

O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: FLEXIBILIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Allan Gusson de Castro, Grace Gotelip Cabral***

RESUMO

Este artigo analisa os mecanismos de desvalorização do trabalho docente no contexto da sociedade contemporânea. A investigação focaliza as inter-relações entre as políticas de precarização do ensino e do trabalho, considerando a fragilidade crescente das relações laborais. A feminização do magistério é um elemento estruturante para a compreensão histórica e social da deslegitimação da docência, revelando como gênero e classe se articulam na desvalorização da profissão. Na metodologia utiliza-se a pesquisa bibliográfica de base marxista, discutindo a reconfiguração de classe frente às transformações do trabalho docente. A análise se ancora nas implicações da reforma trabalhista e na implementação do Novo Ensino Médio como medidas que promovem a formação de uma força de trabalho flexível e precarizada, ressaltando a urgência da discussão da precarização na educação e na formação docente.

Palavras-chave: trabalho docente; feminização do magistério; precarização.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), Bolsista CNPq. Psicólogo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6817-1991>. Correio eletrônico: allan.castro@sou.ufac.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada IV da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2445-4440>. Correio eletrônico: grace.cabral@ufac.br.

**TEACHING WORK IN BRAZIL:
FLEXIBILITY, PRECARIOUSNESS AND GENDER STEREOTYPES**

ABSTRACT

This article analyzes the devaluation mechanisms of teaching in contemporaneous society. The research focuses on the relationships between precarious policies of teaching and work, regarding the rising fragility of labor relations. The feminization of teaching is a major element to historical and social comprehension of the delegitimation of teaching, revealing how gender and class intertwine in the construction of the devaluation of the profession. Methodologically, it uses the marxist based bibliographical, discussing the class reconfiguration in face of teaching labor transformations. The analysis anchors itself in the labor reform implications and the New High School implementation as policies that promote the development of a flexible and precarious workforce, verging the urge of arguing the educational and devaluation.

Keywords: *teaching work; feminization of teaching; precariousness.*

**EL TRABAJO DOCENTE EN BRASIL: FL
EXIBILIDAD, PRECARIEDAD Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

2

RESUMEN

Este artículo analiza los mecanismos que devalúan el trabajo docente en la sociedad contemporánea. La investigación se centra en las interrelaciones entre las políticas que promueven la precariedad docente y laboral, considerando la creciente fragilidad de las relaciones laborales. La feminización de la docencia es un elemento estructurante para la comprensión histórica y social de la deslegitimación de la docencia, revelando cómo el género y la clase se entrelazan en la devalúan de la profesión. La metodología utiliza una investigación bibliográfica de base marxista, discutiendo la reconfiguración de la clase frente a las transformaciones en el trabajo docente. El análisis se basa en las implicaciones de la reforma laboral y la implementación del programa Nueva Escuela Secundaria, se destaca cómo medidas que fomentan la formación de una fuerza laboral flexible y precaria, destacando la urgencia de discutir la precariedad en la educación y la formación docente.

Palabras clave: *trabajo docente; feminización de la docencia; precariedad.*

1 INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro contemporâneo, o trabalho docente é concebido, tanto normativa quanto epistemologicamente, como um trabalho profissional, caracterizado pela venda da força de trabalho intelectual e pedagógica. Tal atividade exige qualificação específica para a inserção no mercado laboral e, ao longo do tempo, tem se constituído como fruto de intensas contradições e lutas históricas. A profissionalização da docência, apesar de representar um avanço na consolidação da carreira, foi marcada por discursos estigmatizantes que ainda hoje comprometem sua valorização social e econômica.

A busca por reconhecimento da docência enquanto profissão essencial para a formação crítica, humanística e técnica da sociedade ocorre paralelamente à implementação de políticas neoliberais que, nas últimas décadas, vêm promovendo o desmonte das estruturas públicas de educação. Esse processo de sucateamento tem contribuído para a intensificação da precarização das condições de trabalho docente, agravando um cenário já historicamente desfavorável, caracterizado pela desvalorização salarial, pela sobrecarga de trabalho e pela instabilidade das relações empregatícias.

A esse panorama soma-se a dimensão de gênero, que historicamente atravessa a constituição do magistério no Brasil. A feminização da docência, consolidada sobretudo no ensino básico, está enraizada em construções sociais que associam o trabalho educativo à extensão do cuidado e das responsabilidades domésticas tradicionalmente atribuídas às mulheres. Esse processo reforça o estereótipo de que as mulheres teriam maior aptidão “natural” para o exercício da docência, especialmente no que se refere ao trabalho com crianças. Tal visão contribui para a desvalorização simbólica da profissão e sustenta desigualdades de gênero persistentes no interior da carreira docente.

Portanto, compreender o trabalho docente no Brasil exige uma análise crítica que articule as dimensões históricas, políticas, econômicas e de gênero as quais estruturam essa profissão. A superação dos desafios impostos à valorização da docência passa, necessariamente, pelo enfrentamento da precarização, pela desconstrução de estigmas e pelo fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a centralidade do magistério na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao longo da história do magistério no Brasil, observa-se um processo contínuo e estruturante de feminização da profissão, moldado por dinâmicas sociais, culturais e econômicas que atravessam diferentes períodos e políticas educacionais. Esse fenômeno não

apenas alterou a composição de gênero na docência, como também influenciou profundamente a forma como essa carreira é simbolicamente percebida e materialmente valorizada. A associação entre o trabalho docente e atividades de cuidado — tradicionalmente atribuídas às mulheres — contribuiu para a consolidação de uma visão estereotipada da docência como uma extensão do trabalho doméstico. Argumenta Louro (1997) que essa aproximação entre docência e maternagem naturaliza a presença feminina no magistério, sustentando uma lógica essencialista de gênero que entende a mulher como naturalmente vocacionada para ensinar e cuidar. Tal construção simbólica ainda persiste na cultura educacional brasileira, servindo como base para processos de desvalorização que atingem não apenas a imagem da professora, mas também as condições de trabalho e o reconhecimento social da profissão docente.

