trabalho. Assim, por meio de cursos técnicos e profissionalizantes, oferta-se a possibilidade de se ‘conquistar’ um novo emprego. Todavia, cabe lembrar ainda que não há dados conclusivos sobre a relação entre aqueles formados pelo PRONATEC e o seu sucessivo ingresso no mercado de trabalho (COSTA, 2016). Ainda, em 2020, a taxa de desemprego entre os mais jovens da População Economicamente Ativa (PEA), subiu de 5% para 20% (DATA FOLHA, 2020).

Em 20 de dezembro de 2019 foi editada a Resolução do CNE/CP nº 2, definindo, novamente, novas Diretrizes Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) (BRASIL, 2019a). Com participação restrita à associações, sindicatos, entidades de pesquisa e ensino, e profissionais da educação, os documentos ficaram à mercê de interferências de setores empresariais. Com isso, ambos os documentos atendem mais as reformas empresariais da educação do que as demandas dos representantes da educação pública (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

A composição da equipe de autores responsáveis pela elaboração da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” não nos permite pensar de outra maneira. Os seis profissionais envolvidos nesta tarefa – Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaes/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaes/FGV) (BRASIL, 2018) – registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado (FARIAS, 2019, p. 161).

Destaca-se, ainda, que na Proposta de BNCFP, tal como na BNCC, o processo de construção ocorreu sob influência de grandes políticas curriculares internacionais, transplantando para o Brasil as enfadonhas receitas que aspiram ao universalismo. A respeito disso, os redatores da Proposta da BNCFP consultaram o modelo curricular australiano de formação de professores, buscando incorporar os preceitos meritocráticos às novas métricas de formação de professores. A ‘bula’ prescrevia a necessidade de qualificar os docentes a partir de sua formação, experiência e tempo dedicado ao magistério, sedimentando o julgo dos mais preparados, menos preparados, merecedores e não merecedores de revisões salariais:

1. Professores recém-graduados, 2. Professores proficientes, 3. Professores altamente experientes e 4. Professores líderes. Esses quatro níveis são usados para avaliar a performance para cada nível da carreira dos professores e, conforme a progressão nesses níveis, ocorrem as revisões salariais. Além disso, os referenciais são também usados para orientar os cursos destinados à formação continuada (BRASIL, 2019b, p. 12).

Signo disso é a proposta de que os professores, a partir das avaliações de larga escala, sejam avaliados continuamente, balizando os resultados acerca do desenvolvimento de competências e habilidades na formação inicial e continuada, bem como o ingresso e a progressão na carreira, internalizando, ainda mais, os preceitos meritocráticos e neoliberais:

Também podem estar articulados à mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais (BRASIL, 2019b, p. 11-12).

Todavia, foi somente incorporada nas novas Diretrizes Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores a avaliação dos cursos de Licenciaturas, tal como dos licenciandos. Ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a elaboração de um novo formato para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), adequado às novas Diretrizes, BNCC e BNCFP (BRASIL, 2019a).

Além disso, Diretrizes e BNCFP consubstanciam a reprodução de uma formação docente fundamentada em competências e habilidades, sem sequer referenciar os conhecimentos e as perspectivas que norteiam a construção delas. Logo, a formação docente dar-se-ia mediada pela prática docente, quebrando, assim, a indissociabilidade entre teoria e prática. O termo “prática” é citado por 64 (sessenta e quatro) vezes na

Resolução CNE/CP nº 2/2019, na maioria das vezes relacionado apenas ao trabalho docente (BRASIL, 2019a). A exemplo:

§ 3º A *prática* deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a *prática* deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso (BRASIL, 2019a, p. 9, grifos nossos).

Outrossim são as competências específicas na formação docente, cita-se: I – conhecimento profissional; II – prática profissional e; III – engajamento profissional (BRASIL, 2019a, p. 2). Novamente, fragmentam-se teoria e prática, como se formação e prática docente fossem dimensões diversificadas sobre o mesmo objeto e, que, de forma dissociada, é necessário desenvolver competências específicas para cada uma dessas dimensões.

Ademais, as novas Diretrizes e BNCFP são articuladas a partir da responsabilização docente. Responsabilização docente é entendida a partir do papel desempenhado pelo professor, no qual ele é responsável pelos resultados obtidos pelos estudantes no processo de formação (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020), atribuindo a estes, inclusive, o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Protagonista, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, é signo do profissional que apropria/desenvolve competências e habilidades gestadas pelo documento, sendo capaz de mobilizá-los na construção de uma prática pedagógica voltada às resoluções de demandas cotidianas e imediatas e, assim sendo, voltadas às necessidades do metabolismo social do capital (ALVES, 2017).

Acrescenta-se que o protagonismo docente foi amplamente difundido e incorporado a partir da Rede Docente da América Latina e Caribe – Rede Kipus, concebida no Chile em 2003. A Rede Kipus está ligada à UNESCO por meio da Oficina Regional de Educação Para a América Latina e Caribe (OREALC) (ALVES, 2017). A partir da década de 1990, com as grandes reformas empresariais da educação,

massificou-se a ideia de que a educação depende fundamentalmente da atuação do professor. Seriam necessárias mudanças nas formações inicial e continuada de professores, introduzindo-se novos processos embasados na coparticipação, consenso e neutralização das contradições históricas (2017), tornando o docente um sujeito conformado à realidade histórico-social.

Baseado em grandes testagens nacionais e internacionais, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 incorpora à formação docente ideias e valores referentes à uma educação de resultados palpáveis. Nesse sentido, o termo “resultado” é mencionado por duas vezes nas novas Diretrizes e por três vezes na BNCFP (BRASIL, 2019a). No que tange a formação docente, os resultados vinculam-se a aferição do processo de ensino-aprendizagem, identificando a ocorrência (ou não) do desenvolvimento das competências necessárias aos licenciandos. A exemplo:

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias (BRASIL, 2019a, p. 5).

Evidencia-se que, ao aferir os resultados, responsabiliza-se os docentes pelo desempenho de seus alunos em grandes testagens, tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso. Em vista disso, a BNCC e a BNCFP constituem-se a partir de estruturas fundadas em resultados de avaliações em larga escala e justificadas pelos resultados negativos da Educação Básica brasileira (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). Com efeito, confabulam um discurso circunscrito em ações de ajuste da formação e do trabalho docente, excetuando-se de propor mudanças concretas nas condições objetivas na formação dos sujeitos licenciandos, como garantia da formação inicial presencial, com qualidade social, resguardando o acesso e permanência; e dos docentes, com remuneração justa e digna, e condições favoráveis de trabalho.

Embora a Resolução CNE/CP nº 02/2019 retome os preceitos basilares de uma educação democrática e plural previstos na LDB de 1996, os termos/conceitos considerados caros aos grupos reacionários e retrógrados, como gênero e sexo, foram suprimidos, preservando-se apenas o termo “étnico-racial”, na BNCFP (BRASIL, 2019a).

Ademais, reserva-se uma formação docente que terá como princípios as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2019a). Relegando, desse modo, os conhecimentos teórico-práticos necessários para uma sólida formação intelectual, política e ativa à atuação docente, que possibilitaria, por sua vez, uma contribuição significativa, crítica e emancipadora à escola e aos estudantes.

Em suma, as novas Diretrizes Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica fazem parte do quadro das grandes reformas empresariais da educação. Logo, pretende-se adequar a formação de professores e sua atuação profissional às demandas do sistema produtivo, diga-se: do capital. Formando sujeitos flexíveis, imbuídos nas competências e habilidades, adestrados às determinações impostas, inflexíveis às contradições de uma sociedade de classes, contemplado nas relações subjetivas do imediatismo.

Assim, a atual política de formação de professores busca realizar, no âmbito da formação docente, a reconversão do professor. A reconversão compreende à transformação no papel desempenhado pelos docentes; sua formação; profissionalização; desempenho de suas atividades; incorporando, desse modo, os preceitos meritocráticos, neoliberais e gerencialistas da educação; enraizando formação e trabalho docente sobre postulados de flexibilização (EVANGELISTA, 2009 *apud* SHIROMA; MICHELS; EVANGELISTA; GARCIA, 2017).

À guisa disso, justifica-se a reconversão do professor a partir da reprodução de discursos, proposições e ações efetivas, que parte do pressuposto da desqualificação docente (SHIROMA; MICHELS; EVANGELISTA; GARCIA, 2017). Partilha-se da ideia de que os docentes encontram-se obsoletos frente as novas demandas do mundo do trabalho – dos fenômenos sociais, e de incompatibilidades geracionais, sendo necessária uma substancial transformação de sua formação inicial e continuada, bem como adaptação às novas necessidades produtivas do capital mundializado.

Em vista disso, destaca-se ainda a hegemonia dos setores empresariais da educação na formação docente. De acordo com Seki, Souza e Evangelista (2017), após 1990 e, sobretudo nos anos 2000, ocorreu, de forma acentuada, uma expansão dos domínios dos setores empresariais na educação, especialmente na formação de professores na modalidade de Educação à Distância (EAD). Somados à isso, chancela-

se o processo de financeirização²² da educação, com a formação de oligopólios no Ensino Superior.

Os grupos Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Anima Educação, formam, atualmente, os maiores oligopólios da educação privada superior no Brasil, sendo responsáveis por mais de 25% das matrículas em cursos de Licenciaturas no ano de 2015 (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017). É mister salientar ainda que o avanço da aquisição de novas instituições não se detém as IES privadas. Em 2019, a Administração Central da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) anunciou a venda da instituição ao Grupo Anima Educação, figurando a privatização desta que até então mantinha-se como uma universidade comunitária.

Nesse sentido, a partir do governo FHC (1995-2002), e, sobretudo no segundado mandato de Lula (2006-2010), a expansão do setor empresarial ganhou folga, quando comparada a expansão do Ensino Superior em instituições públicas ou comunitárias, principalmente na Educação à Distância (EAD) (SHIROMA; MICHELS; EVANGELISTA; GARCIA, 2017). Entre os anos de 2006 a 2012, as matrículas na EAD cresceram 200,36% (MANDELI, 2017). De acordo com a autora (2017), entre o segundo mandato de Lula (2006-2010) e o primeiro de Dilma Rousseff (2011-2014), ocorreu um aumento extraordinário nas Licenciaturas à distância, de modo que esta tem sido a métrica na expansão da política de formação docente no Brasil. “Expõe-se nesse quadro a face cruel do preparo do mestre no Brasil: majoritariamente na rede privada, substantivamente na modalidade EaD” (EVANGELISTA, 2015, p. 15 apud DECKER, 2015, p. 181).

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2020), neste ano, foi criado um montante de 13.529.101 novas vagas no Ensino Superior, sendo: 835.569 no setor público e 12.693.532 no setor privado. Dessas, 722.395 na modalidade presencial e 113.174 na EAD, em instituições públicas; com 5.636.139 no ensino presencial e 7.057.393 em EAD, em instituições privadas. Assim,

²² De acordo com Martins (2019), a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, possibilita-se a transformação das instituições educacionais em sociedades anônimas. Deste modo, formaram-se, a partir do início da primeira década do século XXI, grandes oligopólios do Ensino Superior no Brasil. Estes, passando a operar suas ações e investimentos nas Bolsas de Valores, delineando a financeirização da educação.

majoritariamente, as vagas criadas encontram-se no setor privado, na modalidade EAD.

Reflexo disso são os dados oficiais referentes à formação de professores: em 2018, das 707.048 novas matrículas em cursos de Licenciatura, 455.586 foram realizadas na modalidade a distância, contra 251.462 no ensino presencial (INEP, 2020). Prova da crescente expansão da EAD na formação docente é a comparação com os dados do Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2019). Naquele ano foram realizadas 649.137 matrículas em cursos de Licenciatura, sendo: 256.588 na modalidade presencial e 392.549 na EAD. Em vista disso, houve um recuo nas matrículas em Licenciaturas presenciais e expansão nas matrículas de Licenciaturas à distância.

Por fim, enfatiza-se que as novas Diretrizes Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores e a BNCFP estão focalizadas em atender, na formação de professores, os postulados de competências e habilidades de uma formação flexível, configuradas na BNCC. A reforma do Ensino Médio, BNCC e Resolução CNE/CP nº 2/2019 são a materialização de um conjunto de reformas empresariais da educação que visam, em última instância, formar trabalhadores flexíveis, conformados e pouco questionadores da realidade objetiva.

Caracteriza-se, assim, o avanço da precarização da formação docente. Focalizada na prática em detrimento da teoria, objetiva-se solucionar os problemas do imediato, não observando, dessa forma, os fenômenos subjacentes à realidade concreta (KOSIK, 1976), tecendo uma resposta à pronta entrega. Posto isso, afere-se o avanço da naturalização da meritocracia, ajustando a formação de professores e seu futuro profissional aos resultados de testes em larga escala, responsabilizando-os pelo desempenho transcorrido.

2.4 BNCC E TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Neste item realiza-se uma análise acerca das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Analisando categorias centrais relacionadas ao trabalho docente, exprime-se a situação atual das relações vivenciadas pelos educadores. Em meio às reformas empresariais da educação e o reordenamento do trabalho docente, a flexibilização e a precarização se tornam constantes. Para a realização desta análise, utilizamos as contribuições de Miranda (2006), Tumolo e Fontana (2008), Garcia e Anadon (2009), Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), Hill (2003), Apple (2011), Macedo e Lima (2017), Saviani

(2008), Miguel (2016), Monteiro e Ribeiro (2020), Basso (1998), Seki, Souza, Gomes e Evangelista (2017), Basilio (2010), Standing (2014), Crary (2014), Slee (2017) e Barbosa (2011).

De antemão, é fatídico expor que o trabalho docente passa, desde a década de 1990, por reajustes de sua natureza. Esses reajustes representam – em conjunto a uma série de outras reformas, o reordenamento do trabalho dos professores aos interesses empresariais. Revestido da lógica imediatista e individualista, o fazer docente converte-se em fiador da incorporação dos interesses hegemônicos do metabolismo social do capital.

Nesse contexto de maximização dos interesses do mercado e de diminuição da participação do Estado na garantia dos direitos sociais historicamente conquistados, as tendências neoliberais formam um emaranhado de ajustes econômicos, políticos e sociais, necessários à incorporação dos novos paradigmas sociometabólicos. Instituições como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cumprem um papel decisivo na incorporação desses novos paradigmas.

Tratando-se da questão docente, a quimera que representa o reordenamento do trabalho do professorado passa por profundas mudanças acerca do fazer e da formação docente. Essas mudanças buscam responder aos postulados da formação e do trabalho docente flexível, adaptados as novas metamorfoses do mundo do trabalho e as mudanças orquestradas no sistema produtivo.

Nesse sentido, concebe-se a necessidade de analisar os fenômenos do trabalho docente e sua relação com a BNCC, especialmente aqueles relacionados às novas demandas explanadas na Base, bem como aqueles provenientes da reestruturação produtiva do capital.

Sobre isso, identifica-se que fenômenos como proletarização, pauperização, profissionalização, responsabilização, intensificação, terceirização e contratação temporária, tornaram-se subjacentes características do trabalho docente, além do crescente fenômeno da uberização do trabalho, signo dos “novos” tempos nas relações entre capital e trabalho. Deste modo, o marco acerca do trabalho do professor constitui-se a partir do *modus operandi* da precarização das suas condições objetivas e subjetivas.

De acordo com Miranda (2006), no contexto da reestruturação produtiva do capital, o trabalhador docente que, anteriormente, era em grande medida proveniente das classes médias, passou a ser oriundo de

classes mais populares. Além disso, observa-se a perda do educador de seu *status* de reconhecimento social, somados a desvalorização salarial e o aumento do controle das atividades docentes. Dessa forma, para Braverman (1987), citado por Miranda (2006), recrudescidos de sua posição social, os docentes converteram-se em vendedores da força de trabalho.

A partir de tal condição, diferentes perspectivas acerca dessa relação constituíram-se ao longo da segunda metade do século XX e nas primeiras duas décadas do século XXI. Assim, para Tumolo e Fontana (2008), não é possível determinar a condição de proletarização apenas pelo caráter progressivo da precarização das condições de trabalho docente. Segundo os autores, a discussão dar-se-ia no campo da produção e reprodução do capital, a partir da geração do valor de uso ou de troca. Tratando-se de uma dicotomia entre trabalhadores da educação no setor público e no setor privado, aqueles que atuam no primeiro produziram valor de uso, enquanto os trabalhadores do segundo, valor de troca, portanto, mais-valia.

Signo da perda de *status* do professor no Brasil, são os dados obtidos pela pesquisa internacional realizada pela Fundação Varkey (2018). Nessa pesquisa, foram analisados 35 (trinta e cinco) países dos cinco continentes do mundo. Em relação ao *status* e reconhecimento, restou ao Brasil o último lugar entre o grupo de países pesquisados. Ainda, menos de 10% dos brasileiros julgam que os alunos respeitam os professores. Na China, os dados apontam para 81% em relação à isso. Em referência às horas dedicadas ao trabalho docente, os professores brasileiros participantes da pesquisa relataram dedicar em média 47,7 horas semanais ao trabalho.

Além disso, quando solicitado aos participantes da pesquisa que listassem entre 14 (quatorze) profissões – a qual incluía, dentre outras, médicos, enfermeiros, bibliotecários, assistentes sociais, em ordem de reconhecimento, professores do Ensino Médio e Diretores de Escolas ficaram em último lugar entre os países pesquisados. Sobre o incentivo aos filhos para que se tornassem professores, apenas 20% dos entrevistados responderam que incentivariam. Por fim, cabe mencionar ainda que 43% dos entrevistados apoiam definir a remuneração dos professores com base em produtividade e desempenho, contra 33% que afirmam ser contrários (VARKEY, 2018).

Outro aspecto relevante no contexto das transformações do trabalho docente, são as políticas gerencialistas que vêm ganhando forma à medida que estabelecem novas determinações históricas ao trabalho desempenhado pelos professores. Como podemos observar no

capítulo um, ao realizar-se um ajustamento da escola as estruturas socialmente produzidas pela empresa – adequando aos corolários impostos pela mercantilização da vida social –, o trabalho docente passa a incorporar categorias historicamente vinculadas aos setores econômicos, como eficiência, eficácia, responsabilização, autogestão ou autoadministração.

