



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPE  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - PPGE

**DAYANE LINO DE SOUZA**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GOIÂNIA-GO**

**2023**

**DAYANE LINO DE SOUZA**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

**GOIÂNIA-GO**

**2023**

## Catlogação na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S729i Souza, Dayane Lino de  
Internacionalização do capital e políticas educacionais  
: precarização do trabalho dos professores de geografia  
na educação básica / Dayane Lino de Souza.-- 2023.  
208 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Rincon Afonso.  
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2023.  
Inclui referências: f. 189-201.

1. Professores de geografia - Mato Grosso. 2. Neoliberalismo.  
3. Educação e Estado. 4. Professores de ensino de segundo grau -  
Satisfação no trabalho. I. Rincón Afonso, Lúcia Helena.  
II. Pontifícia Universidade Católica. de Goiás - Programa de Pós-  
Graduação em Educação - 28/06/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.5.014(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPP  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - COGSS  
Secretaria de Formação de Professores e Humanidades - SFPH

### INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de junho de 2023.

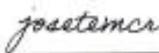
DAYANE LINO DE SOUZA

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Josete Maria Cangussu Ribeiro / UNEMAT

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro / UFG

\_\_\_\_\_  
Profa. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ruth Aparecida Viana da Silva/IF Goiano-Trindade (Suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por possibilitar este momento em minha vida. Esta é uma caminhada que se iniciou há muitos anos.

Agradeço à minha família, que me recebeu de volta a Goiânia, enfrentando todas as dificuldades que estariam por vir no período de desenvolvimento da tese.

Não posso me esquecer de agradecer ao corpo docente do curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), que, com paciência e persistência, se manteve firme diante das dificuldades que todos nós vivenciamos com a pandemia de Covid-19.

Quero fazer um agradecimento especial por ter surgido em meu caminho uma orientadora tão especial, profa. Dra. Lúcia, minha orientadora, que sempre teve paciência e empregou dedicação no que faz. Seu jeito de trabalhar fez com que o desenvolvimento deste trabalho se tornasse mais leve.

Obrigada a todas e todos que estiveram comigo, que fizeram parte, direta e indiretamente desta caminhada, ajudando-me de algum modo. Gratidão!

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Estado de Goiás (PUC-GO). Nesta tese, procurou-se analisar a partir da questão problema, como a Reforma do Novo Ensino Médio sob a ordem neoliberal impacta as relações de trabalho dos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso? Portanto, o objetivo foi o de compreender o processo de precarização das relações de trabalho, da intensificação e da desvalorização dos professores, em especial, os de Geografia, no estado de Mato Grosso, desde a década de 1990 até os dias atuais. Para tanto, empregou-se o materialismo histórico e suas categorias de análise, a fim de obter uma compreensão mais ampla acerca dessa realidade. Empregou-se a metodologia exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa. Procedeu-se, assim, à leitura de livros e artigos científicos, passando pela análise de relatórios técnicos e leis, com elaboração de mapas, tabelas e gráficos relativos ao objeto de estudo. Na constituição do referencial teórico, foram utilizados autores de referência nacional e internacional. Dentre eles estão, Apple (1979 e 1988), Anderson (1995), Antunes (2018), Bianchetti (1999), Dourado (2018 e 2019), Freitas, (2018), Frigotto (1999, 2009, 2016), Girotto (2017, 2019, 2021), Libâneo (2010, 2012, 2016), Louro (2004, 2013), Saviani (2007a, 2007b, 2008, 2011, 2018), Warde (1983). Foram elaborados três capítulos. O primeiro aborda a construção e a consolidação das relações entre a educação e o capital no Brasil. O segundo evidencia elementos referentes à precarização do trabalho na educação, no âmbito das políticas neoliberais. Por fim, o terceiro capítulo enfatiza os impactos promovidos pela Reforma do Novo Ensino Médio e a intensificação da precarização do trabalho do docente de Geografia na Educação Básica de Mato Grosso. Os dados da pesquisa revelaram que a intensificação da precarização do trabalho docente vem ocorrendo desde a implementação do neoliberalismo, na década de 1990, fazendo com que o trabalho dos professores passe por um processo de dilapidação e desvalorização. Após o golpe de Estado, em 2016, o trabalho docente tornou-se ainda mais precário, em razão de a educação se encontrar no centro das disputas hegemônicas do capital, assim como outras áreas estruturais importantes para o desenvolvimento do país (trabalho, previdência social, sindicatos). Constatou-se a intensificação da precarização do trabalho dos professores de Geografia em Mato Grosso a partir do controle do trabalho docente, da responsabilização dos professores pelo fracasso escolar, da gratificação por resultado, dentre outros aspectos. Diante disso, é preciso analisar o avanço das políticas públicas educacionais considerando seu impacto sobre o trabalho docente, de modo a buscar mecanismos que se oponham a esse avanço.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais; Neoliberalismo; Precarização do Trabalho; Professores de Geografia; Mato Grosso.

## ABSTRACT

This is a research linked to the research line State, Policies and Educational Institutions of the Stricto Sensu Graduate Program of Doctorate in Education of the Pontifical Catholic University of the State of Goiás (PUC-GO). In this thesis, we tried to analyze from the problem question, how does the Reform of the New Secondary School under the neoliberal order impact the work relations of Geography teachers of the State Teaching Network of the state of Mato Grosso? Therefore, the objective was to understand the process of precariousness of work relations, the intensification and devaluation of teachers, especially those of Geography, in the state of Mato Grosso, from the 1990s to the present day. For that, historical materialism and its categories of analysis were used in order to obtain a broader understanding of this reality. An exploratory methodology was used, with a qualitative and quantitative approach. Thus, the reading of books and scientific articles was carried out, passing through the analysis of technical reports and laws, with the elaboration of maps, tables and graphs related to the object of study. In the constitution of the theoretical framework, authors of national and international reference were used. Among them are Apple (1979 and 1988), Anderson (1995), Antunes (2018), Bianchetti (1999), Dourado (2018 and 2019), Freitas, (2018), Frigotto (1999, 2009, 2016), Giroto ( 2017, 2019, 2021), Libâneo (2010, 2012, 2016), Louro (2004, 2013), Saviani (2007a, 2007b, 2008, 2011, 2018), Warde (1983). Three chapters were elaborated. The first addresses the construction and consolidation of relations between education and capital in Brazil. The second shows elements related to the precariousness of work in education, within the scope of neoliberal policies. Finally, the third chapter emphasizes the impacts promoted by the Reform of the New Secondary School and the intensification of the precariousness of the work of Geography teachers in Basic Education in Mato Grosso. The survey data revealed that the intensification of the precariousness of teaching work has been occurring since the implementation of neoliberalism, in the 1990s, causing teachers' work to undergo a process of dilapidation and devaluation. After the coup d'état, in 2016, teaching work became even more precarious, as education was at the center of capital's hegemonic disputes, as well as other important structural areas for the country's development (work, social security, unions). It was verified the intensification of the precariousness of the work of the Geography teachers in Mato Grosso from the control of the teaching work, the responsibility of the teachers for the school failure, the gratification for result, among other aspects. In view of this, it is necessary to analyze the progress of educational public policies considering their impact on teaching work, in order to seek mechanisms that oppose this advance.

**Keywords:** Educational Public Policies; Neoliberalism; Precariousness of Work; Geography Teachers; Mato Grosso.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferença salarial entre homens e mulheres para o mesmo cargo .....	85
Figura 2 – Diferença salarial entre homens e mulheres com Ensino Superior.....	86
Figura 3 – Intensificação do trabalho docente na Pandemia Covid-19.....	88
Figura 4 – Esgotamento profissional .....	94
Figura 5 – Agressão a professores .....	99
Figura 6 – Agressão aos professores.....	100
Figura 7 – Profissões com grande ocupação entre mulheres.....	104
Figura 8 – Valor salarial praticado por unidade federativa.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Custo por aluno no Brasil X média da OCDE.....	39
Gráfico 2 – Vínculo Empregatício dos professores das redes públicas de ensino por região administrativa (2016).....	80
Gráfico 3 – Vínculo Empregatício dos professores das redes públicas de ensino por região administrativa (2021).....	81
Gráfico 4 – Distribuição da População Brasileira por Sexo (2020) .....	83
Gráfico 5 – Condições de trabalho .....	95
Gráfico 6 – Sintomas de adoecimento docente .....	96
Gráfico 7 – Ranking dos diagnósticos de adoecimento docente .....	97
Gráfico 8 – Arrecadação das entidades sindicais (2017 – 2021).....	101
Gráfico 9 – Profissionais docentes na Educação Básica/Sexo (2021).....	107
Gráfico 10 – Distribuição de professores por sexo e etapa de ensino (2021).....	108
Gráfico 11 – Evolução do Piso Salarial Nacional Docente (2009 – 2023) .....	114
Gráfico 12 – Ranking salarial das unidades da federação (2019) .....	116
Gráfico 13 – Quantidade de professores de Geografia por região político-administrativa (2017).....	153
Gráfico 14 – Formação adequada: Ensino Fundamental (2021) .....	154
Gráfico 15 – Formação adequada: Ensino Médio (2021) .....	155
Gráfico 16 - Quantidade de professores efetivos por disciplina na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2022) .....	164
Gráfico 17 – Grupos de CIDs mais registrados no ano de 2020 entre os professores .....	177
Gráfico 18 – Professores de Geografia do MT – sexo (2022).....	181
Gráfico 19 – Professores de Geografia remanescentes nos anos de 2021 e 2022	183

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades femininas, em 1970, e novas ocupações, em 2021 .....	84
Quadro 2 – Gratificação por Resultado/Meta Escolar – MT .....	150
Quadro 3 – Gratificação por Resultado/Evasão Escolar – MT.....	150
Quadro 4 – Gratificação por Resultado/Contribuição para a Redução do Absenteísmo – MT .....	150
Quadro 5 – Gratificação por Resultado/Formação em Serviço – MT.....	151
Quadro 6 – Nível de concorrência no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás .....	156
Quadro 7 – Vagas remanescentes – UNEMAT/2023 .....	157
Quadro 8 – Vagas remanescentes.....	158
Quadro 9 – Vagas remanescentes do curso de Geografia/UEG .....	158
Quadro 10 – Taxa de evasão em cursos de licenciatura (2016).....	160
Quadro 11 – Histórico dos marcos legais da carreira e da remuneração docente no estado de Mato Grosso (1986 – 2010) .....	169
Quadro 12 – Distribuição dos servidores periciados (2018) .....	173
Quadro 13 – Distribuição de servidores por CID 10 (2018) .....	174
Quadro 14 – Percentual de doenças pertencentes aos grupos CID M e CID F .....	176
Quadro 15 – Especificidades das doenças pertencentes aos grupos CID M e CID F .....	176
Quadro 16 – Quantidade de profissionais afastados por doenças pertencentes aos grupos CID M e CID F (2019 – 2021).....	177

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expansão da Rede de Ensino Federal no País - 2003/2014 .....	60
Tabela 2 – Quantidade de inscritos no concurso da SEDUC/GO (2022) .....	78
Tabela 3 – Quantidade de inscritos para Pedagogia no concurso da SEDUC/GO (2022) .....	78
Tabela 4 – Quantidade de inscritos para Geografia no concurso da SEDUC/GO (2022) .....	78
Tabela 5 – Quantidade de inscritos e total de vagas para Geografia no concurso da SEDUC/MT (2009) .....	79
Tabela 6 – Quantidade de inscritos e total de vagas para Geografia no concurso da SEDUC/MT (2017) .....	79
Tabela 7 – Vínculo empregatício dos professores da rede pública por região administrativa (2016 e 2021) .....	80
Tabela 8 – População brasileira no ano de 2020 .....	82
Tabela 9 – Rendimento médio de mulheres e homens (2019 e 2020) .....	85
Tabela 10 – Quantidade de professores por sexo na educação básica .....	106
Tabela 11 – Distribuição de professores por região e conforme o sexo .....	107
Tabela 12 – Evolução salarial do piso nacional docente .....	113
Tabela 13 – Unidades da federação que cumprem ou não o piso salarial docente .....	118
Tabela 14 – Distribuição dos professores de Geografia por região .....	152
Tabela 15 – Formação dos docentes que ministram aulas de Geografia no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (2017) .....	153
Tabela 16 – Matrículas em cursos de licenciatura (2020) .....	159
Tabela 17 – Quantidade de matrículas em cursos de licenciatura por região geográfica (2020) .....	161
Tabela 18 – Remuneração média dos docentes .....	161
Tabela 19 – Quantidade de professores por disciplina na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2022) .....	163
Tabela 20 – Profissionais docentes remanescentes .....	165
Tabela 21 – Classe B: Graduação – 1,5 subsídios praticados .....	167
Tabela 22 – Composição salarial para o ano de 2022 .....	168
Tabela 23 – Distribuição dos servidores periciados por sexo e idade, em 2018 .....	173
Tabela 24 – Licença para tratamento de saúde de professores efetivos (2019 – 2021) .....	178
Tabela 25 – Licença para tratamento de saúde de professores contratados (2019 – 2021) .....	179

Tabela 26 – Licença para tratamento de saúde de professores em readaptação (2019 – 2021).....	179
Tabela 27 – Quantidade de professores de Geografia por sexo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2022) .....	180
Tabela 28 – Quantidade de professores de Geografia (2019 – 2023) .....	182
Tabela 29 – Professores de Geografia remanescentes (2021 – 2022).....	182

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	- Associação dos Geógrafos do Brasil
BIRD	- Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CF/1988	- Constituição Federal
CFE	- Conselho Federal de Educação
CIACs	- Centros Integrais de Atenção à Criança
CID	- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB	- Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	- Confederação de Professores Primários do Brasil
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EAD	- Educação à Distância
EC	- Emenda Constitucional
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ERA	- Programa Educação para Redução do Absenteísmo
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	- Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IADES	- Instituto Americano de Desenvolvimento
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	- Lesão por Esforço Repetitivo
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas

PAS	- Processo Atribuição dos Servidores
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	- Produto Interno Brasileiro
PISA	- Programme for International Student Assessment
PL	- Projeto de Lei
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PT	- Partido dos Trabalhadores
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGA	- Revisão Geral Anual
SEDUC/MT	- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEDUC/GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SINTEP-MT	- Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SISU	- Sistema de Seleção Unificado
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UNEMAT	- Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E O CAPITAL NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
1.1 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL NO BRASIL ....	25
1.2 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	30
1.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	51
1.3.1 Nos governos Fernando Collor e Itamar Franco .....	52
1.3.2 No governo Fernando Henrique Cardoso .....	54
1.3.3 Nos governos Lula e Dilma .....	57
1.3.4 Nos governos Temer e Bolsonaro.....	63
<b>CAPÍTULO 2 – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS .....</b>	<b>68</b>
2.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL.....	68
2.2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO .....	72
2.3 A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DAS MULHERES.....	82
2.3.1 Adoecimento docente .....	89
2.3.2 Violência nas escolas .....	97
2.3.3 Sindicatos .....	100
2.4 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO .....	102
2.4.1 A valorização do trabalho docente e o piso salarial .....	109
<b>CAPÍTULO 3 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO .....</b>	<b>124</b>
3.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	124
3.1.1 A contextualização da Reforma do Novo Ensino Médio.....	128
3.1.2 Semelhanças entre a Reforma do Novo Ensino Médio e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau no regime militar .....	131
3.1.3 A classe trabalhadora e a universidade .....	136
3.1.4 A Reforma do Novo Ensino Médio e a Geografia.....	137
3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	142
3.3 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL ICONETEMPORÂNEO.....	152

3.4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE MATO GROSSO .....	162
3.5 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO.....	180
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>202</b>
ANEXO A – QUADRO DE LOTAÇÃO 2023.....	202
ANEXO B – TABELA SALARIAL .....	207

## INTRODUÇÃO

O avanço das políticas neoliberais ocorridas no Brasil desde a década de 1990 e sua intensificação durante a última década desencadeou uma sucessão de retirada de direitos conquistados historicamente em diversos setores da sociedade. A partir do Golpe Estado de 2016 foram promovidas diversas reformas de cunho estrutural no país no intuito de promover o desmonte das instituições públicas, dentre elas, as que estão inseridas no campo da educação.

Dentre as reformas realizadas pelo Estado estão a reforma da previdência (2019), reforma, trabalhista (2017), reforma do novo ensino médio (2017), além da aprovação da BNCC (2017). Todas elas inseridas no contexto estando assim diretamente relacionadas ao Golpe de Estado de 2016 fazem parte do mecanismo utilizado pelo neoliberalismo no processo de reestruturação do capital. No intuito de promover o desmonte da educação pública no país, agentes dos Estado no governo Bolsonaro passaram a proferir ataques e cortes orçamentários a educação pública no país.

Assim, a decisão por pesquisar as políticas públicas educacionais foi amadurecida e sendo construída desde 2016, ano do Golpe de Estado, e se consolidou em 2019, em razão da minha indignação perante a grande quantidade de ataques à educação pública por parte do Estado brasileiro, além da promoção do sucateamento do ensino público. Em 2019, foi o ano em que também ocorreu uma greve dos trabalhadores da educação, com duração de 75 dias, no estado de Mato Grosso, em razão do não cumprimento do percentual da Lei Complementar Nº 510, DE 11 de Novembro de 2013, em seu Artigo 1º, dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências, pelo pagamento da Revisão Geral Anual (RGA) de 2018, de modo a garantir a efetivação da Lei da Dobra do Poder de Compras dos Profissionais da Educação, além da demanda de convocação e nomeação dos efetivos aprovados na realização do concurso público realizado em 2017.

Como profissional da educação licenciada em Geografia e pertencente ao quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, percebi, com temor, o avanço de políticas públicas de cunho neoliberal ameaçando toda uma categoria de

trabalhadores. Dentre esses avanços, encontra-se a Reforma do Novo Ensino Médio, de 2017, no governo de Michel Temer.

A partir dessa Reforma, notei que estava em curso, no Estado brasileiro, um projeto com o objetivo de dismantelar a educação pública. Diante dos constantes ataques à educação, do desmonte que estava a caminho comecei a pensar sobre a possibilidade de cursar o doutorado em educação. Desde então, comecei a me preparar para tal dando início a elaboração e aprimoração do projeto de pesquisa até a participação no processo seletivo. Ao refletir sobre minha situação enquanto profissional docente da educação básica e de todas mudanças que estariam por vir e observando esse cenário, chamou-me a atenção a linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), haja vista que, nesta linha de pesquisa, eu teria o suporte necessário para o desenvolvimento desta tese, principalmente para explorar pautas neoliberais no país. Decidi que iria cursar o doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais; pesquisando sobre o neoliberalismo e Reforma do Novo Ensino Médio.

Mato Grosso é o terceiro maior estado do país em território. Situa-se na região Centro-Oeste, tendo Cuiabá como capital. A sua estrutura é fundiária, e o estado caracteriza-se pela grande concentração de latifúndios e como grande produtor agropecuário. O projeto educacional de cunho conservador influenciado pelo agronegócio avança no estado. A educação básica mato-grossense se encontra em 10.ª posição no IDEB e o ensino médio em 21ª posição. A ofensiva neoliberal pode ser observada nos materiais didáticos adotados pelo estado e no projeto de formação de professores.

Assim como os demais estados da Região Centro-Oeste, Mato Grosso caracteriza-se como um estado no qual o agronegócio se identifica com a prática da ideologia política conservadora de cunho neoliberal.

O alinhamento político ideológico entre o governo de Mauro Mendes, no Mato Grosso, e o bolsonarismo materializa-se, sobretudo, no avanço de pautas neoliberais, com as antiambientais e anti-indígenas, em favor do crescimento e do fortalecimento do agronegócio.

Desse modo, me propus a estudar a Internacionalização do capital e das políticas educacionais: precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica. Assim, nesta tese se analisa o impacto da internacionalização das políticas públicas educacionais no trabalho dos professores, em especial, nos de Geografia, em Mato Grosso, a partir da década de 1990, período em que se iniciou a implementação das políticas neoliberais no Brasil

Desse modo, a questão problema desse estudo foi elaborada e apresentada do seguinte modo: como a Reforma do Novo Ensino Médio sob a ordem neoliberal impacta as relações de trabalho dos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso?

O objetivo geral deste estudo é o de compreender o processo de precarização das relações de trabalho, da intensificação e da desvalorização dos professores, em especial, os de Geografia, no estado de Mato Grosso, desde a década de 1990 até os dias atuais.

Dentre os objetivos específicos estão

1. Compreender Interpretar e Analisar a importância das políticas públicas educacionais no país
2. Realizar coleta de dados e análise estatística sobre os fatores que intervêm neste processo de desvalorização (evasão de estudantes destas licenciaturas; a evolução do número de professores de geografia na Educação Básica e sua distribuição no país, baixos salários, ausência de planos de carreira,)
3. Produzir material bibliográfico que tenha como finalidade acrescentar conhecimento sobre o tema.

A relevância social deste estudo é significativa, devido à importância e à atualidade do tema. Isso porque, as políticas públicas educacionais praticadas nas últimas décadas, sobretudo aquelas executadas após o golpe de Estado, em 2016<sup>1</sup>, como a Reforma do Novo Ensino Médio, empobrece a formação de jovens pertencentes à classe trabalhadora e inviabiliza as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A reforma do Novo Ensino Médio precarizou a educação

---

<sup>1</sup> O golpe de 2016 caracterizado como golpe jurídico, midiático e parlamentar foi praticado em contraposição ao avanço de pautas sociais que ocorreram no país nos últimos anos. No período pós-golpe, o neoliberalismo avançou consideravelmente no país.

para os jovens oriundos da classe trabalhadora. Além disso, pode ser citada a Emenda Constitucional Nº 95, DE 2016 - 95<sup>2</sup>. A aprovação dessa emenda congelou os investimentos em educação por um período de 20 anos, além de cortar recursos financeiros da educação. Portanto, verifica-se a urgência da realização de estudos nesse campo.

Já no que trata a relevância científica desse estudo, é preciso mencionar seu desenvolvimento é fundamental importância no que tange a lacuna científica encontrada nesse campo do conhecimento. Isso demonstra a originalidade e unicidade desse estudo. Portanto, sua repercussão no meio científico-acadêmico é marcante, pois esse estudo é uma referência para futuras pesquisas.

Acerca do tema que me propus abordar, verifiquei que mais pesquisas se fazem necessárias. Pelo caminho encontrei muitas pesquisas referentes a políticas públicas educacionais de um modo geral, mas não encontrei, na literatura, nenhuma pesquisa (dissertação ou tese) voltada para as implicações da Reforma do Ensino Médio no trabalho do professor de Geografia em Mato Grosso, se mostrando ali uma lacuna científica referente à temática.

O método de pesquisa adotado foi o materialismo histórico dialético. A pesquisa fundamentou-se nas seguintes categorias:

- totalidade: modo de produção capitalista e políticas educacionais;
- historicidade: Reforma do Novo Ensino Médio realizada para atender às demandas das políticas neoliberais no Brasil (anos 2000), do Banco Mundial<sup>3</sup> (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE);
- aparência: mostra-se à sociedade uma possível solução para a crise socioeconômica e de empregabilidade da juventude;
- essência: adequação do sistema de ensino para atender à reestruturação do capital em crise no modo de produção vigente a partir de uma nova modalidade de trabalho conhecida como empreendedorismo. Nessa modalidade não há contrato de trabalho, direitos trabalhistas. Antunes (2018) destaca que essa

---

<sup>2</sup> A Emenda 95 traz em sua descrição o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros.

<sup>3</sup> O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que tem como finalidade fornecer empréstimos a países que estão em desenvolvimento (LIMA, 2017).

forma de trabalho retrata a intensificação da precarização do trabalho assalariado e que se mostra como a solução para a crise e o desemprego no país;

- **contradição:** a educação emancipadora e a precarização do Ensino Médio, no ensino público e no mercado do trabalho brasileiro.

Como salientado por Sousa (2014, p. 2), o materialismo histórico dialético:

[...] revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que ele propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre sujeito e o objeto, bem com o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento.

Sobre o método, Pires (1997, p. 87) afirma que compreender “[...] é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional”.

O materialismo histórico dialético foi escolhido em razão de seu principal fundamento, a contradição. Percebe-se que a contradição é encontrada em todos os fenômenos naturais e sociais.

Para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto. (PIRES, 1997, p. 87)

Contudo, como pensar essa contradição e sua inserção na pesquisa acadêmica, se a teoria de Marx é pouco estudada em boa parte das instituições de ensino superior do país? Como explicam Carneiro, Mesquita e Afonso (2017, p. 51):

Grande parte dos docentes que hoje atua no ensino superior realizou a graduação após 1964. São filhos da Reforma Universitária (Lei 5540/68), que promoveu a repressão e o banimento desse enfoque teórico metodológico. Há que se considerar também que nas matrizes curriculares dos cursos de graduação substituiu-se a disciplina ‘Métodos, Metodologias e Teorias’ pela disciplina ‘Metodologia Científica’, que se preocupa com a parte formal de construção do trabalho científico.

Gadotti (1995, p. 18) considera a contradição como “o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história”. Ao se obter uma compreensão mais aperfeiçoada da realidade, nesse caso, da realidade educacional do país, percebe-se a existência de elementos essenciais, como leis, decretos,

portarias, ideologias, modelos econômicos, que se mostram como parte do motor desse movimento, a partir de ações teóricas e suas aplicações práticas.

Entende-se, portanto, que a utilização desse método de pesquisa possibilita uma explicação da realidade por meio de uma base teórica consistente. Destaca-se que três elementos fazem parte dessa constituição: políticos, ideológicos e econômicos. Sousa (2014, p. 2) esclarece que:

Como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem. Pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto.

Desse modo, a aplicação do materialismo histórico nas pesquisas educacionais permite ao pesquisador interpretar e compreender a realidade. Como pontuado por Pires (1997, p. 85):

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isso sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação.

Assim, aplicou-se o materialismo histórico dialético, pelo fato que “as interpretações marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade” (PIRES, 1997, p. 86).