Essa representação da mulher como “naturalmente” apta à docência, sobretudo no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contribui para a negação da dimensão intelectual e técnica do trabalho docente. De acordo com Nunes (2010), tal perspectiva enfraquece o reconhecimento profissional do magistério, uma vez que desvaloriza os saberes pedagógicos e a complexidade que envolve o processo educativo. Essa lógica de gênero opera, portanto, como um mecanismo de reprodução de desigualdades no interior da profissão, ao subordinar o trabalho docente a um modelo de cuidado desqualificado.

Além disso, a precarização do trabalho docente constitui um agravante contemporâneo desse quadro de desvalorização histórica. Essa precarização se expressa na intensificação das jornadas, na multiplicidade de vínculos empregatícios, na instabilidade contratual e na ausência de condições adequadas de trabalho, sobretudo no setor público. Para Oliveira (2011), trata-se de um fenômeno que não apenas compromete a qualidade da educação, mas também afeta diretamente a saúde mental, a física e a emocional dos docentes.

Todavia, ao analisar a trajetória da docência, é imprescindível compreender a articulação entre a desvalorização simbólica (por meio da feminização e da lógica patriarcal) e a precarização estrutural, ambas reforçadas por políticas neoliberais que colocam a educação sob a lógica da eficiência e da produtividade. Nesse sentido, autores como Apple (2006) e Saviani (2009) ressaltam que a docência é uma prática social que deve ser compreendida à luz das contradições entre o projeto de educação emancipadora e os interesses do capital, os quais frequentemente orientam as reformas educacionais.

Dessa maneira, torna-se necessário traçar um panorama crítico das contradições que atravessam a história do magistério no Brasil. A compreensão desses percalços é fundamental para o reconhecimento da docência como uma atividade estruturante da sociedade e para o

fortalecimento de políticas públicas que assegurem sua valorização. Mais do que uma profissão marcada pelo cuidado, a docência deve ser reconhecida como atividade intelectual, política e formadora, indispensável à construção de sujeitos autônomos e à transformação social (Freire, 1996; Nóvoa, 1999).

2 RAÍZES HISTÓRICAS DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE

A análise da condição docente sob a perspectiva das classes sociais requer o resgate do referencial marxista, segundo o qual a sociedade capitalista se estrutura a partir da divisão entre duas classes fundamentais: a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho em troca de remuneração. Nesse contexto, o professorado se insere como parte da classe trabalhadora, ainda que apresente especificidades que tornam sua classificação mais complexa.

Com o advento das transformações sociais e econômicas que caracterizam o avanço do capitalismo industrial e a ascensão de uma classe média urbana, novas configurações de inserção social passaram a coexistir no interior da estrutura de classes. Vorraber (1995) observa que a ampliação do acesso a bens materiais e culturais permitiu à classe média um padrão de vida e uma formação intelectual que conferem prestígio social. No entanto, essa ascensão ocorre em meio a tensões entre o capital e o trabalho, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do valor simbólico e material das profissões intelectuais, como a docência.

A posição do magistério frente à estrutura de classes revela uma ambiguidade característica. Por um lado, o trabalho docente é parte do sistema produtivo e se realiza sob a lógica da alienação do trabalho, estando submetido à organização capitalista da produção educacional. Por outro, envolve práticas simbólicas e formativas que transcendem a lógica puramente instrumental, situando-se também no campo das disputas culturais e políticas pela hegemonia. Nesse sentido, o conceito de classe aplicado à docência exige uma análise que considere as contradições internas da profissão, sobretudo quando se observa a divisão de gênero que a constitui.

A feminização da docência no Brasil é um fenômeno historicamente consolidado, intensificado a partir do processo de industrialização e da redefinição dos papéis sociais atribuídos às mulheres. Vorraber (1995) destaca que, à medida que os homens migravam para ocupações industriais com maior retorno financeiro, as mulheres passaram a ocupar de forma massiva os postos docentes, especialmente nos níveis iniciais da educação. Essa inserção, porém, não se deu com base no reconhecimento da complexidade pedagógica da profissão, mas

na associação entre o trabalho docente e o cuidado — elemento considerado “natural” à condição feminina. A escola, nesse contexto, passou a ser vista como uma extensão do lar, e a professora, como uma cuidadora por excelência, reforçando estereótipos que ainda hoje influenciam a desvalorização da carreira.

Ainda segundo Vorraber (1995), as mudanças nas configurações do mundo do trabalho contribuíram para a fragmentação das identidades profissionais. A autora argumenta que a crescente variabilidade e descontinuidade ocupacional, a desconexão entre formação acadêmica e exercício profissional, bem como a tendência à redução da jornada de trabalho deslocaram o trabalho do centro da construção das identidades coletivas. Tal cenário resulta na perda de potência analítica do conceito de trabalho como eixo estruturador das relações sociais:

as mudanças no mundo do trabalho, como variabilidade e descontinuidade ocupacional, desconexão entre formação e efetivo exercício profissional, tendência à redução da jornada de trabalho, deslocam o foco, na biografia das pessoas, do trabalho para outras instâncias propícias a constituir as identidades coletivas e a organização política e cultural das sociedades (Vorraber, 1995, p. 175).

Dessa forma, a docência, ao mesmo tempo que constitui uma atividade essencial para o funcionamento das sociedades democráticas e para a formação de sujeitos críticos, é atravessada por múltiplas formas de desvalorização — de classe, de gênero e de função simbólica. Essa complexidade exige uma abordagem crítica e multidimensional, capaz de apreender as raízes históricas e ideológicas que sustentam a posição marginal da profissão docente no interior da estrutura social.