Ao analisarem, em sua pesquisa, os discursos de professoras dos anos iniciais da rede municipal de Capão Leão (RS), Garcia e Anadon (2009) identificaram que havia uma apropriação por parte das docentes da necessidade de profissionalização de seu trabalho. As professoras reconheciam as novas mudanças impostas pelas transformações do mundo do trabalho e da vida social, a exemplo da necessidade financeira de se trabalhar 40 h/a para garantir condições minimamente dignas de sobrevivência, mas também de continuar a formação, haja vista que muitas não possuíam formação de nível superior ou então Pós-Graduação *lato sensu*. Por conseguinte, absorveram em seus discursos a imprescindibilidade de responder, individualmente, as novas demandas do trabalho docente.

Ainda, de acordo com Garcia e Anadon (2009), existe uma crescente intensificação do trabalho docente. A intensificação é resultado da maximização das responsabilidades docentes no contexto da escola. Atravessando as tarefas pedagógicas diárias, tem-se um aumento quantitativo e qualitativo das responsabilidades administrativas, de gestão, psicológicas, etc. Esse processo provoca, no campo das subjetividades, de certo modo, a coerção sobre os docentes, por conta de criar expectativas ou frustrações (GARCIA; ANADON, 2009), quando não realizados e, gerando a inevitabilidade da profissionalização.

De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a intensificação do trabalho docente apresenta-se a partir de certas características, cita-se: diminuição do tempo de descanso do professor; redução do tempo necessário à atualização docente; sensação de excesso de trabalho; redução da capacidade de atuação coletiva e conseqüente inserção de formas gerencialistas de tomadas de decisão, visando a individualização do trabalho docente; auxílio de especialistas para sanar as carências particulares; imposição de respostas técnicas pautadas nas novas tecnologias e em demandas imediatas.

Ao instigar nos trabalhadores docentes a responsabilização pelos resultados mensuráveis obtidos pela educação, bem como um crescente processo de profissionalização referenciado pela constante obrigação de adequar-se as exigências contemporâneas da docência,

sobretudo aquelas advindas da gestão e administração da escola, objetiva-se a autointensificação do trabalho do professor. Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), ao inculcar no trabalho docente os preceitos do gerencialismo, formando sujeitos autogestionáveis, que assimilem a capacidade de garantir, de forma individualizada os resultados mensuráveis esperados, formam-se sujeitos capazes de concretizar a autointensificação de seu próprio trabalho.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na autointensificação (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109).

Com o avanço da padronização do ensino por meio de materiais didáticos, como o apostilamento, ou com o estabelecimento de uma política curricular nacional – a exemplo da BNCC –, o trabalho docente encontra-se cada vez mais cerceado de sua autonomia. De acordo com Hill (2003), ao designar-se esse tipo de política educacional, conforma-se não somente o empobrecimento da formação humana – acarretando na subjunção seletiva dos conhecimentos historicamente valorizados; como também na neutralização de uma formação crítica docente e, posterior supressão da atuação crítico-social dos trabalhadores docentes.

Ao analisar o currículo nacional num contexto de expansão das ideias e políticas neoconservadoras, oriundas de uma aliança convergente entre conservadores e neoliberais, Apple (2011), examina que este representa o ajustamento do que será ensinado aos interesses do mercado e dos processos de avaliação da educação em larga escala. Segundo o autor, o currículo nacional viabilizaria a garantia de

“excelência” e “qualidade” às instituições adequadas as demandas impostas pelo sistema produtivo, garantindo assim, aqueles formados nestas, uma formação eficaz para responder as novas demandas do mercado de trabalho.

Conforme enfatizamos nos itens anteriores do trabalho, a tomada das políticas educacionais nacionais pelos princípios de *accountability* levaram à crescente responsabilização do trabalho docente pelos resultados mensuráveis obtidos pela educação, responsabilizando assim, o professor pelo fracasso ou sucesso dos índices educacionais. À vista disso, ampliou-se o controle sobre o trabalho docente, determinando a valorização dos conhecimentos tácitos necessários à formação de uma força de trabalho (MACEDO; LIMA, 2017) que atenda as novas metamorfoses do mundo do trabalho.

Outrossim é o aumento dos sistemas de vigilância sobre o trabalho docente que, como aventado anteriormente, por meio de novas formas de trabalho burocrático, refletem na imposição de prestar contas acerca do trabalho pedagógico desenvolvido (GARCIA; ANADON, 2009). Ainda, à medida que os projetos neoconservadores vão avançando, a censura às formas de pensamento pedagógico contra-hegemônico²³ tornam-se recorrentes. Em decorrência, censura-se, assim, o próprio trabalho docente.

Nesse sentido, o projeto/movimento Escola Sem Partido (ESP) busca neutralizar as ideias pedagógicas contrárias ao pensamento social dominante, reafirmando os preceitos morais da família tradicional e do pensamento ocidental hegemônico. Ao neutralizar as ideias pedagógicas contrárias ao *establishment*, reitera-se uma determinada visão de mundo, sociedade, educação e ser humano, conformada à preceitos históricos excludentes, fundados na branquitude, masculinidade, heteronormatividade, contrários à emancipação humana em todas as suas acepções.

São, de fato, projetos de criminalização da docência, entendida em seu sentido mais profundo – o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma. Impedem que a atividade profissional dos docentes seja

²³ De acordo com Saviani (2008), as teorias pedagógicas contra-hegemônicas são aquelas que buscam viabilizar as ideias e posições dos dominados na sociedade de classes. Essas teorias empenham-se em superar a ordem social dominante.

exercida de modo pleno e também deixam professoras e professores à mercê dos pais (MIGUEL, 2016, p. 614).

É factível mensurar ainda que, conforme demonstramos nos itens anteriores deste capítulo, na última versão da BNCC (2017), bem como na Resolução CNE/CP nº 2/2019, as categorias gênero e sexualidade foram suprimidas dos documentos, silenciando qualquer forma mais explícita de movimento em torno da desconstrução dessas convenções sociais. De acordo com Monteiro e Ribeiro (2020), ao excluir-se essas categorias da BNCC, sucumbe-se as determinações impostas pelos setores mais conservadores e reacionários da sociedade. Posto isso, embora haja amparo legal em outros documentos que garantem a liberdade de cátedra, o professor estará, pela BNCC, desabrigado pela desconstrução de realidades sociais tão relevantes à existência humana.

Por conseguinte, o panorama do trabalho docente no Brasil contemporâneo, revela a precariedade objetiva e subjetiva de suas condições de trabalho. Para Basso (1998), a métrica do trabalho docente é medida a partir de condições rarefeitas, com baixos salários, pouco tempo disponível para organização e sistematização de aulas, correções de avaliações e formações continuadas, carente de espaços e tempos de discussões coletivas acerca das condições estruturais de sua profissão, levando os docentes a um processo de alienação.

Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente (BASSO, 1998, p. 5).

Sobre isso, Basso (1998) define que o trabalho docente é compreendido como a totalidade entre as condições subjetivas, ou seja, a formação docente e as condições objetivas – organizadas a partir das condições efetivas do trabalho professoral. Diante disso, o significado do trabalho docente constitui-se a partir de sua finalidade, isto é, a atividade de ensinar, mediada pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos; já o sentido atribuído ao professor relaciona-se não somente à apropriação dos conhecimentos, mas também à

possibilidade de contribuição social, contemplando o papel socialmente atribuído ao trabalho docente, possibilitando, a partir de uma perspectiva emancipadora, a construção de novos conhecimentos, avançando no desenvolvimento do gênero humano (BASSO, 1998).

Acrescenta-se que no processo emergente de precarização do trabalho docente, o trabalho temporário tendo sido a tônica que envolve as relações do mundo do trabalho para o professorado da Educação Básica brasileira. De acordo com Capuchinho (2019), com base nos dados do Censo Escolar de 2018, quatro em cada dez professores da Educação Básica, são trabalhadores temporários. A situação da rede pública estadual mais grave encontra-se no Acre, com 81,1% dos professores temporários. Em Santa Catarina, Estado que ocupa a 8ª posição em relação aos maiores números de temporários nas redes estaduais do país, os Admitidos em Caráter Temporário (ACT) somam 64,9% do quadro de funcionários (CAPUCHINHO, 2019).

Sobre isso, Seki, Souza, Gomes e Evangelista (2017), com base no Censo Escolar dos anos 2011 a 2015, identificaram que o trabalho temporário atinge quase um milhão de professores da Educação Básica. De um modo geral, no serviço público, os trabalhadores temporários são aqueles sem estabilidade no emprego, que gozam de direitos reduzidos quando comparados a trabalhadores concursados. Eles estão sempre à deriva, na busca de empregos e, no caso dos professores, na busca de escolas e aulas, sem poder, em grande medida, fazer previsões sobre as condições objetivas de futuro.

Nesse contexto, no Estado de São Paulo a situação é ainda mais grave. Além dos professores temporários, aqueles com contrato por tempo determinado, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) realiza a contratação de professores eventuais. Estes são aqueles que não possuem contratos temporários, são remunerados por aulas ministradas, de forma eventual, cabendo as unidades escolares fazerem a seleção e dispensa desses profissionais (BASILIO, 2010). Em síntese, são ainda mais precarizados que os temporários, desprovidos de aulas titulares, ficam à mercê da ausência dos professores efetivos ou temporários.

Constata-se que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, como parte do conjunto de reformas empresarias da educação, podem promover, por meio de parcerias público-privado, formas de privatização da educação pública, sobretudo vinculadas à EAD. Ainda, em relação ao trabalho docente, como enfatizado anteriormente, por meio da política curricular nacional, haverá maior controle sobre o que será ensinado, bem como sobre os resultados palpáveis baseados em

grandes avaliações. Com relação às formas de contratação dos trabalhadores docentes, somam-se, ainda, aos dois documentos oficiais anteriores, a Reforma Trabalhista e a Terceirização Irrestrita, possibilitando a contratação de empresas para gerir os trabalhadores docentes, com contratos de trabalho temporários, parciais ou intermitentes, estendendo ainda mais a flexibilização e a precarização a esses trabalhadores.

No campo teórico das contribuições acerca das novas metamorfoses do mundo do trabalho, Standing (2014) identificou o surgimento de uma nova classe social, constituída a partir do contexto de precarização estrutural das relações de trabalho, advinda do novo paradigma da reestruturação produtiva, combinada à mundialização do capital e as políticas neoliberais – o precariado. O precariado é a classe social que se encontra em condições produtivas desfavoráveis, com uma redução substancial de seus direitos, quicá a inexistência desses, destituído da possibilidade de mobilidade social, submetido a trabalhos voltados a multitarefas, com consideráveis dificuldades de controlar o seu próprio tempo (STANDING, 2014).

Além do mais, de acordo com o autor, são identificadas como características do precariado a autoexploração do trabalho e o desengajamento. Mesmo sem a possibilidade concreta de mobilidade social, o precariado, na esperança de galgar novos degraus na carreira profissional, submete-se a autoexploração, adequando-se aos novos patamares de exploração da força de trabalho. Levado a buscar respostas imediatas às necessidades do capital, realiza a maximização da individualização do trabalho, perdendo capacidades socialmente produzidas de trabalhar coletivamente, de forma criativa e inovadora. Com efeito, o precariado é o sujeito permanente no trabalho temporário (STANDING, 2014).

Cabe ressaltar que não incorporamos a contribuição do autor a partir da sua totalidade, ou seja, com a compreensão de que o precariado constitui uma classe social a par da existência da classe trabalhadora. Sua contribuição aqui é evidenciada por conta das métricas de exploração e singularidades levantadas por este. Portanto, aqui enfatizamos a perspectiva encarada pelo autor.

Adiante, na trilha da precarização das relações de trabalho, o capital, além de desconstruir o conjunto de direitos e condições objetivas da classe trabalhadora, também interfere nos próprios processos metabólicos dos seres humanos. De acordo com Crary (2014), numa sociedade de consumo, na qual a necessidade da produtividade, da eficácia e, sobretudo, das respostas imediatas, o sono torna-se uma

barreira a ser superada. Com o avanço da produção tecnológica, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) trouxeram um estado de vigilância constante, materializado pela ruptura entre os tempos de trabalho (efetivamente) e os tempos de descanso ou lazer. Nesse ponto de vista, “em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia de trabalhar sem pausa, sem limites” (CRARY, 2014, p. 19).

Isso posto, o trabalho docente encontra-se numa lógica de autogestão, de autointensificação e de responsabilização dos resultados obtidos pela educação como um todo. Nessa lógica, a concepção coletiva do trabalho docente é individualizada e, como se situa no envolvimento da autointensificação, o tempo dedicado ao trabalho é maximizado exponencialmente. Para conseguir realizar as novas demandas impostas pelo reordenamento de suas relações de trabalho, o professor dispense cada vez mais de tempo de trabalho efetivo, avançando na indiferenciação entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer.

Além disso, o fenômeno da uberização²⁴ do trabalho tem ganhado cada vez mais espaço na relação entre capital e trabalho. Na Uber, os “prestadores” de serviço (motoristas particulares) não recebem proteção social da empresa, como direitos ou encargos trabalhistas e previdenciários, ficando descobertos do seguro social (previdência), excluídos de piso salarial, férias, décimo terceiro salário, jornada fixa de trabalho, dentre outros. Ainda, é responsabilidade de cada trabalhador arcar com os custos do automóvel, a exemplo do combustível, seguro de proteção, serviços de manutenção, etc.

Muitas companhias da Economia do
Compartilhamento estão dando fortuna a seus
investidores e executivos e criando bons

²⁴ Esse fenômeno relaciona-se as novas metamorfoses do mundo do trabalho e recebe esse nome por ter sua origem na empresa Uber. A Uber é uma empresa prestadora de serviços, originária dos EUA, é detentora de milhares de automóveis e motoristas particulares sem possuir a sua propriedade e seu contrato, respectivamente. A principal plataforma de serviços da empresa é seu aplicativo de celular. Motoristas e passageiros cadastram-se para utilizar o serviço. O custo do deslocamento de passageiros costuma ser inferior quando comparados à serviços similares prestados por empresas de taxi, por exemplo, o que mascara a expropriação do trabalho.

empregos para seus engenheiros de programação e marqueteiros, graças à remoção de proteções e garantias conquistadas após décadas de luta social, e graças à criação de formas de subemprego mais arriscadas e precárias para aqueles que de fato suam a camisa (SLEE, 2017, p. 24).

Com efeito, a uberização mina gradualmente a concepção coletiva de trabalho. A medida que os trabalhadores tornam-se “empreendedores de si”, os vínculos sociais e solidários entre os trabalhadores vão se esfacelando. Ao passo que a luta coletiva torna-se secundária, perde-se a identificação à classe trabalhadora, recriando um cenário de subordinação as ideias hegemônicas da classe dominante. Logo, passam a identificar-se como patrões de si. Sobre isso, Barbosa (2011, p. 122) afirma que:

Advogamos em favor da hipótese de que a noção de indivíduo veiculada nessa imagem não apresenta efetivamente uma figura paradigmática capaz de ser vislumbrada como dotada de capacidade efetiva de construir a si mesmo nos limites de um projeto comum de sociedade, porque a condição de precariedade, decorrente da fragilização do projeto da sociedade salarial, espraia-se por todos os cantos da vida em sociedade, enfraquecendo os vínculos sociais entre os indivíduos.

No que concerne aos reflexos da uberização sobre o trabalho docente, em 2017, no município de Ribeirão Preto (SP), a Administração Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, elaborou um projeto de lei que tratava sobre a contratação de professores para ministrar aulas na ausência dos professores titulares. Assim como o motorista da Uber, o professor seria convocado por meio de um aplicativo de celular, tendo trinta minutos para aceitar ou não a oferta de aulas. Em vista disso, seria remunerado apenas pela aula ministrada, sem qualquer vínculo empregatício com o município. O projeto foi apelidado de “Uber da Educação” ou “Professor *Delivery*”. Por conta da repercussão negativa, a Administração Municipal engavetou o projeto (CARTA CAPITAL, 2017).

Situação análoga de flexibilização e precarização do trabalho docente ocorreu em Angelina (SC). Em abril de 2017 a Prefeitura Municipal lançou um edital para contratação de professor de Educação Física pelo menor preço. O Pregão nº 018/2017 previa a contratação por meio de um leilão, em que seria vitoriosa a proposta realizada pelo menor preço, ou seja, o professor que estivesse disposto a trabalhar tendo a menor remuneração venceria. O valor máximo estabelecido pelo edital era de R\$ 1.200,00, referente a uma jornada de 20 horas semanais. Para se escrever, era necessário possuir ou estar cursando Educação Física e ser detentor de CNPJ (WEISS, 2017). Por conta da publicidade do documento, o Ministério Público de Contas do Estado de Santa Catarina (MPC/SC) anunciou que iria abrir uma investigação sobre essa situação. A Prefeitura Municipal suspendeu o edital.

Em suma, o cenário do trabalho docente na contemporaneidade reverbera a maximização dos processos de flexibilização e precarização do trabalho desempenhado pelo professor. Nos feitos políticos, sobretudo dos últimos anos, concretizou-se o alijamento da classe trabalhadora que, por meio das reformas empresariais, foi solapada de seus direitos historicamente conquistados. Pode-se observar, a partir dos elementos discorridos nesse item, que o reordenamento do trabalho docente passa, substancialmente, pela intensificação, autointensificação, responsabilização, controle e precarização de suas condições objetivas de trabalho, diga-se: contratação temporária, terceirizada e ainda, uberizada. Além disso, tratando-se de reformas empresariais que visam adaptar a educação pública aos preceitos do mercado, BNCC e Reforma do Ensino Médio possibilitarão a expansão do caráter precário do trabalho docente, marcado pela ascensão desde meados da década de 1990.