Foram realizados levantamentos bibliográficos compreendendo o período de desde 1980 até a atualidade. na Biblioteca Nacional de Tese e Dissertações, no Boletim Goiano de Geografia, na Universidade Federal de Mato Grosso (Programa de Pós-Graduação em Geografia), na Universidade Estadual de Mato Grosso (Programa de Pós-Graduação em Geografia), na Revista Mato-grossense de Geografia, na Revista Brasileira de Educação em Geografia, no Google Acadêmico, na SciELO, nas revistas vinculadas à Associação de Geógrafos Brasileiros. Ressalto, aqui, que, na Universidade Federal de Mato Grosso, na Universidade Estadual de Mato Grosso e na Revista Mato-grossense de Geografia, não encontrei nenhuma pesquisa específica referente ao tema. Devido a essa lacuna teórica, me propus a desenvolver esta pesquisa.

Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico referente ao tema abordado. Além disso, analisou-se a importância das políticas públicas educacionais do país, visto que essas representam a materialização das políticas neoliberais. Ademais, procedeu-se à coleta de dados, com processamento e análise estatística relacionadas à precarização, à intensificação e à desvalorização do trabalho docente. Essa análise resultou na elaboração de tabelas e gráficos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a exploratória. Gil (2002, p. 41) afirma que as pesquisas exploratórias “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-la mais explícitas ou a constituir hipóteses”. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal aprimorar ideias ou descobrir intuições.

A pesquisa exploratória é delineada por levantamento bibliográfico, sendo este fundamentado em material já elaborado, como artigos em periódicos, livros, dissertações e teses, além de entrevistas, coleta de dados, análises e interpretações. Conforme Gil (2002, p. 41):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Procedeu-se à busca de textos relacionadas ao tema nos bancos de dissertações de teses de universidades, revistas específicas, *sites* de periódicos. Além disso, foram utilizados livros. Ressalta-se que os autores citados possuem referência nacional e internacional.

A abordagem da pesquisa é da ordem qualitativa e quantitativa. A partir dos dados coletados, foram produzidos gráficos e tabelas, sendo estes interpretados e analisados.

Como fonte de captação de dados, foram consultados os *sites* do IBGE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Teoricamente, as discussões foram apoiadas no materialismo histórico.

O desenvolvimento dessa tese ocorreu a partir de discussões sobre a construção e a consolidação da educação brasileira sob a égide do capital. O

desdobramento da implementação neoliberal nas políticas públicas educacionais gerou impactos imensuráveis no país. Dentre as medidas implementadas mais recentemente, está a Reforma do Novo Ensino Médio, que produziu profundas transformações na formação docente e nas relações de trabalho dos professores. Desse modo, foram utilizados os conceitos trabalho, educação e gênero, de modo a verificar como a apropriação desses elementos pelo capital resultou na desigualdade do mercado de trabalho.

Importa mencionar que, dentre as disparidades encontradas no mercado de trabalho, está a desvalorização da categoria dos trabalhadores da educação, formada, em sua maioria, por mulheres. Assim, perceber as implicações ocasionadas por essa constituição ideológica disseminada pelo capital e seus impactos socioeconômicos possibilita a elaboração de políticas públicas e diretrizes no combate à desigualdade de gênero no país.

A presente tese está estruturada em três capítulos. O primeiro, intitulado “Construção e consolidação das relações entre a educação e o capital no Brasil”, tem como base os seguintes autores: Anderson (1995), Apple (1979), Chauí (2008, 2016), Freitas (2018), Frigotto (1999), Libâneo (2012, 2016), Lombardi (2014), Saviani (2007a, 2008, 2011, 2018), dentre outros. Esse capítulo aborda a internacionalização das políticas educacionais no Brasil a partir da interferência de organismos multilaterais, após a década de 1990, e seus reflexos na educação brasileira.

O segundo capítulo, intitulado “A precarização do trabalho na educação no âmbito das políticas neoliberais”, trata da precarização das relações do trabalho docente e da intensificação do trabalho dos professores sob a égide do neoliberalismo, perpassando por abordagens teóricas referentes à exploração do trabalho da mulher, bem como da feminização do magistério (ALMEIDA, 1998; ANTUNES, 2018; APPLE, 1988; COSTA, 1996; ENGUITA, 1999; FREITAS, 2018; GATTI; BARRETTO, 2009; LOURO, 2003, 2004; SAVIANI, 2007a).

O terceiro capítulo, denominado de “A reforma do Ensino Médio e seus impactos na precarização do trabalho do docente de Geografia na Educação Básica do estado de Mato Grosso”, propõe-se a discutir o Ensino Médio no Brasil no âmbito da Reforma do Novo Ensino Médio e seus desdobramentos para a classe trabalhadora, além da intensificação da precarização do trabalho docente em Mato Grosso. A elaboração e o desenvolvimento desse capítulo tiveram como amparo

teórico os seguintes autores: Araújo (2018, 2019), Carneiro, Mesquita e Afonso (2017), Dourado (2018), Farias (2017), Frigotto (1999, 2016), Giroto (2019, 2021), Motta e Frigotto (2017), Pereira (2021), Ribeiro e Figueiredo (2020), Souza e Silva (2020), Warde (1983), dentre outros.

## **CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E CAPITAL NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.**

Nesse capítulo serão discutidas questões referentes a consolidação existente a educação e o capital. A discussão referente a temática abordada ocorrerá a partir do processo de internacionalização do capital no Brasil, seguindo posteriormente pela internacionalização da educação.

A discussão terá um aprofundamento mais intenso partir da implementação das políticas neoliberais, 1990. Nesta fase, serão apresentadas e discutidas as políticas públicas educacionais dos governantes brasileiros desde a era Collor até atualidade (2023).

### **1.1 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL NO BRASIL**

Com vistas a compreensão da intensificação de internacionalização do capital no Brasil, nas últimas décadas do século XX, deve-se entender, primeiramente, o funcionamento da economia neoliberal. Como elucida Anderson (1995, p. 9):

[...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o Capitalismo Financeiro ou Monopolista, este tem início no século XX, mas sua consolidação ocorre principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar.

Para Bianchetti (1999), o modelo econômico keynesiano caracterizado como o Estado bem-feitor “welfare state” foi adotado pelos países desenvolvidos a partir da década de 1930, visando amenizar as desigualdades sociais provocadas pelas guerras e pela Grande Depressão (1929). Por esse motivo, buscava promover distribuição de renda e intervenção na economia, tendo o Estado como regulador do mercado. Com a crise econômica da década de 1970, o modelo econômico passou a ser questionado, e se viu, no neoliberalismo, uma alternativa econômica e a ser implementada nos países. Bianchetti (1999, p. 11) pontua que:

O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 1940, às teses

keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora.

E ainda:

O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais. (IANNI, 1998, p. 28)

Nesses moldes econômicos, conforme o autor supracitado, o Estado passou a considerado como mínimo liberado de todas as funções econômicas e sociais.

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. (IANNI, 1998, p. 28)

As teorias neoliberais surgiram em nome da liberdade política e econômica. O Estado era visto como limitador dessa liberdade, posto que estava desempenhando a função de instituição reguladora econômica e política. Nesse contexto criou-se o conceito de Estado mínimo. Milagre (2017, p. 42) salienta que:

No século XX, surgiu o neoliberalismo, que trouxe consigo a ideia de que a economia e o Estado não devem intervir uma na outra. As ideias neoliberais vieram para questionar o poder do Estado no modo de organização social e política, com o lema 'Menos Estado e Mais Mercado', a partir do princípio da liberdade individual.

Conforme Bianchetti (1999), Friederich Hayek, Milton Friedmam e Karl Popper são os principais teóricos neoliberais. Inicialmente, suas ideias não encontraram espaço para disseminação pelo mundo, em razão de se estar vivendo a era de ouro do capital, do bem-estar, nas décadas de 1950 e 1960. A implementação do neoliberalismo veio a ocorrer após a crise do capital, na década de 1970.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões

reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 2)

Após a crise econômica da década de 1970, a ideologia neoliberal passou a ser disseminada e a ganhar um número cada vez maior de adeptos pelo mundo. Naquele contexto, teve início a implantação do Estado mínimo. Anderson (1995) pontua que, a partir desse período, o Estado-nação procurou manter-se forte contra a atuação de sindicatos e trabalhadores, visando a maximização do lucro dos grandes empresários e, ao mesmo tempo, atuando o mínimo possível na implementação de políticas sociais e em intervenções econômicas. Todavia, isso é uma contradição, uma vez que, quando o capital entra em crise, é o Estado que intervém economicamente, portanto, cabe aqui, uma breve discussão sobre a ideologia e seus desdobramentos sobre a educação e o capital.

Chauí (2016), em um de seus estudos relacionando ideologia e educação, resume a primeira em quatro determinações. Segundo a filósofa, a ideologia prescreve, em primeiro lugar, de que modo o indivíduo deve pensar e agir. Em segundo lugar, constitui-se pela consolidação de uma universalidade imaginária, vinculada ao interesse e à perspectiva de cada classe. Em terceiro lugar, para se ter eficácia, deve-se produzir na sociedade, ou seja, na coletividade, um imaginário em que os indivíduos se autorreconheçam e, simultaneamente, se identifiquem. Por fim, possui como centralidade a representação do real e da prática social. Com base nessa explanação, Chauí (2016, p. 247) compreende a ideologia como “um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”.

Em sua obra “O que é ideologia”, a referida autora parte de diversos exemplos sobre a construção, o surgimento do termo e a caracterização do conceito ao longo do tempo. Isso porque, “quando, porém, não percebe a raiz histórica de suas ideias e imagina que elas serão verdadeiras para todos os tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia” (CHAUÍ, 2008, p. 13). Chauí<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> De acordo com a filósofa citada, “o termo ideologia aparece pela primeira vez na França, após a Revolução Francesa (1789), no início do século XIX, em 1801, no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'idéologie*” (CHAUÍ, 2008, p. 25). O termo, em sua origem, estaria vinculado a fenômenos naturais e possuía como finalidade relacionar o corpo humano com o meio ambiente. O objetivo era desenvolver uma ciência fundamentada nas ideias. Esse livro foi elaborado por um grupo de pensadores que ficaram conhecidos como ideólogos franceses.

(2016, p. 247) argumenta ainda que a ideologia possui como propósito “produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais”.

Apple (1979) traz para discussão a relação entre ideologia e currículo. Esse autor tem como uma das questões centrais de seu trabalho a influência da ideologia na sociedade, a ponto de não se conseguir observar a realidade social. Segundo ele, “a ideologia tem sido avaliada historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce a imagem que se faz da realidade social e serve aos interesses das classes dominantes numa sociedade” (APPLE, 1979, p. 35). Nota-se, dessa forma, que a realidade social apresentada na escola através do currículo é distorcida.

Para Apple (1979, p. 44), a realidade apresentada através do currículo escolar possui como princípio “particularizar a realidade que é selecionada, preservada e distribuída pelas escolas”. Tem-se, assim, uma realidade selecionada cuidadosamente, tendo em vista a reprodução classista. Sob essa perspectiva, é construída uma sociedade desigual, onde muitos não conseguem perceber as contradições existentes no meio.

Uma das análises realizadas por Apple (1979) trata da utilização do conceito de ideologia como ferramenta de reprodução cultural e econômica mediante o controle curricular. Este atua como mecanismo de controle social. Isso significa que a interpretação social imposta pela escola, por meio do currículo, é tipificada como pura manifestação ideológica, favorecendo a expansão e fortalecimento do neoliberalismo, principalmente após o enfraquecimento da União Soviética no fim da década de 1980.

Segundo Anderson (1995), durante a década de 1980, o modelo de crescimento adotado pela União Soviética já mostrava seu esgotamento. O fim da Guerra Fria e do contexto de “Velha Ordem Mundial” era vislumbrado. Nesse contexto, iniciou-se o estabelecimento das bases da “Nova Ordem Mundial”, na qual todos os países seguiriam a mesma lógica econômica, o neoliberalismo.

---

Em razão de divergências políticas entre esses ideólogos e Napoleão Bonaparte, aqueles tornaram-se inimigos do Estado francês. Nesse contexto, o termo adquiriu sentido pejorativo, sendo atribuída a causa dos problemas da França à ciência da ideologia. Desse modo, “[...] a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural de aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real, passa a designar daí por diante, um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação real com a realidade” (CHAUÍ, 2008, p. 28).

Assim, o papel do Estado, a pós 1980 e fortalecimento da ideologia neoliberal foi alterado. Este começou a adotar políticas de desregulamentação da economia, privatizar estatais e flexibilizar leis trabalhistas. Essas são características típicas do neoliberalismo, que pode ser definido como um modelo no qual o controle da economia fica a cargo do mundo empresarial, diminuindo a atuação do Estado.

Segundo Anderson (1995), a Inglaterra iniciou a implantação do neoliberalismo em 1979, com Margaret Thatcher, e os Estados Unidos, em 1980, com Ronald Reagan, sendo então os países de capitalismo avançado que deram início a essa nova experiência. Desde então, a prática de implementação de uma economia neoliberal espalhou-se pelo mundo como uma onda, ocorrendo, em alguns países, de modo mais incisivo, em outros, de maneira mais tímida.

O neoliberalismo possui como eixo norteador a promoção do Estado mínimo, acompanhado da desregulamentação, da privatização e da instauração da liberdade de mercado. Portanto, há limitação dos poderes do Estado, de modo que não intervenha na economia de mercado. Em um cenário assim, é notável o fortalecimento das instituições privadas, bem como o enfraquecimento das políticas sociais.

Portanto, as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, sejam no Brasil, sejam em outros países, demonstram o poder de interferência do neoliberalismo nos setores político, econômico, cultural, socioeconômico e educacional das nações.

Nesse contexto, as políticas educacionais foram afetadas diretamente pelo neoliberalismo. Passaram a ser moldadas conforme a lógica neoliberal, mediante a internacionalização dessas políticas. Segundo Libâneo (2016, p. 420):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

A internacionalização das políticas públicas educacionais tem início a partir de 1989, ano que Fernando Collor de Mello assumiu a Presidência da República, dando início à implementação do neoliberalismo no país e ao processo de internacionalização das políticas públicas educacionais.

## 1.2 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a internacionalização das políticas educacionais teve como fundamento o capital externo, no contexto do financiamento educacional. Sobre isso, Libâneo (2016, p. 43) esclarece que:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

A atuação de organismos internacionais na educação mundial vem padronizando o ensino por regiões do globo, principalmente em países em desenvolvimento. Para Akkari (2011), alguns organismos, como o Banco Mundial e a OCDE, criaram uma série de diretrizes para que os países pudessem implementá-las em suas políticas educacionais, com vistas à padronização do ensino. Segundo informações do site da organização, o trabalho da OCDE em educação ajuda indivíduos e nações a identificar e a desenvolver o conhecimento e as habilidades que impulsionam melhores empregos e melhores vidas, geram prosperidade e promovam a inclusão (OCDE, 2023). Apesar de ser esse o propósito explícito, entende-se que não é a única meta a ser alcançada pelos países em desenvolvimento. O que se observa é o desenvolvimento de diretrizes e instrumentos que melhoram a estrutura do ensino desses países, atendendo às necessidades do capital a partir da implantação de reformas educacionais.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 176) enfatizam:

Nas reformas educacionais de meados dos anos 1990, existia na área educacional a racionalidade financeira, com preocupações sobre custo benefício, eficácia na execução e excelência do produto, preocupações provenientes do ambiente empresarial — ressurgindo, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens.

A política neoliberal vale-se da teoria do capital humano para reduzir cada vez mais a participação do Estado na formação escolar do sujeito, diminuindo, conseqüentemente, os gastos com questões sociais. Em nome do neoliberalismo, busca-se promover o desmonte da educação emancipatória. Uma das estratégias utilizadas para esse fim é o emprego de dinheiro público para financiar a educação privada. É preciso enfatizar que o financiamento estudantil para a classe trabalhadora

foi cortado visando impedir a entrada dos pobres na universidade com a reforma e cortes de investimentos no ensino superior privado e público. Como explica Bianchetti (1999, p. 28), para que ocorra o desmonte da educação pública, “é necessário o fortalecimento do setor privado, a minimização da intervenção estatal e o fortalecimento dos mecanismos de mercado”. Os preceitos da classe dominante perpassam pela ideologia de que não é preciso investir em educação pública e gratuita, claro além da produção de ciência no Brasil, mas sim priorizar o agronegócio em detrimento da industrialização do país.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo enxerga a educação como um grande mercado a ser dominado. Sob esse prisma, a educação é convertida em produto, ou seja, passa a ser vendida como mercadoria.

Segundo Bianchetti (1999, p. 31), as críticas que os neoliberais fazem ao Estado benfeitor “vão ser logo mecanicamente transferidas, pelos grupos hegemônicos dos países periféricos, a suas próprias realidades, favorecendo a definição de uma nova estratégia de controle do poder”. Ao refletir sobre a educação, Freitas (2018, p. 32) pondera que “preferencialmente não deve haver sistema público de educação”.

Nota-se que a política neoliberal busca minimizar os gastos do Estado ao máximo. Portanto, as despesas com o sistema público de ensino devem ser eliminadas. Por exemplo, no que se refere aos investimentos sobre o Custo Aluno Qualidade (Capítulo 3), os investimentos feitos pelo Estado brasileiro estão abaixo da média do valor proposto pela OCDE. É indispensável aumentar o valor de arrecadação fiscal para primeiramente manter e logo aumentar o custo aluno qualidade. Pois, o que se arrecada é insuficiente. O investimento por aluno representa menos da metade do valor aplicado por outros países. Segundo uma reportagem divulgada pelo portal de notícias G1, veiculada no ano de 2019, o país investe em média US\$ 3.800. Por outro lado, nos países desenvolvidos, esse valor médio é de aproximadamente US\$ 10.000. Isso ocorre porque o governo busca transferir a responsabilidade da educação pública para a iniciativa privada. Ou seja, é o dinheiro público financiando o funcionamento de uma instituição privada. De acordo com Frigotto (1999, p. 37), “os incentivos fiscais constituem-se na ampliação de subsídios do fundo público ao enriquecimento fácil e rápido de restritos grupos”.

Esse processo consiste em um modo indireto de tentar promover a privatização da educação pública no país. Em outros termos, a educação deixa de ser um dever do Estado, e o sujeito torna-se responsável pelo financiamento de sua própria trajetória educacional e profissional. Essa dinâmica é denominada de teoria do capital humano.

Menciona-se que teoria do capital humano tem como principal fundamento atribuir ao sujeito a responsabilidade pela sua formação acadêmica. Tanto essa teoria quanto a ideologia neoliberal convergem em relação à intervenção do Estado e suas políticas sociais, principalmente aquelas voltadas para a educação, direcionadas à formação e à capacitação do sujeito. Seguindo essa lógica, cada indivíduo deve investir em si mesmo.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadores da capacidade de trabalho de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1999, p. 41)

As reformas neoliberais associadas à teoria do capital humano procuram criar uma escola que possui como premissa “a eficiência, o desempenho, a rentabilidade”. Isso ocorre porque a educação é utilizada como ferramenta a serviço do capital, haja vista que é por meio da educação que as relações do sujeito com a sociedade são moldadas. Conforme Pereira e Teixeira (2018, p. 184), no Brasil,

[...] a educação pós-1964 passa a ser conformada por uma dimensão economicista, com fundamento na teoria do capital humano, na qual o homem é visto como recurso direcionado à produção. Institui-se a profissionalização compulsória na totalidade dos cursos do ensino de segundo grau, visando ao ingresso do concluinte no mercado de trabalho e à contenção da demanda de educação superior.

Portanto, a educação passa a ser utilizada como um instrumento a serviço do capital. Diante disso, é importante para a classe dominante a existência de uma escola dual, isto é, uma voltada para essa classe, e outra, para os trabalhadores. Como salienta Apple (1979, p. 44), “um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade”.

A partir do controle do conhecimento mediante o currículo escolar, consolida-se uma escola direcionada aos futuros dirigentes, pertencentes à classe dominante, e outra aos proletariados, a classe dominada.

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez e defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. (FRIGOTTO, 1999, p. 34)

Com base na determinação do plano das relações produtivas, pode-se afirmar que a educação é uma estrutura constituinte de disputa de classe. Nesse sentido, a classe dominante utiliza a ideologia capitalista como um dos meios para se manter no poder. Segundo Apple (1979, p. 37), “a luta pelo poder está sempre em jogo nas disputas ideológicas”. Assim, o caráter dualista da escola contribui para a manutenção dessa classe no poder.

De acordo com Frigotto (1999, p. 25), a educação “apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica”. A escola encontra-se no centro desse conflito, que tem como foco o poder, de modo a garantir o fortalecimento do capital. Isso ocorre porque a construção da sociedade passa pela escola. Logo, o modelo de sociedade estabelecido pela classe dominante, principalmente nos países em desenvolvimento, vale-se de instituições reprodutoras do *status quo*. Segundo Apple (1979, p. 45), “o princípio geral da construção social da realidade, [...] são distribuídos através das escolas”.

Por meio da manipulação do currículo, a classe dominante busca submeter a educação às demandas do modo de produção capitalista. Sob essa perspectiva, Apple (1979, p. 45) reconhece “a escola, como um importante agente de reprodução cultural e econômica”. Frigotto (1999, p. 26) ratifica essa ideia:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

É perceptível a associação entre capital, educação e trabalho no âmbito das relações de produção. Essa relação transforma a escola em uma instituição relevante para o estabelecimento das relações sociais. Sobre isso, Frigotto (1999) pontua que é preciso compreender as relações existentes entre educação e capital, bem como

seu processo de consolidação, marcado por conflitos e relações antagônicas e contraditórias.

Enfatiza o referido autor que, além de ser um fator determinante na manutenção da classe dominante, a educação consiste em uma prática social localizada no centro de disputa pelo poder, das contradições entre a burguesia e a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1999). O mesmo pensamento também é manifestado por Lombardi (2014, p. 12):

Esse movimento contraditório entre burguesia e proletariado, bem como de suas ressonâncias na educação, característica do processo histórico do modo capitalista de produção, é apontado não somente por marxistas, mas também por intelectuais comprometidos com um entendimento contextualizado da educação.

Lombardi (2014) busca evidenciar o caráter contraditório e classista da educação sob a perspectiva do modo capitalista de produção, utilizando como referência as concepções de Marx e Engels. Como explica o autor, “a articulação entre trabalho e educação, teoricamente, é tratada por Marx e Engels, em a Ideologia Alemã, a partir do entendimento do trabalho” (LOMBARDI, 2014, p. 20). Desse modo, o trabalho pode ser definido como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”, sendo que, de acordo com a concepção marxista, “a essência do homem é o trabalho” (LOMBARDI, 2014, p. 20).

Lombardi (2014) ressalta que o trabalho deve ser compreendido como categoria central do modo de capitalista de produção. Assim sendo, o entendimento das condições de sua realização é primordial para a compreensão da evolução do capitalismo na sociedade.

O trabalho tornou-se mais complexo através do tempo, transformando-se em uma atividade educativa. Para Olinda Noronha (2014, p. 61), “as relações entre trabalho e educação constituem o resultado da práxis humana no âmago do processo histórico de produção da existência do homem”. Na contemporaneidade, por exemplo, a relação entre trabalho e educação caracteriza-se pela subordinação desta ao modo de produção capitalista, como meio de reprodução das relações sociais, econômicas e de trabalho. Como salientado por Frigotto (1999, p. 33), para o capital, existe “a necessidade de que a reprodução da força de trabalho seja moldada, forjada, fabricada para a disciplina e subordinação das novas relações de produção”.

No século XX, a partir de meados da década de 1970, iniciou-se o estreitamento nas relações entre educação e capital, intensificado a partir da inserção das políticas neoliberais no país. Teorias econômicas, como o neoliberalismo, passaram a reforçar a utilização da educação como um instrumento de manutenção de classe, acentuando o caráter de preparação da classe dominada para o mercado de trabalho, por meio da disseminação de sua ideologia. Nesse sentido, Apple (1979, p. 37) alerta que “a ideologia não pode ser tratada como um simples fenômeno”, uma vez que o capital utiliza a educação como meio para reprodução das relações sociais, naturalizando, através da ideologia, a subordinação da escola ao capital.

Chauí (2016, p. 247) explica que “uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos”, como no caso do neoliberalismo. Essa visão de mundo é concebida por muitos como o único caminho político-econômico viável. Todavia, como mencionado, essa ideologia é parte da internacionalização do capital e distorce a realidade. Apple (1979) argumenta que, nesse contexto, a educação é utilizada como instrumento de produção e reprodução de classes, tornando-a cada vez mais subordinada ao capital.

Sobre essa questão, Frigotto (1999, p. 31) afirma que “a luta atualmente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade”. Nessa perspectiva, a escola prepara o sujeito em formação para o mercado de trabalho, e não para o trabalho.

[...] essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz a formação dos recursos humanos para a estrutura da produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária.

Isso demonstra que os investimentos na educação brasileira diminuem cada vez mais, posto que o Estado se isenta da responsabilidade de investir recursos financeiros na formação do sujeito. Essa manobra pode ser observada nas reformas educacionais, que são realidades na política educacional brasileira. As reformas do tipo empresarial norteiam a elaboração das políticas públicas no campo educacional.

Uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais. (AKARRI, 2011, p. 12)

Segundo Araújo e Almeida (2010, p. 105), “as políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social”. Destarte, a elaboração de uma política educacional e sua consolidação representam a presença das demandas dos diferentes setores sociais ao Estado, estando, conseqüentemente, vinculadas às estruturas de poder e à classe dominante. É fundamental destacar que muitas políticas públicas, dentre elas as educacionais, não saem do papel, pois não é o interesse do mercado, da classe dominante, do empresariado, implementá-las, muitas vezes os recursos financeiros não são direcionados para as mesmas, logo, faltam de recursos financeiros.

As políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. Em síntese, as políticas públicas são o resultado de barganhas e conflitos, consensos e embates entre os diferentes grupos ou classes que compõem determinada sociedade. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 106)

Pelo fato de as políticas educacionais estarem situadas no campo das políticas públicas sociais, é preciso ressaltar que elas devem ser analisadas sob uma perspectiva histórica, dado que:

Ao longo da História do Brasil, a educação redefiniu seu perfil ao mesmo tempo reprodutor e inovador da estrutura social, ou seja, ela consiste em uma das maneiras que a sociedade estabelece para produzir e reproduzir suas formas de organização do trabalho e da vida. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 107)

Neste ponto, é preciso evidenciar que, diante do neoliberalismo, o Estado se tornou mínimo no que diz respeito às políticas públicas sociais. E nem sempre o que tem se conseguido colocar em leis, se consegue colocar em prática. E as vezes essas leis demoram anos, ou até décadas para entrar prática. Isso mostra o enfraquecimento do Estado diante das políticas públicas sociais. Em contrapartida, para atender às demandas do capital mundial, ele se torna máximo, fortalecendo-se cada vez mais.

Salienta-se que o Estado é agente intermediário entre a classe dominante e as organizações internacionais. Assim, as demandas do capitalismo mundial são implementadas localmente, mediante o cumprimento de uma agenda internacional.

Com relação à educação, a implementação de uma agenda global no país ignora por completo questões históricas, sociais e locais. Os resultados esperados pelos organismos internacionais vão de encontro às necessidades educacionais

locais. Por outro lado, visam atender aos anseios da classe dominante, em nome do capital e do mercado.

Verifica-se que a educação foi e continua sendo utilizada pela classe dominante. Isso se dá por meio da apropriação do Estado e da influência dessa classe na elaboração das políticas sociais, sendo essa uma forma de manter a estrutura dominante.

É, portanto, nas relações sociais e históricas que devem ser compreendidas as políticas educacionais. Elas são reflexo das relações de dominação e poder que se estabelecem na sociedade, mas, também, espaço de embates e contradições, de lutas pela hegemonia do controle da vida política. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 107)

Araújo e Almeida (2010) asseveram que a classe dominante, proprietária dos meios de produção, também se apropriou do Estado. Logo, o Estado passa a representar os interesses dessa classe.

Em um país emergente ou em desenvolvimento, é comum as políticas educacionais passarem por mudanças cada vez que se muda de governo. Isso ocorre porque mudança de governo implica mudança de interesses da classe dominante, principalmente na expansão do capital.

Importa esclarecer que as políticas educacionais estão associadas aos sistemas de governo, isto é, ao projeto político ideológico do Estado. Desse modo, pode-se afirmar que essas políticas estão em constantes transformações, haja vista que acompanham as ideologias que vigoram em determinado momento histórico.

As políticas educacionais, nessa perspectiva, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação. Para compreendê-las, é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, e as contradições do momento histórico em questão. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 105)

Akkari (2011) explica que, nas últimas décadas, as políticas educacionais sofreram mudanças em âmbitos nacional e internacional. A sua elaboração tornou-se mais verticalizada, partindo de diretrizes globais até chegar nas locais, e representam as demandas de expansão do capital e o envolvimento de diversos atores sociais. Essas demandas são variadas, mas fazem parte de uma série de serviços ofertados que se encontram centralizados nas mãos do Estado e que, segundo a ordem neoliberal, precisam ser desregulamentadas e retiradas do controle direto ou indireto do Estado. Nesse contexto, as políticas educacionais, de direito social, transformam-

se em uma mercadoria, no qual a educação é o produto que deve ser vendido a um cliente (estudante). Na ordem neoliberal, todos os bens transformam-se em mercadorias, inclusive os de direitos sociais, como a educação, o que impacta também as relações de trabalho.

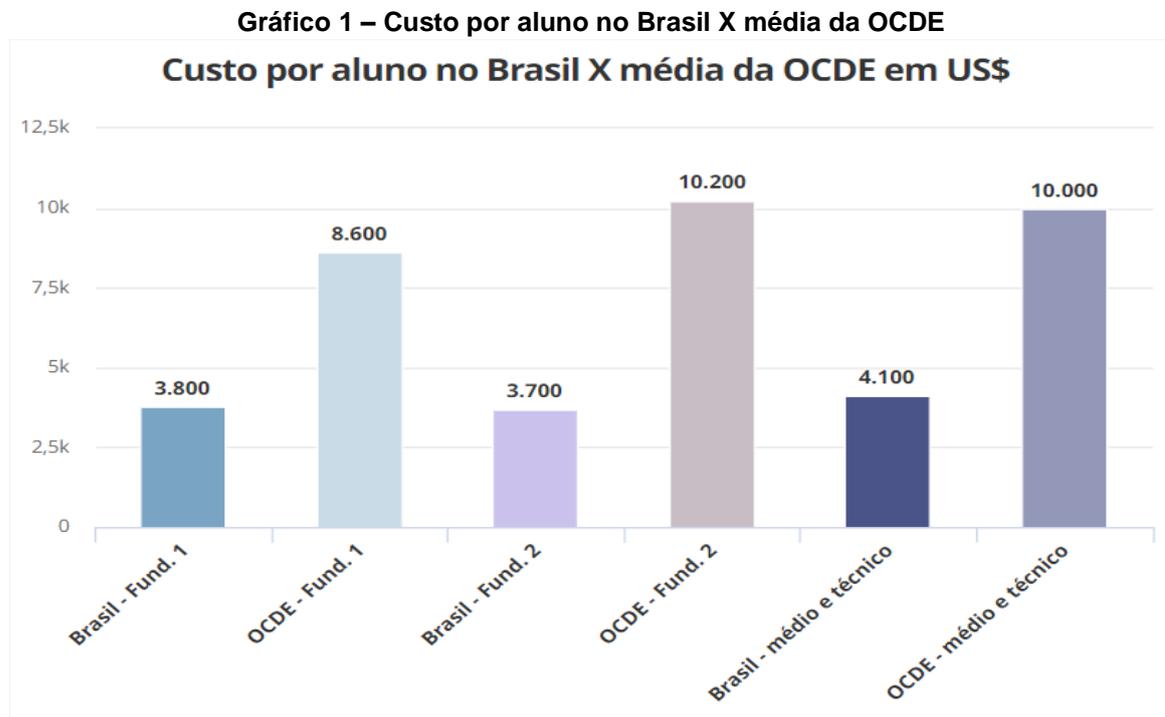
A descentralização das políticas educacionais impactou profundamente a educação. Esta tornou-se refém do mercado. As mudanças educacionais propostas nas reformas do ensino são realizadas sob a visão empresarial, ou seja, conforme os interesses da classe dominante, que as implementam por meio do próprio Estado.

Conforme Akkari (2011) e Milagre (2017), as políticas educacionais contam com diversos atores sociais em sua formulação e execução. Alguns deles encontram-se em âmbito nacional, como o governo, os ministérios e os conselhos, e outros, em âmbito internacional, como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Todas essas instituições estão direta ou indiretamente associadas ao processo de internacionalização do capital, da educação e da precarização do trabalho, tópicos a serem abordados nos Capítulos 2 e 3.

A internacionalização das políticas educacionais em todo o mundo possui como eixo norteador as reformas educacionais. Essas políticas, em países desenvolvidos, são diferentes daquelas praticadas em países emergentes ou em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, a reestruturação do ensino centra-se na busca por maior eficiência e qualidade, de modo a elevar os padrões, tornando-se política pública permanente. Destarte, os sistemas de ensino desses países são caracterizados como avançados. Observa-se maior capacidade de regulação de controle do sistema educacional.

A Alemanha, por exemplo, anunciou um investimento de aproximadamente 160 bilhões de euros para as universidades e os centros de pesquisa entre os anos de 2021 e 2030, visando garantir estabilidade e prosperidade para as próximas décadas no cenário econômico internacional. Esse valor equivale a aproximadamente 900 bilhões de reais. Os investimentos financeiros aplicados na qualidade educacional são elevados nos países desenvolvidos, bem como o valor do Custo Aluno Qualidade. Além disso, os profissionais da educação são valorizados.

O Gráfico 1 traz uma comparação entre o custo por aluno no Brasil e média da OCDE:



Fonte: OCDE (2023).

Diferentemente do que ocorre no Brasil, a Alemanha tende a aumentar os investimentos em educação nos próximos anos. No Brasil, por exemplo, a reforma do Novo Ensino Médio, realizada no governo de Michel Temer, em 2017, precarizou o Ensino Médio, visando dificultar a entrada da classe trabalhadora na universidade, além de intensificar os cortes financeiros das políticas públicas educacionais no ensino superior privado e público, com aprofundamento no governo de Jair Bolsonaro, o que será abordado mais adiante.

Segundo Akkari (2011), as mudanças na educação, por meio de reformas, têm como protagonistas grupos políticos e econômicos, bem como as políticas neoliberais. Percebe-se que os envolvidos nas discussões e nos debates são atores sociais majoritariamente externos às escolas. Ressalta-se que as discussões são sobre o sistema educacional, não envolvendo os trabalhadores da educação. Isso porque, as reformas têm o objetivo de padronizar a educação, em especial, a básica, a partir de sua comercialização.

Com o processo de internacionalização da educação, houve um alinhamento nos sistemas de ensino de países com características semelhantes, sem considerar as particularidades locais ou regionais, visando atender às demandas impostas pelos atores sociais internacionais. Verifica-se que os países desenvolvidos melhoraram a qualidade de ensino. Por sua vez, os países subdesenvolvidos adequaram o ensino às demandas do capital, principalmente em torno da produtividade e do fornecimento de mão de obra para o mercado de trabalho, o que tende a precarizar a educação.

Akkari (2011, p. 23) pondera que “a globalização, para alguns, pode produzir a ilusão de que existem algumas receitas universais que funcionariam em todos os sistemas educacionais”. Essa é uma ilusão disseminada pelos organismos internacionais, especialmente nos países em desenvolvimento, que devem cumprir uma agenda imposta e realizar reformas educacionais para atingirem o mesmo nível educacional dos países ricos. A essência dessa agenda mostra, nas entrelinhas, a meta a ser alcançada: direcionar a educação para o mercado de trabalho. Essa é a padronização educacional criada para os países emergentes.

Essa padronização começou a ser implantada após a Segunda Guerra Mundial, momento no qual foram criadas diversas organizações internacionais. Libâneo (2016, p. 42) explica que:

Esses organismos ou agências foram criados pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire (EUA), para regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial.

Essas organizações passaram a exercer influência na política internacional; por conseguinte, nas políticas educacionais dos Estados. Akkari (2011, p. 32) enfatiza que “a influência das organizações internacionais não se faz apenas via discurso, ela se concretiza por ações políticas fortes”. Portanto, impõem diretrizes como eixo norteador para a elaboração de políticas públicas, de modo a fortalecer o capital, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil.

A ONU exerce influência nas políticas educacionais por meio de duas agências: a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Outras agências, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a OCDE, também intervêm nas políticas educacionais internacionais dos países. É importante

evidenciar que cada uma dessas agências possui sua própria concepção de educação (AKKARI, 2011).

Com o processo de expansão e o avanço do neoliberalismo, nos anos 1980, o poder de intervenção desses atores internacionais nas políticas educacionais dos países sofreu modificações. Algumas agências, como a OCDE e o Banco Mundial, fortaleceram-se, e outras, como a UNESCO e o UNICEF, perderam espaço no cenário internacional. Essas duas últimas foram responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas aos países em desenvolvimento. A suas atuações tinham como eixos norteadores a escolarização e a alfabetização.

Os anos de 1980 marcaram uma mudança na liderança das organizações internacionais e das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. A Unesco, até então ator histórico no campo educacional, passou por um enfraquecimento mediante a retirada dos Estados Unidos e Reino Unido, que estavam entre os maiores financiadores da instituição. Paralelamente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tiveram presença dominante no cenário educacional dos países em desenvolvimento, intervindo, antes de tudo, na estabilização das finanças públicas de numerosos países via programas de ajustes estrutural. (AKKARI, 2011, p. 30)

A transferência de responsabilidade da UNESCO para o Banco Mundial ocorreu progressivamente. Essas instituições possuem concepções de educação distintas. Por esse motivo, os impactos foram sentidos pelos países. Conforme Akkari (2011, p. 31), “a Unesco apresenta uma visão humanista de educação” e o “Banco Mundial uma visão mais instrumental. Para este, a Educação deve permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global”. É sob esta última perspectiva que o Banco Mundial vem se consolidando como ator político no campo educacional.

Salienta-se que a interferência desses atores internacionais se baseia em três eixos, a saber: políticas educacionais, avaliação dos sistemas educacionais e financiamento. Com relação às organizações internacionais, há uma tendência na padronização da concepção de políticas educacionais. Como afirma Akkari (2011, p. 28), “os modelos educacionais tendem cada vez mais a se uniformizarem”. Essa padronização não respeita as particularidades dos países.

Para Jacomeli (2011, p. 122), “o marco da articulação de tais agências internacionais, como Banco Mundial, FMI, UNESCO etc., na explicitação das políticas neoliberais, foi dado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990”. Após a realização da Conferência de Jomtien, as organizações

multilaterais começaram a estabelecer maior interação, em nome das políticas neoliberais.

Outros atores internacionais, como a OMC e a OCDE, também participam do processo de elaboração das políticas educacionais. A OMC reconheceu, em 1995, no Acordo Geral Sobre Comércio e Serviços em Marraquexe, a educação como um serviço. Desse modo, deve ser orientada sob o viés econômico, e não com base em um direito humano.

Sobre essa questão, Candau (2012) menciona o compromisso do Estado brasileiro com os direitos humanos no processo de redemocratização da sociedade brasileira a partir da promulgação da Constituição de 1988. A autora denuncia a existência de violações desses direitos, de contradições sociais, sendo que o mesmo Estado que os garante é também o que os nega. A educação é um exemplo dessa contradição: falta de vaga nas escolas, infraestrutura de péssima qualidade, desvalorização dos professores, dentre outros problemas que violam os direitos humanos. Além de ser um direito humano, a educação é, no Brasil, um direito social. Todavia, vem sendo negada a uma parcela da sociedade, principalmente às pessoas de baixo poder aquisitivo.

Candau (2012, p. 720), ao aprofundar na análise da educação como direito humano, afirma que ela é considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX. Portanto, a educação enquanto direito humano e social não pode ser tratada como mercadoria ou produto.

Diante da disseminação do neoliberalismo pelo mundo, a educação passa a ser percebida como fator primordial no processo de manutenção de classe. Desse modo, as organizações internacionais procuraram controlar, por meio de imposições, as políticas públicas educacionais dos Estados, inclusive do Brasil.

Agências internacionais, como a OCDE, tornaram-se responsáveis pelas avaliações internacionais. Uma dessas avaliações é o *Programme for International Student Assessment* (PISA):

O PISA é o Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes. O PISA mede a capacidade dos alunos de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real. (OCDE, 2023, n. p.)

Essas avaliações são aplicadas com vistas à realização de estudos comparativos entre os países, e como um processo para verificar avanços ou retrocessos no ensino. Para Akkari (2011, p. 34), “esses estudos comparativos periódicos conduzem as políticas educacionais a engajar reformas para melhorar o desempenho do sistema educacional no contexto da competitividade internacional”. A afirmação de Akkari (2011) está em consonância com o discurso disseminado pela OCDE, em seu *site*. Segundo a instituição, as avaliações do PISA podem gerar diretrizes a serem aplicadas nas reformas educacionais dos países membros da OCDE. No ano de 2022, 82 países participaram do exame. Dentre os países participantes, alguns pertenciam às economias desenvolvidas, estando entre os 8 mais ricos do planeta; e outros ainda em desenvolvimento ou emergentes, como o Brasil.

É fato que comparar o resultado de uma avaliação em uma lista de países que apresentam uma diversidade econômica tão grande e dinâmicas histórico-sociais diferentes é, na prática, camuflar a realidade. É preciso lembrar que, em cada um desses países, as políticas públicas educacionais são diferentes. Por exemplo, nos países desenvolvidos, a aplicação de recursos financeiros é maior do que em países em desenvolvimento ou em países emergentes. E mais, torna-se incoerente por parte da OCDE recomendar diretrizes elaboradas a partir do PISA para serem implementadas nas reformas educacionais, afirmando que essas possuem como finalidade melhorar o sistema do desempenho do sistema educacional. Nos países em desenvolvimento ou emergentes, as reformas são utilizadas para submeter e adequar o ensino ao mercado de trabalho, ou seja, adequar-se às novas demandas do capital.

Foi sob esse discurso que as políticas públicas educacionais passaram a ser elaboradas a partir da década de 1990, com as reformas educacionais promovidas sob a égide do neoliberalismo, obedecendo à agenda internacional imposta pelas organizações multilaterais.

Nesse contexto, no ano de 1996, foi aprovada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394. De acordo com Zanetti (1997), a discussão e a aprovação da LDB deveriam consistir em um processo democrático, haja vista que houve formação de grupos de trabalho, audiências públicas, debates, dentre outras ações envolvendo grupos sociais. Contudo, até a elaboração da versão final do

documento e, finalmente, a sua aprovação, houve intensas disputas por parte de grupos representantes da iniciativa privada.

Segundo Zanetti (1997, n. p.), “em março de 1989, o Dep. Ubiratan Aguiar, então Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, organizou um Grupo de Trabalho, do qual o emérito Dep. Florestan Fernandes é coordenador e o Dep. Jorge Hage o relator”, dando início aos trabalhos e às discussões sobre a LDB. Devido a não reeleição de diversos deputados, em 1991, a Deputada Federal Ângela Amin (PPR/SC) assumiu a relatoria do projeto. Em maio de 1993, o relatório da deputada foi colocado em plenária como Projeto de Lei (PL) n.º 1.258/88 e retornou às Comissões da Câmara.

Ainda de acordo com Zanetti (1997), no ano seguinte, em 1994, o projeto recebeu nova denominação: PL n.º 101/93. O novo relator foi o Senador Cid Sabóia (PMDB-CE), que buscou negociar pontos de interesse do governo e da iniciativa privada. O projeto foi apresentado em plenária, em janeiro de 1995, mas não foi votado, pois não houve quórum.

Para Zanetti (1997), a LDB sofreu um duro golpe a partir da manobra realizada pelo governo. O Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) pontuou inconstitucionalidade em vários artigos do referido PL,

[...] na sua maioria, referentes ao Conselho Nacional de Educação. Assim, este senador apresenta um substitutivo, ‘...anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex-deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação’. Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Sen. Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. (ZANETTI, 1997, n. p.)

Depois desse golpe de Darcy Ribeiro, as entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública iniciaram uma luta pela rejeição da proposta.

No dia 17 de dezembro de 1996, é aprovado o relatório apresentado pelo relator contendo o texto final da LDB. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. (ZANETTI, 1997, n. p.)

No Brasil, é rara a aprovação de algum PL sem que haja nenhum veto. Sobre essa questão, Saviani (2011, p. 182) declara:

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeita com o desfecho. Tanto que recomendou ao presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito.

Isso ocorreu porque “o Sistema Nacional se constituiria numa camisa de força para a iniciativa privada e, pelo seu caráter unificado, implicaria uma ingerência do Estado nas escolas particulares, detectaram-no como inconstitucional” (SAVIANI, 2011, p. 180). Desse modo, as demandas do setor privado seriam cerceadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), fato inadmissível pela lógica neoliberal, posto que o princípio da liberdade econômica seria ferido.

Saviani (2011, p. 183) assevera que a versão aprovada da Lei n.º 9.394/96 deixou de atender aos interesses das entidades públicas para atender às exigências do mercado: “Ao se depreender da manifestação de João Carlos Di Genio, proprietário da Rede de Cursos e Colégios ‘Objetivo’ e da ‘Universidade Paulista’ (Unip), o texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino”. Nota-se que a aprovação da referida lei foi realizada de modo a adequar as políticas públicas educacionais à ideologia neoliberal.

No ano de 1997, a Educação Profissional passou por reforma, instituída pelo Decreto n.º 2.208/1997 e pelas Portarias n.º 646/1997 e n.º 1005/1997. O objetivo foi o de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, referindo-se à formação técnica. O decreto mencionado regulamentou os artigos 36, 39, 40, 41 e 42 da Lei n.º 9.394/96.

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

[...]

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-

se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional. (BRASIL, 1997, n. p.)

Nesse contexto, a formação específica, profissional e a formação geral foram definitivamente separadas.

Referente ao tema, é importante citar a Reforma do Novo Ensino Médio, no ano de 2017, regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017, no governo Temer. Essa Reforma teve como finalidade readequar a educação e a escola à nova fase de reestruturação produtiva do capital, de maneira a atender ao setor produtivo brasileiro. Além dessa, outras reformas estruturais de influência neoliberal foram desencadeadas no final da segunda década do século XXI, principalmente nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022).

Ainda em 2017, além da reforma do Novo Ensino Médio, foi aprovada a Reforma Trabalhista (2017). Em 2019, já no governo Bolsonaro, foi aprovada a Reforma da Previdência. Ambas foram realizadas com o objetivo de atender às demandas da reestruturação produtiva do capital, com impactos profundos na classe trabalhadora brasileira, levando à intensificação da precarização do trabalho. No âmbito educacional, houve alterações nas relações de trabalho dos profissionais docentes, o que será abordado no Capítulo 2 deste estudo.

Todas essas reformas promoveram mudanças profundas nas políticas educacionais do país. Como dito anteriormente, foram realizadas visando atender às demandas neoliberais, sendo instituídas por organizações multilaterais, como o Banco Mundial. De acordo com Soares (2007), o Banco Mundial foi criado após a Segunda Guerra Mundial. A influência desse organismo internacional em outros países intensificou-se no decorrer da segunda metade do século XX. A referida entidade atua em diversas áreas, como na educação, principalmente em países emergentes, fomentando políticas públicas educacionais, adequando-as às novas demandas do capital em seu processo de reestruturação produtiva.

Segundo Akkari (2011), esse organismo criou uma classificação dos sistemas educacionais no mundo, dividida em quatro tipos, quais sejam: sistemas maduros (avançados), sistemas reformados, sistemas emergentes (onde se encontra o Brasil) e sistemas subdesenvolvidos.

Os sistemas maduros ou avançados são caracterizados pela boa infraestrutura educacional. Fazem parte dessa classificação países pertencentes à OCDE e alguns países do Leste do continente asiático (AKKARI, 2011).

Os sistemas reformados são aqueles que englobam os países localizados no Leste Europeu e países que foram parte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Sua infraestrutura é considerada relativamente boa (AKKARI, 2011).

Os sistemas emergentes são formados por um diversificado grupo de países. Dentre eles, estão os pertencentes à América Latina, à Ásia e à África do Norte. Para Akkari (2011), esse sistema é caracterizado pelo intenso crescimento do setor privado, sendo que a oferta do sistema público de ensino é considerada de baixa qualidade para determinada parcela da população.

Com relação à América Latina, é necessário pontuar que essa região é marcada pelo subdesenvolvimento, sendo fortemente influenciada pelo neoliberalismo e pelas organizações internacionais. Sader (1995, p. 35) afirma que “o neoliberalismo na América Latina — como na Europa — é filho da crise fiscal do Estado. Seu surgimento está delimitado pelo esgotamento do Estado de bem-estar social- onde ele chegou a se configurar”. Entretanto, ainda é forte e definidor das políticas nessa região do mundo. As explanações desse autor referentes ao neoliberalismo na América Latina demonstram que cada um dos países latino-americanos possui uma versão do neoliberalismo.

No Brasil, o neoliberalismo é caracterizado como matizado, posto que “os sucessos ideológicos e políticos do neoliberalismo também entre nós são visivelmente maiores do que os êxitos econômicos” (SADER, 1995, p. 28). Para Oliveira (1995, p. 24), existe um “neoliberalismo à brasileira”, sendo que “foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro”. E mais, “[...] essa dilapidação propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação antissocial”.

Oliveira (1995) esclarece que a falha da existência de um Estado do bem-estar no país, caracterizado por intensa desigualdade social, consistiu em fator fundamental para a eleição de governos neoliberais, como o de Fernando Collor de Mello.

Importa mencionar que o período de desequilíbrio econômico, na década de 1980, com altas taxas de inflação, denotava a opressão vivida por uma grande parcela da população brasileira. Sobre isso, Oliveira (1995) pontua algumas facetas do neoliberalismo no que se refere à promoção da desesperança. Uma dessas facetas evidencia que, ao mesmo tempo que a economia se recupera, o social piora. No estado neoliberal, há uma tendência de desregulamentação de políticas sociais. Dessa forma, as bases da esperança que podem se consolidar através de políticas sociais são atacadas.

Ele ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros. O que não é uma coisa de menor importância. Ataca esse vigoroso movimento popular, que se reergueu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança em um movimento derrotista. Destroi o princípio de esperança e abre as portas para uma era conservadora de que o Brasil não tem memória. Os sintomas do conservadorismo social estão aí e podemos pinçá-los em alguns exemplos. (OLIVEIRA, 1995, p. 27)

A destruição das bases da esperança se dá pelo fato que o neoliberalismo ataca de modo letal as organizações sindicais e os movimentos sociais, destruindo a capacidade de luta da classe trabalhadora brasileira. Nesse contexto, “o que está em jogo é a tirania neoliberal [...]; mas, principalmente, seu risco maior é o de legitimar uma enorme onda conservadora” (OLIVEIRA, 1995, p. 28).

De acordo com Rolnik (2018, p. 10), “estamos imersos em uma reforma heteropatriarcal, colonial e neonacionalista que visa desfazer as conquistas de longos processos de emancipação operária, sexual e anticolonial dos últimos séculos”. As investigações dessa autora partem da “[...] análise do ‘golpe neoliberal’ no Brasil, e chama a atenção para a aparição de uma nova e insuspeita aliança entre o neoliberalismo financeiro e as forças reativas conservadoras” (ROLNIK, 2018, p. 11).