6

2.1 Novas dinâmicas do mundo do trabalho e a reconfiguração da condição docente

As transformações nas relações de produção no capitalismo contemporâneo têm produzido novas configurações no mundo do trabalho, alterando os modos tradicionais de pertencimento de classe. Observa-se a ascensão de uma camada social heterogênea, com características que a distinguem tanto dos segmentos mais vulneráveis quanto dos mais privilegiados da sociedade. Trata-se de uma classe intermediária — comumente denominada “classe média” — para a qual a definição sociológica permanece ambígua, mas cuja inserção se dá em contextos marcados por maior acesso a bens culturais, acadêmicos e materiais.

Assim, muitas docentes passam a ocupar esse espaço social intermediário, especialmente à medida que mobilizam suas formações acadêmicas e seu capital cultural para reivindicar melhores condições de trabalho, com destaque para a luta por salários mais justos e valorização profissional. Essa mobilização está intrinsecamente ligada ao acúmulo de capital

simbólico e econômico, o que, em certa medida, contribui para o reposicionamento da docência em algumas estruturas sociais. No entanto, como observa Vorraber (1995), esse reposicionamento não implica, necessariamente, superação das desigualdades de classe ou de gênero, mas reflete adaptações conjunturais no interior do sistema capitalista.

Ainda que reconheça as mudanças estruturais no mundo do trabalho e a complexidade das identidades profissionais na contemporaneidade, Vorraber (1995) ressalta a centralidade teórica do conceito marxiano de classe. Embora questione a eficácia analítica do conceito em sua formulação clássica, sobretudo diante da fluidez e da fragmentação ocupacional que marcam o presente, a autora afirma que o capitalismo continua operando com a mesma lógica excludente e concentradora de outrora. De tal modo, torna-se necessário reatualizar a compreensão de classe como categoria crítica, que permite analisar as formas contemporâneas de dominação e resistência:

a despeito da defasagem do conceito de classe, o sistema capitalista continua tão predatório e dominador quanto na época de Marx, o que exige uma reconsideração da importância fundamental desta categoria para a análise das desigualdades sociais (Vorraber, 1995, p. 176).

Dessa forma, compreender o trabalho docente no contexto atual implica não apenas reconhecer as novas formas de inserção social e profissional dos professores, mas também situar essas formas dentro de uma lógica estrutural que perpetua a exploração, a desvalorização simbólica e a precarização do trabalho educativo. A categoria “classe” permanece, portanto, como um instrumento indispensável para o entendimento das relações entre o magistério, o capital e a reprodução das desigualdades sociais.

2.2 Do doméstico ao escolar: a naturalização do gênero na docência

A inserção das mulheres no magistério brasileiro resultou de um processo histórico marcado por contradições sociais e educacionais. Durante o período colonial, o gênero feminino era afastado da escola, em consonância com a rígida divisão sexual do trabalho, que restringia as mulheres às tarefas domésticas e de cuidado. A partir da Independência do Brasil, em 1822, esse cenário começou a se modificar. A promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 representou um marco legal ao assegurar o direito das mulheres à educação formal nas chamadas escolas de primeiras letras, além de possibilitar seu ingresso no magistério primário, segundo Demartini e Antunes (1993).

Algumas motivações estão presentes:

[...] políticas educacionais que passam a considerar cada vez mais legítima e, às vezes, desejável a presença das mulheres na sala de aula; o aumento do número de meninas matriculadas e frequentes na escola pública, às transformações na cultura escolar, fazendo com que esta se torne cada vez mais refratária à presença masculina na sala de aula; à diminuição da idade média do alunado, devido à produção de constrangimentos pedagógicos/morais/culturais à mistura de alunos de diversas idades na mesma sala de aula e, ao mesmo tempo, com a criação de oportunidades de aulas noturnas para jovens e adolescentes trabalhadores (Faria Filho *et al.*, 2005, p. 57).

No entanto, desde os primeiros passos das mulheres na docência, já se observavam desigualdades estruturais, como a disparidade salarial entre os sexos — uma vez que o pagamento era proporcional ao número de disciplinas ministradas, e as mulheres, geralmente, ensinavam menos disciplinas do que os homens. Em 1830, foi proposto um projeto de lei que priorizava a contratação de mulheres para o magistério primário nas escolas públicas, embora o acesso às Escolas Normais permanecesse restrito ao público masculino. Tal contexto revela uma tensão entre os valores patriarcais da época e a prática educacional: por um lado, argumentava-se que as mulheres não necessitavam de educação formal; por outro, sua associação social com o cuidado tornava-as candidatas ideais à docência.

A partir da década de 1860, observa-se um crescimento expressivo da participação feminina no magistério, motivado tanto por razões econômicas quanto pela consolidação de uma identidade docente atrelada às funções tradicionalmente femininas, o que viria a influenciar diretamente a desvalorização simbólica e material da carreira docente no Brasil.

O aumento da participação feminina no trabalho docente resultou de fatores sociais e culturais relacionados ao gênero, sobretudo diante do crescimento do número de meninas matriculadas nas escolas e da norma que restringia o ensino para alunas. Esse processo foi ainda fortalecido por decisões políticas que favoreceram a maior presença feminina no magistério; conseqüentemente, observou-se uma redução significativa na entrada de homens na carreira docente.