3 PROFESSORES TEMPORÁRIOS: SUJEITOS PROVISÓRIOS NA PERDURÁVEL CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Neste capítulo, analisamos o fenômeno do trabalho docente temporário na Educação Básica. A partir disso, identificamos o contexto histórico-social de sua expansão, suas características, seus condicionantes, assim como suas particularidades nas redes públicas estaduais de educação de São Paulo e Santa Catarina. Indicamos que, embora o trabalho temporário esteja previsto na Constituição Federal de 1988 em caráter excepcional, na atualidade sua utilização tornou-se, em algumas redes públicas de educação, a lógica *sui generis* de contratação de professores.

Logo, tendo como base os dados oficiais da Educação Básica no Brasil, verificamos a emergência do trabalho temporário como forma hegemônica de contratação em diversas redes estaduais de educação, a exemplo de Santa Catarina. Examinamos, ainda, formas mais avançadas de precarização do trabalho docente, como o professor eventual em SP, um sujeito *freelancer* na educação pública paulista.

A *posteriori*, analisamos a trajetória histórica dos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) em SC. Seus antecedentes, sua representatividade na Rede Estadual de Educação (REE), a legislação que regulamenta sua existência, bem como o crescente e atual processo de precarização das suas condições de trabalho. Posteriormente, apontamos as tensões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), sobre a formação e o trabalho docente. Finalizamos advertindo que a implantação de ambos os documentos poderá levar à ampliação da subordinação docente aos interesses do capital, baseando-se na flexibilização e na precarização das suas condições de existência e trabalho.

3.1 O TRABALHO TEMPORÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FENÔMENO E CONDIÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS

Inicialmente apontamos o contexto histórico de escalada do trabalho temporário. Destacamos, nesse processo, a articulação entre as políticas neoliberais, o regime de acumulação flexível e a Nova Gestão Pública (NGP), bem como as regulamentações que ratificam a condição do trabalho temporário. Analisamos a insurgência de projetos de

precarização do trabalho dos docentes do setor privado. Avançamos verificando os dados referentes à projeção dos trabalhadores temporários na Educação Básica brasileira e a sua participação massiva, sobretudo na rede estadual de educação de São Paulo. Identificando formas de precarização que remetem à *quasi-uberização* dos trabalhadores. Finalizamos pontuando as condições objetivas impostas aos trabalhadores temporários em um cenário de pandemia.

Observa-se a expansão do fenômeno do trabalho temporário na Educação Básica brasileira a partir da segunda metade da década de 1990, no contexto de recrudescimento das políticas neoliberais e da Nova Gestão Pública (NGP). Sendo implementados, a rigor, sob a prescrição basilar do pensamento político hegemônico do governo FHC.

Nesse contexto, a partir de 1995, sob comando do Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, o governo federal iniciou uma série de reformas. Justificam-se esses reacertos pela ‘perdulária’ capacidade do Estado brasileiro em inserir-se nas novas dinâmicas do capitalismo mundializado, levado, entre outros aspectos, pela excepcional burocratização do Estado e de suas formas mais rudimentares de administração pública. Por conseguinte, haveria a necessidade de ‘modernizar’ as estruturas sociais, políticas e econômicas nacionais.

De acordo com Andriolo (2006), a NGP teve como suas ‘vitrines’ os governos de Ronald Reagan (1981-1989) e Margaret Thatcher (1979-1990). Em princípio, as principais reformas implementadas no mote dessa perspectiva são, entre outras: a privatização de serviços e empresas públicas; cortes em investimentos públicos – sobretudo às áreas sociais; ajustes fiscais e; desregulamentação e liberalização das relações econômicas.

Ainda, segundo o autor (2006), em um segundo momento a NGP esteve focalizada nas demandas de *accountability*. Essas demandas incorporavam diretrizes provenientes de discursos e práticas de uma gestão pública ‘voltada’ à eficiência e eficácia, com a redução substancial dos gastos públicos, descentralização de decisões e implementações administrativas, bem como maior participação de organizações e instituições não governamentais no atendimento de serviços públicos.

Anteriormente a isso, a crise do *Welfare State* foi marcada pela ascensão do neoliberalismo e do regime de acumulação flexível. Harvey (2008) assinala que o regime de acumulação flexível redefine as relações de produção no metabolismo social do capital. Deste modo, as novas metamorfoses são guiadas pela flexibilidade, ausência ou redução

de direitos sociais, enfraquecimento da participação social dos sindicatos, bem como o recrudescimento do desemprego estrutural. Em meio ao temor do desemprego, os trabalhadores são sujeitados a formas mais precárias de trabalho, tal como o trabalho temporário.

Ao analisar o trabalho precário, Alves (2007, p. 114) observa que a precarização do trabalho é “condição ontológica da força de trabalho como mercadoria”. Conquanto a isso, o processo de precarização do trabalho é a subtração das barreiras construídas historicamente pela luta de classes. Nos três últimos decênios do século XX e decorrer do XXI, a precarização do trabalho atinge, prioritariamente, as frações da classe trabalhadora orgânicas nas relações entre capital e trabalho – detentoras, portanto, de direitos historicamente conquistados e organizadas a partir das estruturas sindicais (2007).

Nessa circunstância, observa-se a previsão do trabalho temporário no setor público já na Constituição Federal (CF) de 1988. No inciso IX do artigo 37, encontram-se os seguintes dizeres: “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). Antagonicamente, a excepcionalidade prevista no artigo 37 da CF tornou-se, em determinados estados, uma ‘espécie’ de regra, como veremos a seguir.

Não obstante, situa-se que a CF determina que os cargos ou empregos públicos serão ocupados exclusivamente mediante aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos (BRASIL, 1988). Portanto a métrica que se aplica ao ingresso no serviço público deverá ser a aprovação em concurso. Contudo, a lógica *sui generis* adotada por parte considerável dos entes federados é a contratação precária (temporária) sem a realização de concurso público.

Acrescenta-se que, em decorrência da necessidade de regulamentação por lei específica, em 1993 foi aprovada a Lei nº 8.745 que trata sobre a contratação temporária no âmbito do poder público federal (BRASIL, 1993). Desse modo, a contratação de professores temporários também foi recepcionada pela respectiva regulamentação, que estabeleceu critérios para a justificativa excepcional: “[...] vacância do cargo; afastamento ou licença; ou nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vicereitor, pró-reitor e diretor de campus” (BRASIL, 1993).

Adiante, em 1999, já em meio ao processo de reforma do Estado e da implementação da NGP, foi aprovado pelo Congresso Nacional a Lei nº 9.790, a qual regulamenta a atuação das Organizações

da Sociedade Civil de Interesse Público (BRASIL, 1999). Nesta, são consideradas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público aquelas constituídas de pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, que tenham a sua atuação calcada em áreas sociais, prestando serviços à população, cita-se à educação.

Dessarte, o processo de adoção, como regra do trabalho temporário, ganha mais fôlego a partir da primeira década do século XXI, chegando, em algumas redes públicas de ensino, a superar quantitativamente o número de trabalhadores do quadro permanente. Além disso, possibilita-se a contratação de instituições para gerir ou substituir o fornecimento de serviços públicos prestados pelo Estado, a exemplo da educação. Sobre isso, em 2017 o Distrito Federal realizou um chamamento público com o objetivo de contratar Organizações Sociais para administrar quarenta e nove (49) Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIS), responsáveis pelo atendimento de mais de dezessete (17) mil crianças (G1, 2017).

Não obstante, a lógica de precarização do trabalho docente não afeta somente os trabalhadores do setor público, mas também do setor privado. À vista disso, ao analisar a flexibilização e a precarização do trabalho docente no setor privado, Calderón (2009), identificou que já em 2004, o Projeto Colégio Brasil Novo, defendido pelo ex-presidente do Sindicato das Escolas Particulares de São Paulo (SIEEESP) – sindicato patronal dos proprietários de escolares privadas de São Paulo, José Aurélio de Camargo, propunha a terceirização dos docentes das escolas privadas.

A proposta seria que os professores constituíssem uma cooperativa ou associação que ficaria responsável pelo agenciamento dos docentes, de modo que os estabelecimentos escolares ficariam responsáveis por repassar cerca de 25% das receitas provenientes de matrículas. O professor receberia de acordo com a quantidade de alunos em sala de aula, havia ainda a promessa de que este poderia receber até 80% a mais de salário (VALOR ECONÔMICO, 2004, *apud* CALDERÓN, 2009).

Em 2006, o Poder Judiciário acatou o pedido realizado pelo Ministério Público do Trabalho contra o empresário José Aurélio de Camargo, ficando este proibido de difundir a terceirização de contratação docente, além de realizar tal feito, sob pena de pagamento de multa (CALDERÓN, 2009). Salienta-se que, a esta altura, a terceirização de atividades-fim era expressamente proibida.

Sobre o projeto, o professor Luiz Antonio Barbagli, presidente do Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), analisa que:

“no fim do mês, os professores podem até receber mais, mas não terão 13º. Salário, férias, fundo de garantia, recesso remunerado” (SINPRO-SP, 2004, s/p). Destarte, como mencionamos anteriormente, essas medidas reverberam que não somente aos professores das redes públicas de educação são atingidos pela flexibilização e precarização de suas condições de trabalho, mas também aos que atuam no setor privado.

Os docentes atuantes no setor privado deparam-se com a lógica mercadológica que reverbera em um espaço em que a educação é signo de mercadoria e não de direito. Dessa forma, necessitam vender sua força de trabalho ao proprietário da escola para garantir sua sobrevivência. Em uma lógica mercadológica, a possibilidade de maximização da expropriação dos trabalhadores representa a concreta degradação de suas condições objetivas e subjetivas de trabalho. A pândega, reproduzida na terceirização dos trabalhadores docentes, procederia no epílogo de condições minimamente razoáveis de trabalho, amparada por direitos historicamente conquistados. Outrossim, é a consciência de classe e a luta coletiva. Esta última seria combatida de sua capacidade de reivindicação coletiva, pois os docentes experimentaríamos formas ainda mais perversas de concorrência e meritocracia.

Em relação ao trabalho temporário no setor público, percebe-se essa crescente forma de contratação docente para atuação na Educação Básica brasileira. Acerca disso, a partir da análise de Souza (2013) de dados obtidos no Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 e no questionário aplicado aos professores na ocasião da Prova Brasil de 2011, é possível verificar a ocorrência de um acréscimo no número de trabalhadores não estatutários nas redes públicas municipais e estaduais de ensino.

De acordo com o Censo de 2003: 73,7% dos professores das redes estaduais de educação (REE) eram estatutários; enquanto nas redes municipais de educação (RME) esses trabalhadores representavam 63,3%; os celetistas, aqueles amparados sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), somavam 4,2 nas REE e; 18% nas RME; já os docentes temporários, contabilizavam 22,1% nas REE e; 18,7% nas RME. Em 2011, o resultado do questionário respondido pelos docentes na Prova Brasil revelou que: 62,8% dos docentes das REE eram estatutários; enquanto 64,8% encontravam-se na mesma condição nas RME; os celetistas representavam 2,4% nas REE e; 7,6% nas RME; já os temporários somavam 30,9% nas REE e; 19,6% nas RME (MEC/INEP, 2006; MEC/INEP 2013; *apud* SOUZA, 2013).

Destaca-se ainda que no *Perfil do Professor da Educação Básica (2013/2017)*, elaborado a partir dos dados coletados no Censo da Educação Básica, verificou-se que em 2013 os trabalhadores temporários das REE representavam 30,5% do quadro funcional, um total de 209.518 docentes. Já em 2017, esses docentes contabilizavam 35,6% das redes estaduais de educação, em um montante de 229.846 profissionais. Havendo, assim, uma queda no percentual de trabalhadores concursados, de 69,1% em 2013, para 64% em 2017. Nas RME os contratos temporários são menores quando comparados com as REE: 24,7% em 2013 e; mantendo-se em 24,7% em 2017 (CARVALHO, 2018).

Salienta-se que os números não foram ainda mais elevados porque além das categorias *concurado* e *temporário*, havia ainda os trabalhadores de *contrato CLT*, *terceirizado* e *não informado*. Na Educação Infantil, essas últimas três categorias somavam juntas 33,9% em 2013 e 31,7% em 2017. Nos Anos Iniciais, 23,8% em 2013 e 24,6% em 2017. Já nos Anos Finais, 18,1% em 2013 e 19,6% em 2017. Em relação à última etapa da Educação Básica – o Ensino Médio, os números ficaram em 19,5% em 2013 e 19,6% em 2017 (CARVALHO, 2018).

Em relação a etapa da Educação Básica, os trabalhadores concursados representavam, respectivamente: 49,4% na Educação Infantil em 2013, passando para 51,6% em 2017; 57,8% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2013 e 55,4% em 2017; 57,8% nos Anos Finais em 2013, regredindo para 54,9% em 2017 e; 56,7% no Ensino Médio em 2013, com uma leve diminuição para 54,9% em 2017. A predominância²⁵ dos trabalhadores temporários em 2013 se deu nos Anos Finais do Ensino Fundamental, chegando ao patamar de 24,1% e em 2017, no Ensino Médio, com 25,5% (CARVALHO, 2018).

Segundo o relatório *Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação*, encomendado pela Câmara dos

²⁵ Embora em números oficiais os trabalhares docentes temporários figurem contingente mais expressivo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é preciso pontuar as contradições das formas de contratação nos Anos Iniciais e na Educação Infantil. Observa-se a terceirização da Educação Infantil por meio da contratação de creches conveniadas e da concepção de creche domiciliar, ou mãe crecheira: “uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora” (ROSEMBERG, 1986, p. 73).

Deputados, as REE do Acre, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso, Tocantins, Alagoas, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará, contabilizaram 60% ou mais de professores temporários em seu quadro funcional no ano de 2018 (GOMES, 2019).

Verifica-se ainda que em 2018 apenas os Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia e Sergipe cumpriram a estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação (PNE) (GOMES, 2019). Isto posto, a Lei nº 13.005/14 determina que até o segundo ano de vigência do PNE, as redes públicas de educação devem garantir a elaboração e implementação de plano de cargos e salários, com garantia mínima do vencimento fixado pelo Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Até o terceiro ano de vigência do PNE, as REE e RME deverão assegurar, respectivamente, 90% de docentes concursados e 50% de efetivos nos demais cargos do magistério público (BRASIL, 2014), como pode ser observado abaixo:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014).

Ante o exposto, nota-se a abundância de trabalhadores temporários na Educação Básica brasileira, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso pode ser explicado, em grande medida, pela oferta das etapas da Educação Básica. Educação Infantil e Anos Iniciais encontram-se, comumente, sob gestão dos municípios, nos quais os índices de trabalhadores temporários são menores; enquanto os Anos Finais e Ensino Médio estão, em sua maioria, sob gestão dos Estados, imersos assim em uma realidade em que a utilização da contratação temporária ocorre de forma mais expressiva.

Além disso, encontram-se outras razões pela predominância desses trabalhadores nessas etapas da Educação Básica. De acordo com Costa e Oliveira (2011), por conta das grades curriculares dos Anos

Finais e do Ensino Médio – sobretudo o último, serem mais extensas, chegando a ao mote de, em média, doze (12) disciplinas, as contratações temporárias ocorrem com mais frequência. Com efeito, as condições de trabalho dos docentes do Ensino Médio encontram-se mais precarizadas em relação aos docentes que atuam em outras etapas, seja pelo número expressivo de turmas e alunos, seja pela permanência em mais turnos na escola ou pela jornada desenvolvida em duas ou mais unidades escolares (2011).

Em virtude das transformações no trabalho docente, ao investigar a precarização das condições de trabalho dos professores da rede estadual de educação de São Paulo, Venco (2016a), identificou que predomina – em contraponto à contratação por meio de concurso público, as contratações precárias de trabalhadores temporários e eventuais. Segundo a autora (2016a), nos meses de novembro e dezembro de 1999, os docentes temporários representavam 73% do quadro em exercício na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP). Salienta-se que apenas no mês de novembro, no ano de 2006, o número de professores efetivos superou o de temporários. Contudo, na série histórica levantada pela autora (1999-2015) referente ao mês de novembro, nos anos em que os efetivos superaram o número de temporários, a média móvel ficou na casa dos 15%, chegando, em alguns casos, a exemplo de 2012, de ser aproximadamente 2%.

De acordo com Venco (2016a), para reduzir o número de trabalhadores temporários na rede estadual de educação de São Paulo, a SEDUC/SP adotou alguns procedimentos. Sendo eles: limitou ao prazo de no mínimo duzentos (200) dias para assinatura de novos contratos com docentes que haviam trabalhado anteriormente na rede estadual; ocasionou a redução do número de turmas com a consequente ampliação do número de matrícula por turmas; e possibilitou aos professores efetivos que ministrassem disciplinas pertencentes às mesmas áreas de formação de suas licenciaturas, desde que estes tivessem cursado em sua graduação ao menos 160 horas-aula de conteúdos referentes à disciplina pretendida (2016a).

Os professores temporários do setor público são aqueles que atuam, em sua maioria, nas redes estaduais e municipais de educação. Esses trabalhadores não possuem os mesmos direitos dos servidores concursados, como a possibilidade de evolução salarial na carreira, já que nem mesmo possuem de fato uma carreira. Muitas vezes submetidos a condições mais precárias de trabalho, com contratos parciais, ausência de previsibilidade financeira, frequentemente lecionando disciplinas

difusas de suas respectivas licenciaturas e certamente mais suscetíveis à flexibilização imposta pela NGP.

Situação ainda mais precária que os professores temporários, encontram-se os professores eventuais da rede estadual de educação paulista. Os professores eventuais são aqueles que não possuem contratos com a SEDUC/SP. São chamados para assumir aulas apenas na ausência do professor titular e remunerados de acordo com as aulas ministradas. Por não possuir contratos, não recebem férias ou décimo terceiro salário, não detêm nem mesmo a ‘segurança’ do emprego em contrato por tempo determinado.

Segundo Basilio (2010), a seleção e a classificação dos professores eventuais é realizada pelas próprias escolas, cabendo a elas também, realizar o chamamento desses profissionais, sempre que houver demanda. Frequentemente esses professores são chamados a assumir aulas de disciplinas alheias as suas formações, além de que uma parcela considerável desses profissionais encontrar-se ainda cursando o Ensino Superior (VENCO, 2016b). Além do mais, por conta da volatilidade das aulas, os docentes eventuais estão submetidos às exigências ou pedidos realizados pelas direções das escolas, que, não raro, convertem esses trabalhadores em *office boy*, inspetor escolar, orientador etc. (2016b).