Dessa forma, o que se observa no Brasil é o estabelecimento de uma aliança entre o conservadorismo, que se encontra em ascensão, e o neoliberalismo. Rolnik (2018) esclarece que essa associação desvela e demonstra com desembaraço e ousadia as origens do neoliberalismo brasileiro. Sob essa perspectiva, existe uma correlação entre o colonialismo — e seu conservadorismo — e o neoliberalismo, haja

vista que este está vinculado à oligarquia agrária brasileira. Para Rolnik (2018, p. 12), esse “sujeito colonial moderno é um zumbi que utiliza a maior parte de sua energia pulsional para produzir sua identidade normativa: angústia, violência, dissociação, opacidade, repetição [...]”.

Portanto, o neoliberalismo implementado no Brasil tem como base o colonialismo, o conservadorismo e a oligarquia agrária. Esse modelo é caracterizado por Rolnik (2018, p. 16) de extrativismo colonial neoliberal. Segundo a autora, ele extrai dos indivíduos “a pulsão vital, a linguagem, o desejo, a imaginação, o afeto [...]”. E mais, “o capitalismo mundial integrado, havendo já devastado quase por completo as forças materiais do planeta, dirige-se agora à expropriação total de nossas forças inconscientes”.

O neoliberalismo é acompanhado de desemprego, exclusão, descontentamento, pobreza, miséria, crises locais e mundiais e enfraquecimento do Estado no que se refere à promoção de políticas públicas sociais. Essa ideologia deixou e ainda deixa um rastro de destruição por onde passa. No campo da educação, Milagre (2017, p. 44) mostra algumas de suas consequências:

As influências do neoliberalismo, trazidas pelos organismos internacionais para os países com economias consideradas subdesenvolvidas, afetam os governos e organizações envolvidas, fazendo com que os estados cedam às instituições internacionais o domínio das redes públicas de educação. Dentre esses organismos internacionais, o Banco Mundial é o que se destaca em relação à intervenção de diretrizes para a educação brasileira.

O Banco Mundial consiste, atualmente, em uma das instituições internacionais responsáveis pela sistematização das políticas educacionais nos chamados países emergentes da América Latina, onde se encontra o Brasil.

O Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) em virtude de que, a partir de 1980, tornaram-se as maiores agências para questões de financiamento, formulação e operacionalização de políticas públicas de países-membros, cooperação técnica com governos e sociedade civil, especialmente em relação a sistemas educacionais de países em desenvolvimento. (MILAGRE, 2017, p. 58)

Somente depois da Conferência de Jomtien, em 1990, foi que esse organismo multilateral passou a organizar as políticas educacionais dos países, por meio de diretrizes a serem seguidas na construção das políticas dos sistemas de ensino. Ainda de acordo com Milagre (2017, p. 45):

[...] o Banco Mundial é o organizador das políticas educacionais dos países emergentes, possuindo projetos e programas que funcionam como o aporte da educação, representando, assim, 'uma estrutura material da ideologia da globalização' com a função mediadora de organizar e difundir a 'concepção de mundo'.

Essa instituição e suas diretrizes neoliberais produziram mudanças estruturais nos sistemas educacionais em diversos países do mundo, mediante a implementação de suas políticas. No Brasil, não foi diferente:

As influências neoliberais produziram mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, ao trazer uma padronização das políticas educacionais com base em orientações de organismos internacionais multilaterais, os quais passam a interferir em planos, diretrizes, programas e processos, sempre numa visão economicista e mercadológica. O Banco Mundial tornou-se o principal responsável por determinar essas normas e procedimentos para a educação. (MILAGRE, 2017, p. 57)

Tommasi (2007) afirma que, para o Banco Mundial, a educação é um instrumento a ser utilizado nos processos de crescimento econômico dos países e de redução da pobreza. Em contraposição a essa afirmação, Hudson (2022) levanta questionamentos acerca do endividamento dos países em desenvolvimento através da realização de empréstimos promovidos por organizações internacionais. Para esse autor, essas organizações visam promover o controle por meio da dependência econômica e da diminuição dos recursos para investimentos sociais. Essas medidas estão em desacordo com os próprios discursos dessas entidades, que defendem que uma relação entre crescimento econômico e diminuição da pobreza. Todavia, indaga-se: como diminuir a pobreza se os recursos financeiros para as políticas públicas sociais são escassos, os direitos, retirados, e o poder do Estado, esvaziado? Diante desses questionamentos, infere-se que as ações desses organismos podem ser caracterizadas como dissimuladas.

No Brasil, entre os anos de 2016 a 2022, houve aumento considerável da pobreza no país. Nesse período foram adotadas uma sequência de medidas de cortes financeiros destinados às políticas sociais, amparadas pelas reformas neoliberais que deveriam ser realizadas, como propostas no Consenso de Washington, aumentando a concentração de renda.

Para Soares (2007, p. 36), o Brasil passou a adotar "uma série de reformas propostas pelo modelo liberal". O resultado dessas reformas realizadas entre os anos de 2010 e 2020 não poderia ser diferente: "aumento da concentração de renda, queda da renda per capita, alastramento da pobreza e da exclusão social no país".

A reforma do Novo Ensino Médio (2017), a Reforma Trabalhista (2017) e a Reforma da Previdência (2019) são exemplos claros de atendimento às demandas do neoliberalismo, com vistas à reestruturação produtiva do capital. Assim, beneficiam a classe dominante, por meio da maximização dos lucros. Por outro lado, intensificam a precarização do trabalho, tema que será tratado mais adiante.

### 1.3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Como mencionado, a década 1990 estabeleceu a internacionalização da educação no Brasil. Foi naquele período que o país iniciou sua participação em encontros internacionais da educação como signatário.

No Brasil, a internacionalização das políticas educacionais iniciou-se no governo de Fernando Collor de Melo (1990 a 1992), perpassou pelo governo de Itamar Franco (1992 a 1994) e apareceu com ênfase a partir do governo da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), vindo a se fortalecer, no entanto, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011). (MILAGRE, 2017, p. 48)

Além disso, teve início a abertura do mercado brasileiro ao capital internacional. Desse modo, as políticas públicas começaram a sujeitar-se à lógica neoliberal, por meio de reformas, tais como nas políticas educacionais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 185) ponderam que:

O pano de fundo da reforma educacional brasileira, no contexto das transformações sociais ocorridas no mundo por volta dos anos 80 do século XX, começou a delinear-se nos anos 1990 com o governo de Fernando Collor (1990-1992), que deu início à abertura do mercado brasileiro com o objetivo de inserir o país em âmbito mundial, subordinando-o ao capital financeiro internacional. Essa tendência manteve-se ao longo dos governos seguintes de Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002).

Mesmo que os governantes busquem atender à ideologia neoliberal, através da elaboração de políticas educacionais baseadas em suas diretrizes, é necessário ressaltar que essas políticas são caracterizadas pela descontinuidade e pelo abandono (SAVIANI, 2008). Isso pôde ser constatado na transição do governo de Itamar Franco para o governo de Fernando Henrique Cardoso, evidenciando que a

educação é concebida como uma política de um Estado neoliberal, independentemente do governo (mais ou menos liberal).

### 1.3.1 Políticas educacionais nos governos Fernando Collor e Itamar Franco

Fernando Collor de Mello foi eleito Presidente da República Federativa do Brasil, em 15 de novembro de 1989. No mês de outubro de 1992, após sofrer um processo de impeachment, foi substituído pelo então vice-presidente Itamar Franco.

Conforme Jacomeli (2011, p. 122), foi na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizado em Jomtien, na Tailândia, que o Brasil se tornou signatário de acordos e documentos promovidos nesse encontro. Nesse contexto Collor buscou implementar o acordo sobre políticas educacionais estabelecidos na referida conferência.

Em 1990, no início do governo Collor, teve início a discussão internacional sobre um plano decenal para os nove países mais populosos do Terceiro Mundo. Proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, o Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 179)

De acordo com Saviani (2018), com vistas à implementação do acordo assinado em Jomtien, Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Essa política educacional possuía como eixo norteador a universalização do Ensino Fundamental no país e a erradicação do analfabetismo. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o programa seria implementado nos Centros Integrals de Atenção à Criança (CIACs). Todavia, ficou apenas no papel. Com o processo de impeachment de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência do país.

Importa mencionar que as políticas educacionais no governo Collor se limitaram apenas aos planos de elaboração, e não de implantação. Para Saviani (2018, p. 295), “a política educacional do governo Collor resumiu-se a arbitrar sobre os preços das mensalidades das escolas privadas”.

Com as políticas educacionais do país sem orientação precisa, os educadores começaram a se organizar, mobilizando-se. Dessa forma, essas políticas, no governo de Itamar Franco, passaram a trilhar novos caminhos, com outras diretrizes.

Foi lançado, em 1993, o Plano Decenal 'Educação para todos', inspirado na Declaração 'Educação para Todos', da Conferência de Jomtien, Tailândia, de 1991. Esse plano estava focado no ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. (SAVIANI, 2018, p. 295)

Iniciaram-se, assim, debates nos estados e nos municípios brasileiros voltados para a construção do Plano Decenal de Educação para Todos. O objetivo da realização desses debates era o de possibilitar a cada ente federado a construção de um plano próprio. É importante enfatizar que a realização dessa agenda interna se deu em função da agenda internacional das organizações multilaterais (JACOMELI, 2011).

Nota-se que, no governo Itamar Franco, uma das principais ações no âmbito das políticas públicas educacionais foi a proposta do Plano Decenal. O evento, realizado em Brasília, no ano de 1994, contou com a presença de 1600 participantes de todo o Brasil (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nesse evento a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) conseguiu aprovar um acordo que, posteriormente, ficou conhecido como Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Ainda nessa gestão, Saviani (2018, p. 295) menciona que “[...] outra realização do Governo Itamar, gestão de Murílio Hingel, foi o fechamento do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação”. O Conselho Federal de Educação (CFE) havia sido criado pela Lei n.º 4.004/61. Com as reformas nas políticas públicas educacionais promovidas pelo regime militar, o CFE passou a ser alvo da atuação de lobistas, que visavam exercer influência em suas decisões, dado que o Conselho “passou a desempenhar função central na elaboração e no direcionamento da política educacional”, incorporando, em sua composição, representantes das escolas particulares. Diante de escândalos de corrupção, o CFE foi extinto e, em seu lugar, criou-se o Conselho Nacional de Educação, por meio da Medida Provisória n.º 661, de 18 de outubro de 1994.

### 1.3.2 Políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso

Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos. Anteriormente, havia sido Ministro da Fazenda, no governo Itamar Franco. Ele foi o responsável pela implantação do Plano Real (JACOMELI, 2011).

O governo FHC caracterizou-se por consolidar as políticas neoliberais no país, promover a privatização de grandes estatais brasileiras, dar continuidade às reformas estatais e gerar mudanças nas políticas públicas educacionais, com a aprovação de leis e diretrizes. Nesse contexto, as políticas educacionais foram elaboradas sob a lógica do mercado. Como explica Freitas (2018, p. 49), “o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa”.

Para atender às novas demandas, iniciou-se, na era FHC, uma série de reformas nas políticas educacionais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 186) entendem que essas reformas tiveram início “[...] com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino”. Além disso,

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme às diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 186)

Jacomeli (2011, p. 124) afirma que a “legislação aprovada em 1996 possibilita que o governo federal centralize em suas mãos a definição das políticas educacionais, mas descentralizando a execução para Estados e municípios”. Ao corroborarem essa afirmação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 186) ressaltam que:

A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundei), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores.

Desse modo, é possível considerar que essa “perda de padrão educacional” inserida pela lógica neoliberal foi adotada como discurso disseminador da crise e do fracasso da escola pública, enfatizando a privatização do ensino como elemento de recuperação da crise. Nesse âmbito, a elaboração de políticas educacionais pelo

governo federal adequou-se às diretrizes estabelecidas pelas organizações multilaterais, como o Banco Mundial, o que, para Freitas (2018, p. 49), “[...] corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional”.

No campo das políticas educacionais, FHC, em seu primeiro mandato, foi responsável pela promulgação da nova LDB, Lei n.º 9.394/96, pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei n.º 9.424, de 26 de dezembro de 1996, e, também, pela realização de uma reforma curricular direcionada para o Ensino Fundamental, com a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a avaliação das escolas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 186) destacam as ações realizadas nesse período:

- a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais — PCN - e diretrizes curriculares nacionais — DCN); e) avaliação das escolas.

De acordo com a análise dos referidos autores, “observam-se nesses pontos os mesmos itens das reformas ocorridas no plano internacional, uma vez que eles cumprem orientações de organismos multilaterais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 186). Foram criados cursos de formação de professores (licenciaturas) que funcionam de modo aligeirado, com qualidade mínima. Dentre esses cursos, há aqueles direcionados para a formação de professores de Geografia, registrando-se casos em que a complementação pedagógica ocorre em apenas 6 meses.

Importa destacar que a Resolução n.º 2/2019 fortaleceu o poder do Estado no que se refere a sua intervenção na formação inicial dos professores, como consta:

A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica [...]. (BRASIL, 2019, p. 6)

Esse é um exemplo da interferência do Estado nas políticas para a formação de professores sob a égide neoliberal. Com essas medidas, as universidades perdem autonomia no que tange aos cursos direcionados para a formação de professores.

Destaca-se que a interferência da lógica neoliberal nas políticas educacionais brasileiras ocorre de diversos modos, como a implantação de sistemas de avaliação no ensino e a descentralização da educação mediante a municipalização do Ensino Fundamental. A mais recente interferência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras ocorreu sob a aprovação da Reforma do Novo Ensino Médio, em 2017.

Essas reformas foram realizadas a partir da aprovação de novas diretrizes, como a Lei n.º 9.394/96.

Diferentemente das políticas educacionais anteriores, que faziam reformas em alguns pontos da educação escolar, o governo Fernando Henrique Cardoso elaborou políticas e programas com articulação entre as interações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 186)

Para Pereira e Teixeira (2018, p. 181), a promulgação da nova LDB “legitima demandas históricas do povo brasileiro pelo direito à educação”. Assim, com a nova lei, a Educação Básica foi fortalecida, com vistas à garantia da expansão do ensino, do acesso e da permanência dos estudantes.

Mesmo com essas ações, as políticas educacionais foram marcadas por contradições. Ainda que as vagas fossem garantidas através de leis, como a Constituição Federal (CF/1988) e a LDB (Lei n.º 9.394/96), milhares de crianças e adolescentes continuavam fora da escola, e os trabalhadores da educação permaneciam recebendo salários baixos em relação a outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade. O FUNDEF não conseguiu universalizar o Ensino Fundamental no país e nem promover a valorização do magistério. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 187) “[...] a falta de vagas para milhares de crianças produziu desconfiança quanto ao que fora propagado, e a não melhoria das condições salariais levou os professores à síndrome da desistência”. Destaca-se que a valorização do magistério ainda consiste em pauta de luta dos profissionais da educação.

Pereira e Teixeira (2018) argumentam que o FUNDEF foi uma lei de extrema importância para o processo de universalização do Ensino Fundamental,

representando grande vitória para os movimentos sociais, que há muito lutavam por essa conquista. Todavia, a sua aplicação não ocorreu como esperado. Um dos problemas diz respeito ao estabelecimento do custo de valor mínimo do aluno por ano. Na prática, o valor aplicado foi inferior àquele estabelecido pela lei. Isso evidenciou a implementação do Estado mínimo, consolidando através das políticas sociais do país.

As políticas educacionais do governo FHC tiveram continuidade até o fim do ano de 2002. Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência, a educação no Brasil ganhou novos contornos.

### 1.3.3 Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma

Luís Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente do Brasil em 2002, iniciando seu primeiro mandato no dia 1º de janeiro de 2003. Ficou no governo durante dois mandatos, até o final de 2010. Segundo Jacomeli (2011, p. 125)

Com a eleição de Luiz Inácio 'Lula' da Silva, em 2002, as políticas educacionais propostas no governo FHC tiveram continuidade, mas o governo de Lula passou a fazer um governo mais aberto e comprometido com as várias demandas das classes sociais.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o projeto do Partido dos Trabalhadores (PT), denominado de Uma Escola do Tamanho do Brasil, foi implementado nas políticas educacionais no período de 2003 a 2006, durante o primeiro governo Lula. O programa visava o fortalecimento da Educação Básica no país a partir do aumento do tempo de escolaridade dos estudantes brasileiros.

Nesse período foram notórios os avanços nas políticas educacionais. Para tanto, como explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 188), três diretrizes foram seguidas, a saber: “a) Democratização do acesso e garantia de permanência; b) Qualidade social da educação; c) Instauração do regime de colaboração da democratização da gestão”.

A democratização do acesso e a garantia de permanência ocorreram a partir da interação entre diversos fatores, envolvendo construção de escolas, ações para garantir a permanência dos alunos, melhores condições aos trabalhadores da educação, dentre outros. Nesse sentido, é necessário um “sistema nacional articulado de educação, de sorte que Estado e sociedade, de forma organizada, autônoma e

permanente, pudessem, por meio de uma gestão democrática e participativa, atingir os objetivos propostos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 189).

Com relação à qualidade social da educação, esta se materializa na oferta da educação escolar e de outras modalidades de ensino e formação à população. Ressalta-se que a qualidade social da educação possui como princípio a inclusão da comunidade escolar na tomada de decisões. Além disso, fatores como valorização profissional docente, publicação de trabalhos científicos, interação entre escola e universidade, valorização do projeto político escolar e criação de centros de formação e aperfeiçoamento, também devem ser incentivados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 190).

No que tange à instauração do regime de colaboração da democratização da gestão, este ocorreria, primordialmente, a partir do cumprimento da Lei n.º 9.394/1996, a fim de garantir a cooperação entre as esferas administrativas, por meio da apresentação de um PL. Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 191) mencionam algumas propostas apresentadas, a saber:

- a) instituir o sistema nacional de educação, normativo e deliberativo, para articular as ações educacionais da União, dos estados e dos municípios;
- b) criar o Fórum Nacional de Educação para propor, avaliar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação e de seus similares em cada esfera administrativa;
- c) fortalecer os fóruns, os conselhos e as instâncias da educação, buscando, sempre que possível, ações integradas que evitem a fragmentação e a dispersão de recursos e esforços;
- d) estimular a instalação de processos constituintes escolares, bem como do orçamento participativo, nas esferas do governo e nas unidades escolares;
- e) estabelecer normas de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais, com base na definição de um custo-qualidade por aluno;
- f) instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

Dentre as propostas apresentadas pelo governo, somente algumas foram consolidadas. Existiam propostas que estavam em processo de concepção, como o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o Fórum Nacional de Educação e o Sistema Nacional Articulado de Educação. Dentre as consolidadas, destaca-se a criação Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em dezembro de 2006, que substituiu o FUNDEF, com uma nova definição para o custo qualidade por aluno.

Saviani (2007a, p. 1232) esclarece que esse fundo ampliou “[...] o raio de ação em relação ao anterior, estendendo-se para toda a educação básica”. O FUNDEB

passou a atender aproximadamente 47 milhões de estudantes, um crescimento de 17 milhões em relação ao FUNDEF; e os recursos aumentaram 36% em relação ao fundo anterior. Portanto, o FUNDEB consistiu em uma ferramenta importante de fortalecimento do ensino público na gestão do governo Lula.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que, no segundo mandato de Lula (2007 a 2010), foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como política de Estado. O PDE trouxe como orientação a articulação de um sistema educativo nacional, visando promover melhorias na qualidade de ensino, na alfabetização, na educação continuada, na Educação Básica, no Ensino Tecnológico e no Ensino Superior. Segundo Saviani (2007a, p. 1232), esse plano revelou-se ambicioso, agregando 30 ações que incidiriam sobre os mais variados aspectos da educação, em seus diversos níveis e modalidades.

Uma das críticas feitas por Saviani (2007a) a esse conjunto de ações refere-se aos mecanismos de controle adotados pelo PDE. Segundo ele, os dados poderiam ser manipulados, visando apenas à garantia de recursos por parte dos municípios, ocultando, assim, o desempenho escolar real. E ainda, o governo poderia se aproximar do setor empresarial, e não dos trabalhadores da educação.

Saviani (2007a) argumenta que o setor empresarial percebeu a oportunidade de se apropriar e controlar uma parcela do mercado educacional. Isso é justificado mediante o crescimento da influência do setor privado na formulação das políticas públicas educacionais, o que implica privatização gradual da educação, principalmente do Ensino Superior. O Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) evidenciaram essa realidade.

Morais, Santos e Paiva (2021) explicam que o ProUni, criado no ano de 2004, mediante a Lei n.º 11.096/2005 (ainda vigente), funciona por meio da concessão de bolsas de estudos, parciais ou integrais, a estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Por sua vez, a reformulação e a ampliação do Fies, em 2010, programa criado no governo FHC, em 1999, garante o financiamento ao estudante do Ensino Superior em IES privada.

Essas políticas educacionais buscam promover a garantia e a permanência dos estudantes nesse nível de ensino. Elas permitiram um aumento percentual do número de jovens no Ensino Superior, sendo estes essencialmente provenientes da classe

trabalhadora. Portanto, esses programas fazem parte da democratização do ensino no Brasil, mas dentro da ideologia neoliberal, por meio do fortalecimento do ensino privado.

Com a implantação do ProUni e a ampliação do Fies, as IES privadas começaram a receber recursos públicos do governo federal, com vistas à manutenção desses programas. Essa transferência de recursos (do público para o privado) intensificou a mercantilização do Ensino Superior no Brasil. Para Frigotto (2009, p. 155):

A mercantilização na verdade é transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. Então os direitos são universais, os direitos a saúde, educação, etc. A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios.

Freitas (2018, p. 52) salienta que “Friedman faz uma clara separação entre financiar a educação e gerir a educação. O papel que o governo passa a ter é o de administrar o repasse de recursos públicos”.

Nesse período houve também o fortalecimento das instituições públicas de Ensino Superior através da implantação de programas específicos. Segundo Moraes, Santos e Paiva (2021), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, e que prevaleceu até o ano de 2011, promoveu a interiorização e a expansão de universidades e institutos federais pelo país, aumentando a quantidade de vagas e inserindo novos cursos, como mostra a Tabela 1:

**Tabela 1 – Expansão da Rede de Ensino Federal no País - 2003/2014**

<b>Instituições de Ensino</b>	<b>2003</b>	<b>2010</b>	<b>2014</b>
Universidades	45	59 (14 Novas)	63 (4 Novas)
Câmpus/Unidades	148	274 (126 Novos)	321 (47 Novos)
Municípios	114	230	275

Fonte: Brasil (2012, 2014).

Após a criação de 180 novos cursos de graduação, a oferta de vagas na modalidade presencial nas IES da rede federal passou de 109.184, no ano de 2003, para 231.530, no ano de 2011 (BRASIL, 2012). O Brasil possuía 140 escolas técnicas que atendiam 149 municípios até os anos 2000. Em 2005, com o Plano de Expansão

da Rede Federal de Educação Profissional, na gestão de Lula, teve início o processo de interiorização e expansão dessas instituições.

O estabelecimento do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), através da Portaria Normativa n.º 2, de janeiro de 2010, foi outra política pública de grande relevância no processo de democratização do ensino. A partir dessa portaria, a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a contribuir para os estudantes pleitearem vaga em qualquer IES do país (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

Outro importante avanço nas políticas públicas educacionais diz respeito à valorização dos trabalhadores da educação, a partir da criação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, regulamentado pela Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu artigo 1º (BRASIL, 2008, n. p.):

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea 'e' do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Conforme Saviani (2007a), essa lei visa elevar o salário docente de maneira gradativa, sendo que a maior discrepância salarial é encontrada nas redes municipais e estaduais de ensino. É importante registrar que, mesmo com a lei em vigor, o magistério da Educação Básica ainda não conquistou valorização real.

Essas importantes conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais e os avanços da classe trabalhadora do país geraram descontentamento na classe dominante. Nesse cenário, o governo Dilma (2011 a 2016) encontrou grandes desafios pela frente.

A gestão de Dilma Rousseff deu continuidade às políticas educacionais de seu antecessor. Segundo Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 11), algumas ações pontuais foram implementadas:

Já as políticas educacionais no período da Presidenta Dilma Rousseff (PT), primeira mulher eleita Presidenta do Brasil, que se deu entre os anos de 2011 a 2016, tiveram uma agenda de certa continuidade do governo anterior, como efetivar algumas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, desde a criação de novos cursos universitários no interior como ampliação da oferta da educação básica, ampliação de creches e pré-escolas, com aumento de

recursos para oferta de cursos técnicos e para a valorização da carreira docente.

Os referidos autores destacam, no governo Dilma, a seguridade da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica para estudantes de 4 a 17 anos, por meio da aprovação da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, que modificou os artigos 208, 211, 212 e 214 da CF/1988 (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

As ações não se restringiram apenas à Educação Básica, contemplando também o Ensino Profissional. Moraes, Santos e Paiva (2021) mencionam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), através da Lei n.º 12.513/2011. Esse programa tinha como meta a implantação e o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica. As instituições de ensino públicas e privadas participaram de sua execução, incluindo o sistema S<sup>5</sup>.

Outro importante passo dado no Governo Dilma foi o de garantir a implantação da Lei de cotas raciais para pessoas negras, pardas, indígenas e portadoras de deficiência, nas IES federais, mediante a aprovação da Lei n.º 12.711/2012. Essa foi uma importante conquista para a população excluída de seus direitos de acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro, ratificando o processo de democratização do ensino no país (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

Para garantir a inclusão e a democratização no Ensino Superior, programas como Fies, SiSU e ProUni continuaram a ser ofertados aos estudantes. Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 12) ressaltam que:

Esses anos nos quais Lula e Dilma estiveram à frente da administração pública, não agradaram inteiramente as elites, as oligarquias, os banqueiros, os latifundiários, os industriais, que apesar de muitas concessões e acordos, não consentiram ao fato do governo incorporar na agenda alguns interesses dos setores populares, sem que deles precisassem para tomada de decisões, configurando uma certa perda de controle o que os deixou insatisfeitos com esse lugar.