Segundo Demartini e Antunes (1993), essa construção social do papel feminino, combinada à percepção da docência no ensino primário como extensão das atividades domésticas, resultou na designação do magistério primário como uma profissão exclusivamente feminina. Diversos fatores explicam essa configuração, destacando-se a necessidade de prover um grande número de escolas e de oferecer ocupação às órfãs que não se casavam; a baixa remuneração da carreira, que afastava os homens e atraía mais mulheres; além do impacto da

urbanização e do crescimento econômico ligado à cultura do café, que proporcionavam aos homens outras oportunidades laborais mais atrativas.

O aumento da participação feminina no trabalho docente decorreu de fatores sociais e culturais relacionados ao gênero, em especial pelo crescimento do número de meninas matriculadas nas escolas e pela norma que restringia o ensino para alunas exclusivamente a mulheres. Esse fenômeno foi ainda reforçado por políticas que favoreceram a maior inserção feminina no magistério. Como consequência, observou-se uma expressiva diminuição da entrada de homens na carreira docente.

A urbanização gradual que se desenvolvia no Brasil, acompanhando os primeiros estágios do processo de industrialização, ampliou as oportunidades masculinas no mercado de trabalho e impôs a necessidade de uma maior qualificação da mão de obra, resultando em um processo de escolarização em massa da população (Louro, 1989). Em contrapartida à inserção dos homens no mercado produtivo, as mulheres permaneciam predominantemente vinculadas às tarefas domésticas, sustentando-se uma ideia de “natureza” distinta para o exercício dos ofícios atribuídos a cada gênero (Louro, 1989).

No final do século XIX, entretanto, as mulheres começaram a expandir sua atuação para além do ambiente doméstico, conquistando gradativamente espaços no mercado de trabalho, tais como fábricas, escritórios e escolas. Para as jovens das camadas médias, o magistério se configurava, desde o início, como a profissão ideal e socialmente aceita (Louro, 1989). Todavia, a valorização do trabalho docente feminino se dava justamente por remeter à continuidade do papel doméstico de cuidado associado à mulher. Nesse sentido, o fato de a atividade ser ocupada majoritariamente por mulheres servia para justificar a baixa remuneração, uma vez que, supostamente, elas não eram a principal fonte de sustento familiar e se contentavam com salários inferiores (Louro, 1989).

No desenvolvimento de suas carreiras no magistério, os homens, embora frequentemente oriundos de camadas sociais mais pobres, foram rapidamente beneficiados com privilégios dentro da área educacional. Eles tinham práticas docentes mais breves e eram prontamente convidados a assumir cargos técnicos e de gestão. Os depoimentos coletados para este estudo ressaltam a facilidade com que, em razão do gênero masculino, esses profissionais ascendiam a posições de destaque no campo educacional. Além disso, a atuação política exercia coerção sobre os docentes, influenciando diretamente suas trajetórias profissionais, tanto no exercício da prática pedagógica quanto na ocupação eventual de cargos administrativos (Demartini; Antunes, 1993, p. 7).

Cabe destacar, em relação às mulheres docentes, alguns aspectos em comum entre suas experiências, a saber:

[...] as atividades sempre relacionadas às áreas do ensino e da docência propriamente ditas, seja enquanto orientadoras ou professoras de outros níveis; a ascensão a outras funções ou cargos em função de especializações obtidas, e não de meros apoios familiares ou políticos; a demora nos estágios da carreira, isto é, longas permanências enquanto professoras primárias, antes de passarem para alguma outra função (Demartini; Antunes, 1993, p. 12).

Recaem sobre os ombros das mulheres o trabalho doméstico e a responsabilidade pelo cuidado geral do lar e dos filhos, um peso que, em diversos casos, foi destacado por pesquisas realizadas. Essa condição configura um agravante na vida das mulheres, desequilibrando-as nas relações sociais e laborais. O papel de “mulher do lar”, seja como esposa seja como mãe, limitou a capacidade de muitas docentes de assumirem cargos de maior responsabilidade e de avançarem em suas carreiras, inibidas pelas demandas do trabalho doméstico (Demartini; Antunes, 1993).

Essa realidade evidencia a disparidade no tratamento recebido por mulheres e homens no âmbito do trabalho docente, manifestada em desigualdades salariais, nas facilidades ou dificuldades para alcançar cargos de maior prestígio e na centralização das atividades domésticas na figura feminina.

Face às questões apresentadas, é fundamental destacar que tais condições estão enraizadas nas relações sociais historicamente constituídas, próprias da cultura e do contexto da época. Essas condições são determinadas pelo modo de produção vigente — no caso, o capitalismo —, cuja lógica estrutura-se na exploração e na acumulação contínua de riqueza. Nesse cenário, a subalternização, a desvalorização e a exploração do trabalho feminino não são eventos isolados, mas elementos constitutivos da dinâmica do capital, sustentados por uma lógica patriarcal que naturaliza as desigualdades de gênero como parte do próprio funcionamento do sistema econômico e social.

2.3 Flexibilização, precarização do trabalho e seus reflexos na docência

As transformações promovidas pela Reforma Trabalhista de 2017, sustentadas por uma lógica neoliberal, impactaram diretamente o exercício da docência ao incorporar ao campo educacional a flexibilização e a fragilização dos vínculos empregatícios. Conforme destaca Krein (2018), ao legalizar práticas precárias já existentes e ampliar o leque de opções

contratuais para os empregadores, a reforma ampliou o poder do contratante sobre as condições de uso da força de trabalho, inclusive na área da educação. Esse cenário contribui para um ambiente de crescente insegurança e instabilidade, em que os professores se tornam reféns de contratos cada vez mais voláteis e desprovidos de garantias históricas.