Em suma, o professor eventual converte-se em empreendedor de si. Ao passo que está envolto em uma relação em que necessita demonstrar sua capacidade de servir, ser útil, polivalente, flexível e solícito – a fim de garantir novas oportunidades de assumir turmas em substituição do professor titular, logo, converte-se em um trabalhador alienado. De modo que seu trabalho é eventual, muitas vezes desgarrado de sua formação específica e submetido a premissas determinadas por manuais de ensino ou orientações da direção escolar, precisa enquadrar-se nas expectativas socialmente produzidas pela política educacional paulista no contexto da NGP.

Este ‘clímax’ da precarização do trabalho docente, foi analisado por Venco (2018), como um processo de *quasi-uberização*. Por conta de suas condições de trabalho semelhantes aos trabalhadores da Uber – os quais não possuem vínculos empregatícios, são responsáveis pelos meios de trabalho (carro, combustível, seguro etc.), convocados ao trabalho pelo aplicativo de celular – os professores eventuais encontram-se em condições paritárias com esses trabalhadores.

Conforme mencionamos anteriormente, os professores eventuais não possuem contratos de trabalho, são remunerados de acordo com as aulas ministradas, não detêm direito a férias e décimo terceiro salário, são acionados por ligações telefônicas e, por conta

dessas condições, não sabem o quanto irão receber ao final do mês. Além dessas simetrias, ambos (uberizados e *quasi*-uberizados) dependem da disposição e qualidade do serviço prestado por si, pois tanto os professores eventuais quanto os motoristas da Uber serão acionados levando em consideração à avaliação realizada pelos usuários (motoristas) e por suas chefias (professores).

Todavia, analisa-se, também, o fenômeno do trabalho temporário a partir de outras categorias, a exemplo do *precariado*. Com base nas contribuições de Standing (2014), Silva e Motta (2019) e Silva (2020), percebe-se o precariado como uma fração da classe trabalhadora que é composta por docentes da Educação básica no serviço público e que por suas condições histórico-sociais, encontram-se fragilizados. São os trabalhadores temporários, que recebem salários inferiores aos dos trabalhadores efetivos, exauridos pela insegurança da possibilidade do desemprego, sem perspectiva de progressão salarial, desalentados pela falta de vínculos com seu ambiente de trabalho e o conjunto de relações sociais provenientes deste.

Ao contrário do que se imagina no senso comum que esses trabalhadores são compostos, quantitativamente, por sujeitos mais jovens, com pouca ou sem experiência no magistério, estudantes de graduação ou recém-formados, o que os dados atestam, em parte, remete ao contrário. Em 2019, a idade média dos trabalhadores temporários e terceirizados das redes públicas de educação estava concentrada entre 38 e 40 anos, explicada em grande medida pelo acesso mais tardio ao Ensino Superior e ingresso na docência (INEP, 2019; *apud* VENCO; SOUZA, 2020).

Destaca-se ainda que, em meio à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), os professores temporários foram os mais afetados na contratação e permanência nas redes públicas de educação. De acordo com Silva (2020), no Mato Grosso, com a suspensão das aulas presenciais a partir de 23 de março de 2020, justificada pela possibilidade iminente de aumento do contágio da doença, o governo do Estado determinou que os professores ACTs não deveriam ser contratados e, dessa forma, mais de doze (12) mil trabalhadores ficaram sem contratos e obviamente, sem receber seus salários.

Em Goiânia, em abril do mesmo ano, mais de três (3) mil professores temporários foram demitidos em função da pandemia. Após grande movimentação da categoria e de seu sindicato, fora aprovada a Lei nº 10.488/20 que estabelecia critérios para o retorno dos contratos, cita-se: redução das jornadas de trabalho em 50% com consequente redução salarial e; suspensão temporária do auxílio-locomção

(GOIÂNIA, 2020; *apud* SILVA, 2020). Situação semelhante ocorreu com os professores de Cabo Frio (RJ), onde aproximadamente três (3) mil professores temporários foram dispensados (SILVA, 2020).

Em Rio do Sul (SC), mesmo após aprovação de um projeto de lei que proibia a administração municipal de realizar demissões de trabalhadores ACTs durante a pandemia, o governo do município realizou a exoneração de cerca de 50 profissionais (MARQUARDT, 2020). Paralelamente, em julho de 2020, cerca de trinta e cinco (35) mil professores eventuais estavam há quatro meses sem receber (ALESP, 2020). Além disso, por se tratar de servidores públicos, mesmo que eventuais e com ausência de contratos de trabalho ou direitos, esses trabalhadores não têm direito ao Auxílio Emergencial pago pelo Governo Federal.

Para o governo federal, são servidores estaduais sem direito ao auxílio emergencial de R\$ 600. Para o governo estadual, são freelancers sem vínculo de emprego. Na verdade, eles são os 35 mil professores eventuais (categorias S e V) e temporários (categoria O) da rede estadual que estão há quatro meses sem salário (ALESP, 2020).

Em síntese, verifica-se que os trabalhadores temporários e eventuais estão submetidos à lógica da precarização de suas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Essa significativa parcela de docentes da Educação Básica brasileira está à deriva das práticas neoliberais implementadas no âmbito do Estado brasileiro com mais intensidade a partir do governo FHC, sob contexto da NGP. Demonstramos que esses trabalhadores, em algumas situações, representam a maioria dos docentes das redes públicas de educação.

De modo que são esses os mais vulneráveis às práticas neoliberais, observa-se que durante o ano de 2020, em um cenário marcado fundamentalmente por uma calamidade global – a pandemia de COVID-19, foram esses os trabalhadores em educação mais afetados no setor público. Demitidos, não contratados, com redução substancial de sua carga horária e consequente remuneração, defrontaram-se com a face mais perversa da precarização de suas condições de trabalho: a sua ausência sem precedentes.

3.2 O PROFESSOR ACT EM SANTA CATARINA: PRECARIZADO E INDISPENSÁVEL

Neste item analisamos as condições histórico-sociais de existência dos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC). Identificamos o reiterado processo de precarização de suas condições de trabalho, bem como as progressivas formas de flexibilização a qual estes profissionais estão subordinados. Verificamos a presença predominante desses trabalhadores no quadro funcional da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), o que permite assegurar que a contratação temporária é a condição hegemônica dos trabalhadores em educação do Magistério Público Estadual. Por fim, a partir dos elementos e características que designam a existência dos professores ACTs, compreende-se que esses sujeitos figuram o precariado docente.

Conforme demonstramos anteriormente, os professores temporários constituem uma parcela significativa (quando não majoritária) da força de trabalho docente na Educação Básica. No Magistério Público do Estado de Santa Catarina, esses trabalhadores são denominados de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Constantemente, esses docentes figuram a maioria no quadro de servidores ativos do Magistério do Estado.

Verifica-se a existência legal desses trabalhadores na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC) desde o final da década de 1940. Nesse sentido, a Lei nº 277/49 estabeleceu os critérios para contratação de professores extranumerário-diaristas, atualmente chamados de ACTs. Na referida legislação, esses profissionais seriam contratados para ministrar aulas em escolas reunidas e isoladas, grupos escolares ou classes em que não haviam professores concursados. Seriam classificados a partir dos seguintes requisitos:

[...] a) - os diplomados pelos institutos de educação, ou pela antiga Escola Normal Catarinense, ou escolas normais; b) - os ginásianos, os fundamentalistas, os diplomados pelos cursos normais regionais e pelas antigas escolas normais secundárias; c) - os complementaristas; d) - os que se habilitaram nos termos do decreto nº 1.300, de 14 de novembro de 1919, decreto-lei nº 304, de 27 de fevereiro de 1939 e decreto nº 3.735, de 17 de

dezembro de 1946 (SANTA CATARINA, 1949a).

Os professores extranumerário-diaristas eram remunerados por dia de trabalho efetivo, considerando sua formação e nível de atuação. Seus vencimentos variavam de Cr\$ 19,60²⁶, para aquele denominado de professor habilitado, sendo o que não possuía formação específica, porém detinha tempo de serviço e experiência no Magistério, até Cr\$ 25,00 por dia de serviço, na condição de professor normalista – diplomado pelas escolas normais (SANTA CATARINA, 1949a).

Salienta-se ainda que desde a entrada em vigor do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Santa Catarina – Lei nº 249/49, a premissa basilar para ingresso no serviço público estadual (a qual inclui-se o Magistério Público Estadual) era a aprovação em concurso público, bem como no exame de saúde e investigação acerca da idoneidade moral (SANTA CATARINA, 1949b). Contudo, o ingresso ao Magistério era exclusivo aos docentes atuantes no ensino primário.

À vista disso, identifica-se, a partir da pesquisa de Valle, Besen e Sato (2011), que, em meio a necessidade de uma formação mínima para incorporação do ideário moral, cívico e intelectual brasileiro, a principal preocupação do Estado de Santa Catarina no contexto da segunda metade do século XX, estava localizada na expansão de escolas primárias. Simultaneamente, também possibilitar a formação de profissionais em curso normal de nível médio, para sua decorrente contratação em escolas primárias estaduais.

Foi somente na década de 1970, após questionamentos na justiça por parte dos professores designados, que o Estado de Santa Catarina realizou o primeiro concurso para professores atuantes no área II – 5ª a 8ª série e área III (correspondente ao 2º Grau), (BORGES, 1995). Para atuar nas áreas II e III, seria necessário: Curso Superior de Duração Plena, na disciplina de atuação; Curso Superior de Duração Curta ou de 1º Grau, na disciplina de atuação ou; autorização para lecionar a título precário (SANTA CATARINA, 1982). ‘Professores designados’ foi o termo atribuído aos professores temporários atuantes na REESC até o início dos anos 1980. Esses trabalhadores eram

²⁶ O salário mínimo vigente em 1949 estava fixado em Cr\$ 380,00 (AUDTEC GESTÃO CONTÁBIL, 2021). O valor do salário mínimo em 1948, convertido para o Plano Real, seria, em 2011, R\$ 506,17 (OLIVEIRA, 2011).

remunerados de acordo com as aulas ministradas e mediante contrato por tempo determinado.

A Lei nº 6.032/82 converteu os professores designados em Admitidos em Caráter Temporário (ACTs). Além disso, estabeleceu a possibilidade de efetivação no Magistério Público Estadual sem a realização de concurso público. Assim, os professores ACTs que atuassem a pelo menos cinco (5) anos de forma ininterrupta ou dez (10) anos de forma intercalada, em aulas excedentes e numa carga horária de no mínimo 20 horas, teriam a oportunidade da efetivação sem realização de concurso público (SANTA CATARINA, 1982). Esse benefício foi mantido até a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, conforme mencionamos no item anterior, vetou o ingresso ao serviço público por meio de mecanismos diferentes do concurso público (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que no âmbito da luta coletiva, esses trabalhadores eram representados pela Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), transformada em 1988 no Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC). A ALISC foi criada em 1966 em meio à repressão da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), para representar os professores licenciados frente à sociedade civil e o governo do Estado. De modo que na época havia, recorrentemente, a perseguição às entidades e dirigentes sindicais e assim, os docentes formaram uma associação, convertida após a promulgação da Constituição Federal de 1988 em sindicato (SINTE/SC, 2021).

A partir de dados acerca do número e porcentagem de trabalhadores efetivos e ACTs da REESC, é possível afirmar que os professores ACTs figuram, frequentemente, a maior ou segunda maior parcela dos docentes do Magistério Estadual. Sobre isso, em 1993, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), contratou mais de 20.000 professores ACTs para atuar na REESC entre os meses de março a dezembro, perfazendo um total de 46% do quadro de servidores ativos da respectiva secretaria (BORGES, 1995). Paradoxalmente, esses trabalhadores foram responsáveis por apenas 15% dos gastos com pagamento de pessoal no mesmo ano (idem, 1995).

Com base em informações dispostas nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2011-2017), Berto (2018) identificou que entre os Estados do sul do Brasil, Santa Catarina registrou uma média de 57,14% de professores temporários atuando no Magistério Público Estadual naquele período. Sendo, portanto, a mais alta entre essas unidades da federação. Enquanto isso, Rio Grande do Sul e Paraná registraram,

respectivamente, uma média de 37,23% e 37,38% de trabalhadores temporários em suas redes de ensino no mesmo período.

Acrescenta-se que, segundo o levantamento realizado pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC), considerando o cumprimento das estratégias dispostas no PNE (BRASIL, 2014), especialmente a 18.1, referente ao percentual mínimo de docentes efetivos nas redes de ensino (90%), os professores ACTs representavam um montante de 20.552 trabalhadores, em um total de 35.681 servidores ativos (TCE/SC, 2018). Posto isso, aproximadamente 58% dos trabalhadores da REESC eram compostos por ACTs.

Em suma, esses trabalhadores “constituem os boias-frias da educação escolarizada” (CPB, 1980, *apud* BORGES, 1995, p. 120), pois vivenciam cotidianamente relações de trabalho precarizadas, com acesso restrito aos direitos dos servidores estáveis e, ano após ano, recomeçam uma nova jornada. Por conta desse visceral recomeço, as possibilidades de apropriação dos espaços e relações social e historicamente produzidas neles tornam-se limitadas, visto que a cada ano esses trabalhadores deslocam-se para outros espaços e se inserem em cotidianos díspares.

Descortina-se que, ao longo das últimas duas décadas e sobretudo a partir dos anos 2010, os professores ACTs foram submetidos a uma vertiginosa precarização de suas condições de trabalho, mediada por uma escalada de retirada de direitos. Esse processo que se amplia, de forma considerável a partir do governo de Luiz Henrique da Silveira (PMDB) (2003-2010) e é maximizado durante o mandato de Raimundo Colombo (DEM/PSD) (2011-2018).

Nesse processo, após a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público, por meio da Lei nº 11.738/08, que estabelece o vencimento mínimo a ser pago aos trabalhadores em educação das redes públicas de educação, considerando a formação mínima do Curso Normal de nível médio e a carga horária de 40 horas (BRASIL, 2008b), os trabalhadores da REESC passaram a pressionar o governo com o objetivo de garantir a sua implementação.

Todavia, os Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, ingressaram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI – nº 4167) no Supremo Tribunal Federal (STF) alegando a inconstitucionalidade da Lei do Piso. Em sua justificativa, argumentou-se na ADI – nº 4167 que a Lei poderia fazer com que os gastos públicos ultrapassassem o ordenado na Lei de Responsabilidade Fiscal, além de interferir diretamente na autonomia

dos entes federados, prevista na Constituição Federal de 1988 (SANTOS, 2011).

Em seis (6) de abril de 2011, o STF julgou improcedente a ADI impetrada pelos Estados. Por oito (8) votos a um (1), foi mantida a constitucionalidade da Lei. O relator do caso, Ministro Joaquim Barbosa, alegou que os Estados tiveram tempo hábil para adequar-se à Lei e que a viabilidade orçamentária não pode ser usada como argumento para o descumprimento de um direito legal. Além disso, o Ministro entendeu que o Piso deverá ser utilizado como métrica ao salário base, ou seja, sem consideração a outras vantagens pecuniárias previstas em seus respectivos planos de cargos e salários (SANTOS, 2011).

De acordo com Bassi, Debovi e Sandrini (2012, p. 61), em março de 2011, a SED/SC contava com um montante de “21.979 professores efetivos e 16.370 professores ACTs, os quais representam, portanto, 43% dos professores da educação básica estadual”. Os dados do quantitativo de presença dos professores ACTs na REESC, sobretudo ao longo da segunda década do século XXI, corroboram para a compreensão de que a existência dos trabalhadores temporários é extensa e, frequentemente, figura a maioria dessa categoria. Portanto, entende-se que a política de contratação temporária, em detrimento da contratação estável por meio de concurso público, é a tônica que envolve as relações de trabalho no âmbito do Magistério Estadual.

Neste mesmo ano, após inúmeras tentativas fracassadas de acordo entre o SINTE/SC e a SED/SC, os trabalhadores em educação da REESC aprovam em assembleia uma greve. O movimento grevista perdura por sessenta e dois (62) dias. Entre as pautas reivindicatórias, estão: realização de concurso público – haja vista que o último realizado havia ocorrido em 2005; revisão da Lei dos ACTs, com o objetivo de reduzir a precarização das condições de trabalho desses docentes; anistia das faltas decorrentes da greve de 2008, que ocasionavam impedimentos à progressão dos servidores de carreira; eleições diretas para a direção de escolas, pois os diretores das unidades eram escolhidos pelo governo levando em consideração questões político-partidárias; fim da terceirização da merenda escolar; cumprimento do 1/3 da hora-atividade e; implementação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público (BERNARDES, 2011).

Ressalta-se que após sessenta e dois (62) dias de greve, em dezoito (18) de julho de 2011, os profissionais do Magistério Estadual aprovaram o fim da paralisação. Durante os dias paralisados, a adesão da categoria chegou a casa dos 90%. Em curso à finalização da greve,

ocorrem atropelos do governo do Estado que, por meio de projetos de Lei encaminhados à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), buscou modificar a legislação vigente no que diz respeito aos salários e vantagens recebidas pelos profissionais.

Nessa perspectiva, o Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 00.26.6/11 previa o escalonamento dos pagamentos das gratificações, perfazendo o total do percentual do valor de direito apenas para o mês de janeiro de 2012. Cita-se: incentivo à ministração de aulas (25%); aulas excedentes (2,5%) e; incentivo à regência de classe (40%); além da revogação do direito ao prêmio assiduidade (bônus para os professores que obtiverem 100% de frequência no ano letivo, pago com base em 80% do vencimento do último mês do ano letivo) (SANTA CATARINA, 2011; *apud* BOLLMANN; SOUZA, 2019). Com a aprovação do mesmo, esse foi convertido na Lei Complementar nº 539/11.