Como mencionado, a garantia de ampliação dos direitos sociais às camadas populares durante os governos Lula e Dilma provocou insatisfação na classe

---

<sup>5</sup> Conjunto de nove instituições prestadoras de serviços que são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Dentre elas: SESI, SENAI, SESC, SENAC, SENAR, SEST, SENAT, SESCOOP, SEBRAE

dominante do país. Assim, diversos segmentos se uniram e promoveram o golpe de Estado, destituindo Dilma Rousseff do poder, em 2016.

Assim, em 2016 tivemos o resultado da insatisfação das elites e dessa disputa de poder tensionadas nos últimos anos, que destitui a Presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, com um golpe de Estado, em que Parlamentares (senadores e deputados) disseram — sim, para as suas famílias, para a religião, para a corrupção, para o conservadorismo, para o consentimento de uma política que anularia as conquistas sociais e, portanto, nos poucos avanços que foram conquistados com as políticas educacionais. (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 12)

Após a destituição de Dilma Rousseff, Michel Temer, vice-presidente, assumiu o poder, dando início a um período de retrocesso democrático no país, intensificado no governo Bolsonaro, com a retirada de direitos e ataques constantes à educação, à ciência e à democracia.

#### 1.3.4 Políticas educacionais nos governos Temer e Bolsonaro

Como pontuado, Michel Temer chegou à Presidência da República após o golpe de Estado promovido pela elite brasileira, orquestrado em conluio com a mídia e os poderes Legislativo e Judiciário. Temer ficou no poder entre agosto de 2016 e dezembro de 2018. Apesar ter ficado menos de dois anos na presidência, seu governo foi marcado por grandes retrocessos.

Nesse período, foi elaborado um conjunto de ações pavimentando o caminho para o avanço do neoliberalismo e a ascensão do conservadorismo no país. Dentre as ações realizadas por Temer, destacam-se a Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016 — limite dos gastos públicos — e a Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

A aprovação da BNCC é considerada um retrocesso para a educação brasileira. Segundo Dourado e Siqueira (2019, p. 294), a BNCC segue os preceitos da “teoria do capital humano”. Estudiosos afirmam que sua aprovação ocorreu sem discussões aprofundadas, de modo breve e com base em um discurso de lógica empresarial. Nesse discurso estão inseridos alguns mecanismos, como a padronização, a avaliação, o controle, a gestão, o gerencialismo e, principalmente, a responsabilidade do professor/a no processo ensino-aprendizagem. Todos esses

elementos possuem como eixo norteador a política neoliberal reformista. Conforme os princípios dessa política, os gastos sociais devem ser cada vez menores.

Destarte, a EC 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016, trata do congelamento orçamentário para os setores da educação, da saúde e da seguridade social por 20 anos. Para Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 13), essa emenda inviabilizou “[...] qualquer possibilidade de avanço”. Na prática, considerando o campo das políticas educacionais, não é possível estabelecer aumento orçamentário na educação até o ano de 2036. Essa medida foi aprovada em defesa da reestruturação produtiva, visando à manutenção da classe dominante do país no poder. Consiste, portanto, em vitória para os neoliberais, posto que, por 20 anos, o Estado não aumentará sua participação financeira nos gastos sociais do país.

Com o objetivo de fortalecer as políticas neoliberais no Brasil, as intervenções nas políticas públicas seguiram seu curso. Na educação, em 2016, foi aprovada a Medida Provisória n.º 746/2016. Posteriormente, essa medida transformou-se na Lei n.º 13.415/2017, conhecida com reforma do Novo Ensino Médio. Essa reforma foi aprovada em um curto espaço de tempo, ocorrendo de modo impositivo, sem que houvesse uma discussão aprofundada no seio da sociedade civil. Não houve diálogo nem na Câmara dos Deputados e nem Congresso Nacional, o que será melhor abordado no Capítulo 3 deste estudo.

A Reforma do Novo Ensino Médio possui como eixo norteador o avanço da ideologia neoliberal no país. Além disso, está vinculada a outras reformas do governo, submetendo a educação à lógica do mercado capitalista e precarizando o trabalho docente. Essa precarização será tratada de modo mais detalhado nos Capítulos 2 e 3.

Ainda no governo Temer, o texto da BNCC foi aprovado. Uma das críticas associadas à aprovação da BNCC refere-se à obrigatoriedade de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática para o Novo Ensino Médio, sendo que outras, como Filosofia e Sociologia, deixaram de ser obrigatórias.

Essa organização curricular foi inicialmente constituída de forma democrática, a partir de uma construção coletiva em que professores puderam participar, entretanto, em 2016 com as mudanças na orientação política, essa formulação se alinhou estritamente as condicionalidades dos organismos internacionais e ratificou as perspectivas voltadas para uma formação pautada no capital humano, na formação para o desenvolvimento econômico. (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 14)

Ressalta-se que a Base teve início no governo Dilma, de modo democrático. Portanto, esses são exemplos de retrocessos promovidos pelo governo Temer nas políticas educacionais. Nesse contexto, a educação foi posta a serviço do mercado, em que a lógica não é preparar o estudante para o mundo do trabalho, e sim para o mercado de trabalho. É necessário enfatizar que essas reformulações são realizadas sob a orientação de organismos internacionais, que visam garantir a reestruturação do capital.

Todas essas ações, analisadas em conjunto, reforçam o caráter da escola dualista. Nesse caso, a proposta foi de manter uma escola que direciona o sujeito da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, e outra para a classe dominante. Essa ideia ratifica a proposição de Apple (1979) de que a escola possui como finalidade legitimar os poderes econômico e cultural da classe dominante sobre a classe dominada.

Esse desmonte na educação brasileira intensificou-se no governo Bolsonaro, que se colocou como inimigo da educação pública. Segundo Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 14), esse governo “não só manteve a conservação do ideário neoliberal e neoconservador, como aprofundou esse processo com uma política de desvalorização da educação, de sucateamento das universidades”.

Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da república em 2018, assumindo a presidência em 1º de janeiro de 2019. Seu governo ficou marcado por contradições, pelo apoio a inúmeros ataques à democracia, pela retirada de direitos sociais conquistados historicamente e, principalmente, pela ascensão do conservadorismo e da barbárie.

Esse governo foi responsável por promover diversos retrocessos nas políticas públicas sociais, com aprofundamento da crise educacional brasileira. Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 15) afirmam que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não seria uma crise, mas um programa em curso”. Esse programa de destruição da educação brasileira torna-se visível quando se observa o processo de desvalorização e sucateamento da educação pública, por meio de cortes orçamentários nos diversos níveis de ensino.

No ano de 2021, por exemplo, com base no Decreto n.º 10.686 — Dispõe sobre o bloqueio de dotações orçamentárias primárias discricionárias —, o governo federal

bloqueou R\$ 2.728.636.813,00. Esse corte afetou a Educação Básica e o Ensino Superior.

No Ensino Superior, programas como Fies e ProUni sofreram reduções drásticas. Na pós-graduação *stricto sensu*, os estudantes de mestrado e doutorado foram surpreendidos pelas suspensões na oferta de bolsas de estudo. E ainda, foi proposto o Programa Futura-se, como meio de privatização do Ensino Superior.

Projeto de Lei (PL) n.º 3076/2020 na câmara e protocolizado no dia 2 de junho de 2020, declarava seu embate com as Universidades, buscando combater o comunismo e estimular o desenvolvimento de uma Universidade empreendedora e inovadora. (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 16)

O Futura-se prevê a participação de grupos empresariais como financiadores das universidades, com vistas à promoção da produtividade e do empreendedorismo.

O Futura-se enquanto orientação neoconservadora de uma política de educação está em um lugar de disputa, em que são criadas na esfera social, outros sentidos, significados e representações que estão para além da perspectiva econômica, mas que produz e reproduz uma lógica social em consonância com as narrativas dominantes de que é um programa que vai garantir a autonomia financeira das Universidades para que possam investir no empreendedorismo e em novidades voltadas para geração de emprego, entretanto, camufla as contradições desse processo, tendo em vista que o ajuste fiscal estabelecido pela Emenda Constitucional (EC) n.95 inviabiliza essa boa vontade de avançar a educação. (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 16)

O governo Bolsonaro instituiu, ainda, um programa visando a disseminação das escolas cívico-militares por todo o país. Esse programa foi executado via decreto, como esclarecem Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 17):

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) via Decreto n.º 10.004 de 5/9/2019, estabelece como finalidade a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, tendo como argumento combater a violência dentro dos ambientes escolares.

A implantação de escolas cívico-militares põe em prática o discurso de um governo autoritarista, que tem como finalidade promover o adestramento nas escolas e, ao mesmo tempo, o silenciamento dos trabalhadores da educação.

Esse governo não estabeleceu diálogo democrático com a sociedade. Suas políticas públicas tiveram como foco suprir a demanda do mercado, mediante a associação do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Ainda de acordo com Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 17), no governo Bolsonaro, “a máxima do Estado mínimo

tem sido exteriorizada e instituída de forma autocrática, sem diálogos de forma inflexível, assegurando as benesses ao mercado, ao sistema financeiro, ao capital”.

Nota-se que, desde sua implementação na política brasileira, em especial, nas políticas públicas educacionais, o neoliberalismo tem provocado danos à sociedade. Desde então, a educação pública passou por um intenso processo de precarização. Nesse contexto, os trabalhadores da educação vivenciaram década após década a desvalorização de seu trabalho. Portanto, essa categoria foi afetada pelas políticas neoliberais e suas relações de trabalho tornaram-se frágeis. Isso porque, a educação e os direitos sociais conquistados historicamente por meio de lutas vêm sendo colocados à margem.

Até o momento, é possível mencionar uma série de ações que contribuíram e contribuem para a dilapidação da educação brasileira: Reforma do Novo Ensino Médio; cortes financeiros destinados às políticas públicas educacionais no governo Bolsonaro; expansão das escolas cívico-militares; fragilização das relações de trabalho dos trabalhadores da educação após a Reforma Trabalhista; enfraquecimento dos sindicatos por meio da Reforma Sindical; aumento do tempo de contribuição previdenciária após a Reforma da Previdência, dentre outras. Diante disso, o próximo capítulo discute o neoliberalismo e suas implicações nas relações do trabalho docente.

## **CAPÍTULO 2 – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS**

No Brasil, desde a década de 1990, os profissionais da educação têm vivenciado um intenso processo de precarização do trabalho, em razão da implementação de políticas neoliberais. Nota-se que as políticas públicas educacionais produzidas sob a égide do neoliberalismo impactam diretamente a realidade de milhões de trabalhadores da educação. Isso porque, precarizam o trabalho docente e produzem desigualdades socioeconômica, salarial, de gênero, dentre outras.

Diante disso, procede-se, neste capítulo, à discussão em torno da relação entre as políticas neoliberais e a precarização do trabalho na educação, a exploração do trabalho das mulheres, o adoecimento docente, a violência nas escolas, a fragilização dos sindicatos, a feminização do magistério, a valorização do trabalho docente e o piso salarial. Todos esses elementos perpassam, de algum modo, pela categoria trabalho, que, na discussão sobre educação, se situa nesta tese como princípio educativo e como elemento central para a emancipação humana.

### **2.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL**

O trabalho é caracterizado como o elemento que permite ao ser humano transformar a natureza e a si mesmo. Conforme Costa (1996, p. 2), “o trabalho se destaca como sendo o fundante, o decisivo, ou seja, a capacidade de transformar a natureza e produzir os bens necessários à sua vida e à reprodução da espécie”. Para o autor supracitado, esse é o fator que permitiu ao homem se humanizar.

Para que o ser humano se torne homem e se humanize, ele deve aprender a transformar e adaptar a natureza através do trabalho, considerando as suas necessidades, visando garantir, dessa forma, a sua existência enquanto espécie. Como explica Saviani (2007b, p. 154):

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem

é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Segundo Saviani (2007b, p. 154), o trabalho é o ponto inicial de humanização, da transformação do ser humano em ser social, posto que “a essência do homem é o trabalho” e “o que o homem é, é-o pelo trabalho”.

Corroborando esse raciocínio, Costa (1996, p. 7) afirma que “entre as espécies animais, o homo sapiens é a única que ao relacionar-se com a natureza, a modifica através do trabalho e produz suas condições de existência, conforme finalidades previamente estabelecidas em sua consciência”. Portanto, é necessário compreender a importância do trabalho no processo de sociabilidade do ser humano.

Com base nessas considerações de Costa (1996) e Saviani (2007b), entende-se que o trabalho é elemento essencial para a existência e o desenvolvimento do homem. À medida que se tornou mais complexo, a produção e o resultado do trabalho se complexificaram também, surgindo, assim, a sua divisão.

Nas comunidades primitivas, os meios de produção pertenciam à coletividade. Contudo, quando o processo de produção se tornou mais complexo, tiveram origem a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra.

A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. (SAVIANI, 2007b, p. 155)

A divisão dos homens em classes, vinculada à apropriação privada da terra, resultou na apropriação do trabalho do outro. Saviani (2007b, p. 155) enfatiza que “o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar”. Assim, a divisão do trabalho possibilitou aos proprietários dos meios de produção a acumulação primitiva de capital em todas as fases do capitalismo, sendo a sua fase mais recente o neoliberalismo.

Conforme mencionado no capítulo anterior, o neoliberalismo — e suas políticas — avançou particularmente nas duas primeiras décadas do século XXI, principalmente nos países em desenvolvimento. Esse avanço veio acompanhado de uma reestruturação produtiva do capital, acrescida de reformas estruturais, com a finalidade de retirar direitos dos trabalhadores, levando à precarização do trabalho. Segundo Antunes (2018, p. 30):

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital, que expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo.

No Brasil, com a implementação das políticas neoliberais, inicia-se o processo de intensificação da precarização do trabalho. Esse processo possui como característica principal a superexploração da classe trabalhadora, intensificada a partir da realização de reformas estruturais promovidas pelo Estado, no governo Temer (2016 – 2018), a saber: Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência e Reforma do Novo Ensino Médio. Antunes (2018, p. 66) salienta que:

Nesse contexto, ampliam-se ainda mais os mecanismos de exploração, intensificação e precarização da classe trabalhadora, uma vez que a destruição dos direitos sociais conquistados passa a ser uma imposição do sistema global do capital em sua fase de hegemonia financeira.

Observa-se que o neoliberalismo se fortalece mediante a precarização do trabalho, da retirada dos direitos trabalhistas de milhões de trabalhadores no mundo. Com isso,

O que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, menos pessoas trabalhando com os direitos preservados. Para tentar 'amenizar' esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o 'empreendedorismo', no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será. (ANTUNES, 2018, p. 44)

Diante dessa realidade global, a precarização do trabalho é apresentada aos trabalhadores com novas roupagens. Dentre estas, encontra-se o empreendedorismo. Nessa nova forma de exploração, todas as despesas são custeadas pelo empreendedor, e a empresa contratante não possui nenhum vínculo empregatício com seus trabalhadores, denominados, nessa nova roupagem, de colaboradores. De acordo com Antunes (2018, p. 42):

Na empresa 'moderna', o trabalho que os capitais exigem é aquele mais flexível possível: sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical. Até o sistema de 'metas' é flexível: as do dia seguinte devem ser sempre maiores do que aquelas obtidas no dia anterior.

Essa superexploração do trabalho é intensificada em países como o Brasil, no qual a informalidade vem crescendo nos últimos anos, com um número de desempregados cada vez mais elevado, consequência do trabalho flexível. Nesse sentido, é preciso compreender a precarização como algo que se encontra em processo de permanente expansão pelo mundo. Ela pode sofrer variações diante da dinâmica da economia global, sendo que, nos países desenvolvidos, pode recuar ou ocorrer de modo mais lento do que ocorre em países em desenvolvimento, em razão da organização dos trabalhadores coletivamente (em sindicatos ou outros órgãos de classe), através ações coletivas, como as greves. No Brasil, por exemplo, um dos caminhos mais seguros para os trabalhadores enfrentarem a intensa precarização estrutural do trabalho é através da organização coletiva em sindicatos.

Percebe-se que um processo de recuo da precarização é mais difícil em países em desenvolvimento, devido ao fortalecimento e ao avanço das políticas neoliberais. Isso porque, o neoliberalismo promove o enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores, dificultando a organização coletiva da classe trabalhadora, retirando os direitos trabalhistas por meio de reformas e piorando as condições de trabalho. O que se observa são os avanços da precarização do trabalho em uma velocidade nunca vista antes. Nesses países, o Estado é um dos agentes promotores do processo de desmonte e de aceleração das relações de trabalho.

Antunes (2018, p. 66) explica que:

A precarização da classe trabalhadora é uma processualidade resultante também da luta entre as classes, da capacidade de resistência do proletariado, podendo, por isso, tanto se ampliar como se reduzir. Dessa forma, esse movimento ocorre tanto em função do aumento da exploração capitalista quanto das lutas da classe trabalhadora, em suas greves, lutas sindicais e embates contra o capital.

Entende-se que a precarização do trabalho tende a ampliar-se em todo o mundo. Antunes (2018, p. 69) argumenta que “a precarização se amplia de modo exponencial e cada vez com menos limites e crescente desregulamentação, ainda que essa expansão ocorra de modo desigual, quando se toma o mundo em sua globalidade”.

No Brasil, uma das categorias de trabalhadores mais atingidas pela implementação de reformas, que resultaram na intensificação da precarização do trabalho, foi a dos profissionais da educação. Freitas (2018, p. 103) comenta:

Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontram nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um 'bem comum'; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem o verdadeiro desprezo. **Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas.** (grifos nossos)

O referido autor ainda diz que colocar a escola pública sob a lógica empresarial através da gestão de Organizações sociais, ou gestão privada, ou através de uso de plataformas online, é um exemplo de como a educação brasileira está sendo privatizada por dentro. Nesse caso, o funcionamento da escola passa a depender das instituições privadas, seja através de softwares, empresas responsáveis por aplicar ou analisar resultados de avaliações, dentre outros.

Como bem explica Antunes (2018, p. 38), “o capitalismo atual apresenta um processo multiforme, no qual informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade se tornaram mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da lei do valor”. Assim, o capital vale-se de diversos mecanismos — não importam quais — para poder se preservar e se expandir, mesmo que isso custe a democracia, a paz e a exploração do ser humano. Diante desse fenômeno, é imprescindível tratar da relação precarização e trabalho na educação.

## 2.2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO

Com a internacionalização das políticas educacionais no Brasil, principalmente a partir da implantação do neoliberalismo, na década de 1990, intensificou-se a precarização do trabalho docente. É importante mencionar que a educação e o trabalho docente já nasceram precarizados no país, ocorrendo, com o passar do tempo, a intensificação desse processo.

Oliveira e Ribeiro (2022) realizaram uma pesquisa sobre a precarização do trabalho docente na América Latina a partir de uma série de levantamentos. Segundo

esses estudiosos, a maior parte dos professores não possui tempo suficiente para corrigir as atividades propostas em aula, devido a uma série de fatores, como excesso de avaliações, atividades em sala, trabalhos para casa, dentre outros. A falta de tempo é um dos indícios de que os professores estão trabalhando cada vez mais.

Pesquisas apontam que os professores brasileiros iniciam a carreira docente antes de concluírem o Ensino Superior, isto é, sem a formação completa, trabalhando sob o regime de trabalho temporário, que, por sua vez, exige formação mínima desse profissional (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022). Diante de tantas novas regulamentações e novas formas de controle sobre o trabalho dos professores, não há tempo suficiente para que esses profissionais melhorem sua formação.

Destaca-se que uma quantidade considerável de docentes brasileiros, cerca de 30%, trabalham em mais de um estabelecimento de ensino. Esses profissionais enfrentam diversos problemas, como:

Falta de participação na vida da escola, não identificação com os colegas e com a própria instituição, falta de conhecimento mais profundo da realidade e das necessidades dos alunos, dificuldades em elaborar um planejamento de qualidade, etc. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022, p. 35)

Se os professores não possuem tempo para lidarem com as próprias atividades laborais do dia a dia, como podem se qualificar? Como podem investir em formação? Um dos motivos dessa falta de tempo diz respeito às reformas educacionais promovidas nos países latino-americanos, que instituíram maior controle sobre o trabalho docente, tornando-o ainda mais dificultoso.

No Brasil, a precarização do trabalho docente ocorre de modo mais intenso que nos países vizinhos da América do Sul. Segundo Oliveira e Ribeiro (2022, p. 39), “os professores do nosso país se encontram em situação ainda pior do que a dos docentes de outras nações próximas”. Assim, como enfatiza Oliveira (2005), é necessário compreender como essas regulamentações e reformas afetam o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, contribuem para intensificar a precarização do trabalho docente, com impacto direto na atuação dos professores. Essas regulamentações se dão em detrimento do fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Em sua obra “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, Freitas (2018) aborda, além de outros temas, a precarização do trabalho docente.

Segundo ele, a intensificação da precarização do trabalho docente ocorre a partir da inserção do setor empresarial na elaboração de políticas públicas educacionais para o sistema público de ensino. E ainda, o autor afirma que o sistema público está estruturado por meios que utilizam instrumentos públicos para atingirem objetivos particulares. É um regime no qual imperam a gestão, o planejamento, o controle e o êxito.

O neoliberalismo opera visando a destruição das instituições públicas, de modo a substituí-las por organizações privadas. A destruição do sistema público vem ocorrendo paulatinamente, mediante a introdução de objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma “empresa educacional”.

Segundo Freitas (2018), as mudanças nas políticas públicas educacionais, como a Reforma do Novo Ensino Médio, visam promover a ideologia neoliberal, bem como a meritocracia e a privatização. Nesta perspectiva, os valores do mercado vão aos poucos sendo inseridos na gestão pública de ensino. Isso demonstra o poder de expansão e reorganização do capital.

Compreende-se que a precarização do trabalho docente seja uma condição produzida socialmente, agravando-se nas últimas décadas. Para Camargo e Rosa (2018), à medida que houve a internacionalização das políticas públicas educacionais sob a égide do neoliberalismo, o trabalho docente foi sendo precarizado na mesma proporção, através de regulamentações, com impactos profundos nas relações de trabalho desses profissionais.

Frente a situação, Camargo e Rosa (2018, p. 288) argumentam que:

O trabalho docente é uma atividade complexa desenvolvida por um sujeito que deve possuir determinados conhecimentos que lhe tornem capaz de realizar ações de ensino, de modo a prover elementos que promovam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a formação de outros sujeitos, por meio do processo de ensino e aprendizagem da cultura em geral e mais particularmente dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

Ao caracterizarem o trabalho docente, esses autores enfatizam que:

A complexidade do trabalho docente não está apenas na atividade de ensinar algo a alguém, mas também por se constituir como uma profissão mediada por relações historicamente humanas e isso exige para além de competências técnico-científicas uma sólida formação teórico-conceitual,

política, cultural e ética, que possibilite um claro posicionamento político, articulado às finalidades educativas. (CAMARGO; ROSA, 2018, p. 288)

Como observado, esse é um trabalho de alta complexidade, que tem sido intensificado e precarizado nas últimas décadas, a partir do estabelecimento de novas regulamentações, no seio da conjuntura neoliberal.

Conforme Oliveira (2005), as reformas estruturais promovidas pelo Estado brasileiro, como a que ocorreu na Educação Básica, visa atender às novas demandas de reestruturação produtiva do capital, de acordo com as necessidades e as exigências do mercado de trabalho. Assim sendo, “os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza” (OLIVEIRA, 2005, p. 764). Esse processo evidencia as transformações nas políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo.

Com a realização dessas reformas, com vistas ao cumprimento da agenda internacional neoliberal, em nome de agências internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, o número de desempregados no país aumenta, os salários e a renda familiar diminuem, a informalidade cresce, o percentual do índice de pobreza eleva-se, além de outros índices negativos.

Diante desse cenário de reformas na educação, a fim de atender às demandas do capital, há uma imposição da ideologia neoliberal frente ao trabalho exercido pelos professores. Entende-se, portanto, que precarizar o trabalho docente consiste em meio de impedir que esses profissionais se organizem e lutem contra os mecanismos desse sistema, que tem como foco a exploração da força de trabalho.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil, como a Reforma do Novo Ensino Médio (2017), foram realizadas sob a perspectiva neoliberal, de modo a cumprir a agenda de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. Após essa Reforma, o Ensino Médio tornou-se fragilizado e precarizado, principalmente no âmbito da educação pública. Nessa Reforma, os únicos componentes curriculares obrigatórios são Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, esse nível da Educação Básica foi posto à disposição do empresariado, visando formar mão de obra direcionada para o mercado de trabalho.

Verifica-se, assim, que a educação pública, laica e gratuita, enquanto direito social conquistado, vem sendo utilizada como um instrumento de manutenção de classe, produção e reprodução da força de trabalho.

Nas últimas décadas, com as novas regulamentações do trabalho docente, a imposição de políticas públicas educacionais neoliberais e as reformas educacionais, os professores passaram a acumular cada vez mais funções. Oliveira (2005, p. 769) afirma que esses profissionais foram levados “a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros”. Esse é um exemplo de como o trabalho docente se complexificou, tendendo à precarização, após a inserção de políticas neoliberais no Estado brasileiro.

Ainda segundo Oliveira (2005), as mudanças ocorridas no trabalho docente, em razão da realização das reformas educacionais e da implementação de políticas públicas neoliberais, têm contribuído para a desqualificação e a desvalorização tanto do trabalho quanto dessa classe de trabalhadores em todo o país. “Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2005, p. 2012), sendo culpabilizados pelo fracasso escolar dos estudantes. Isso porque, com as reformas educacionais, as responsabilidades desses profissionais aumentarem. Em contrapartida, persistiram os baixos salários.

Com relação aos baixos salários, observa-se que muitos profissionais precisam exercer dupla ou até tripla jornada para complementarem a renda. Além de trabalharem em mais de uma escola, devem, ainda, preparar aulas, corrigir avaliações, dentre outras atribuições inerentes à função, sendo a maior parte delas realizada em casa, pois nem sempre a jornada de 30 h ou 40 h semanais é suficiente para a realização de todas as atividades na escola, sendo preciso extrapolar a carga horária para cumpri-las. Ressalta-se que as horas excedentes não são remuneradas e nem contabilizadas. Além disso, os docentes passaram a ter novas atribuições, como as de cunho burocrático.