No setor educacional, especialmente na Educação Básica e no Ensino Superior privado, observa-se o avanço de vínculos precários, como a terceirização, os contratos temporários e o trabalho intermitente, formatos legitimados pelas leis n.º 13.429/2017 e n.º 13.467/2017. Kuenzer (2021) aponta que essas mudanças desestruturam a organização do trabalho docente, ao admitir modelos como o contrato de autônomo — que não assegura nenhum direito trabalhista — e o contrato intermitente, que remunera de forma descontínua e sem previsibilidade. Tais condições, associadas à intensificação da jornada e à desvalorização salarial, comprometem não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde e a estabilidade dos profissionais da educação.

A precarização, portanto, manifesta-se não apenas no plano contratual, mas também nas condições materiais e simbólicas do exercício docente. A crescente demanda por produtividade, aliada à ausência de tempo remunerado para atividades pedagógicas como planejamento, correção e formação continuada, evidencia o desmonte progressivo do trabalho educativo como prática intelectual e coletiva. Conforme adverte Kuenzer (2021), esse processo está articulado à reestruturação do capital, que busca moldar o trabalho à lógica da flexibilidade, em detrimento de direitos e da valorização profissional.

Nesse sentido, os efeitos da Reforma Trabalhista não se restringem ao campo jurídico, mas reconfiguram profundamente a docência enquanto profissão. A vulnerabilidade crescente dos vínculos, a intensificação do trabalho e a perda de autonomia revelam um cenário de precarização estrutural, que atinge diretamente a centralidade do professor no processo educativo e compromete a própria função social da escola pública.

A reforma trouxe consigo a flexibilização, reflexo da nova regulamentação trabalhista. Segundo Krein (2018, p. 16), as novidades refletiram diretamente na docência, pois

[...] afeta direta e indiretamente o sistema de organização sindical e representação coletiva dos trabalhadores, ao buscar enfraquecer os sindicatos e estimular um processo de descentralização na definição das regras que regem a relação de emprego. As principais novidades diretas são: (1) a prevalência do negociado sobre o legislado; (2) o estrangulamento financeiro dos sindicatos; (3) a normatização da representação dos trabalhadores no local de trabalho com base no Estado; (4) a possibilidade da negociação individual, excluindo os sindicatos na definição das cláusulas do contrato de trabalho; (5) a retirada da função do sindicato de supervisionar as homologações dos trabalhadores com mais de um ano no emprego; e (6) a eliminação da ultratividade.

Dessa maneira, evidencia-se a perda substancial do já reduzido poder de barganha dos trabalhadores diante da Reforma Trabalhista, que enfraqueceu significativamente as instituições jurídicas que lhes conferiam proteção. Observa Kuenzer (2021, p. 244) que a adoção do princípio de que “[...] o negociado prevalece sobre o legislado” representou um marco na desconstrução dos direitos historicamente conquistados, transferindo ao empregador ampla autonomia para definir condições de contratação, jornada e remuneração. Essa lógica legalista da flexibilização intensificou a vulnerabilidade do trabalhador, aprofundando sua alienação em relação ao próprio trabalho, ao submetê-lo a jornadas exaustivas e a remunerações aviltantes, que comprometem sua dignidade e segurança material.

No mesmo contexto de avanço da precarização das relações de trabalho, o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) teve efeitos devastadores sobre o ensino superior público brasileiro. A política de desinvestimento sistemático nas universidades e institutos federais comprometeu o funcionamento básico dessas instituições e agravou a precariedade das condições de trabalho dos docentes. De acordo com dados publicados pela *Revista Galileu* (Durães, 2022), entre 2019 e 2022, houve uma redução de 45% nas chamadas despesas correntes — que incluem o pagamento de serviços terceirizados, contas de energia e água, e bolsas acadêmicas —, caindo de R\$ 8,1 bilhões em 2019 para R\$ 4,4 bilhões em 2022. Somente neste último ano, foram retirados mais R\$ 344 milhões, aprofundando ainda mais o colapso orçamentário.

Esses cortes impactaram diretamente a realização das atividades-fim das instituições federais de ensino superior — ensino, pesquisa e extensão — e acirraram a precarização do trabalho docente, já tensionado pelas reformas estruturais que desmantelam os direitos trabalhistas. Assim, a precarização do trabalho e o desfinanciamento do ensino superior público devem ser compreendidos como partes de um mesmo projeto político-econômico, alinhado à lógica neoliberal de desresponsabilização do Estado e mercantilização da educação.

A conjugação da Reforma Trabalhista, aprovada em 2017, com os sucessivos cortes orçamentários durante o governo de Jair Bolsonaro, produziu um cenário de contínuo desmonte das políticas públicas voltadas à educação no Brasil. Em 2024, esse processo foi agravado com a implementação do novo arcabouço fiscal, sob a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do ministro da Fazenda Fernando Haddad, resultando em um corte de aproximadamente R\$ 1,3 bilhão no orçamento da educação federal — abrangendo inclusive os Institutos Federais e, portanto, afetando também a Educação Básica vinculada a essas instituições (Melo, 2024).

Considerando o período de cinco anos, a soma dos cortes ultrapassou R\$ 5 bilhões, configurando uma trajetória de desfinanciamento sistemático e silencioso da educação pública.

Tais ataques orçamentários incidem diretamente sobre a estrutura e o funcionamento das instituições educacionais, comprometendo suas atividades-fim e, sobretudo, contribuindo para o aprofundamento da precarização do trabalho docente, que já se encontra fragilizado pelas reformas neoliberais e pela flexibilização das relações de trabalho.

Kuenzer (2021) enfatiza que, para compreender adequadamente o processo de precarização do trabalho docente, é fundamental considerar, em primeiro lugar, as transformações ocorridas nas relações de produção em virtude do avanço das novas tecnologias e das reconfigurações contemporâneas do mundo do trabalho. Essas mudanças não se dão de forma aleatória, mas são intrinsecamente ligadas às dinâmicas do modo de produção capitalista, sobretudo ao seu princípio estruturante: o processo contínuo e intensificado de acumulação de capital.