Embora as pautas reivindicatórias não tenham sido contempladas na sua integralidade, o fim da greve de 2011 trouxe consigo algumas vitórias pontuais. A exemplo, o cumprimento parcial do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público – colocamos aqui como parcial, porque este não foi aplicado ao conjunto da carreira do Magistério, apenas aos profissionais dos níveis 1 e 7, referência A, do plano de cargos e salários (BOLLMANN; SOUZA, 2019), ou seja, aqueles portadores de Curso Normal de nível médio, licenciatura curta ou licenciatura plena.

Em abril de 2011 (mês anterior ao início da greve), o vencimento-base fixado para os profissionais com Curso Normal de nível médio/Licenciatura Curta e Licenciatura Plena, era de, respectivamente, R\$ 609,46 e R\$ 993,16, considerando a jornada de 40 horas (SANTA CATARINA, 2011). Enquanto isso, o valor estipulado pelo Piso Nacional estava em R\$ 1.187,97. Desse modo percebe-se que, tomando como referência a formação de nível médio modalidade Normal e carga horária de 40 horas, não havia o cumprimento da Lei do Piso Nacional por parte do Estado de Santa Catarina.

Conquista-se ainda: um ligeiro reajuste no auxílio-alimentação; a criação de uma comissão mista para tratar sobre o plano de carreira e a descompatibilização da tabela salarial; bem como um acordo para realização de um novo concurso público (PEDREIRA, 2011), que veio a ocorrer em 2012. Ademais, destaca-se que novamente, em 2015, os trabalhadores em educação da REESC ingressariam na greve. Dessa

vez²⁷, a principal motivação seria a defesa dos direitos historicamente conquistados, alvos de investidas por parte do governo do Estado.

Salienta-se que, em 2012, a SED/SC lançou edital de concurso público para ingresso na carreira do Magistério Público Estadual, sendo que o último concurso havia ocorrido em 2005. O Edital nº 21/2012/SED previa o ingresso para as áreas I, II e III, ou seja, para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Foram ofertadas 2.000 mil vagas na 1ª chamada do concurso. Contudo, os ingressantes conquistaram sua efetivação com jornada de apenas 10 horas nos Anos Finais e Ensino Médio e 20 horas nos Anos Iniciais (SED/SC, 2012).

Após 2012, passaram-se cinco (5) anos sem a abertura de novos editais. Somente em 2017, a SED/SC realizou a abertura de novos concursos. À vista disso, os Editais nº 2271/2017/SED (Educação Regular) e 2272/2017/SED (Educação Indígena) precisavam a contratação de professores para atuar nos Anos Iniciais e Ensino Médio, além de profissionais com Licenciatura em Pedagogia para atuar nos cargos de Assistente em Educação, Assistente Técnico-Pedagógico²⁸, Supervisor Escolar, Administrador Escolar e Orientador Escolar (esses últimos três enquadrados como Especialistas em Assuntos Educacionais) (ACAFE, 2021).

No Edital nº 2271/2017/SED (Educação Regular), foram disponibilizadas para a 1ª chamada do concurso apenas 540 vagas para o cargo de Professor e 384 vagas divididas entre os cargos de Assistente em Educação, Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Escolar (ACAFE, 2021). Cabe lembrar que a área II (Anos Finais) não foi contemplada nesse edital. Ainda que, há pelo menos uma década, a SED/SC não realizava abertura de concurso para o cargo de Assistente em Educação, e há mais de quinze (15) anos não havia concurso para os cargos de Administrador, Supervisor e Orientador Escolar. Também que os professores dos Anos Iniciais e Ensino Médio, foram concursados, respectivamente, com carga horária de 10 horas e 20 horas.

²⁷ Salientamos que, diferentemente do movimento de greve de 2011, embalado pela perspectiva de revisão, concretização ou ampliação dos direitos, com o intuito de conquistar condições mais dignas de trabalho para os profissionais do Magistério Estadual, a greve de 2015 teve como ‘pano de fundo’ a luta pela manutenção dos direitos conquistados até então.

²⁸ Este cargo foi ofertado somente no Edital nº 2272/2017/SED (Educação Indígena).

Adiante, distingue-se que, embora precários quando comparados aos efetivos, até o ano de 2015, os professores ACTs contavam com uma parcela significativa de direitos garantidos na forma da lei. Encontra-se a previsão destes no Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina – Lei nº 6.844/86 (SANTA CATARINA, 1986), Plano de Carreira do Magistério Público Estadual – Lei nº 1.139/92 (SANTA CATARINA, 1992) e a legislação específica dos ACTs – Lei nº 456/09 (SANTA CATARINA, 2009).

Logo, além dos direitos constitucionais (salário, férias proporcionais e décimo terceiro salário), estendia-se aos professores ACTs uma parte dos direitos previstos aos servidores efetivos. A exemplo: contratação por módulo de aulas, 10 horas – 8 horas-aula, 20 horas – 16 horas-aula, 30 horas – 24 horas-aula e 40 horas – 32 horas-aula; gratificação por aula excedente; gratificação de regência de classe – 40% do vencimento para os professores dos Anos Iniciais e, 25% para professores dos Anos Finais e Ensino Médio; triênio – 3% sobre o vencimento e vantagens pecuniárias a cada três anos de trabalho efetivo, sob limite de concessão de doze (12) e; acesso ao prêmio assiduidade (SANTA CATARINA, 1986; 1992; 2009).

Não obstante, em 2015, as condições objetivas e subjetivas dos professores temporários da REESC tornam-se ainda mais precárias. Em fevereiro, embora tenha ocorrido uma reunião entre o SINTE/SC e a SED/SC, com o intuito de chegar a um acordo acerca da descompactação da tabela salarial, da aplicação do Piso sobre a carreira e da possibilidade de um novo plano de cargos e salários, não houve avanços ou consensos. Mesmo assim, o SINTE/SC apresenta um estudo sobre a carreira e coloca-se a disposição para dialogar sobre uma proposta factual (SINTE/SC, 2015).

Novamente, ‘atropelando’ o processo de diálogo entre sindicato e secretaria, em doze (12) de fevereiro de 2015, o governo do Estado publica a MP 198/15 instituindo mudanças na contratação e remuneração dos professores ACTs. Cita-se: contratação dos profissionais temporários a partir de aulas ministradas, na proporção de 1/32 (um trinte e dois avos), referentes ao quantitativo de aulas dadas, sem considerar os módulos de aulas previstos anteriormente; incorporação e posterior extinção da gratificação de regência de classe; instituição de vencimento base desconexo do plano de carreira dos servidores efetivos; retração da distância entre os vencimentos dos professores habilitados (Licenciatura Plena) e os não habilitados (Curso Normal em nível médio e Ensino Médio), sendo esta de apenas R\$ 95,89 (SANTA CATARINA, 2015a).

Por conseguinte, em assembleia estadual, os trabalhadores em educação do Magistério Público Estadual decidem iniciar greve a partir de vinte e quatro (24) de março de 2015. Destaca-se, entre as reivindicações da categoria: retirada da MP 198/15; a não incorporação da regência de classe; não desvinculação da remuneração dos ACTs, bem como do Curso Normal de nível médio e Licenciatura Curta ao plano de carreira dos servidores efetivos (SINTE/SC, 2015); anistia das faltas injustificadas desde de 2012 (em sua maioria decorrentes de atos políticos como paralisações); reajuste de 13% sobre a carreira e; formação de uma comissão para construção de um novo plano de cargos e salários, com garantia de que não haveria perdas para a categoria (NSC, 2015). Logo, o governo revogou a MP 198/15.

Em três (3) de junho de 2015, após cerca de setenta (70) dias de paralisação, os trabalhadores em educação decidem em assembleia pelo encerramento da greve. Embora o movimento grevista não tenha sido o maior em adesão ao longo da trajetória do SINTE/SC, foi o maior em número de dias paralisados. Nesse processo, foram realizados inúmeros atos regionalizados ao longo de SC, no intuito de contribuir com a compreensão coletiva sobre a importância da luta da categoria pela manutenção de condições menos precárias de trabalho e, a possibilidade de efetivação de uma valorização factual dos profissionais da educação. Além disso, os trabalhadores em educação ocuparam de vinte oito (28) de abril à vinte e nove (29) de maio, o saguão da ALESC, com o objetivo de pressionar os deputados e deputadas a não aprovar medidas que trariam consequências nefastas à categoria.

Dias antes do fim da greve, o governo de SC encaminhou à direção do SINTE/SC uma minuta de acordo (nº 02/2015) com compromissos firmados entre a administração estadual e o sindicato. Neste documento, identifica-se a previsão da constituição de mesa de negociação entre representantes do governo e do sindicato, os quais ficariam responsáveis por discutir, dentre outras questões, a: construção de um novo plano de cargos e salários; a revisão da lei dos ACTs – Lei nº 456/09; a revisão do Decreto nº 3.593/10 que trata sobre a progressão funcional dos servidores de carreira e; a garantia de manutenção dos níveis médios e de Licenciatura Curta no novo plano de cargos e salários (PEREIRA, 2015).

Posteriormente, em novembro do mesmo ano, o governo do Estado encaminhou um novo projeto de lei complementar (PLC 0517.3/15) tratando sobre um novo plano de cargos e salários para os profissionais do Magistério Estadual. Este projeto não corresponde a síntese das discussões da comissão mista entre representantes da

administração estadual e do sindicato, mas sim a representação de uma perspectiva empresarial da educação, que objetivamente vislumbra a precarização das condições de trabalho dos profissionais educação pública estadual. Essencialmente, este PLC representa uma capitulação dos direitos historicamente conquistados pela categoria e uma nova oportunidade de efetivar as perversidades implantadas pela MP 198/15, publicada cerca de um mês antes do início da greve e revogada pouco tempo depois.

Próximo ao recesso do Poder Legislativo Estadual, é colocado em regime de votação na ALESC o supracitado projeto, que, após aprovado torna-se a Lei Complementar nº 668/15 (SANTA CATARINA, 2015b). Frisa-se que essa votação foi acompanhada por uma presença expressiva dos trabalhadores em educação da REESC, sob forte intervenção de aparato repressivo, garantido por meio da Política Militar.

Estão entre as mudanças ocasionadas pela Lei Complementar nº 668/15: a extinção da gratificação de incentivo a ministração de aulas; a extinção da gratificação por aulas excedentes, convertida em vantagem pessoal e posteriormente substituída pela gratificação de aula complementar (sob regras menos favoráveis aos trabalhadores); a incorporação e posterior extinção da regência de classe e; a extinção da gratificação de permanência, convertida em vantagem pessoal e substituída pela gratificação de permanência em atividade (com percentual reduzido em comparação à anterior) (BOLLMANN; SOUZA, 2019).

Para os professores ACTs a precarização foi ainda mais avassaladora. Além da perda dos direitos citados anteriormente, perde-se o direito à contratação por módulos de aulas – 10 horas, 20 horas, 30 horas e 40 horas, agora restrito aos professores efetivos, o que impacta diretamente na remuneração. A contratação passou a ocorrer por aulas ministradas, convertendo esses profissionais em trabalhadores horistas (SINTE/SC, 2017). Outrossim é perda do direito ao acesso do triênio (gratificação percebida pelos profissionais do Magistério Estadual a cada três anos de trabalho efetivo, em um percentual de 3% sobre o vencimento e demais vantagens pecuniárias), também restrita aos trabalhadores efetivos.

Com efeito, possibilita-se a contratação de professores ACTs com apenas 2 horas-aula ministradas, por um período mínimo de quinze (15) dias de trabalho. Isso representa a dissolução de qualquer horizonte de valorização dos trabalhadores em educação e, sobretudo da perspectiva de cumprimento de jornada de trabalho em uma única

unidade escolar, previstas, inclusive, nas estratégias 6.1 dos Planos Nacional e Estadual de Educação (BRASIL, 2014; SANTA CATARINA, 2015c). Assim, além dos decréscimos financeiros procedentes da nova forma de contratação implantada a partir da Lei Complementar nº 668/15, os professores ACTs foram submetidos à processos ainda mais prejudiciais de suas condições objetivas de trabalho. Tornaram-se, portanto, mais flexíveis e precários.

Substancialmente, compreende-se que a precarização de trabalho atinge, com maior rigor, os trabalhadores temporários. Assim, possibilita-se identificar, a partir da análise realizada sobre a condições de trabalho dos professores ACTs em SC, que estes estão submetidos a formas mais recrudescidas de intensificação do trabalho, resultando em mais sofrimento para essa fração da categoria, no aumento da concepção individualista, resultante do conseqüente comprometimento da percepção coletiva da realidade e da ruptura com as mobilizações sindicais (MANCEBO, 2007).

Ademais, percebe-se que no bojo do processo de precarização, a flexibilização torna-se ‘mola propulsora’ para o reordenamento do trabalho docente. Nesse sentido, os professores ACTs, são submetidos a contratos parciais/fragmentários de trabalho, com no mínimo duas (2) horas-aula, podendo estender a ministração de aulas em até quatro (4) escolas, amiúde em locais diferentes, quiçá, municípios diferentes, frequentemente em disciplinas alheias a sua formação, em contratos de curta duração.

Acrescenta-se que, durante o ano letivo de 2020, tendo em vista o contexto da pandemia do COVID-19, em que as principais ferramentas utilizadas pela REESC foram as plataformas *on-line* para continuidade do calendário escolar, a gerência do trabalho flexível pode ser visualizada com mais intensidade. Diante desse cenário, os professores tiveram que se adaptar às novas tecnologias da informação e comunicação, convertendo-se em *youtubers*, produtores de material didático e facilitadores de conteúdo por meio de aplicativos de comunicação em tempo real.

Ainda, com o crescente gerencialismo por parte da SED/SC, as responsabilidades de apresentar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, tornaram-se mais evidentes. O Diário *On-line*, instrumento utilizado pelos docentes para armazenamento de informações referentes à frequência, às avaliações, às ocorrências e ao conteúdo ministrado, ganhou novos campos de preenchimento. Foram inseridos os campos específicos para o preenchimento de planejamentos

anuais, quinzenais/semanais, além de informações relacionadas a realização, ou não, das atividades encaminhadas aos estudantes.

Acerca da flexibilização do trabalho docente, Mancebo (2009, p. 77) coloca que: “O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional”. Entretanto, nessas circunstâncias, nota-se a ausência das barreiras entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele dedicado as questões pessoais, pois, realizando o trabalho de forma remota, fica ainda mais comprometida a capacidade de compreensão acerca da cisão entre os tempos dedicados às duas atividades.

De acordo com Crary (2014, p. 41), o capitalismo 24/7 torna os indivíduos “objeto[s] de escrutínio”, pois estabelece a necessidade da autoadministração como condição de histórica de existência nessa forma de sociabilidade. Para o autor (p. 55), “a ilusão de escolha e autonomia é uma das bases desse sistema global de regulação”, pois os indivíduos estão inseridos numa relação de dominação mercadológica, que coloniza as diversas capacidades desenvolvidas por estes, tal como a aquisição da obrigatoriedade de ser produtivo.

Destaca-se ainda que em 2020, mediante as condições impostas pela pandemia, a ALESC aprovou o projeto de autoria da Deputada Luciane Carminatti (PT/SC), o qual proíbe a demissão de professores ACTs até trinta e um (31) de dezembro de 2020. Em vista disso, a Lei nº 17.934/20 determinou que os professores com contratos vigentes em vinte (20) de março de 2020, não poderiam ser dispensados até a data supracitada (SANTA CATARINA, 2020a). Votaram contra esse projeto de lei os deputados, cita-se: Jessé Lopes (PSL), Bruno Souza (Novo) e Anna Carolina Martins (PSDB) (CARMINATTI, 2020).

Já em dezembro do mesmo ano, o Poder Legislativo Estadual também aprovou o projeto de lei de autoria do Poder Executivo Estadual que estabelece a prorrogação dos editais de processo seletivo para contratação temporária de professores para REESC. A Lei nº 18.043/20 autorizou, em caráter excepcional, a prorrogação para 2021 dos respectivos editais e, a partir de uma emenda proposta pela Deputada Luciane Carminatti (PT/SC), também ficou determinado a prorrogação dos contratos temporários em vagas que seguissem inalteradas (SANTA CATARINA, 2020b).

Ao analisar os planos de cargos e salários das redes estaduais de educação do Paraná e Santa Catarina, Gouveia e Bassi (2016), identificaram uma disparidade entre os vencimentos base pagos entre as duas, tendo como referências os mesmos níveis de formação e jornada

de trabalho. Em 1996, o professor possuidor de Curso Normal de nível médio, recebia²⁹ R\$ 797,00 em SC, enquanto o valor fixado no PR estava em R\$ 1.608,00, passando para R\$ 1.567,00 (SC) e R\$ 1.731,00 (PR), em 2013. Em relação aos docentes com Licenciatura Plena, em 1996, o vencimento base³⁰ estava estipulado em R\$ 1.298,00 em SC e, R\$ 1.923 no PR, elevando-se para R\$ 1.673,00 (SC) e R\$ 2.326 (PR) em 2013 (APP, 2007, 2015; SINTE/SC, 1996-2013, *apud* GOUVEIA; BASSI, 2016).

Por conseguinte, a partir do levantamento realizado pelo G1/Globo, percebe-se que, em 2015, o vencimento base inicial de carreira de Santa Catarina, é o menor entre todos os Estados brasileiros e o Distrito Federal, considerando uma carga horária de 40 horas e a formação em Licenciatura (G1, 2015). Isto posto, a distância entre o menor vencimento, R\$ 1.917,78 (SC) e o maior, R\$ 3.802,09 (MT), chega a R\$ 1.884,31 (2015).

Enfim, situa-se que o professor ACT da REESC, por suas condições histórico-sociais, figura o sujeito instalado na condição do precariado docente. Para a elaboração deste conceito, nos amparamos nas contribuições realizadas por Standing (2014), Silva e Motta (2019), Silva (2020) e Marini (2000). O precariado docente é, portanto, a parcela da classe trabalhadora docente superexplorada, em patamares ainda mais elevados que os docentes efetivos/ estáveis, subordinada a formas mais acentuadas de precarização e intensificação das condições de trabalho. Esses sujeitos constituem uma ampla parcela dos trabalhadores da Educação Básica no Brasil, circunscrita na ausência de estabilidade no emprego, em baixos salários, desmantelada da possibilidade de assimilar com profundidade a forma e conteúdo das relações socialmente produzidas em seu contexto de existência histórica e de produção.