A sobrecarga de trabalho aumentou consideravelmente, sobretudo o trabalho extraclasse, dado que o tempo de jornada de trabalho dentro do ambiente escolar é insuficiente para que o docente cumpra o que lhe é proposto. E ainda, nem todos os entes federados, como estados e municípios, ofertam 1/3 da jornada para que o profissional docente realize atividades extraclasse. Há diversos casos em que os

professores fazem jornadas que variam de 40 h a 60 h semanais. Desse modo, as atividades extraclasse precisam ser realizadas nos fins de semana.

Importa destacar que, durante a pandemia Covid-19, os professores cumpriram as funções laborais mediante o sistema de ensino remoto, sendo que as atividades antes realizadas no ambiente escolar passaram a ser realizadas em casa, aumentando ainda mais as suas atribuições.

Os docentes talvez sejam os únicos trabalhadores que ao encerrarem sua jornada diária de trabalho no ambiente escolar ainda continuam a trabalhar em casa. Todavia, esse trabalho realizado fora da escola não é remunerado, consistindo em exemplo da precarização do trabalho e de sua naturalização por parte do Estado e, também, da sociedade.

Esse é um dos exemplos que leva à reflexão em torno do trabalho docente, de modo a não mais romantizar a profissão de professor, com o discurso de que se leciona por amor e dedicação. Na realidade, exemplos como esse consistem em exploração do capital, que deprecia, desvaloriza e naturaliza a exploração através da precarização.

Esse quadro de precarização torna-se mais grave quando se trata daqueles profissionais que são contratados temporariamente. Geralmente, a remuneração deles é inferior em relação aos docentes efetivos (concurados). Como explica Oliveira (2006, p. 216):

O trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Em muitos estados brasileiros, a quantidade de professores contratados ultrapassa o número de concursados. Isso colabora para o aumento da precarização do trabalho, visto que uma das características desse fenômeno é o desemprego na categoria. Os professores contratados passam a vivenciar a informalização da carreira docente. Esses profissionais não podem aderir ao plano de carreira da sua categoria trabalhista por serem contratados.

Esse aumento do número de professores desempregados resulta no aumento da concorrência em concursos públicos realizados pelo país e aprofunda a informalização do trabalho do professor, da própria educação. O estado de Goiás, por exemplo, realizou, no ano de 2022, concurso público para a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), com 5.050 vagas para a área da docência. Conforme a Tabela 2, o número de inscritos foi de aproximadamente 67.000. Portanto, a disputa por vaga foi de 13,26 candidatos.

**Tabela 2 – Quantidade de inscritos no concurso da SEDUC/GO (2022)**

<b>Concurso SEDUC-GO 2022</b>	<b>Vagas</b>	<b>Inscritos</b>
Total de Vagas	5.050	67.000

FONTE: INSTITUTO AMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – IADES (2022).

A precarização se torna mais explícita, quando se compara a quantidade de candidatos inscritos por componente curricular. Como observado, nesse mesmo concurso, foram disponibilizadas 700 vagas para Pedagogia, com 32.644 inscrições. Este quantitativo foi acima do esperado, ficando 31.944 candidatos disponíveis, isto é, fora do quadro, como mostra a Tabela 3:

**Tabela 3 – Quantidade de inscritos para Pedagogia no concurso da SEDUC/GO (2022)**

	<b>Vagas Para Pedagogia</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Candidatos/ Vaga</b>
	700	32.644	46
Águas Lindas de Goiás	22	4.122	187
Anápolis	36	2.186	60,7

Fonte: IADES (2022).

Em Geografia, foram ofertadas 455 vagas, distribuídas por todo o estado de Goiás. Ao todo, 3.103 professores de Geografia se inscreveram. O município de Águas Lindas de Goiás, com 17 vagas, recebeu 279 inscrições; e Anápolis, com 19 vagas, 236 inscrições, conforme Tabela 4:

**Tabela 4 – Quantidade de inscritos para Geografia no concurso da SEDUC/GO (2022)**

	<b>Vagas Geografia</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Candidatos/Vaga</b>
--	------------------------	------------------	------------------------

	550	3.103	5,64
Águas Lindas de Goiás	17	279	16,41
Anápolis	19	236	12,42

Fonte: IADES (2022).

Em 2009, a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) realizou um concurso público em que disponibilizou 5.503 vagas, tendo um total de 22.399 inscritos, de acordo com a Tabela 5:

**Tabela 5 – Quantidade de inscritos e total de vagas para Geografia no concurso da SEDUC/MT (2009)**

<b>SEDUC-MT / 2009</b>	<b>Vagas</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Candidatos/Vaga</b>
Total de Vagas	5.503	22.399	4,07
Geografia	252	1232	4,8

Fonte: UNEMAT (2009).

No ano de 2017, a SEDUC-MT realizou outro concurso público, ofertando 5.700 vagas e recebendo o total de 45.620 inscrições, como mostra a Tabela 6:

**Tabela 6 – Quantidade de inscritos e total de vagas para Geografia no concurso da SEDUC/MT (2017)**

<b>SEDUC-MT/2017</b>	<b>Vagas</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Candidatos/Vaga</b>
Total de Vagas	5.700	45.620	8
Geografia	232	2.489	10,72

Fonte: SEDUC/MT (2017).

Com relação a esse concurso, importa mencionar que o número de candidatos que solicitaram a isenção da taxa de inscrição foi de 5.562. Desses, 3.038 tiveram as solicitações deferidas. Dentre os candidatos para a área de Geografia, 290 solicitaram a isenção, sendo que 164 tiveram os pedidos deferidos.

Esses dados mencionados nas Tabelas 2, 3, 4, 5 e 6 refletem o avanço das políticas neoliberais na educação brasileira. Mesmo os cursos de licenciatura sendo rejeitados por jovens e com menor procura a cada ano, os profissionais da educação

procuram por estabilidade no mercado de trabalho. Mas os concursos públicos absorvem uma pequena parte dessa mão de obra, os demais ficam fora do mercado de trabalho.

Esse é o quadro que vai se configurando na educação brasileira, e se torna ainda mais grave quando se analisa o quantitativo de contratos temporários, como evidencia a Tabela 7:

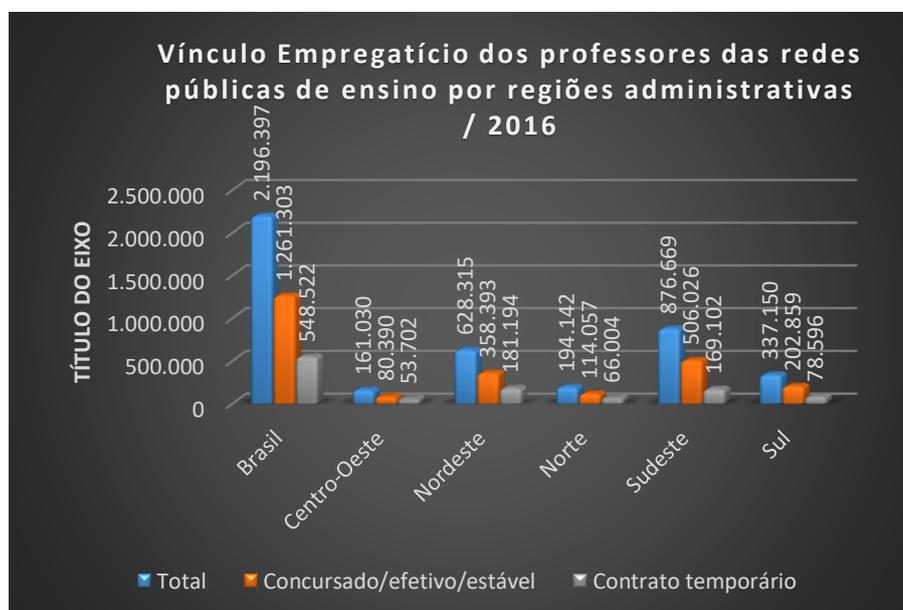
**Tabela 7 – Vínculo empregatício dos professores da rede pública por região administrativa (2016 e 2021)**

Localidade	Total 2016	Total 2021	Concursado/efetivo/estável 2016	Concursado/efetivo/estável 2021	Contrato temporário 2016	Contrato temporário 2021
Brasil	2.196.397	2.190.943	1.261.303	1.189.782	548.522	571.920
Centro-Oeste	161.030	158.730	80.390	78.233	53.702	54.441
Nordeste	628.315	603.640	358.393	333.174	181.194	175.536
Norte	194.142	191.023	114.057	112.574	66.004	64.343
Sudeste	876.669	903.125	506.026	474.399	169.102	192.799
Sul	337.150	335.564	202.859	191.813	78.596	84.985

Fonte: INEP (2021).

Para melhor compreensão, análise e interpretação dos dados, seguem os Gráfico 2 e 3:

**Gráfico 2 – Vínculo Empregatício dos professores das redes públicas de ensino por região**

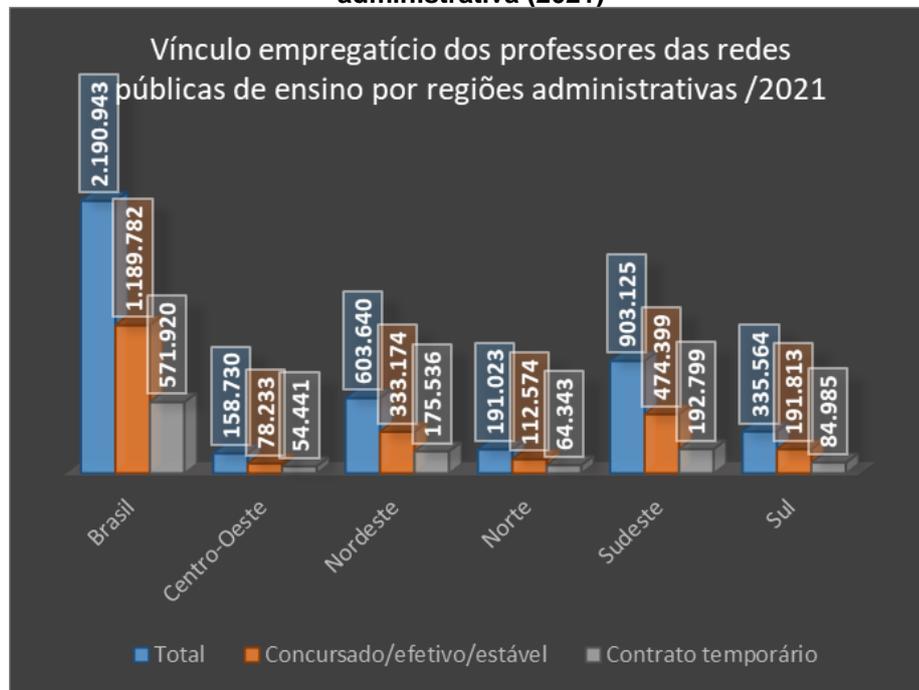


**administrativa (2016)**

Fonte: Adaptado de INEP (2021).

É possível observar que entre os anos de 2016 e 2021 não houve diminuição no número de profissionais docentes no regime de contrato temporário.

**Gráfico 3 – Vínculo Empregatício dos professores das redes públicas de ensino por região administrativa (2021)**



Fonte: Adaptado de INEP (2021).

Com base no Gráfico 2, nota-se que o índice de professores da Educação Básica que possuem vínculo empregatício do tipo de contrato temporário ainda é elevado no Brasil. Embora diversos dispositivos legais, como a LDB (artigo 67), a CF/1988 (art. 206) e o PNE, estabeleçam que o ingresso nesse nível de ensino deve ocorrer, exclusivamente, por meio de concurso público, a legislação não vem sendo cumprida.

Os dados do Gráfico 3 (mais recentes) são semelhantes aos do Gráfico 2, uma vez que os vínculos empregatícios dos professores não sofreram alterações de posicionamento. Os índices de contratos temporários na Educação Básica, na rede pública de ensino, ainda são elevados.

Diante dos dados apresentados, observa-se, em alguns casos, que o quantitativo de contratos temporários é superior ao de efetivos/estáveis, como é o

caso do estado de Mato Grosso, o que será melhor explorado no Capítulo 3. Esses dados denotam a precarização do trabalho docente.

### 2.3 A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DAS MULHERES

O Brasil é o 7º país mais populoso do mundo. No ano de 2022, a população absoluta contabilizada foi de aproximadamente 215.122.460 habitantes. Como pode ser observado na Tabela 8, para 2020, ano em que o censo demográfico deveria ter sido realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estava estimada em 211.755.692 habitantes.

**Tabela 8 – População brasileira no ano de 2020**

	<b>População Absoluta</b>	<b>Percentual</b>
<b>Total</b>	211.755.692	100%
Homens	103.527.689	49%
Mulheres	108.228.003	51%

Fonte: IBGE (2020).

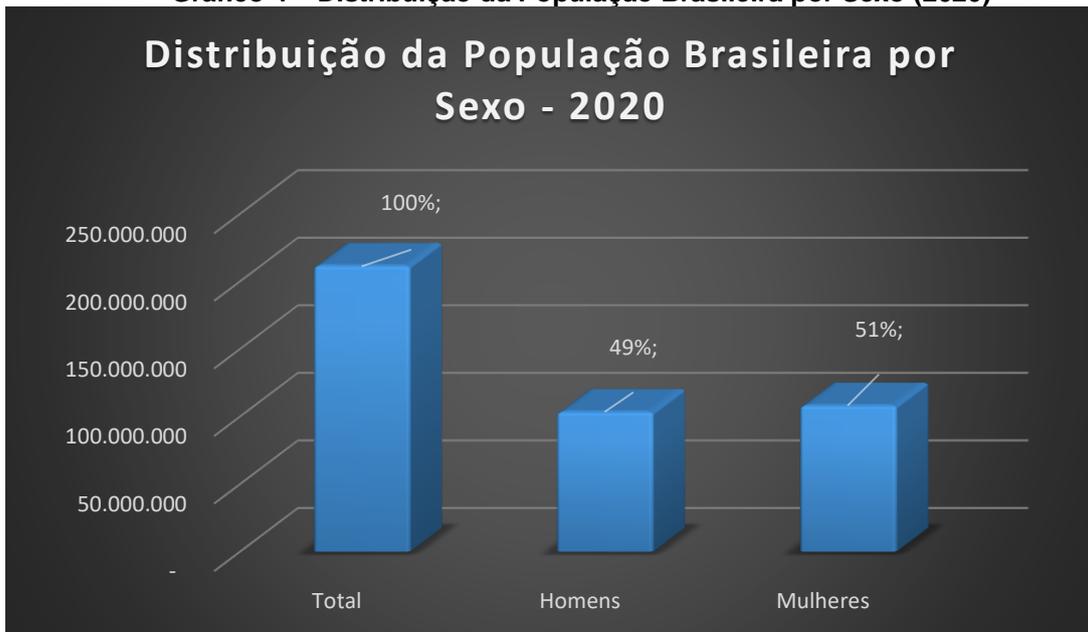
Essa tabela apresenta, em sua descrição, o percentual de habitantes para o ano de 2020 e a sua divisão por sexo. Nessa divisão, verifica-se que o percentual entre homens e mulheres se mostra equilibrado estatisticamente.

Apesar da quantidade entre homens e mulheres estarem equilibrados conforme o IBGE, quando se trata de outras questões como o mercado de trabalho, ou remuneração, esses dados estatísticos mudam.

As mulheres passam a ser as minorias no que tange a seus direitos, a salários melhores, a cargos ou funções de liderança em seu ambiente de trabalho.

Para melhor visualização, elaborou-se um gráfico a partir dos dados estatísticos da Tabela 8. O Gráfico 4, que mostra a distribuição da população brasileira por sexo, tendo como referência o ano de 2020, traz números absolutos e seus respectivos percentuais:

Gráfico 4 – Distribuição da População Brasileira por Sexo (2020)



Fonte: Adaptado de IBGE (2020).

Conforme o Gráfico 4, não há, no Brasil, desequilíbrio estatístico na distribuição quantitativa entre homens e mulheres. Todavia, utilizando esses mesmos dados para analisar a participação de homens e mulheres no mercado de trabalho, percebe-se uma profunda desigualdade.

Uma pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos — DIEESE (2021) — constatou que as mulheres consistem em 54,5% da força de trabalho; entre os homens, esse índice é de 73,7%. Outro dado importante refere-se à renda: as mulheres recebem até 78,39% do valor recebido pelos homens. Ainda que tenham o mesmo nível de escolaridade ou ocupem cargos relevantes, a renda delas é menor, sendo 88,37% da renda dos homens em cargo de gerência, por exemplo.

Para Scott (2005, p. 21), “a diferença sexual foi estabelecida não somente como um fato natural, mas também como uma base ontológica para diferenciação política e social”. Nesse caso, a diferença sexual foi utilizada como instrumento de exclusão das mulheres no mercado de trabalho; por conseguinte, de diferenciação salarial. Esse argumento foi utilizado por séculos para justificar a exclusão das mulheres de diversas atividades sociais. Scott (2005, p. 18) argumenta que “é devido a diferenciais de poder entre homens e mulheres que as feministas têm se referido às mulheres como uma minoria, mesmo que elas perfaçam mais da metade da população”.

As inúmeras pesquisas existentes referentes à exploração do trabalho das mulheres pelo capital (no mercado de trabalho) mostram o quanto o trabalho feminino se encontra em desvantagem em relação ao masculino, sendo aquele precarizado. Engel (2020), ao estudar a participação da mulher no mercado de trabalho e a não igualdade salarial entre os sexos masculino e feminino, afirma que isso ocorre em razão da representatividade construída em torno do trabalho feminino. Isto é, a mulher sempre foi vista como aquela que se destina aos cuidados e à reprodução.

Mesmo com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas, as desigualdades ainda persistem. Louro (2003) explica que as relações sociais são permeadas por relações de poder, produzindo diferenças entre os gêneros, materializadas no controle dos corpos dos sujeitos.

Ao observar a participação das mulheres no mercado de trabalho, em 1970, por exemplo, 80% do trabalho feminino concentrava-se em 10 ocupações (Quadro 1). Importa destacar que, na segunda década do século XXI, houve maior diversidade nas ocupações. Todavia, algumas ainda permanecem, como o serviço doméstico e a atuação no magistério.

**Quadro 1 – Atividades femininas, em 1970, e novas ocupações, em 2021**

1970	2021
empregadas domésticas;	serviço doméstico
trabalhadoras rurais;	educação
professoras primárias	comércio
funcionárias de escritório	indústria
costureiras	transporte
lavadeiras	construção civil
balconistas	agricultura
serventes	ciência
enfermeiras	serviços administrativos
tecelãs	serviço militar

Fonte: Adaptado do DIEESE (2022).

O Quadro 1 mostra que as principais ocupações das mulheres na década de 1970 estavam relacionadas com os cuidados, os serviços gerais e a educação. Esses trabalhos eram caracterizados como precários, estando associados a rendas

mínimas. De acordo com Louro (2003, p. 17), as atividades direcionadas às mulheres “eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, ‘de apoio’, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação”.

Por sua vez, no presente século, há uma diversificação nas profissões. Ainda assim, como mencionado por Louro (2003), os homens ocupam a maior parte dos cargos de gerência. Além disso, as remunerações entre os gêneros são desiguais, mesmo ocupando os mesmos cargos. O trabalho realizado por mulheres é menos valorizado do que o realizado por homens. E ainda:

As mulheres enfrentam uma série de entraves para acessar o mercado de trabalho, que iniciam-se com a discriminação nos sistemas de educação e capacitação e consolidam-se em práticas desiguais de contratação, remuneração, ascensão funcional e mobilidade horizontal. (ENGEL, 2020, p. 253)

A Tabela 9 expõe a diferença de renda entre homens e mulheres, tendo como base os anos de 2019 e 2020:

**Tabela 9 – Rendimento médio de mulheres e homens (2019 e 2020)**

	Rendimento médio em 2019	Rendimento médio em 2020
Mulheres	1.974,00	2.191,00
Homens	2.518,00	2.694,00

Fonte: Adaptada de DIEESE (2022).

Assim como a Tabela 9, as Figuras 1 e 2 retratam a desigualdade salarial existente entre homens e mulheres na sociedade brasileira:

**Figura 1 – Diferença salarial entre homens e mulheres para o mesmo cargo**



Fonte: Adaptada de DIEESE (2021).

Pode-se afirmar que há uma desigualdade no mercado de trabalho relativa ao gênero. Mesmo que as mulheres tenham nível superior de ensino, ainda ganham menos do que os homens. As diferenças salariais existem nas mais diversas atividades, seja no mundo dos esportes, seja no âmbito das empresas, em cargos de chefia de departamentos, diretoria, dentre outros. Para reverter esse quadro, é preciso garantir a elas a promoção de igualdade salarial através da implementação de políticas públicas de gênero.

**Figura 2 – Diferença salarial entre homens e mulheres com Ensino Superior**



Fonte: Adaptada de DIEESE (2021).

Segundo Engel (2020, p. 263), os percentuais de ocupação de cargos de liderança por parte de mulheres são mínimos. Isso põe em evidência “a percepção discriminatória presente no mercado de trabalho de que mulheres não desenvolvem atividades de gerenciamento e tomada de decisões com a mesma qualidade que homens”. Esse é apenas um exemplo dos entraves encontrados por elas no acesso ao mercado de trabalho. Quando se trata das classes menos favorecidas, os obstáculos são ainda maiores, uma vez que aumentam conforme a desigualdade socioeconômica.

Mesmo em profissões em que um número considerável de profissionais possui Ensino Superior – como a docência –, o rendimento da categoria é menor em relação a outras categorias profissionais com o mesmo nível de ensino. Sobre isso, Engel (2020, p. 263) tece a seguinte consideração:

Mesmo mais capacitadas, as mulheres continuam exercendo prioritariamente determinadas funções que são frequentemente menos reconhecidas e mal remuneradas, evidenciando práticas de discriminação ocupacional e, ainda, determinada estrutura simbólica de constrangimento de subjetividades e de interesses.

No presente século, a diferença salarial entre os homens e as mulheres diminuiu, mas ainda continua desigual, como explica Engel (2020, p. 270):

O rendimento médio dos homens em 1995 era R\$ 1.470,70 e aumentou para R\$ 1.715,00 em 2013. No caso das mulheres era R\$ 778,70 e passou para R\$ 1.195,90. Em termos de dimensão da diferença salarial, em 1995, as mulheres ganhavam 52,9% da renda masculina. Em 2013, elas ganhavam o equivalente a 69,7% da renda média dos homens. As mulheres conseguiram reduzir a diferença de renda, mas ainda não puderam resolvê-la.

Uma pesquisa realizada pelo DIEESE sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho, no 3º trimestre de 2019 e de 2020, evidenciou, estatisticamente, a precarização do trabalho feminino. Acerca desse contexto, é preciso mencionar a pandemia Covid-19, que chegou ao Brasil em março de 2020, deixando um rastro de destruição. Nesse contexto, muitas mulheres perderam seus empregos, isto é, a fonte de renda, não conseguindo voltar para o mercado de trabalho. À época, uma pesquisa realizada pelo DIEESE revelou a realidade enfrentada pelas mulheres no mercado de trabalho:

O mercado de trabalho brasileiro passa por uma situação dramática: aumento do desemprego, da informalidade, do trabalho precário, da subutilização da mão de obra e redução dos rendimentos de trabalhadores e trabalhadoras. Durante os dois anos da pandemia de Covid-19, que, por si só, foi responsável pela retração da economia em todo o mundo, o governo brasileiro, além de se omitir no combate à doença, o que potencializou e intensificou os impactos negativos da crise sanitária, tem se empenhado sistematicamente no desmonte das instituições democráticas, no corte de direitos sociais e trabalhistas e na adoção de políticas que resultaram na ampliação da pobreza e no aprofundamento das desigualdades sociais características da sociedade brasileira. **As mulheres, que historicamente ocupam posições mais vulneráveis no mercado de trabalho, foram duramente atingidas por essas circunstâncias.** (DIEESE, 2021, p. 1, grifos nossos)

Ressalta-se que um dos responsáveis pela precarização do trabalho no Brasil, o qual afetou diretamente as mulheres e a categoria docente, foi a Reforma Trabalhista. Essa reforma foi aprovada pela Lei n.º 13.467, de 2017, e alterou profundamente as relações de trabalho, impactando os professores. Conforme o DIEESE (2022, p. 6), “a reforma trabalhista já tinha reduzido o rendimento e

precarizado o trabalho, sem gerar empregos prometidos. A pandemia agravou esse quadro”.

Sob um contexto de avanço das políticas neoliberais no Brasil, a aprovação da Reforma Trabalhista (2017), da Reforma do Novo Ensino Médio (2017) e da Reforma da Previdência (2019) colaboraram para a intensificação da precarização do trabalho no país; especialmente, o trabalho docente. Além disso, a retração econômica no mundo, provocada pela pandemia de Covid-19, contribuiu para o agravamento desse contexto.

A Figura 3 mostra o contexto de trabalho dos professores durante a pandemia de Covid-19:

**Figura 3 – Intensificação do trabalho docente na Pandemia Covid-19**



Fonte: Oliveira (2020).

Os elementos apontados na pesquisa realizada no ano de 2020 contribuíram para o adoecimento desses profissionais.

### **2.3.1 Adoecimento docente**

O adoecimento docente é um problema enfrentado pelos trabalhadores da educação. Em tempos de neoliberalismo e intensificação do trabalho, acrescido da desvalorização profissional, esse quadro vem se agravando ainda mais. Sobre isso, Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 2) pontuam que “a relação entre adoecimento e o trabalho é investigada desde os primeiros estudos que buscaram compreender os processos de adoecimento humano”. No Brasil, as primeiras investigações científicas referentes à saúde do trabalho docente tiveram início na década de 1990.