A autora propõe que a análise da precarização se sustente em duas dimensões fundamentais: a ontológica, relacionada à constituição do ser social nas condições materiais do trabalho, e a epistemológica, voltada à construção de um conhecimento que emerja das experiências concretas e históricas dos sujeitos inseridos nessas novas formas de exploração. Trata-se, portanto, de compreender a precarização do trabalho não como uma anomalia ou um desvio, mas como parte constituinte e necessária da atual lógica de acumulação capitalista, que redefine o papel do trabalhador – inclusive o docente – nas engrenagens produtivas contemporâneas:

[...] as demandas do regime de acumulação flexível, a ideologia que lhe confere coerência discursiva, a concepção de aprendizagem e de professor dela decorrente e o ajuste jurídico-normativo que fecha o ciclo nesse momento histórico que vive o país no contexto das relações internacionais (Kuenzer, 2021, p. 236).

Ao relacionar os elementos da acumulação flexível com a prática docente na Educação Básica ou mesmo no Ensino Superior, torna-se evidente que o trabalho dos(as) professores(as) tem sido profundamente impactado por esse novo modelo de organização do trabalho. A flexibilização das relações laborais, que no setor privado se manifesta por meio da informalidade, da rotatividade e da desresponsabilização do empregador, adentra também o setor público por meio da ampliação de contratos temporários, da terceirização e da instabilidade funcional, o que contribui para o enfraquecimento da carreira docente.

No contexto da Educação Básica, sobretudo nas redes estaduais e municipais, observa-se a intensificação da jornada de trabalho, marcada pela acumulação de múltiplas funções, pela exigência de formação continuada na maioria das vezes sem contrapartida institucional e pela

incorporação de tecnologias digitais de forma improvisada e sem planejamento pedagógico adequado. Como argumenta Kuenzer (2021), esse processo de precarização está inserido em um contexto mais amplo de reestruturação capitalista, em que a lógica da produtividade e da eficiência é transposta para o campo educacional, reconfigurando a escola como uma unidade de desempenho e gestão de resultados, em detrimento de sua função social e formadora.

As novas tecnologias, impulsionadas pela revolução microeletrônica, não apenas alteraram as formas de produzir e circular mercadorias, como também promoveram uma redefinição das práticas pedagógicas. Essa inserção tecnológica na escola pública, em muitos casos, porém, ocorre de maneira verticalizada e descontextualizada, exigindo dos(as) docentes habilidades técnicas e pedagógicas sem oferecer as devidas condições materiais ou formativas. Isso reforça o discurso da responsabilização individual e esconde a precariedade estrutural das instituições escolares, transferindo para os(as) professores(as) a culpa pelo fracasso escolar ou pelo baixo rendimento dos alunos.

Além disso, a intensificação do controle e da vigilância sobre o trabalho docente – mediada por plataformas digitais, avaliações padronizadas e metas de desempenho – contribui para uma sutil mercantilização do processo educativo, em que os resultados quantitativos passam a definir a qualidade do ensino, desconsiderando as especificidades territoriais, culturais e sociais das comunidades escolares. Essa lógica reduz o papel do(a) professor(a) a um executor de tarefas prescritas, limitando sua autonomia profissional e empobrecendo o fazer pedagógico.

Por fim, e não menos importante, a precarização da infraestrutura, agravada pelos cortes orçamentários nos diferentes níveis de governo, compromete diretamente as condições de trabalho na Educação Básica. Faltam recursos básicos, como acesso à internet, equipamentos de informática, materiais didáticos e apoio psicossocial, tornando ainda mais desafiador o exercício da docência em um cenário de alta demanda emocional, social e pedagógica.

Nessa perspectiva, a precarização do trabalho docente deixa de ser uma consequência meramente administrativa ou financeira e passa a ser compreendida como um mecanismo estrutural do capitalismo contemporâneo, que se apropria da escola pública como mais um espaço de reprodução das desigualdades sociais e de maximização dos lucros, direta ou indiretamente.

Nessa nova configuração normativa do mundo do trabalho, uma das principais expressões da precarização se dá por meio dos contratos intermitentes, nos quais os(as) trabalhadores(as) são contratados apenas para suprir demandas pontuais, sendo, em seguida, descartados. Essa lógica fragmentada das relações laborais impõe aos sujeitos a necessidade de

se adaptarem constantemente às condições impostas pelo mercado, por mais adversas ou instáveis que sejam. Exige-se, portanto, uma força de trabalho flexível, polivalente e imediatamente disponível, capaz de transitar entre diferentes tarefas e competências, sem estabilidade ou garantias.

Para viabilizar esse novo perfil de trabalhador, torna-se indispensável um modelo formativo que se alie aos pressupostos dessa lógica produtiva. Nesse sentido, a formação deixa de ser compreendida como um processo crítico, integral e emancipador, passando a ser orientada por um viés estritamente técnico e pragmático, no qual predomina a ideia de desenvolver habilidades específicas e funcionais, úteis apenas à resolução de problemas operacionais e ao atendimento imediato das demandas do mercado.

Tal processo é sustentado por um conjunto de fundamentos teóricos que ganham força especialmente no campo da pós-modernidade, em que se relativiza a ideia de verdade, fragmenta-se a noção de totalidade e se prioriza a linguagem como elemento fundante das relações sociais e de opressão. Essa perspectiva, ao pretender romper com o tradicionalismo da educação, muitas vezes acaba por esvaziar seu caráter formativo crítico, reforçando uma visão neotecnista e instrumental da aprendizagem, baseada na performance, na adaptação e na subjetividade dócil. Aponta Kuenzer (2021, p. 238) que

a aprendizagem flexível constitui-se no conteúdo central de propostas educacionais contemporâneas voltadas à formação de trabalhadores adaptáveis, comprometidos com resultados, com a qualidade total e com a autorresponsabilidade diante da empregabilidade e da carreira. Trata-se de uma aprendizagem em que o sujeito precisa aprender a se adaptar rapidamente, a mudar de função, a abrir mão de saberes acumulados para adquirir novas competências, em geral instrumentais.