Zaidan e Galvão (2020), ao analisarem o conceito de superexploração à luz da condição de trabalho dos professores em meio à crise sanitária de COVID-19, identificaram que esse contexto possibilitou ao capital a adoção de formas mais sórdidas de exploração da força de trabalho docente. A guisa disso, amparados pelas recentes reformas empresariais do Estado brasileiro, o empresariado da educação, em conjunto a segmentos da administração pública, adotou uma série de medidas como forma alternativa a educação presencial, comumente utilizada na Educação Básica.

²⁹ Em valores atualizados – INPC/dez. 2013.

³⁰ *Idem*.

Nesse sentido, adota-se como premissa as orientações de instituições internacionais, como OCDE, que realizam recomendações para adaptação do ensino as condições pandêmicas. Assim, encontra-se: implantação de mecanismos de EAD, mediada pela necessidade de se aperfeiçoar e sair da ‘comodidade’ do ensino presencial; utilização de estratégias curriculares – aqui se enquadra a BNCC, percebe-se a crescente utilização do discurso subscrito nas competências, relegando ao segundo plano os conhecimentos apropriados; buscar manter a normalidade durante a pandemia; normatizar formas alternativas como EAD ou educação remota, buscando segurança jurídica e; neutralizar o poder de atuação dos sindicatos, para que medidas de flexibilidade, tanto de contratação, quanto de formas de trabalho sejam ‘aceitas’ por conta da situação vivenciada (REIMERS; SCHLEICHER, 2020; *apud* ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

Em função disso, através de inúmeros documentos oficiais elaborados no contexto pandêmico, possibilita-se a flexibilização dos contratos/pagamentos, bem como demissões de trabalhadores de todos os setores, inclusive da educação. Dado isso, instigados à educação de forma remota, trabalhadores e estudantes foram alijados de qualquer amparo das ferramentas e equipamentos tecnológicos necessários à realização do ensino sob essa ótica. Outrossim, conforme mencionamos anteriormente, é cisão entre tempo de trabalho e tempo para questões de caráter pessoal, que nessa situação, é solapado. Dessarte, a intensificação do trabalho é potencializada sem que necessariamente seja possível mensurar sua durabilidade (ZAIDAN; GALVÃO, 2020), o que mascara o tempo extra dedicado às responsabilidades docente.

Em síntese, demonstramos que a crescente mudança nas legislações que amparam este trabalhador, tem significado a maximização da precarização de suas condições de trabalho, observadas não somente de forma objetiva, mas também subjetiva. Em condições precárias de trabalho, com a cisão da categoria dos docentes entre ACTs e efetivos, compromete-se a possibilidade de lutar por condições mais dignas de existência aos trabalhadores dessa categoria.

Em caráter de hipótese, a partir de todos os elementos e evidências constituídas até a escrita dessa pesquisa, aventuramo-nos em dizer que esses trabalhadores poderão sofrer a desventura de tornar-se terceirizados ou, até mesmo, uberizados. Afirmamos isso considerando as atuais metamorfoses do mundo do trabalho, que são medidas, em grandes proporções e pela precarização real, psíquica e social das condições de trabalho. Em um contexto de aprofundamento das políticas neoliberais mediadas pelo regime de acumulação flexível e a NGP que

provocam, nas relações entre capital e trabalho, a institucionalização da terceirização sem restrições, no trabalho parcial e fragmentário, a pejotização e a uberização, a precarização do trabalho converte-se em conceito a ser naturalizado pela classe trabalhadora.

3.3 BNCC E TRABALHO DOCENTE TEMPORÁRIO: APONTAMENTOS E HIPÓTESES

Neste item retomamos a discussão acerca das implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFICP) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), principalmente a respeito da perspectiva central sob quais características devem ser apropriadas pelo docente em formação (competências). Adiante, realizamos um panorama sobre as recentes mudanças ocorridas no currículo do Ensino Médio em função das adequações à reforma do Ensino Médio e BNCC, e sobre o trabalho docente temporário na atualidade. Concluímos com os pressupostos de que a implantação das BNCC, DCNFICP e BNCFP maximizarão o processo, já em curso, de precarização do trabalho docente.

Dessa forma, primeiramente, é preciso regressar à discussão acerca do vínculo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFICP) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), no intento de resgatar o seu consequente caráter propositivo à formação docente. Para que, na sequência, possa-se descortinar as perspectivas a respeito das pressuposições da BNCC sobre o trabalho docente temporário.

Nessa acepção, a BNCC constitui-se sob fortes influências nacionais e internacionais do setor empresarial da educação, bem como à sombra da perspectiva de educação pensada pelos fiadores do grande capital – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, bem como incorporando conceitos como de *accountability*, expressão da perspectiva neoliberal. De acordo com o *Cambridge Dictionary*, a tradução literal de *accountability*³¹ significa *responsabilidade ou*

³¹ *Accountability* representa, no conjunto de políticas educacionais, uma responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados mensuráveis atingidos em programas de avaliação da educação. Assim,

prestação de contas (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021). Assim, embora a educação escolar seja a síntese dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a BNCC, agregada ao Ensino Médio, tem como condição basilar auxiliar na construção do projeto de vida³² dos estudantes (BRASIL, 2017b), que, por sua vez, subverte a lógica dos resultados obtidos (objetivos e subjetivos) pelos estudantes ao mérito individual.

Além do mais, identifica-se que as competências socioemocionais previstas na BNCC integram, em conjunto aos projetos de vida, a conformação de um sujeito autoempreendedor (NOGUEIRA, 2017, *apud* NOGUEIRA; DIAS, 2018). Essa forma pode ser observada igualmente na Resolução CNE/CP nº 2/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFICP) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP). Deste ponto, a formação de estudantes do Ensino Médio e estudantes licenciandos do Ensino Superior é concebida dentro das mesmas métricas do discurso neoliberal de competências e habilidades.

A exemplo, observa-se essa simetria na competência nº 10 da BNCC e da BNCFP, respectivamente:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017b, p. 10).

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos,

exclui-se o papel do Estado na formulação e implementação dessas políticas, bem como as condições objetivas de existência dos seres sociais.

³² Cabe questionar ainda qual será a forma e conteúdo do processo de construção dos projetos de vida dos estudantes. De acordo com Lopes (2019, p. 59), a proposta de currículo base ensejada pela BNCC, ao invés de promover uma diversificação da formação, tende a “controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes”.

inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019a, p. 13).

Isso posto, a formação prescrita na BNCC e BNCFP está ancoradas na constituição de sujeitos autoempreendedores (NOGUEIRA, 2017, *apud* NOGUEIRA; DIAS, 2018), capazes de gerir a si próprios tendo por base os preceitos estruturais do metabolismo social do capital. Por esse ângulo, ser autoempreendedor é signo de compreender, observar e vivenciar as relações historicamente produzidas sob o prisma da flexibilização, aqui assimilada como força motriz de um projeto de humanidade, sociedade e educação.

De acordo com Mészáros (2008), cabem às ideias dominantes de uma determinada época, reproduzir à classe trabalhadora a visão de mundo, humanidade e sociedade, igualmente hegemônicas. Ao incorporar a concepção hegemônica, naturalizam-se as posições histórico-sociais impostas por aqueles que dominam material e socialmente as formas de sociabilidade (2008). Em consequência, adaptar-se à precariedade subjacente de uma relação de espoliação da classe trabalhadora é algo necessário e imperativo.

Em um contexto marcado pela presença expressiva de trabalhadores docentes temporários na Educação Básica, a BNCC pode representar o avanço da precariedade – não só formativa, mas também das condições socialmente produzidas à atividade docente. Em vista disso, pressupõe-se que o conjunto de reformas empresariais do Estado brasileiro, diga-se: reforma do Ensino Médio, reforma trabalhista, terceirização irrestrita, e a mais recente, reforma da Previdência, têm *expertise* para auxiliar na potencialização da precarização das condições de trabalho dos docentes das redes públicas de educação.

Apontam-se os pontos mais perniciosos que as supracitadas reformas podem representar para o trabalho docente: possibilidade de contratação de profissionais com notório saber, possivelmente por meio de contratos temporários, reproduzindo mais uma vez a descaracterização do concurso público, bem como dos profissionais com licenciatura; possibilidade de contratação temporária, parcial ou intermitente; possibilidade de contratação terceirizada das atividades-fim, ou seja, terceirizar professores e pessoal técnico-administrativo das escolas e; com o enxugamento promovido pelas mudanças na Previdência Social, a exemplo da perda de percentuais na aposentadoria, perda do aumento real dos salários dos aposentados e, principalmente,

ampliação do tempo de serviço para aposentadoria integral, a permanência dos docentes em atividade será cada vez maior.

Por outro lado, a conjugação realizada pela reforma do Ensino Médio e BNCC também pode ser avistada como solução para o problema histórico da falta de professores habilitados no Ensino Médio brasileiro. Conforme mencionamos no capítulo anterior, as disciplinas de Sociologia, Artes, Física e Filosofia, são, respectivamente, as que menos possuem profissionais com Licenciatura Plena em sua área de atuação, não ultrapassando o patamar de 44,2% de professores habilitados em exercício (INEP, 2018).

À vista disso, como apenas as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática (BRASIL, 2017a) são mantidas como obrigatórias durante todo o percurso do Ensino Médio, as demais poderão sofrer cortes em suas cargas horárias ou, até mesmo, desaparecer. Sobre isso, por meio da Portaria nº 289/19, de vinte e sete (27) de novembro de 2019, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, reduziu as aulas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia na matriz curricular do Novo Ensino Médio (ADUFPEL, 2019). Situação semelhante ocorreu no Paraná no final de 2020. No governo de Ratinho Júnior (PSD), a Secretaria de Educação e Esportes do Paraná (SEED), a partir da Instrução Normativa Conjunta nº 11/20, que tem como objetivo reformar o currículo visando a implantação do Novo Ensino Médio, criou a disciplina de Educação Financeira em contraponto a redução das aulas das disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia (MEUCCI, 2021).

Ainda, em relação ao

[...] grande problema da falta de professores no ensino médio, que toca todas as regiões do País, principalmente nas áreas de física e química, evapora-se como num passe de mágica. As escolas, não sendo obrigadas a oferecer todos os itinerários, poderão simplesmente optar por não oferecer, por exemplo, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pois isso baixa o custo do ensino e resolve o problema da falta de professores nessa área (MORTIMER, 2018).

Todavia, pressupõe-se que, no contexto de reordenamento do trabalho docente, as grandes reformas empresariais, seja no âmbito da educação ou das demais políticas *lato sensu*, possibilitarão a ampliação

– já em curso – da precarização e flexibilização das condições de trabalho e existência dos profissionais da Educação Básica. Signo disso, é a formação docente esquematizada pelas DCNFCP e BNCFP: formar trabalhadores flexíveis, resilientes, adaptáveis às mudanças e transformações sociais, econômicas, políticas e culturais – sobretudo nas adversidades. Em outras palavras: trabalhadores docentes que naturalizam a precariedade, o subemprego, o desemprego estrutural, não conseguem romper com a análise das relações histórica e socialmente produzidas a partir do imediato, não havendo assim, possibilidade de estranhar esses processos a qual figuraram parte.

Corroboram com essa perspectiva os dados oficiais acerca dos trabalhadores temporários na Educação Básica na atualidade. Isto posto, a partir das contribuições de Venco (2016a, 2016b, 2018), percebe-se que na rede estadual de educação de SP, na série histórica 1999-2015, por vários anos os trabalhadores não efetivos representaram maioria dos docentes paulistas e, mesmo em momentos que não foram maioria, ainda representavam uma parcela expressiva. Em relação a isso, em março de 1999, os trabalhadores não efetivos da SEDUC/SP somavam um quantitativo três vezes maior que os efetivos, num contrassenso de 21.654 efetivos para 75.588 não efetivos (VENCO, 2016b).

No mais, em 2018 os professores temporários representam mais de 80% dos trabalhadores da rede estadual do Acre, sendo que as redes municipais com maior percentual de temporários – próximo dos 60% - também encontram-se nesse mesmo estado (GOMES, 2019). Em SC, conforme analisado anteriormente, entre 2011 e 2017, a média de professores ACTs ficou em 57,14% (BERTO, 2018). Em 2018, o percentual ficou em torno de 58% (TCE/SC, 2018).

Mais precarizados que os próprios trabalhadores ACTs, os professores eventuais da rede estadual paulista de educação constituem um expressivo contingente de docentes que atuam na rede estadual paulista. Essa forma de trabalho foi denominada por Venco (2018), como *quasi-uberização*, por conta das suas similaridades com as condições de trabalho dos motoristas da empresa Uber. Conforme apontamos no início desse capítulo, esses profissionais não possuem quaisquer direitos, nem mesmo há um contrato de trabalho. Eles são, portanto, considerados *freelancers* (CPP, 2020) da educação pública paulista. Quanto à uberização, Fontes (2017) adverte que não se trata apenas da precarização em sua forma mais aguda, mas sim, da própria ausência do sentimento de vínculo empregatício.

Diante dessas evidências, retomam-se: altos índices de trabalhadores temporários na Educação Básica, sobretudo nos Anos

Finais e Ensino Médio; escassez de concursos públicos ou, efetivação de um percentual inferior ao demandado; reformas empresariais da educação e do conjunto de direitos conquistados historicamente; advento do trabalho sem vínculos empregatícios – uberização; identifica-se uma tendência à degradação das condições de trabalho dos docentes das redes públicas de educação, seja pelo trabalho temporário ausente ou restrito de direitos, seja por formas mais avançadas de desregulamentação da relação entre capital e trabalho.

A frente da perspectiva de formar um trabalhador mais flexível, adaptável e subordinado aos interesses do capital, BNCC, DCNFICP e BNCFP cumprem seu papel de subordinação da classe trabalhadora docente ao projeto de sociedade e educação pensada por aqueles que dominam social e materialmente a forma social. Aniquila-se os antagonismos e as contradições provenientes dessa forma de sociabilidade, tornando naturais as desigualdades produzidas historicamente.

Mediante o exposto, presumimos que, a partir das condições instaladas na atualidade, o avançar do projeto educacional conduzido pela BNCC, DCNFICP, BNCFP e pela reforma do Ensino Médio, possibilitarão a maximização da precarização das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Essa precarização poderá ser signo da redução das jornadas de trabalho – o que poderá representar perdas significativas na remuneração; intensificação do trabalho – por meio de mecanismos que gerenciem e controlem o trabalho realizado pelo professor; mais perdas de direitos conquistados historicamente; ampliação do trabalho docente temporário, induzido por meio da não realização de concurso público; terceirização do trabalho docente – mediado por alianças com o setor privado; ou até mesmo formas fidedignas de uberização do trabalho docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, buscamos demonstrar a relação entre educação e trabalho, compreendendo a vinculação histórico-social entre ambas. Sobre isso, rememoramos as contribuições de Saviani (2011) que, ao teorizar acerca desta vinculação, analisa que no processo de transformação da natureza por meio do trabalho, a humanidade cria novos mecanismos e características sociais que exprimem a sua condição histórica de existência sobre a natureza. Em outras palavras, constitui-se a cultura humana que, por sua vez, possibilita a sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Nessa lógica, compreende-se, a partir das contribuições de Marx (2013), que o trabalho é relação circunstancial da existência e sobrevivência humana. É por meio do trabalho que a humanidade, em uma relação dialética com a natureza, garante as suas necessidades – sejam elas do estômago ou da fantasia. Entretanto, no modo de produção capitalista, a forma e conteúdo do trabalho estão sujeitos à lógica da expropriação do capital.

Com isso, retomamos aqui a análise realizada por Rubinstein (1977) acerca da motivação do trabalho. Segundo o autor, o trabalho será motivado a partir das condições sociais objetivas, determinadas pelas formas de sociabilidade. Logo, é a síntese de convenções históricas e socialmente produzidas que irá determinar a motivação do trabalho. Em suma, numa sociedade capitalista, a motivação do trabalho está centrada na sobrevivência – assim sendo – na venda da força de trabalho.

Diante disso, pontuamos que trabalho e educação são elementos constitutivos da totalidade da forma de sociabilidade e de produção. Neste contexto, partindo do entendimento de que as relações sociais de produção dominantes são aquelas definidas, objetivamente e subjetivamente, pelo capital, pontuamos que pensar em políticas públicas passa, necessariamente, pela compreensão de que elas são determinadas pela percepção de sociedade e humanidade daqueles que dominam materialmente e socialmente as formas sociais.

À guisa disso, na conjuntura do capitalismo mundializado, identificamos a hegemonia do paradigma neoliberal no campo da rearticulação e reorganização dos Estados nacionais. Nesse mote, o neoliberalismo cumpre um duplo sentido (sem obrigatoriamente seguir essa sequência): 1º) modificar as economias capitalistas no intuito de garantir mais acumulação por intermédio da expropriação da classe

trabalhadora; e, 2º) colonizar corpos e mentes para incorporar e reproduzir a ideologia neoliberal.

No primeiro sentido, competem às forças neoliberais a reforma do aparelho de Estado. Pretende-se redefinir o papel histórico do Estado nacional, que passa pela desconstrução de uma possibilidade minimamente digna de cidadania e autonomia. Essa desconstrução se dá pela materialização do Estado mínimo – por meio de privatizações, concessões, desregulamentações e liberalizações dos setores produtivos, tal como pela retirada dos direitos sociais historicamente conquistados, sujeitando a classe trabalhadora às condições mais precárias de existência.

No segundo sentido, a necessidade de garantir a conformação de corpos e mentes à ideologia neoliberal, busca, precisamente, a constituição dos sujeitos neoliberais. Assim, o homem “moderno”, definido como o sujeito flexível, adaptável e resiliente, tornou-se a figura materializada pelas demandas do capital, qualificado o suficiente para garantir a reprodução da lógica do capital. Imerso nas tendências da competitividade capitalista, o sujeito neoliberal torna-se patrão de si, produto e reproduzidor do individualismo como força motriz do sucesso colossal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Precisamos que em conjunto ao neoliberalismo, o regime de acumulação flexível e a Nova Gestão Pública realizaram uma redefinição das relações entre capital e trabalho. Nesse sentido, apontamos que, sobretudo a partir da década de 1980, *slogans* como flexibilidade, eficácia, eficiência e produtividade ganharam espaço no âmbito das reformas implementadas. Diante disso, observa-se a capitulação dos direitos trabalhistas, mediadas pela precarização objetiva e subjetiva das condições de trabalho. Logo, verifica-se o surgimento de novas formas mais precárias de trabalho ou a recorrência de formas precárias preexistentes.