Apresentada como uma metodologia inovadora e disruptiva, a aprendizagem flexível tem sido incorporada ao discurso educacional brasileiro como resposta às transformações do mundo do trabalho e às exigências do capitalismo contemporâneo. A articulação entre essa proposta e o uso intensivo de tecnologias digitais visa justificar o rompimento com o chamado “ensino tradicional” — caracterizado pela centralidade do professor e pela valorização do conhecimento sistematizado (Kuenzer, 2021). Sob o pretexto de atender às novas demandas da sociedade e da economia, a flexibilização passa a operar como eixo estruturante de políticas públicas educacionais que, na prática, vêm desestruturando a formação escolar e precarizando a atuação docente.

Nesse contexto, a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio — popularmente conhecida como Novo Ensino Médio (NEM) — representa uma

inflexão significativa na história da Educação Básica Brasileira. Tal reforma surge como resposta às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (DCNEM/2012), mas assume, desde sua origem, um viés profundamente marcado pelos interesses do setor privado e por uma crítica generalizada ao suposto engessamento da escola pública. Assim, sob a alegação de combater o excesso de conteúdos e o modelo tradicional de ensino, o NEM promove a flexibilização curricular como princípio organizador da etapa final da Educação Básica.

A proposta do Novo Ensino Médio se ancora na ideia de itinerários formativos escolhidos pelos estudantes, fragmentando o currículo e comprometendo o acesso universal ao conhecimento científico, filosófico e histórico que deveria constituir a base comum da formação de todo cidadão. Na prática, essa flexibilização tem levado a um empobrecimento do currículo escolar, substituindo disciplinas fundamentais por componentes esvaziados de conteúdo teórico e voltados a uma lógica neotecnista e instrumental. O conhecimento deixa de ser compreendido como mediação para a emancipação dos sujeitos e passa a ser tratado como um conjunto de competências úteis à empregabilidade imediata.

Observa Kuenzer (2021) que tal lógica não apenas precariza os processos formativos, como também redefine o papel do professor, que passa a atuar como facilitador de aprendizagens pontuais e utilitárias, em detrimento de uma função formadora, crítica e reflexiva. A prática docente, nesse cenário, sofre um rebaixamento simbólico e material, uma vez que se desvaloriza o conhecimento científico e a mediação pedagógica em nome da personalização do ensino e da autonomia do estudante — autonomia esta, por sua vez, desprovida de conteúdo e de efetivas condições de escolha.

Portanto, o Novo Ensino Médio não representa um avanço pedagógico, mas sim um projeto político-ideológico que responde diretamente às transformações do capitalismo contemporâneo, sobretudo ao processo de acumulação flexível, ao desemprego estrutural e à reconfiguração das competências demandadas no mercado. Com isso, a escola pública, historicamente comprometida com a formação plena, vê-se convertida em espaço de preparação para o trabalho precarizado, enquanto a prática docente se adapta às exigências de uma lógica que valoriza o desempenho em detrimento da formação crítica.

Como forma de organizar diferentes modelos de formação discente frente à flexibilização das relações de trabalho e das subjetividades que as conformam, Kuenzer (2021, p. 245) desenvolve o conceito de inclusão excludente. Trata-se de um mecanismo pelo qual “a escola inclui, mas com condições precarizadas de formação”, produzindo sujeitos com baixa

qualificação crítica e técnica, destinados a ocupar postos de trabalho flexibilizados, desprotegidos e voláteis. A formação escolar, longe de promover a emancipação, converte-se em um dispositivo funcional ao mercado, que regula o acesso aos bens culturais e ao trabalho a partir de uma lógica de controle social.

Nesse processo, os impactos são particularmente visíveis na Educação Básica, na qual se observa um empobrecimento curricular, uma intensificação do trabalho docente e uma crescente substituição do conhecimento sistematizado por competências genéricas, como previsto nas reformas educacionais recentes — a exemplo da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). Os itinerários formativos, ao fragmentarem os saberes e atribuírem ao estudante a tarefa de “escolher” sua formação, disfarçam sob o véu da autonomia a ausência de garantias reais de acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

É nesse ponto que se estabelece o ciclo de precarização: uma formação escolar esvaziada limita o desenvolvimento dos estudantes, os quais, ao ingressarem em cursos superiores também marcados por cortes orçamentários, racionalização e sobrecarga docente, tornam-se futuros professores igualmente sem acesso a uma formação sólida. Essa fragilidade estrutural compromete não apenas a prática pedagógica nas escolas, mas também reforça a desvalorização da profissão docente e o descrédito social da educação pública.

Para Saviani (2007), essa dinâmica não é casual. Ao contrário, ela é expressão da função reprodutora da escola no modo de produção capitalista, conforme analisa a partir da pedagogia histórico-crítica. Segundo o autor, a educação, se reduzida a um instrumento de adaptação do sujeito às exigências do mercado, cumpre um papel de manutenção da ordem social vigente, restringindo-se a formar mão de obra barata e acrítica para servir aos interesses do capital. Ao denunciar a racionalidade tecnicista e pragmática que permeia reformas como a do Novo Ensino Médio, Saviani argumenta que o saber escolar é um direito, o qual deve a todos ser assegurado, sem que o fim seja atender às exigências do mercado e à lógica da produtividade.