Também identificamos a ascensão das políticas neoliberais no campo da educação, a partir do entendimento de que existe uma relação que é determinada, em última instância, pela totalidade do conjunto de fenômenos sociais do capital. Consequentemente, é inexorável assimilar que capitalismo, neoliberalismo e educação, situam-se em uma esfera de poder na qual os dois primeiros determinam, no âmbito da sociabilidade, a materialização das políticas sociais no contexto da última.

Assim, concordamos com Evangelista e Shiroma (2019), na ideia de que é preciso ter clareza de que não é possível analisar as políticas sem considerar o projeto *societal* imbricado no cabedal de palavras e ações que a cerceiam. E que, nessa condição, cabe ao

pesquisador decifrar os signos derivantes dessa proposta, na busca de compreender suas determinações históricas para o conjunto da sociedade, bem como construir caminhos alternativos que busquem a superação de uma sociedade em que não ocorra a dominação de seres sociais sobre outros.

Isto posto, verificamos que a presença da ideologia neoliberal no campo das políticas educacionais brasileiras ocorre, com mais rigor, a partir da década de 1990, após a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Nesse cenário, também observamos a expansão da Nova Gestão Pública (NGP), mediada por conceitos como qualidade total, eficácia e eficiência na administração pública. Em síntese, a NGP procura adotar, no serviço público, critérios e métricas utilizadas pelo setor privado. De tal modo, passa-se a administrar as instituições públicas de modo semelhante às empresas privadas (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Cabe pontuar que diante desse contexto, foram elaborados pelo Estado brasileiro uma série de documentos oficiais tratando sobre a organização e sistematização da educação nacional. Citam-se: governo FHC – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997-2000); governo *Lula* – Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) (2006); governo *Dilma* – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (2013), Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/14; governo *Temer* – reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

Percebe-se que, nos/as PCNs, OCNs, DCNs, reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular, há a incidência do discurso de competências e habilidades, além da incorporação dos sentidos e significados de categorias como *accountability*. Nesse sentido, os documentos foram forjados tendo por princípio o cenário de avaliação permanente da educação – sobretudo dos resultados obtidos nesta área em exames internacionais – como o PISA, aplicado pela OCDE.

Acrescenta-se que, com o advento do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, concede-se mais espaço às interferências dos setores neoconservadores e neoliberais sobre a formulação das políticas educacionais. É nesse momento que os setores empresariais da educação tornam-se, de forma mais enfática, os interlocutores do discurso oficial. Nesse mote, percebemos um nítido distanciamento da terceira versão da BNCC de qualquer possibilidade de aproximação com uma educação integral, concebida sob os termos de uma formação omnilateral (MANACORDA, 2007). Discussões e

tensionamentos acerca de gênero, sexualidade e diversidade foram suprimidos no documento. Em contraponto, incorporaram-se competências socioemocionais e habilidades. Flexibilidade, adaptabilidade e resiliência tornam-se categorias centrais do documento. Verifica-se ainda um esvaziamento teórico, demarcado pelo fim da presença dos componentes curriculares, agora diluídos em áreas do conhecimento.

Paralelamente, o governo Temer edita a MP 746/16 estabelecendo um série de modificações na estrutura do Ensino Médio. Embora tenha sido alvo de muitas críticas e resistências, poucos meses depois, esta é convertida na Lei nº 13.415/17. Delimitamos aqui, a impossibilidade de pensar os dois supracitados documentos de forma separada, pois um é o simulacro do outro. Na sua totalidade, busca-se implementar uma formação para a conformação frente ao capital, instalada na condição histórica da precariedade. Em outros termos, significa formar sujeitos neoliberais para um mundo do trabalho instável, volúvel e concorrencial.

Sob esse quadro, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/19, homologam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFCIP) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP). O transparente objetivo implicado em ambos os documentos norteia-se pelo ajustamento da formação inicial e continuada de professores aos ditames estabelecidos pela BNCC. Agora, a forma e o conteúdo da formação docente também serão definidos tendo por base competências socioemocionais e habilidades.

Aqui, identificamos o *lobby* dos setores empresariais – seja da educação ou não – em construir, aprovar e implementar a BNCC e, a *posteriori*, a BNCFP. Percebemos a proeminência da narrativa das competências e habilidades, bem como da categoria *accountability* aplicada à educação, desde meados dos anos 1990. Porém, a partir da primeira década do século XXI, a nível nacional, ocorre, mais evidentemente, uma articulação empresarial para formulação das políticas públicas. Essa articulação deu organicidade (inclusive financeira) ao Movimento pela Base Nacional Comum.

Adiante, precisamos que no campo do trabalho docente o cenário analisado aponta para um processo de intensificação. A partir das contribuições de Garcia e Anadon (2009), verificamos que o trabalho docente tem sido atravessado pelo aumento das responsabilidades, seja da ordem pedagógica ou administrativa. Nesse sentido, compreendemos que a intensificação ocorre, entre outros

aspectos, por meio da redução do tempo de descanso, do acúmulo de trabalho, do encolhimento na autonomia decisória do professor, do processo de individualização do trabalho docente e do imperativo das novas tecnologias para sanar problemas imediatos (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Ainda, com o recrudescimento do gerencialismo, movido sobretudo pela responsabilização do trabalhador docente, observa-se o processo de autointensificação. A autointensificação converte os docentes em sujeitos autogestionáveis, responsáveis pelos resultados alcançados pela educação, convertendo-os em seres sociais detentores da capacidade de se adaptar as novas demandas impostas à docência, acima de tudo aquelas advindas do gerencialismo (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Para mais, verificamos o crescente número de trabalhadores docentes temporários na Educação Básica. Conforme demonstramos, em diversas redes públicas de educação, esses profissionais ultrapassam a marca dos 50% do quadro de servidores da rede de educação. Sobre isso, destacamos que os docentes temporários não gozam dos mesmos direitos e prerrogativas dos docentes efetivos/estáveis e, por não possuírem carreira, não vislumbram qualquer possibilidade de ascensão profissional ou financeira no serviço público. Somam-se a isso, as condições mais precárias e instáveis de trabalho, a falta de reconhecimento, a ausência de identificação com o espaço escolar e a imprevisibilidade da sobrevivência futura. Nessa perspectiva, identificamos formas ainda mais precárias do trabalho docente temporário. Signo disso, os professores eventuais da rede estadual de educação de São Paulo, que estão subordinados a condições extremamente precárias, superiores a outras que comumente encontramos no trabalho temporário nas redes públicas de educação. Concordamos com Venco (2018), que, ao precisar sobre as condições de trabalho dos docentes eventuais paulistas, definiu como *quasi-uberizados*.

O professor eventual está na condição de trabalhador sem jornada de trabalho definida. Sua atribuição de aulas se dá por meio de inscrição em diretorias de ensino e escolas estaduais paulistas; é remunerado por aula efetivamente ministrada, de modo que não possui contrato firmado com o Estado; não conta com quaisquer garantias, tem a necessidade estar a disponibilidade da escola sempre que esta solicitar. Semelhantemente a isso, é a condição que se encontra o motorista de Uber. Pois não possui vínculo empregatício, sua jornada não pode ser igualmente definida, está inscrito no aplicativo de celular, é convocado

ao trabalho sempre que necessário, recebe de acordo com os quilômetros rodados, precisa estar disponível para a empresa (VENCO, 2019).

Em Santa Catarina, o professor temporário é denominado de Admitido em Caráter Temporário (ACT). Tal como o fenômeno do trabalho docente temporário em outras redes públicas de educação, a realidade catarinense demonstra a precarização das condições objetivas e subjetivas de trabalho desses profissionais. Flexíveis e subordinados a lógica da precariedade, esses trabalhadores têm vivenciado, sobretudo a partir da segunda metade da década de 2010, uma crescente degradação das suas condições históricas de existência.

As recorrentes reformas da legislação que regulamentam a sua forma de contratação e designação, têm representado um recuo nos direitos historicamente conquistados. À guisa disso, convertidos em trabalhadores horistas (SINTE/SC, 2017), estão submetidos a contratos parciais em até quatro (4) unidades escolares, com apenas quinze dias (15) de duração, inúmeras vezes em escolas difusas das localidades em que vivem. Destacamos ainda que não se estende a esses profissionais qualquer forma de auxílio para locomoção e que as poucas vantagens pecuniárias garantidas a eles, foram extintas com a promulgação da Lei nº 668/15 (SANTA CATARINA, 2015b). Sem perspectiva de carreira, encontram-se seus vencimentos fixados no nível e referência 3/A, primeiro patamar do plano de cargos e salários, considerando o título de Licenciatura Plena, sem progressão por tempo de serviço.

Com base nessas condições, consideramos os professores ACTs como parte integrante do precariado docente. O precariado docente constitui uma parcela da classe trabalhadora superexplorada, destituída de vínculo empregatício efetivo/estável, flexível diante das intemperes do modo de produção do capital, subordinada às constantes transformações do mundo do trabalho, mediada pela possibilidade do desemprego, situa-se em condições mais fragilizadas de resistência à superexploração.

Finalmente, entendemos que, diante do contexto externado pelas reformas empresariais³³ do Estado e da educação no Brasil, bem como pelas condições objetivas e subjetivas historicamente produzidas pela realidade nacional, o projeto formativo assentado na BNCC e na BNCFP busca constituir sujeitos flexíveis às novas demandas impostas pelas transformações histórico-sociais do modo de produção capitalista.

³³ Nos referimos à: reforma do Ensino Médio, reforma Trabalhista, terceirização irrestrita, reforma da Previdência, BNCC e BNCFP.

Esta formação busca, objetivamente, a conformação de corpos e mentes aos novos modelos precários de vida, existência e subsistência forjados pelo capital. É, portanto, uma naturalização da própria condição de precariedade. À vista disso, neutralizam-se as contradições produzidas pelo conjunto de relações antagônicas desta forma social, anulando, assim, as possibilidades que os sujeitos instalados na precariedade tenham de romper com a realidade apresentada pelo imediato (KOSIK, 1976).

Consequentemente, pressupomos, alicerçados em evidências e no contexto atual, tendo em vista a formação presumida pela BNCC e BNCFP, bem como as demais reformas empresariais e o crescente movimento de maximização da espoliação dos trabalhadores, que o trabalho docente temporário nas redes públicas de educação tende a aumentar. Não somente isso, mas também vislumbra-se a possibilidade de vivenciar-se formas mais perversas de superexploração, mediadas pela terceirização, pejetização e uberização dos trabalhadores.

Esclarecemos ainda que nosso objetivo nessa pesquisa foi demonstrar – conceitualmente, empiricamente e de forma denunciativa – as condições de flexibilização e precarização as quais os trabalhadores docentes temporários estão subordinados. Em momento algum pretendemos desconstruir, difamar ou desmerecer os profissionais temporários da Educação Básica.

Por fim, destacamos que somente a consciência de classe e organização da luta coletiva constituirão o princípio para deter o processo de precarização do trabalho docente em curso. Em suma, o futuro dos trabalhadores em educação dependerá de sua própria condição histórica, de seu poder e capacidade de articulação e mobilização, tal como de sua ação-reflexão. Como bem colocado por Frei Betto (2019): “vamos guardar o pessimismo para tempos melhores”, pois o contexto exige atenção, consciência, reflexão, articulação e resistência. Amanhã há de ser outro dia.

REFERÊNCIAS

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

<<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: Ensaio de Sociologia do Trabalho**. 2ª Ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

_____. **Dimensões da precarização do trabalho: Ensaio de Sociologia do Trabalho**. Bauru, SP: Canal 6, Projeto Editorial Práxis, 2013.

ALVES, Mari Celma. Rede Kipus e a Construção do Consenso: O Protagonismo Docente. In: EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan Kenji (orgs.). **Formação de Professores no Brasil: Leituras a Contrapelo**. 1ª Ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017, p.117-148.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de. NEVES, Rosa Maria Corrêa das. PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. In: **Anais Marx e o Marxismo 2017: de O Capital à Revolução de Outubro (1867-1917)**. NIEP MARX, Niterói, UFF, 21 a 25 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC33/mc373.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ANDRIOLO, Leonardo José. A Reforma do Estado de 1995 e o Contexto Brasileiro. **Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD)**, Salvador/BA, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/10/enanpad2006-apsa-0480.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ANGELINA. **Pregão Presencial nº 018/2017 e Processo Licitatório nº 018/2017**. Diário Oficial do Município de Angelina, 11 de abr. de 2017.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal. *In*: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A Cidadania Negada**: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-48.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e seus sentidos. **Confluências – Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 10, n. 1, p. 43-61, 2008.

ANTUNES, Ricardo. PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, jan./jun. 2001. Disponível em:
<<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.71-106.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. 35 mil professores da rede estadual estão há quatro meses sem salário. Assessoria do Deputado Carlos Giannazi. **ALESP**, São Paulo, 30/07/2020. Disponível em:
<<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?30/07/2020/35-mil-professores-da-rede-estadual-estao-ha-quatro-meses-sem-salario>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS (ACAFE). Concurso Magistério Regular e Indígena 2017. **ACAFE**, 2021. Disponível em:
<<http://acafe.org.br/concurso/magisterio/2017/>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (ADUFPEL). Governo apresenta reforma curricular para ensino básico gaúcho. **ADUFPEL**, 06/12/2019. Disponível em: <<http://www.adufpel.org.br/site/noticias/governo-apresenta-reforma-curricular-para-ensino-bsico-gacho#:~:text=A%20mudan%C3%A7a%20se%20deu%20por,explicitada%2C%20de%20Percurso%20de%20Vida.>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

AUDTEC GESTÃO CONTÁBIL. Tabelas de valores de salário mínimo de 1940 a 2021. **AUDTEC Gestão Contábil**, Piracicaba, 2021. Disponível em: <<https://audtecgestao.com.br/capa.asp?inoid=1336>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial: O Estado num mundo em transformação**. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.

BARBOSA, Attila Magno e Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782011000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Caderno Dívida Externa nº 6, 2º ed., PEDEX, São Paulo, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 44, abr. 1998.

BASILIO, Juliana Regina. Professor eventual: bico e desemprego na escola pública paulista. **Anais do VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Marília/SP, UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/juliana_regina_basilio_professor_eventual_bico_e_desemprego_esco_publica_paulista.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BASSI, Marcos Edgar. DEBOVI, Andréia. SANDRINI, Nádía Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 19, p. 57-80, jun. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90148>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BAZZO, Vera. SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./ dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BERNARDES, Matheus Pinho. Análise de uma greve em andamento: o caso do magistério catarinense. **Passa Palavra**, Brasil, 17/06/2011. Disponível em: <<https://passapalavra.info/2011/06/41224/>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BERTO, Cynthia Sagaz. **A Supremacia de Professores Admitidos em Caráter Temporário Para a Educação Básica na Rede Pública Estadual de Santa Catarina**. Orientadora: Jocemara Trichês. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Graduação em Ciências Biológicas. Centro de Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, 2018.

BETTO, Frei. "Vamos guardar o pessimismo para tempos melhores". Entrevista com Frei Betto. Entrevista concedida a Claudia Fanti. Tradução de Luisa Rabolini. **IHU – Revista do Instituto Humanitas** (On-line), Unisinos, São Leopoldo, 20/05/2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/589283-vamos-guardar-o-pessimismo-para-tempos-melhores-entrevista-com-frei-betto>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. SOUZA, Débora de. Carreira e remuneração do Magistério Público de Santa Catarina: legislação estadual e seus impactos. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 10, p. 01-13, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90148/52775>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

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

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. Orientadora: Shalimar Calegari Zanatta. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí/PR, 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília/DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências**. Brasília/DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18745cons.htm>. Acesso em: 16 jan. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias**. Brasília/DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.** Brasília/DF: Presidência da República, 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Vol. 1). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Vol. 1). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. **Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.** Brasília/DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Vol. 1). Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Vol. 2). Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias (Vol. 3). Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 38, de 07 de julho de 2006.** Inclusão obrigatória das

disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Brasília: MEC/CNE. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. **Inclui Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.** Brasília/DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. 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.** Brasília/DF: Presidência da República, 2008b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília/DF:

MEC/CNE, 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília/DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília/DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (2ª versão)**. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Sumário Executivo de Medida Provisória**. Medida Provisória nº 746, de 2016. José Edmar de Queiroz (Consultor Legislativo). Brasília: Congresso Nacional, 2016c. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idPropri=2112490>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília/DF: Presidência da República, 2016d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc99.htm>. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui, entre outras providências, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília/DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (3ª versão)**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

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

Presidência da República, 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. **Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.** Brasília/DF: Presidência da República, 2017d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2017e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2018a. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>>. Acesso em: 04 out. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. **3ª Versão do Parecer da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. **Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias.** Brasília/DF: Presidência da República, 2019c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc110.htm>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL, Cristina Índio do. Brasil tem 49 municípios com mais de 500 mil habitantes, diz IBGE. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 27/08/2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/brasil-tem-49-municipios-com-mais-de-500-mil-habitantes-diz-ibge>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: Embates Entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BORGES, Elisa de Campos. Os 31 anos do golpe militar no Chile. **Proj. História**, São Paulo, vol. 29, n. 1, p. 281-289, dez. 2004.

BORGES, Ana Maria. Professor ACT: descartável ou imprescindível? **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 23, p. 119-126, 1995.