Assim, a articulação entre Kuenzer e Saviani permite compreender que a precarização do trabalho docente não decorre apenas da flexibilização das leis trabalhistas ou dos cortes orçamentários — embora ambos sejam elementos fundamentais —, mas de uma racionalidade política e econômica que opera para desestruturar a função social da escola pública e enfraquecer sua capacidade formadora. A desqualificação da formação docente e do conhecimento escolar se inscreve num projeto de sociedade que aposta na despolitização dos sujeitos e na redução da educação a uma função instrumental.

Frente a esse panorama, torna-se necessário, como aponta Kuenzer (2021), romper com o modelo de acumulação que sustenta essa precarização, construindo alternativas formativas que resgatem o caráter ontológico da educação como processo de humanização e formação plena do sujeito. Nessa perspectiva, Saviani (2013) defende uma escola pública que tenha como base a transmissão crítica do saber sistematizado, pois *a escola, enquanto mediadora no processo de humanização, deve garantir a todos o acesso aos instrumentos que possibilitam a apropriação ativa do conhecimento.*

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A precarização do trabalho docente, embora intensificada nas últimas décadas por reformas neoliberais e políticas de ajuste fiscal, tem raízes históricas que remontam à desvalorização estrutural da profissão, especialmente a partir do processo de feminização do magistério. Desde a modernidade ocidental, os papéis de gênero atribuíram às mulheres funções ligadas ao cuidado, à docilidade e à abnegação, confinando-as ao espaço doméstico e desqualificando simbolicamente a inserção delas no mercado de trabalho. Quando mulheres passaram a atuar como docentes, esse imaginário foi transposto para a esfera escolar, convertendo a docência em uma extensão do materno — e não como uma prática profissional fundamentada em saberes específicos e complexos.

Esse fenômeno histórico, como apontam estudiosas e estudiosos do trabalho docente, contribuiu para a naturalização da baixa remuneração, da sobrecarga e da instabilidade que marcam a profissão até os dias atuais. Além disso, a industrialização e a reestruturação produtiva afastaram os homens do magistério, consolidando a docência como uma ocupação feminina e, por conseguinte, desvalorizada do ponto de vista social e econômico.

No cenário contemporâneo, o processo de precarização da docência se aprofunda com o avanço de reformas educacionais e trabalhistas que fragmentam direitos, esvaziam o currículo e intensificam as exigências sobre os profissionais da educação. Tais políticas não ocorrem de forma isolada: integram um projeto mais amplo de reconfiguração das relações de trabalho sob a lógica da acumulação flexível do capital. Nessa lógica, a flexibilização das formas contratuais, a substituição de conteúdos críticos por competências instrumentais e o encolhimento do financiamento público da educação convergem para produzir um trabalhador dócil, adaptável e tecnicamente limitado — características ideais para o novo regime de exploração.

A promulgação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, ilustra esse movimento de forma emblemática. Sob o discurso de modernização e protagonismo juvenil, a reforma fragmenta a formação geral, enfraquece disciplinas fundamentais e transfere a responsabilidade da formação aos próprios estudantes. Essa política, respaldada por interesses do setor empresarial, aprofunda o que Saviani (2013) identifica como a negação do direito ao conhecimento historicamente sistematizado, base para a formação plena do sujeito.

Nesse contexto, forma-se um ciclo perverso: a Educação Básica fragilizada forma estudantes com baixo domínio conceitual, muitos dos quais ingressarão na docência em condições igualmente precárias de formação inicial. A continuidade desse ciclo compromete não apenas a qualidade da educação, mas também a função social da escola pública, reduzindo-a a uma instância de reprodução da desigualdade social.

Portanto, a precarização docente deve ser compreendida como parte de um projeto político que visa desmontar os direitos sociais conquistados historicamente, entre eles o direito à educação de qualidade. A alienação das condições materiais e simbólicas do trabalho docente não é acidental, mas parte de uma ofensiva neoliberal que busca submeter o sistema educacional às demandas do mercado, esvaziando seu caráter formativo e crítico.

Diante desse quadro, torna-se imperativo rearticular a resistência. Isso implica pressionar governos por políticas públicas estruturantes, fortalecer os sindicatos e movimentos sociais de base e construir coletivamente uma pedagogia contra-hegemônica, que enfrente as lógicas de flexibilização, precarização e tecnicismo, ou seja, é preciso recuperar o sentido político da educação como mediação do processo de humanização e de transformação social. Nesse sentido, lutar pela valorização do trabalho docente é, também, lutar por uma escola pública emancipadora e por uma sociedade mais justa e igualitária.

19

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jan. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 71, 1827. v. 1.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DURÃES, M. Governo federal bloqueia R\$ 344 milhões de universidades: 'Trágico', diz Andifes. **UOL Notícias**, 28 nov. de 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/28/mec-corte-bloqueio-universidades.htm>. Acesso: 2 out. 2023.

FARIA FILHO, L. M. *et al.* A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, A. M. C. **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

KREIN, J. D. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, v. 30, n. 1, p. 77-104, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/138082>. Acesso: 5 out. 2023.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, C. *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2021. p. 235-250.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

MELO, E. Governo bloqueia R\$ 1,3 bilhão do orçamento da Educação Federal. **Sintiefal**, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.sintiefal.org.br/2024/08/corte-mec/>. Acesso: 5 maio 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NUNES, C. **Mulher, escola e trabalho**: gênero e identidade no magistério. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente e precarização: uma análise crítica. In: DUARTE, N.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Ensino, trabalho e formação docente**: ensaios sobre o trabalho educativo. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo**, v. 2, n. 5, p. 25-46, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

VORRABER, M. C. **Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

Recebido em: 22 jul. 2025.

Aceito em: 5 set. 2025.