CABALUZ, Fabian. ‘Em todos os níveis se configurou um sistema educativo profundamente desigual, que produz segregação social e endividamento’. Entrevista concedida à: André Antunes. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz**. Rio de Janeiro, 07/01/2020. Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-todos-os-niveis-se>>

configurou-um-sistema-educativo-profundamente-desigual-que>.
Acesso em: 23 jun. 2020.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Educação básica privada: flexibilização e precarização do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 7, 2009. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1944>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 6.840A, de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências**. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CAMPONEZ, Carlos. Os impasses sobre a liberdade de imprensa no pensamento utilitarista. *In*: CAMPONEZ, Carlos; PEIXOTO, Ana Teresa (orgs.). **Reflexões sobre a liberdade: 150 Anos da obra de John Stuart Mill**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Tradução Português-Inglês accountability. **Cambridge Dictionary**, 2021. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/accountable?q=accountability>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CAPUCHINHO, Cristiane. Um eterno recomeço: 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos. **UOL**, São Paulo, 15/10/2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#end-card>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CARMINATTI, Luciane. Lei da Deputada Luciane aprovada: professores ACTs não poderão ser demitidos durante pandemia.

Luciane Carminatti, 26/03/2020. Disponível em:
<<https://lucianecarminatti.com.br/lei-da-deputada-luciane-aprovada-professores-acts-nao-poderao-ser-demitidos-durante-pandemia/>>.
Acesso em: 24 jan. 2021.

CARTA CAPITAL. Professor uber: a precarização do trabalho invade as salas de aula. **Carta Capital**, São Paulo, 28/08/2017. Disponível em:
<<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/professor-uber-a-precariizacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula/>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA (CPP). 'Não faz sentido usar dinheiro público com temporários', diz Doria. **CPP**, 30/07/2020. Disponível em:
<<https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/15642-nao-faz-sentido-que-dinheiro-publico-seja-usado-com-temporarios-diz-doria>>.
Acesso em: 29 jan. 2021.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CORRÊA, Adriana. MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Tensões e desafios. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**. Braga e Paredes de Coura: Portugal. UDESC, UMinho e UFPA, 2018. Disponível em:
<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

COSTA, Matheus Felisberto. **A Relação Entre Trabalho e Educação no Âmbito do PRONATEC**. Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira. Trabalho de Conclusão de Licenciatura. Curso de Graduação em Ciências Sociais. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, 2016.

COSTA, Raquel da. Estado, **Políticas de Educação e Ensino: Em Debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)**. Orientador: Adão Aparecido Molina. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí/PR, 2018.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. FARIAS, Maria Celeste Gomes de. SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: Retrocessos, Precarização do Trabalho e Desintelectualização Docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p727>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CRARY, Jonathan. **24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DANTAS, Rodrigo. A grande crise do capital. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, vol. 1, nº 14, p. 47-72. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82984/86032>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATA FOLHA. Pandemia levou à queda da população economicamente ativa no país. **Instituto de Pesquisa Data Folha**, São Paulo, 20/08/2020. Disponível em: <<https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2020/08/1988842-pandemia-levou-a-queda-da-populacao-economicamente-ativa-no-pais.shtml>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

DECKER, Alice Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Orientadora: Olinda Evangelista. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Políticas Públicas. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira. RUMMERT, Sonia Maria. GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs.). **Trabalho e Educação**: Interloquções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em:
<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961/pdf>>.
Acesso em: 05 out. 2020

FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas Por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 32, n. 93, p.25-42, 2018. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FILHO, Fernando Ferrari. TERRA, Fábio. As disfunções do capitalismo na visão de Keynes e suas proposições reformistas. **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 271-295, mai./ago. 2011.

FIGUEROA, Alfredo Rojas. **Da resignação ao consentimento?** Privatização da educação básica e média no Chile. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 100, p. 49-56, mar. 1997.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. As promessas da Reforma Trabalhista: combate ao desemprego e redução da informalidade. *In*: KREIN, José Dari. OLIVEIRA, Roberto Vêras de. FILGUEIRAS, Vitor Araújo (orgs.). **Reforma Trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas/SP: Curt Nimuendajú, 2019, p. 13-52.

FOLHA DE SÃO PAULO. Collor se elegeu com promessa de eliminar “marajás”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22/08/2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2208200315.htm>>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista Marx e o Marxismo – Revista do NIEP**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 45-67, 2017. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FRANCO, David Silva. FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov. 2019.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: LTC, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: Bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? *Media Provisória* nº 746/2016

(Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun., 2017. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

GALEANO, Eduardo. **Días y Noches de Amor y de Guerra**. Barcelona: Editorial Laia, 1983.

GARCIA, Maria Manuela Alves. ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100004>. Acesso em: 09 nov. 2020.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. *In*: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GEMELLI, Catia Eli. GLOSS, Lisiane Quadros. FRAGA, Aline Mendonça. Multiformidade e Pejotização: (re)configurações do trabalho docente no Ensino Superior privado sob o capitalismo flexível. **Revista Eletrônica de Administração – REAd**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, mai./ago. 2020, p. 409-438. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/read/v26n2/1413-2311-read-26-02-409.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

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

_____. **Escritos políticos** - Vol. 2. Organização e Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação**. Estudo técnico. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília: DF, 2019.

Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/38341>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. BASSI, Marcos Edgar. Vencimentos dos professores no contexto das finanças públicas do Paraná e Santa Catarina, Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 101-128, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/9850>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

G1/GLOBO. GDF seleciona instituições que vão administrar 49 creches públicas. **G1/Globo**, Distrito Federal, 11/07/2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/gdf-seleciona-instituicoes-que-vaio-administrar-49-creches-publicas.ghtml>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Professor estadual com licenciatura ganha em média R\$ 16,95 por hora. **G1/Globo**, São Paulo, 25/06/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>>. Acesso em: 02 out. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. VIEIRA, Jarbas Santos. PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

IANNI, Octavio. Neoliberalismo. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, p. 91-106, jan.-jun. 1998.

_____. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 12, n. 2, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2017: Notas Técnicas. **Ministério da Educação**, Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file>>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior no Brasil (2017)**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

_____. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior no Brasil (2018)**. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488>. Acesso em: 07 out. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. O ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Competências socioemocionais** – material de discussão. 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/rar/ad/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80_IAS_v2.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, n.1, p.113-130, jan./jun. 2007.

JOLANDEK, Emilly Gonzales. PEREIRA, Ana Lúcia. MENDES, Luiz Otavio Rodrigues. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre PISA e a BNCC. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista/BA, v.4, n.10, set./dez., 2019. Disponível em: <<http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/370>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020000100057&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 ago. 2020.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. **O Fenecer da Educação Capitalista**: Estudo das Condições dos Trabalhadores Temporários da Educação (ACTS) no Ensino Público de Florianópolis. Orientadora: Nise Maria Tavares Jinkings. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, 2013.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Kátia. A Obra Sociológica de Florestan Fernandes: Capitalismo Dependente e Contrarrevolução Preventiva. **Anais do 6º Colóquio Internacional Marx e Engels - CEMARX**, GT 2 – Os Marxismos, UNICAMP, novembro de 2009. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalho/t/a-obra-sociologica-de-florestan-fernandes.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela. DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MACEDO, Jussara Marques de. LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, vol. II, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia, vol. 13, n. 11, dez. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MANDELI, Aline de Souza. EAD e UAB: A consolidação da fábrica de professores em nível superior. *In*: EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan Kenji (orgs.). **Formação de Professores no Brasil: Leituras a Contrapelo**. 1ª Ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017, p.197-232.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARQUARDT, Helena. ACTs são demitidos após aprovação por unanimidade de lei que proíbe demissões. **Diário do Alto Vale**, Rio do Sul, 04/06/2020. Disponível em: <<https://diarioav.com.br/acts-sao-demitidos-apos-aprovacao-por-unanimidade-de-lei-que-proibia-demissoes/>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MARTINS, Thiago de Melo. Evolução da mercadorização do Ensino Superior Privado no Brasil: caminho sem volta? **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, vol.3, n.2, p.37-44, mai./ago. 2019. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/131>>. Acesso em: 07 out. 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital** – Crítica da Economia Política (Vol. 1). 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **O Capital** – Crítica da Economia Política (Vol. 2). São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: Novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC/PR, 2009. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126_1394.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MORTIMER, Eduardo Fleury. A BNCC do Ensino Médio: entre o sonho e a ficção. **Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC)**, 10/04/2018. Disponível em:

<<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/a-bncc-do-ensino-medio-entre-o-sonho-e-a-ficcao/>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MEUCCI, Simone. Sociologia, Filosofia e Artes nas Escolas: precisamos mais, não menos. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO)**, 06/01/2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, nº 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHLIS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 23, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230011.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Novo Ensino Médio. **MEC**. 2020. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. **Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu/MG, GT Trabalho e Educação, 2006. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt09/gt09482int.rtf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), Brasil, v. 1, e202011, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem Somos. **Movimento Pela Base**. 2020. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MUELLER, Rafael Rodrigo. CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação – Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 45, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35680>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NAVARRO, Vicente. Produção e Estado de Bem-estar. O contexto político das reformas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 28-29, abr. 1993.

NEIRA, Marcos Garcia. ALVIANO JÚNIOR, Wilson Alviano. ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da

BNCC: Construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**, Democracia e Emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia/GO, 2017. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEWMAN, Janet. CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *In*: UNESCO. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000, p. 9-25.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-estar Social - origens e desenvolvimento. **Katálisis**, Florianópolis, n. 5, jul./dez. 2001.

NOGUEIRA, Luciana. DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentido em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170/31069>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

NOSSA SANTA CATARINA (NSC). Em documento, Sinte/SC pede anistia a faltas e reajuste de 13% na carreira para encerrar greve dos professores. **NSC**, Santa Catarina, 28/04/2015. Disponível em: <<https://www.nscotal.com.br/noticias/em-documento-sintesc-pede-anistia-a-faltas-e-reajuste-de-13-na-carreira-para-encerrar>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Mariana. Veja evolução do salário mínimo desde sua criação, há 70 anos. **G1/Globo**, São Paulo, 16/02/2021. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/02/veja-evolucao-do-salario-minimo-desde-sua-criacao-ha-70-anos.html>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PEDREIRA, William. Após 62 dias de paralisação... **Central Única dos Trabalhadores (CUT)**, Brasil, 19/07/2011. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/noticias/apos-62-dias-de-paralisacao-magisterio-de-santa-catarina-encerra-greve-bd6a>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PEREIRA, Moacir. Minuta de acordo que o governo propõe aos professores em greve. **Blog do Moacir Pereira/ClicRBS**, 02/06/2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/moacirpereira/2015/06/02/minuta-de-acordo-que-o-governo-propoe-aos-professores-em-greve/?topo=77,1,1>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. EVANGELISTA, Olinda. **Quando o Capital Educa o Educador: BNCC, Nova Escola e Lemann**. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PINTO, Bernardo Magalhães Guerreiro. **As Reformas Neoliberais de Margaret Thatcher 1979-1990**. Orientador: Fábio Sá Earp. Monografia de Bacharelado (Economia). Instituto de Economia. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro/RJ, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

POCHMANN, Marcio. Entrevista. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 48, nov./dez. 2016.

POSSAS, Mario Luiz. Para uma releitura teórica da Teoria Geral. **Pesq. Plan. Econ.** Rio de Janeiro, vol. 16, nº 2, p. 295-308, ago. 1986.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

PRZEWORSKI, Adam. A social-democracia como fenômeno histórico. *In*: PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e Social Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RABELO, Katiana. Oito em cada dez acidentes de trabalho atingem terceirizados, diz pesquisa. **Agência Brasil/Rádioagência Nacional**, Brasília/DF, 29/04/2015. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-04/cut-e-dieese-sustentam-que-80-dos-acidentes-de-trabalho-atingem-terceirizados>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: A Contra-reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de Agosto de 2016. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan. PEREIRA, Beatriz. MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para Temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>>. Acesso em: 05 out. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios da Psicologia Geral** - Vol. VI. 2ª Ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SANTA CATARINA. Lei nº 277, de 18 de junho de 1949. **Estabelece normas para provimento de escolas reunidas, escolas isoladas e classes de grupos escolares, que não tenham sido, por concurso público, na época legal e dá outras providências.** Florianópolis/SC: ALESC, 1949a. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1949/277_1949_lei.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Lei nº 249, de 12 de janeiro de 1949. **Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis/SC: ALESC, 1949b. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1949/249_1949_lei.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis/SC: ALESC, 1986. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1986/6844_1986_lei.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. **Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecem nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências.** Florianópolis/SC: ALESC, 1992. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1992/1139_1992_lei_promulgada.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. Lei Complementar nº 173, de 21 de dezembro de 1998. **Dá nova redação ao parágrafo único do artigo 41, da Lei nº 170/98, incluindo a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio.** Florianópolis/SC: ALESC, 1998. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1998/173_1998_Lei_complementar.htm>. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009. **Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da**

Constituição Federal. Florianópolis/SC: ALESC, 2009. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/456_2009_lei_complementar.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. Projeto de Revitalização da Carreira do Magistério. Governo de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2011.

_____. Medida Provisória nº 198, de 10 de fevereiro de 2015. **Fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências.** Florianópolis/SC: ALESC, 2015a. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/MPV_00198_2015_Origini.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015. **Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências.** Florianópolis/SC: ALESC, 2015b. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.htmh>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências.** Florianópolis/SC: ALESC, 2015c. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html>. Acesso em: 24 jan. 2021.

_____. Lei nº 17.934, de 24 de abril de 2020. **Altera a Lei nº 16.861, de 2015, que “Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República”.** Florianópolis/SC: ALESC, 2020a. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/17934_2020_lei.html>. Acesso em: 24 jan. 2021.

_____. Lei nº 18.043, de 22 de dezembro de 2020. **Acrescenta o art. 26-A à Lei nº 16.861, de 2015, que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse**

público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Florianópolis/SC: ALESC, 2020b. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18043_2020_lei.html>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANTOS, Débora. Supremo mantém piso salarial nacional para professores. **G1/Globo**, Brasília/DF, 06/04/2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/04/supremo-mantem-piso-nacional-de-salario-professores.html>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 32ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10 - nº 2 - p. 11-28 2º sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHREIBER, Mariana. Em meio a tragédia, Congresso mantém votações cruciais para esta terça. **BBC Brasil**, Brasília, 29/11/2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38147269>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (SED/SC). Concurso Ingresso 2012 – Magistério. **SED/SC**, 2012. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/concurso-ingresso-2012-magisterio-337?limit=20&limitstart=0>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SEKI, Allan Kenji. SOUZA, Artur. EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/812/pdf>>. Acesso em: 07 out. 2020.

SEKI, Allan Kenji. SOUZA, Artur Gomes de. GOMES, Filipe Anselmo. EVANGELISTA, Olinda. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/5968>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. MICHELS, Maria Helena. EVANGELISTA, Olinda. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A Tragédia Docente e Suas Faces. In: EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan Kenji (orgs.). **Formação de Professores no Brasil: Leituras a Contrapelo**. 1ª Ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017, p.17-58.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre Estado, Direito e Democracia. **Revista Aurora**, Marília/SP, v. 5, n. 1, p. 121-147, 2011. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1710>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Origem e desenvolvimento do Welfare State. **Revista de Políticas Públicas**, Manaus, vol. 1, nº 1, 1995.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de Um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p.

587-610, jul./dez. 2020. Disponível em:
<<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698/943>>.
Acesso em: 19 jan. 2021.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, Goiânia, n. 1, p. 50-66, 2009.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (SINPRO-SP). Ameaça de terceirização mostra verdadeira face das piores escolas particulares. **Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP)**, São Paulo, 17 de fevereiro de 2004. Disponível em:
<<https://www.sinprosp.org.br/noticias/34>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA (SINTE/SC). História. **SINTE/SC**, Florianópolis/SC, s/d. Disponível em: <<https://www.sinte-sc.org.br/Interna/1520/historia>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Porque o Magistério de SC está em greve**. Boletim do SINTE, SINTE/SC, nº 27, Florianópolis/SC, março de 2015. Disponível em: <https://www.sinte-sc.org.br/files/1081/BOLETIM_SINTE_27_greve_27.03.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. Concurso Público do Magistério: A Farsa Disfarçada. **SINTE/SC**, 26/07/2017. Disponível em: <<https://sinte-sc.org.br/noticia/1611/concurso-publico-do-magisterio-a>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. 1ª Ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª Ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. TCE/SC monitora relação entre efetivos e ACTs na rede pública de ensino do Estado e de 10 municípios catarinenses. **TCE**, 13/08/2018. Disponível em: <<http://www.tce.sc.gov.br/acom-intranet-ouvidoria/noticia/42472/tcesc-monitora-rela%C3%A7%C3%A3o-entre-efetivos-e-acts-na-rede-p%C3%BAblica>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

TUMOLO, Paulo Sergio. FONTANA, Klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 09 nov. 2020.

VALLE, Ione Ribeiro. BESEN, Danielly Samara. SATO, Silvana Rodrigues de Souza. O ingresso no Magistério Catarinense (1950-1980): Os concursos e a profissionalização docente. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, GT Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, Vitória/ES, 2011.

VARKEY FOUNDATION. **Global Teacher Status – Index 2018**. Brazil GTSI Statistics. 2018. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/media/4833/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, Uberlândia, v. 6, n. 1, nov. 2016a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341/19166>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. Terceirização nos tempos do cólera: o amor do setor público à precariedade. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 392-407, set./dez. 2016b. Disponível em:

<<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/132/132>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

_____. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? **Revista da ABET**, João Pessoa, v. 17, n. 1, jan./jun. 2018.

_____. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 35, supl. 1, mai. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503003>. Acesso em: 22 jun. 2020.

VENCO, Selma Borghi. SOUZA, Flávio Bezerra de. Os professores da educação básica no Brasil: brancos e precários? **Políticas Educativas**, Paraná, v. 14, n. 1, p. 76-85, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/109578/59354>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

WEISS, Cristian Edel. Prefeitura de Angelina abre leilão para contratar professor de educação física por menor preço. **GZH**, Porto Alegre, 25/04/2017. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/04/prefeit-pre-de-angelina-abre-leilao-para-contratar-professor-de-educacao-fisica-por-menor-preco-9780413.html>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ZAIDAN, Junia de Mattos. GALVÃO, Ana Carolina. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão. SANTOS, Rogério Dutra dos (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020, p. 261-275.