Esse adoecimento pode ser atribuído à intensificação da precarização do trabalho docente nas últimas décadas, principalmente após os anos 1990, período em que o neoliberalismo passou a interferir nas políticas públicas educacionais no país. Araújo, Pinho e Masson (2019), ao analisarem o trabalho docente, constataram essa intensificação. Conforme Noronha (2014, p. 10), “o tema saúde dos trabalhadores em educação é questão central na pauta sindical há tempos e, em especial, quando da intensificação das políticas neoliberais dos anos de 1990 que acentuaram o adoecimento dos trabalhadores”.

O adoecimento docente possui diversas causas, dentre estas encontra-se a falta de interesse dos estudantes. Os professores preparam suas aulas, as atividades que serão aplicadas ou até mesmo atividades diferenciadas para melhorarem a qualidade das aulas, visando aumentar a participação dos alunos e gerar interesse. Todavia, muitas vezes essa preparação é inútil. A expectativa criada pelo docente de que sua aula atenderá aos anseios do alunado, quando não correspondida, provoca-lhe descontentamento, acompanhado da impressão de desvalorização e da sensação da insatisfação. Esses são fatores que podem desencadear doenças psicológicas e transtornos mentais entre os docentes.

Mesmo diante de reivindicações de melhorias da saúde dos trabalhadores da educação, a pauta ainda não foi atendida, e a saúde desses profissionais tendem a piorar. Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 5) afirmam que “mudanças nas políticas de educação promoveram a inserção do setor educacional na lógica de mercado”. Essas mudanças políticas, sob a égide do neoliberalismo, promoveram a reorganização do trabalho docente, lavando-o à precarização. Esse conjunto de fatores (mudanças políticas, intensificação do trabalho, precarização, submissão da educação à lógica do mercado) afeta diretamente a saúde dos profissionais da educação.

Uma pesquisa empreendida por Vilela (2019) aponta fatores que possivelmente levam ao aumento do adoecimento entre os profissionais docentes. Esses fatores relacionam-se com: infraestrutura, baixos salários, imposição de políticas educacionais, sobrecarga de trabalho, dentre outros. Esses são elementos que a classe vem denunciando nos últimos anos.

É importante destacar que os problemas que afetam a saúde docente tem sido alvo crescente de preocupação em virtude de uma gama de questões e tensionamentos. As questões vão, assim, desde conflitos inerentes às atividades docentes até aos relacionados à estrutura física, política, pedagógica e burocrática da unidade escolar e do sistema educacional. (VILELA, 2019, p. 20)

Essa é uma realidade que afeta professores de todo o país. Portanto, refletir sobre os fatores que levam ao adoecimento docente é refletir sobre as relações de trabalhos impostas pela ordem neoliberal. Isso porque, nas últimas décadas, as transformações ocorridas nas relações de trabalho refletem a intensificação do capital no processo de exploração da mão de obra sobrecarregando o trabalho dos profissionais docentes. Viegas (2022, p. 2), diz que

O trabalho docente se caracteriza como uma atividade profissional em que a grande maioria das professoras<sup>2</sup> trabalha em condições de sobrecarga e de intensificação. Isso por pelo menos dois motivos: primeiro, porque a jornada de trabalho das professoras é insuficiente para que elas deem conta de todas as tarefas que compreendem sua atividade, sendo necessário estender o tempo de trabalho à esfera doméstica, onde as tarefas são desenvolvidas em meio a outras atividades ligadas ao cuidado da casa, dos filhos e frequentemente de outros familiares, assim intensificando também o trabalho doméstico. Segundo porque, no decorrer da jornada, a quantidade de tarefas que as professoras precisam dar conta está além das capacidades físicas e intelectuais de sua força de trabalho, exigindo-lhes esforços que frequentemente resultam em adoecimento físico e psíquico.

Observa-se que essas transformações se acentuaram nas primeiras décadas do século XXI. Diante da realização do trabalho docente através de condições

precárias, os docentes passaram por um intenso processo de desvalorização profissional. Conforme mencionado por Vilela (2019, p. 59):

Pesquisas realizadas por sindicatos e pesquisas acadêmicas demonstram que os maiores motivos que contribuem com o adoecimento docente são os defasados salários, a crise do diálogo na escola que se configura em todas as dimensões desde direção, coordenação, pais e entre seus entes, e, além de tudo isso, existe a dificuldade em relação ao comportamento dos alunos, que podem demandar esforços físicos e psicológicos.

Os altos índices de adoecimento entre os docentes são consequências da desvalorização do trabalho e da implementação de políticas neoliberais na educação. Essas políticas fazem uso de práticas regulatórias, isto é, valem-se de leis e decretos, com a finalidade de atribuir mais trabalho aos professores.

Dentre os trabalhadores da educação, os profissionais docentes são os mais atingidos por práticas políticas que incentivam a desvalorização e provocam o adoecimento. No estado de Mato Grosso, os casos de adoecimento docente atingiram índices alarmantes nos anos de 2019 e 2020.

Um outro fenômeno que vem crescendo no Brasil e atingindo de algum modo a categoria docente e contribuindo também para o adoecimento docente são os influenciadores digitais. Eles possuem milhares de seguidores pelo país das mais diversas idades e conquistaram o poder influência sobre as pessoas. Para muitos estudantes, esses influenciadores são mais importantes na sociedade do que os professores. Até as opiniões, argumentos e teorias equivocadas propagadas por eles, são aceitas, interiorizadas pelos estudantes e as vezes até utilizada em sala de aula como argumentos e fonte de conhecimento no qual os estudantes contestam os professores. Isso gera sentimento de impotência, incapacidade, estresse, desvalorização.

O estresse consiste no primeiro sintoma a se manifestar. Para Vilela (2019, p. 68), “o estresse está intimamente associado a sintomas de nervosismo e ansiedade, demonstrando o ambiente insalubre que a sala de aula está se tornando”. Nota-se que a sala de aula é um ambiente que não favorece a saúde dos docentes: excesso de barulho, em razão da quantidade excedente de alunos (há relatos de salas de aulas com aproximadamente 50 alunos), infraestrutura ruim, ambiente insalubre (muitas salas ainda não são climatizadas, expondo professores e alunos ao calor excessivo, além de ruídos constantes). Um ambiente assim torna-se nocivo à saúde dos

docentes. Soma-se a isso a falta de interesse de muitos estudantes, o desrespeito e a desvalorização profissional e salarial. Portanto, a sala de aula, principalmente das escolas públicas, vem se configurando em ambiente causador de estresse, propício para o adoecimento dos professores.

Diante de um ambiente tóxico — como vem se transformando as salas de aulas para muitos professores —, o nervosismo e a ansiedade passam a ser sintomas comuns. Esses sintomas aparecem não somente em professores que estão a muitos anos em sala de aula, mas também professores ingressantes na carreira docente têm apresentado descontentamento com a profissão, além de nervosismo e ansiedade. Além disso, é importante citar a depressão, que vem atingindo índices alarmantes nas últimas décadas entre esses profissionais. Em Mato Grosso, as doenças ligadas aos transtornos mentais estão entre as que mais atingem os docentes, com destaque para o estresse e a depressão. Segundo Vilela (2019, p. 68), a depressão consiste em

Uma patologia que causa vários transtornos ao paciente, aumenta os hormônios de estresse, aumenta a probabilidade de câncer, diminui o apetite sexual, aumenta o risco de derrame cerebral, doenças cardíacas, de pneumonia, asma, causa danos à memória e, se permanecer, danos irreversíveis e, principalmente, pode matar, pois aumenta o risco de suicídio.

Nesse contexto, é importante mencionar também a síndrome de Burnout, doença caracterizada por

Desistência de realização de projetos ou objetivos de vida por motivos físicos, psíquicos ou físico-psíquicos. Essa síndrome gera uma sensação de incapacidade e, assim, uma ausência de identidade, que é provocada por um conjunto de situações desgastantes. (VILELA, 2019, p. 68)

Essa síndrome relaciona-se com o esgotamento profissional. Vilela (2019, p. 69) explica que:

O conceito de Burnout surge em meados da década de 1970, nos Estados Unidos, especificamente em 1974, através de estudos do psicólogo alemão Herbert J. Freudenberg. O pesquisador buscou compreender as causas da ausência de atenção às doenças psíquicas relacionadas ao mundo do trabalho, as quais afetavam os trabalhadores devido à sua precarização.

Nota-se que as doenças relacionadas com o mundo do trabalho, particularmente as psíquicas, estão aumentando. De acordo com Araújo, Pinho e Masson (2019, p. 7):

Estatísticas oficiais da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo apontam elevação do número de professores/as afastados/as do trabalho por transtornos mentais e comportamentais: em 2015 foram 25.849 casos,

subindo para 50.046 em 2016. Esses dados são similares aos da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica de Belo Horizonte, no período de maio de 2001 a abril de 2002, que apontaram os transtornos psíquicos em primeiro lugar entre os diagnósticos de afastamento do trabalho. Professores/as representaram 84% desses atendimentos. Essa é uma realidade geral para o país, assumindo dimensões alarmantes, persistindo no tempo e com sinais claros de agravamento.

Os números mostram que esses casos aumentam consideravelmente a cada ano. Noronha (2014, p. 10) pontua que a síndrome de Burnout, por exemplo, é “uma das principais doenças a cometerem os professores. Ela provoca apatia e desmotivação em consequência do acúmulo de fatores, dentre os quais a falta de reconhecimento e valorização do trabalho”.

A SB é um fenômeno psicossocial, composto por um conjunto de sintomas físicos e psíquicos, em resposta aos estressores crônicos no trabalho e caracterizada por três dimensões: exaustão emocional (EE), manifestada por sintomas de falta de energia e sentimento de esgotamento emocional; despersonalização (DE), quando ocorre distanciamento afetivo dos alunos ou pacientes e colegas de trabalho e baixa realização profissional (RP), evidenciado pelo comportamento de baixa autoestima na competência profissional e tendência ao isolamento social. A Síndrome é mais prevalente nos profissionais que lidam com pessoas, entre eles as áreas da educação e saúde. (SOUZA; CARBALHO; LUCCA, 2023, P. 2)

Os professores estão entre os profissionais mais atingidos pela síndrome de Burnout. Souza; Carbalho; Lucca, (2023, p. 2) dizem que

a Síndrome de Burnout é um desfecho final negativo para a saúde dos docentes é de fundamental importância identificar os fatores de risco, ou seja, as causas primárias de estresse no ambiente de trabalho das escolas e a situação de vulnerabilidade dos professores.

Muitos estados tem utilizado de estratégias neoliberais e assim buscando mascarar os índices da saúde docente apresentando assim resultados pouco confiáveis que trazem dados sobre a diminuição do adoecimento docente. Isso se deve a ação de coação desses profissionais que começam a apresentar atestados médicos. Os profissionais da educação estão cada vez mais doente diante do agravamento das condições de trabalho e do acúmulo de funções que se intensificam diariamente como ocorre em Mato Grosso.

Desse modo, é importante reconhecer os fatores de riscos e sintomas. A Figura 4 apresenta os principais sintomas relacionados com a síndrome de Burnout<sup>6</sup>. Dentre esses, destacam-se: cansaço, sobrecarga, cobrança, emocional abalado, frustração, dentre outros.

---

<sup>6</sup> Esses são os dados oficiais mais recentes que foram encontrados.

Figura 4 – Esgotamento profissional

Item de Avaliação		Avaliação				
		Frequente mente	As vezes	Nunca	NR ou anularam	
1	Cansado	54,0%	37,2%	2,5%	6,3%	Exaustão Emocional
2	Sobrecarregado	47,7%	40,8%	4,1%	7,4%	
3	Muito cobrado pelas pessoas	38,1%	46,3%	7,4%	8,2%	
4	Emocionalmente exausto	44,0%	44,1%	4,8%	7,2%	
5	Frustrado	43,4%	42,4%	7,9%	6,4%	
6	Vontade de mudar de profissão	34,4%	43,2%	14,8%	7,7%	EP
7	Sem perspectiva de futuro	38,2%	40,6%	13,7%	7,6%	<u>Desperso nalização</u>
8	Impaciente com as pessoas	23,2%	56,9%	12,0%	7,9%	
9	Insensível com as pessoas	10,5%	47,7%	31,6%	10,1%	
10	Satisfeito	9,9%	69,4%	11,0%	9,7%	Envolvimento Pessoal
11	Motivado a aperfeiçoar-se	22,3%	50,7%	17,8%	9,2%	
12	Estimulado para Novas atividades	23,5%	55,2%	11,3%	10,0%	
13	Acolhido em seu ambiente de trabalho	33,5%	50,0%	8,2%	8,2%	
14	Solidário e procura ajudar seus colegas sempre que possível	62,7%	28,9%	1,5%	6,9%	

Fonte: DIEESE (2010).

Alguns sintomas, como cansaço, sentimento de sobrecarga, frustração, falta de perspectiva do futuro, impaciência, exaustão, vontade de mudar de profissão, sofrimento, dentre outros, fazem parte da vida diária de muitos profissionais docentes.

Observa-se, nesse bojo, que escola passa a ser não democrática. Esse é um dos ambientes em que a luta de classe se materializa com clareza; local onde a guerra ideológica ocorre e se intensifica cada vez mais, consistindo, assim, em instrumento de manutenção de classe, em que o capital produz e reproduz sua ideologia. Essa consideração é importante, uma vez que o contexto escolar impacta diretamente a vida dos docentes. A guerra ideológica causa sofrimento e frustração, levando ao desenvolvimento de doenças psicológicas.

Além dessas doenças, Noronha (2014) menciona outras que acometem os professores, como: tendinite, lesões por esforço repetitivo (LER), bursite e doenças da voz. Pode-se acrescentar:

[...] a falta de materiais pedagógicos adequados, violência nas escolas, situação social e dificuldades de aprendizagem dos alunos, jornada de trabalho excessiva e sobrecarga de atividades foram apontadas como os principais motivos de sofrimento no trabalho. (NORONHA, M., 2014, p. 5)

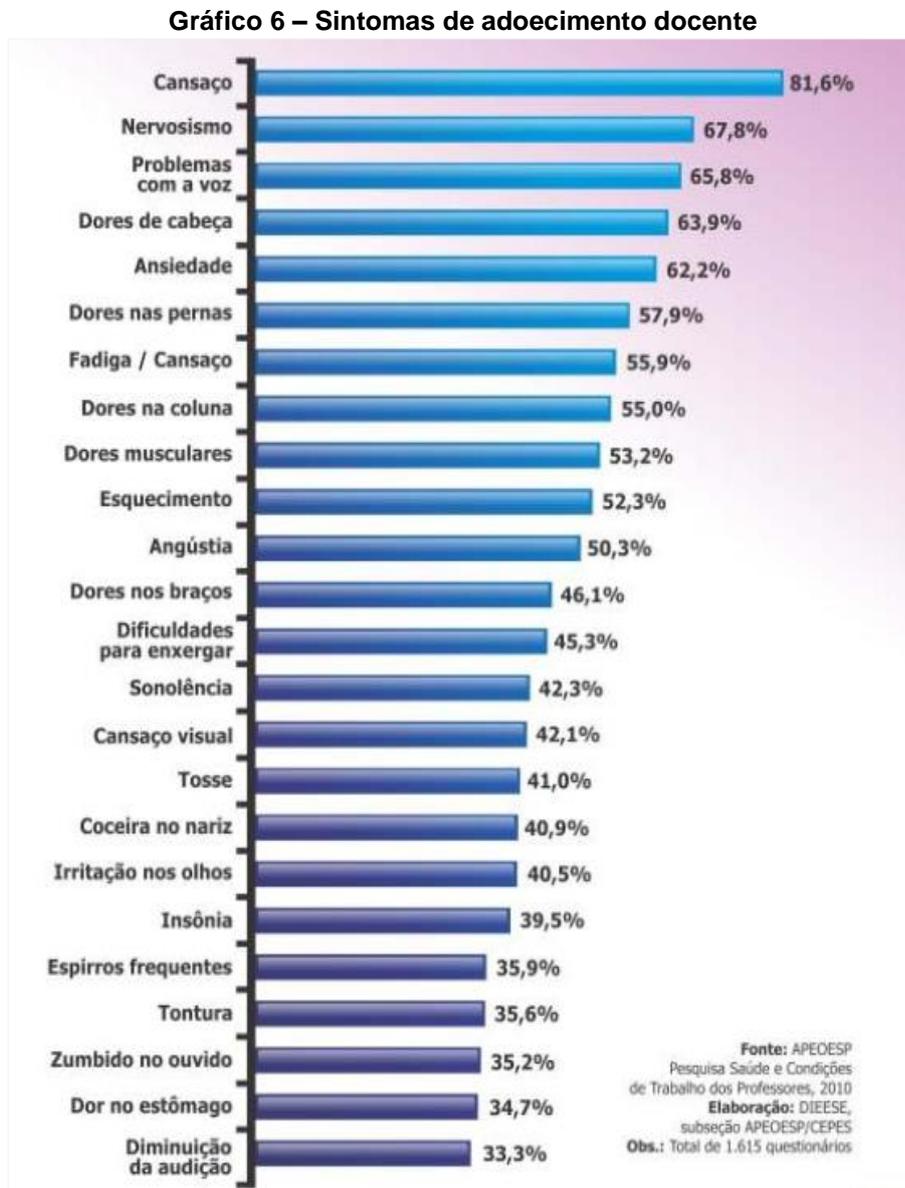
O Gráfico 5 ilustra as condições de trabalho vivenciadas por muitos professores no país, especialmente os de escolas públicas:



Fonte: DIEESE (2010).

Segundo Noronha (2014, p. 9), as “salas superlotadas ou com excesso de barulho levam os professores a forçar a voz além dos limites toleráveis. Pó de giz, poluição, ventilação inadequada, poeira, acústica ruim são fatores estruturais que provocam problemas na voz”.

Observa-se que são muitos os sintomas sentidos pelos professores, destacando-se o cansaço, o nervosismo e os problemas com a voz, como evidenciado no Gráfico 6:



Fonte: DIEESE (2010).

Diante desses sintomas, inúmeros são os diagnósticos. Ao analisar o Gráfico 7, observa-se que o estresse aparece em primeiro lugar, seguido de problemas da voz. Isso revela o quanto as condições precárias de trabalho levam ao adoecimento.

Gráfico 7 – Ranking dos diagnósticos de adoecimento docente



Fonte: DIEESE (2010).

No contexto de adoecimento, muitos docentes solicitam licença médica ou são afastados temporariamente de suas atividades. Em quadros de adoecimentos mais agudos, muitos são afastados definitivamente de sala de aula.

Outro elemento responsável pela piora na saúde desses profissionais é a violência, cada vez mais frequente nas escolas e nas relações entre as pessoas.

### 2.3.2 Violência nas escolas

A violência na escola tem-se agravado e se intensificado nas últimas décadas. Mas para investigar o crescimento desse fenômeno é preciso compreender os

territórios da escola. Segundo Haesbaert (2007, p. 20), “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”. O território pode ser caracterizado como uma porção do espaço permeado pelas relações de poder que ocorrem desde ações político-econômicas até questões culturais e simbólicas.

É nesse contexto que o território da escola está inserido, nas relações de poder dos diferentes grupos que por ali transitam e se impõem. A ascensão do conservadorismo e da teocracia no Brasil impôs uma nova realidade à escola. O espaço da escola se encontra dividido e ao mesmo tempo em disputa de dominação por grupos religiosos, LGBTQIA +, militares, viciados por internet, dentre outros. A disputa pelo poder ocorre por meio da violência, seja ela política, econômica, cultural e simbólica. Desse modo, a violência nas escolas tem aumento assustadoramente.

De acordo com Noronha (2014), a violência no ambiente escolar brasileiro cresceu significativamente nas duas primeiras décadas do século XXI. Em 2023, os índices de violência aumentaram substancialmente, tornando-se um problema de segurança pública. Diante desse fenômeno, a Comissão de Educação do Senado Federal propôs a discussão da violência nas escolas brasileiras, de modo a ouvir pesquisadores, gestores e representantes dos Ministérios, como o da Educação.

Segundo Matoso e Resende (2023), o problema da violência nas escolas se agravou de tal modo que o governo federal está realizando uma mobilização interministerial na busca de uma solução para o problema. Assim, serão realizadas reuniões semanais com a participação de entidades, especialistas e equipes nomeadas pelos ministérios. Em um prazo de 90 dias, será realizado um mapeamento da violência nas escolas. Em seguida, será apresentado um relatório propondo a elaboração de uma política nacional de enfrentamento à violência nas escolas. Para tanto, o governo federal anunciou um investimento de prevenção à violência no valor de 3 bilhões de reais (MATOSO; RESENDE, 2023).

Uma reportagem feita por Oliveira (2020) traz dados que confirmam o aumento do índice de violência no ambiente escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, como mostra a Figura 5:

Figura 5 – Agressão a professores



Fonte: Oliveira (2020).

Nos noticiários, tornou-se comum a divulgação de agressões sofridas por professores em sala de aula, o que ocasiona, muitas vezes, traumas nos profissionais que vivenciam situações como essa. Nos últimos anos a agressão aos profissionais da educação aumentou consideravelmente e os tipos de violência sofrido por esses profissionais tem-se diversificado e os dados mostram os índices alarmantes do crescimento da violência contra professores.

Segundo Henrique (2023), os tipos de violência mais comuns sofridas pelos professores são: agressão verbal (48%); assédio moral (20%); *bullying* (16%); discriminação (15%); furto/roubo (8%); agressão física (5%); roubo à mão armada (2%).

Presencia-se a banalização da violência na sociedade brasileira, o que atinge as escolas do país de modo em uma escalada crescente. Há casos em que pais de estudantes ou responsáveis agridem profissionais da educação em pleno exercício da função. A Figura 6 traduz a dimensão dessa realidade, com dados relativos a esse fenômeno:

**Figura 6 – Agressão aos professores**

Fonte: Oliveira (2020).

Para Noronha (2014), os trabalhadores da educação precisam ter a garantia de estarem em um ambiente seguro para exercerem suas atividades. Contudo, o que tem sido feito dentro das escolas são campanhas de prevenção à violência, não sendo essa ação suficiente para garantir um ambiente de trabalho seguro.

Diante dessa realidade, os sindicatos combativos sempre foram aliados históricos na proteção à categoria. Todavia, também foram golpeados com as políticas neoliberais, exatamente para fragilizar ainda mais a situação profissional dos trabalhadores, como abordado a seguir.

### 2.3.3 Sindicatos

Importa ressaltar que a Reforma Trabalhista, aprovada em 11 de julho de 2017, contribuiu para acentuar o processo de precarização do trabalho no Brasil. Além de alterar as relações de trabalho, afetou instituições que serviam como suporte para os

trabalhadores buscarem e lutarem por seus direitos. Conforme Konchinski (2022), o orçamento dos sindicatos teve redução de até 90%. Isso significa que o apoio aos movimentos sociais foi comprometido.

Essa queda na arrecadação dos sindicatos deve-se à retirada da obrigatoriedade da contribuição do imposto sindical, como apontado pela Agência Senado (2015). Conforme Oliveira (2016, p. 216), a “queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam maior grau de autonomia das empresas”.

Konchinski (2022, n. p.) ressalta que:

As mudanças afetaram profundamente a arrecadação das entidades e reduziram seus orçamentos, prejudicando a atividade das instituições que defendem os trabalhadores e, por fim, quem trabalha.

[...]

A reforma proibiu o desconto do imposto sindical de salários de empregados sem que cada um deles, individualmente, se manifestasse para isso. Desde então, entidades que representam trabalhadores perderam quase 99% do que recebiam referente à contribuição.

O Gráfico 8 mostra que os valores arrecadados pelos sindicatos caíram drasticamente. Salienta-se que a contribuição sindical ou imposto sindical era o principal meio de manutenção dos sindicatos, sendo instituído no país através da Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943, dos artigos 578 a 610.

**Gráfico 8 – Arrecadação das entidades sindicais (2017 – 2021)**



Fonte: Konchinski (2022).

Com a queda de arrecadação dos sindicatos seu poder de negociação foi enfraquecido. Trabalhadores/as de todas as categorias foram afetados direta ou indiretamente, como os da educação, que possui grande quantidade de docentes em regime de contrato temporário, ou seja, na condição de informalidade, já que diante do regime de contrato temporário os mesmos os mesmos não possuem acesso ao plano de carreira dos demais profissionais docentes, se tornando assim, os profissionais temporários um tipo de informalidade, ressaltando que esta informalidade é produzida pelo próprio Estado.

Segundo Oliveira (2006), o elevado número de contratos temporários na educação é mais um indício da precarização do trabalho docente no país. E esse quadro fica ainda mais claro quando se sabe que a categoria é majoritariamente constituída por mulheres, fator que atua como uma mola na relação recíproca de desvalorização do trabalho.

## 2.4 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A categoria dos trabalhadores da educação é constituída, em sua maioria, por mulheres. Louro (2003) afirmar que o gênero passa pela educação. Portanto, é impossível abordar o magistério sem mencionar o gênero.

As diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente 'fabricam' os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 2003, p. 88)

Em um estudo sobre a relação mulheres e sala de aula, Louro (2004) mostra que o trabalho docente no Brasil teve início com religiosos do sexo masculino, com participação preponderante entre os anos de 1549 e 1759. Era, inicialmente, uma atividade de grande prestígio social e exclusivamente masculina, como evidenciado neste trecho:

Também no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, 'braço espiritual da colonização', para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no país por um largo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII. (LOURO, 2003, p. 94)

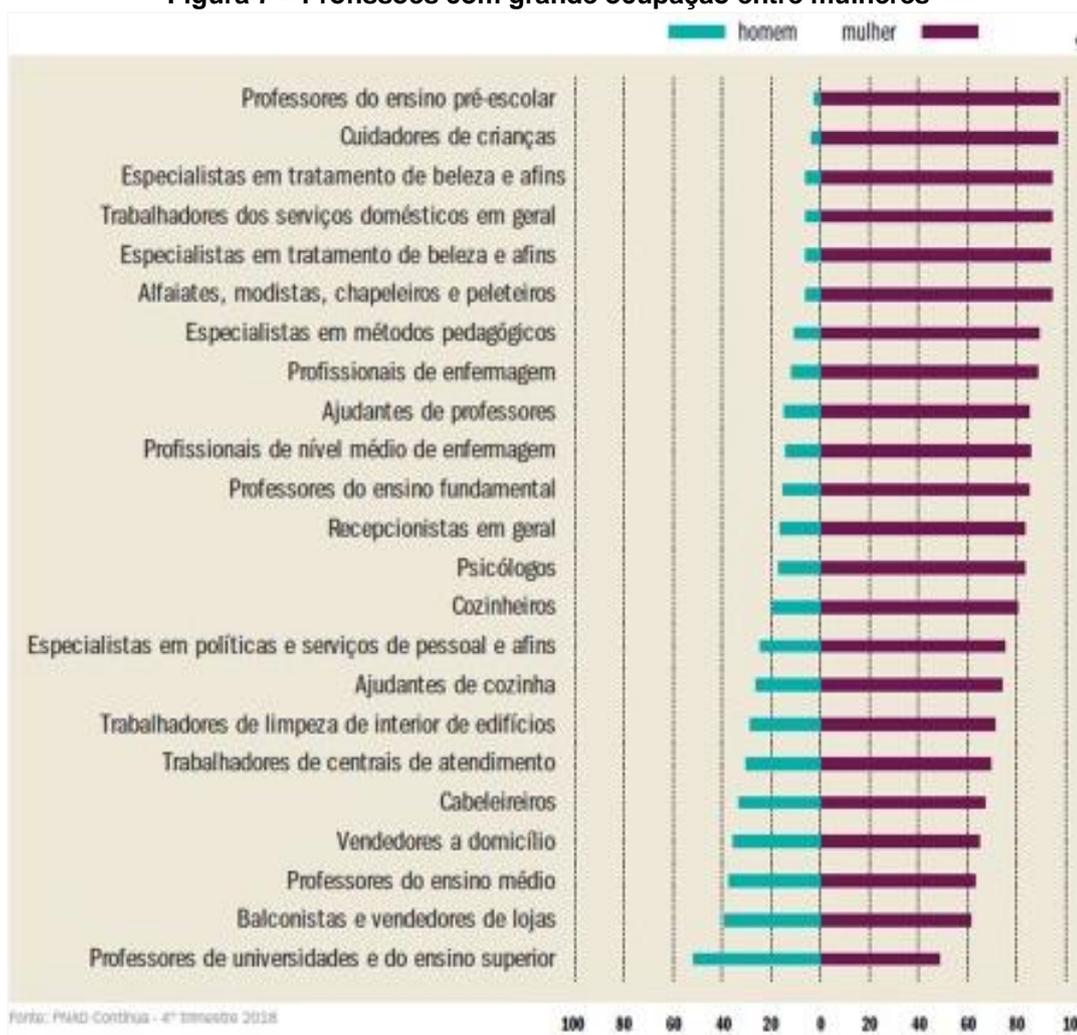
Na passagem do século XIX para o século XX, a atividade docente deixou de ser exclusivamente masculina, com a entrada das mulheres. Segundo Apple (1988, p. 16), "a atividade docente foi progressivamente passando de trabalho de homem a trabalho de mulher".

Conforme Louro (2003, p. 88), o magistério passou a ser considerado um trabalho para as mulheres em razão de sua proximidade com os cuidados e a atenção, uma vez que "a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas". Desse modo, a atividade docente se tornou uma das poucas profissões em que as mulheres — pertencentes à classe média — poderiam atuar. Almeida (1998, p. 62) salienta que "o exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres".

De acordo com Apple (1988), a atividade docente sofreu profundas transformações no processo de feminização do magistério. Acerca dessas transformações, Louro (2003, p. 96) tece a seguinte consideração sobre as mulheres no magistério: "recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas".

Enguita (1999), ao proceder a uma análise sobre o trabalho docente, chega à conclusão de que as atividades femininas predominantes no mercado são aquelas caracterizadas como extensão dos serviços domésticos. Por esse motivo, as atividades desempenhadas por mulheres são consideradas menos importantes do que as realizadas por homens. Isso faz com que mercado de trabalho divida as profissões em masculinas e femininas, e respectivamente as tornem diante do capital menos valorizadas financeiramente, isso pode ser observado composição das profissões entre homens e mulheres, como evidenciado na Figura 7:

**Figura 7 – Profissões com grande ocupação entre mulheres**



Fonte: IBGE (2022).

Nesse contexto, características como nível de escolaridade, aperfeiçoamento profissional, qualificação profissional tornam-se invisíveis quando as mulheres vão em busca de postos de trabalho. Essa invisibilidade é fruto de relações estabelecidas no âmbito de uma sociedade patriarcal, permeada por relações simbólicas e de poder, que fomentam a desigualdade.

Para Enguita (1999, p. 127), “a divisão do trabalho docente segue linhas semelhantes às da divisão do trabalho”, mesmo que possuam a mesma qualificação. Ainda assim, o trabalho da mulher é desvalorizado. Louro (2004, p. 450) menciona que:

Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’ o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc.

No contexto das transformações ocorridas no trabalho docente, é imperioso pontuar a desvalorização da profissão: ausência de plano de carreira, dificuldades encontradas no processo de progressão profissional, aumento no controle da atividade e diminuição dos salários. Destarte, cabe apontar alguns dos motivos que levaram a essa desvalorização, principalmente após a feminização da atividade docente.

Apple (1988) explica a relação existente entre o trabalho docente e o papel atribuído a mulher historicamente. O referido autor afirma que esse trabalho “foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa” (APPLE, 1988, p. 17). A partir desse entendimento, atuar na educação passou a ser caracterizado como atividade de mulher. Assim, o trabalho docente foi associado ao trabalho doméstico, e o magistério passou a ser caracterizado como a preparação para a maternidade.

À medida que o acesso ao ensino se expandiu, surgiu a necessidade de contratação de mais profissionais. Dessa forma, as mulheres passaram exercer funções no magistério, devido às práticas econômicas promovidas em nome do capital. Essas práticas estavam relacionadas com a discriminação de gênero. Além disso, elas receberiam salários menores.

Segundo Apple (1988), o mercado de trabalho passou a absorver a mão de obra feminina pelo fato de as mulheres trabalharem longas jornadas e receberem salário inferior ao do homem. O capital, ao se aproveitar dessa condição, passou a obter ganhos através do emprego da mão de obra feminina.

Almeida (1998, p. 63) explica que:

Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo. As profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico sempre se encontram plenamente qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas.

Para Apple (1988), uma das razões da feminização do magistério diz respeito ao fato de os homens abandonarem a docência devido a oportunidades de trabalho de maior prestígio e lucrativas. De acordo com Almeida (1998, p. 35), “detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e

passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por eles determinadas”.

Outro fato importante no processo de feminização do magistério consiste na produção e reprodução da ideologia do patriarcado; o controle ideológico e econômico estabelecido. Almeida (1998, p. 63), ao abordar a história da mulher, afirma que “o trabalho feminino, historicamente, tem sofrido pressões e tentativas de controle ideológico e econômico”. Esse controle é, na atualidade, imposto pelo neoliberalismo. A autora explica que “as condições econômicas e as de gênero são determinantes no processo de desvalorização do magistério”. E complementa: “Não há como negar que os setores ocupacionais com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países” (ALMEIDA, 1998, p. 63 e 65). Essa situação ainda persiste em diversos países, incluindo o Brasil. As mulheres continuam recebendo salários menores, mesmo com formação superior.

As transformações ocorridas nas relações de trabalho dos profissionais da educação promoveram a aceleração da precarização do trabalho docente. Após a realização das reformas estruturais, no governo Temer, a categoria foi penalizada em nome do neoliberalismo. Nota-se que esses trabalhadores foram impactados diretamente pelas reformas, vivenciando, desse modo, um processo de desestruturação da categoria e de seus sindicatos. Isso resultou na retirada de direitos trabalhistas e na intensificação da precarização das condições de trabalho.

Observa-se que o trabalho docente é caracterizado por baixos salários, falta de prestígio social, salas de aulas superlotadas, adoecimento dos profissionais, extensão da jornada de trabalho; enfim, é marcado pela desvalorização. E ainda, a categoria é formada, principalmente, por professoras, sendo que o número de mulheres que atuam como docentes na Educação Básica é superior ao número de homens, o que também será abordado no terceiro capítulo. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica são “2.190.943 docentes na educação básica brasileira” (INEP, 2021, p. 38). Desse total, aproximadamente 80% são mulheres, o que corresponde a 1.752.754 de trabalhadoras nesse nível de ensino, como mostra a Tabela 10:

**Tabela 10 – Quantidade de professores por sexo na educação básica**

<b>Educação Básica</b>	<b>2.190.943</b>	<b>100%</b>
------------------------	------------------	-------------

Mulheres	1.752.754	80%
Homens	438.189	20%

Fonte: Brasil (2021).

Com base nos dados da Tabela 10, foi elaborado o Gráfico 9, com o objetivo de possibilitar uma melhor visualização sobre a quantidade de mulheres na docência em relação à quantidade de homens:



Fonte: Adaptado de Brasil (2021).

Essa distribuição não é homogênea. Isso porque o número de mulheres na Educação Básica é superior ao de homens. A Tabela 11 traz uma distribuição mais detalhada por regiões:

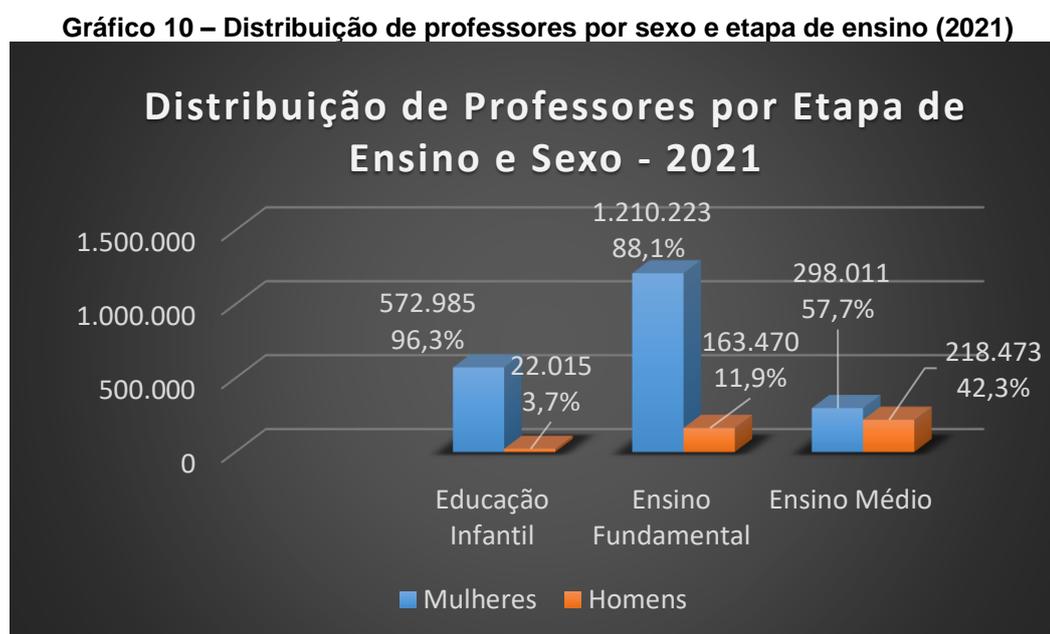
**Tabela 11 – Distribuição de professores por região e conforme o sexo**

Localidade	Total 2017	Total 2021	Feminino 2017	Feminino 2021	Masculino 2017	Masculino 2021
Brasil	2.192.224	2.190.943	1.753.047	1.737.166	439.177	453.777
Centro-Oeste	162.357	158.730	129.034	124.543	33.323	34.187
Nordeste	629.109	603.640	491.381	464.007	137.728	139.633
Norte	195.054	191.023	137.048	131.688	58.006	59.335
Sudeste	872.505	903.125	712.903	734.773	159.602	168.352
Sul	334.115	335.564	283.155	282.768	50.960	52.796

Fonte: Brasil (2021).

Observa-se que, em todas as regiões, o número de mulheres na docência é superior ao número de homens.

O Gráfico 10 mostra a distribuição dos professores por sexo e etapa de ensino, considerando o ano de 2021:



Fonte: Adaptado de Brasil (2021).

A distribuição por sexo e etapa de ensino evidencia que as mulheres se concentram mais na Educação Infantil; no Ensino Médio, essa distribuição é equilibrada. Na Educação Infantil, as mulheres constituem 96,3% do quadro profissional. Esse percentual corresponde a 575.985 profissionais do sexo feminino. No Ensino Fundamental, o percentual é de 88%, o equivalente a 1.210.223 professoras. No Ensino Médio, os percentuais são mais equilibrados, sendo 57,7% do quadro docente constituído por mulheres, ou seja, 298.011 profissionais femininas.

Os dados apresentados reforçam o que foi mencionado anteriormente: a Educação Básica é constituída, em sua maioria, por professoras, ratificando a premissa que a atividade docente passou pelo processo de feminização, o que repercute na pouca valorização do trabalho realizado.

### 2.4.1 A valorização do trabalho docente e o piso salarial

A desvalorização do trabalho docente é consequência de uma série de fatores. Um deles se refere ao baixo valor do piso salarial docente. Todavia, o piso não é o único elemento a ser utilizado na luta pela valorização profissional. Entende-se que buscar a valorização do trabalho docente, por meio de políticas educacionais, é uma questão urgente na sociedade brasileira. Gatti e Barreto (2009, p. 238) afirmam que “a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos”.

Ainda de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 239):

A representação da docência como ‘vocação’ e ‘missão’ de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de ‘doação de si’, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria.

Essa representação vincula-se a fatores que levaram à feminização do magistério. Essa ideologia permeia os bastidores no qual são discutidas, debatidas, elaboradas e executadas as políticas públicas educacionais brasileiras.

Portanto, é preciso discutir a valorização do trabalho docente sob a perspectiva da profissionalização desses profissionais e, assim, observar e analisar os elementos que fazem parte do quadro de carreira. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 248), “essa profissão até quase o final dos anos 1990 não contava na maioria dos municípios e em alguns estados com um marco regulatório”. Isso demonstra o grau de precarização do trabalho docente no Brasil.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 249), “[...] na maioria das instâncias de gestão da educação pública não havia preocupação política com o estatuto de carreira dos docentes seja da educação infantil, seja do ensino fundamental, seja do médio”. Por décadas, não houve, na maior parte dos municípios brasileiros, uma política regulatória da profissão docente.

A implementação do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB, trouxe como exigência a elaboração de políticas de valorização profissional docente. Dentre essas

exigências, encontra-se a construção do quadro de carreira. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 249), “[...] dos planos de carreira examinados, apenas 23% datavam de antes de 1997. Portanto, muitos planos foram elaborados ou revistos nos anos finais do século passado”.

Observa-se que a construção do plano de carreira do profissional docente veio a ser garantido pela LDB n.º 9.394/1996, em seu artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a, n. p.)

Assim como a LDB, o PNE também traz, na descrição de suas Metas, diretrizes voltadas para a valorização do trabalho docente. As Metas 15, 16, 17 e 18 do referido documento visam:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, n. p.)

Uma leitura mais atenta em torno dessas Metas mostra que elas não se referem apenas à valorização salarial do piso do professor, mas também a uma conjuntura

relacionada ao plano de carreira docente. De acordo com um estudo publicado pela CNTE (2015, p. 22):

É importante assinalar que a estrutura de carreira é fundamental para fazer repercutir a valorização do vencimento inicial para todos os profissionais. Não basta só piso elevado. É preciso uma carreira qualificada que projete benefícios aos atuais profissionais e que atraia os jovens para a profissão.

Sob essa perspectiva, entende-se que somente a elevação do valor do piso salarial do professor não é suficiente para garantir a valorização do trabalho. É preciso pavimentar e consolidar a estrutura de carreira dos trabalhadores docentes da Educação Básica, incluindo a formação continuada.

O Piso, por si só, não conduzirá à pretendida equiparação remuneratória, sendo necessária política nacional para valorizar a estrutura de carreira do magistério e dos demais profissionais (com o devido suporte financeiro da União), a fim de garantir equidade no tratamento aos profissionais de todo País e sustentabilidade financeira aos entes públicos responsáveis diretos pela contratação dos trabalhadores das escolas públicas. (CNTE, 2015, p. 22)

É preciso garantir o cumprimento das leis já existentes que visam valorizar o trabalho docente. Desse modo, a aprovação do piso salarial é um dos elementos constituintes da valorização docente.

A CNTE (2015, p. 22) compreende o piso nacional da categoria dos profissionais docentes como:

[...] a quantia abaixo da qual nenhum educador escolar (professor/a, especialista e funcionário/a), em efetivo exercício na escola ou na rede de ensino, tendo a formação técnico-pedagógica em nível médio, poderá receber na forma de vencimento inicial, nos planos de carreira, para uma carga horária de trabalho de no máximo 40 horas semanais.

Conforme esse entendimento, nenhum docente com formação de nível médio poderá receber valor abaixo do estabelecido pela Lei do Piso Salarial. Todavia, essa não é a realidade que predomina em território nacional.

Acerca do estabelecimento do piso salarial para os profissionais docentes, Vieira (2012) afirma que o processo se deu de modo lento e gradual no Brasil. As diferenças salariais existiam desde o Brasil Colônia, e as exigências não eram compatíveis com os salários. Ainda no século XXI, a função docente é incompatível com o salário.

Segundo Vieira (2012), a discussão em torno da remuneração apareceu mais incisivamente entre as décadas de 1940 e 1950, período em que educadores começaram a se organizar coletivamente, dando origem à Federação de Professores, em 1953. No ano de 1960, foi criada a Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB). Confederações estaduais, como a do Rio Grande do Sul, apresentou como uma de suas primeiras reivindicações os reajustes salariais. Inicialmente, foi pedido um valor correspondente a três salários mínimos, para uma jornada de 20 horas semanais.

No Brasil, a valorização salarial dos professores é uma luta de muitas décadas. A partir dos anos 1980, baseando-se na CF/1988, a busca pelo piso salarial docente passou a ser utilizado como fator de valorização do trabalho desses profissionais. Na época, a crise econômica instaurada no país levou à desvalorização salarial docente.

Sobre esse contexto, Vieira (2012) pontua que as mobilizações pela redemocratização e por melhores salários começaram a ocorrer por todo o país, discutindo-se um piso salarial. Assim, conseguiu-se incluir, na CF/1988, o estabelecimento de um piso nacional, o que consistiu em importante passo para os docentes.

A Confederação dos Professores do Brasil (CPB), denominada de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), iniciou, desde o ano de 1990, um movimento com a finalidade reivindicar os reajustes salariais. No entanto, a implementação do piso seria efetivada somente 2008.

Machado (2010) explica que, após a inserção da lei que previa o piso salarial docente na CF/1988, houve, em 1994, no governo Itamar Franco, uma discussão referente ao Pacto pela Valorização do Magistério. Posteriormente, no ano de 1996, foi aprovada a LDB n.º 9.394/96. Ainda no mesmo ano, criou-se o FUNDEF, substituído pelo FUNDEB; finalmente, no ano de 2008, instituiu-se o Piso Nacional Docente da Educação Básica, com a aprovação da Lei n.º 11.738/2008.

É importante mencionar que, na Assembleia Nacional Constituinte, ocorrida nos anos de 1987 e 1988, discutiu-se a criação do piso salarial do magistério. Os movimentos sindicais enviavam seus representantes aos fóruns de debates sobre educação. As constituintes estaduais estavam sofrendo pressão por parte dos sindicatos que, por sua vez, buscavam a valorização docente.

No âmbito do ensino, o artigo 206, da Carta Magna, estabelece como princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988, n. p.)

Mesmo com esses princípios presentes na CF/1998, somente no ano de 2008, vinte anos depois de sua garantia em Lei, é que o Piso Salarial dos Profissionais da Rede Pública da Educação Básica foi aprovado.

A Tabela 12 apresenta a evolução do piso, com seus reajustes (em percentuais), de 2009 a 2023:

**Tabela 12 – Evolução salarial do piso nacional docente**

<b>Ano</b>	<b>Valor</b>	<b>Reajuste</b>
2009	950	
2010	1024,67	7,86%
2011	1187,67	15,84%
2012	1480,86	22,23%
2013	1566,49	7,97%
2014	1696,83	8,32%
2015	1917,53	13,01%
2016	2135,44	11,36%
2017	2298,59	7,64%
2018	2455,35	6,82%
2019	2557,74	4,17%
2020	2886,16	12,84%
2022	3845,00	33,24%
2023	4420,55	14,95%

Fonte: DIEESE (2021).

O Gráfico 11 foi elaborado com finalidade de melhorar a visualização e complementar os dados apresentados pela Tabela 12, mostrando a evolução do piso salarial de 2009 a 2020:

**Gráfico 11 – Evolução do Piso Salarial Nacional Docente (2009 – 2023)**

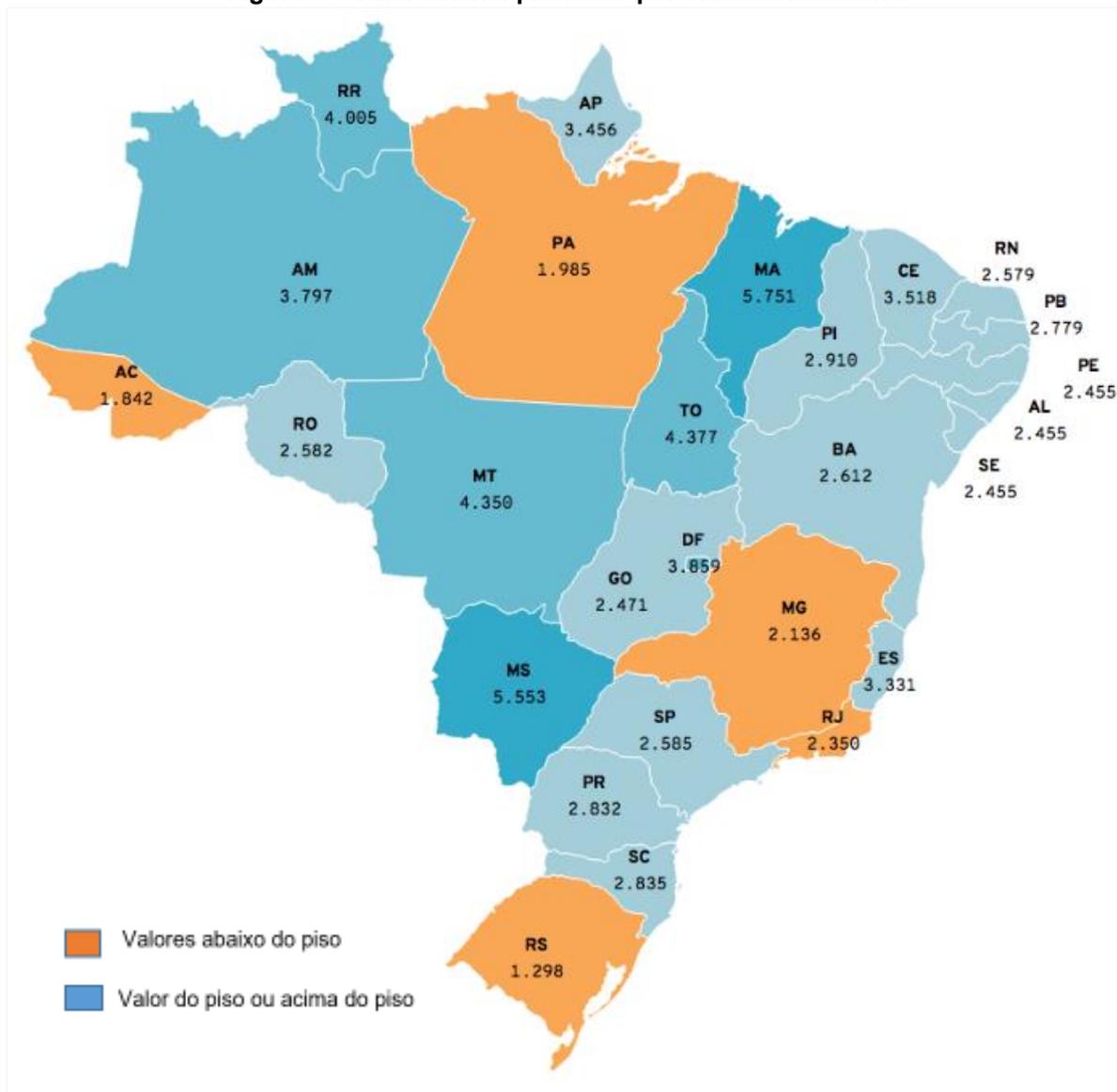
Fonte: Adaptado de DIEESE (2021).

O Gráfico 11 traz, em sua composição, a evolução salarial dos profissionais docentes da Educação Básica, de 2009 a 2020. O valor inicial para o ano de 2009, ano em que o piso salarial começou a ser implementado, era de R\$ 950,00; 11 anos depois, esse salário era de R\$ 2.886,16. Mesmo com uma política pública vigente de valorização profissional dos professores, o valor ainda pode ser considerado baixo diante de outros profissionais que possuem o mesmo nível de ensino, já que o salários dos profissionais docentes mesmo com nível superior de ensino ficou com uma grande defasagem por muitas décadas.

O valor do piso salarial nacional docente passou de R\$ 2.455,35 reais, em 2018, para R\$ 2.557,74, em 2019. Do ano de 2018 para o ano de 2019, os professores tiveram um aumento salarial de apenas R\$ 102,39, sendo de 4,17% de um ano para outro. Diante desses dados, verifica-se que o aumento percentual foi irrisório. Ações como essa evidenciam a desvalorização da categoria, mesmo sendo esta uma das maiores do país.

A Figura 8 mostra o valor do piso praticado por unidade federativa, tendo como base o ano de 2019. Como mostrado, alguns estados pagam aos docentes salários acima do piso estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC); em outros, o valor é menor.

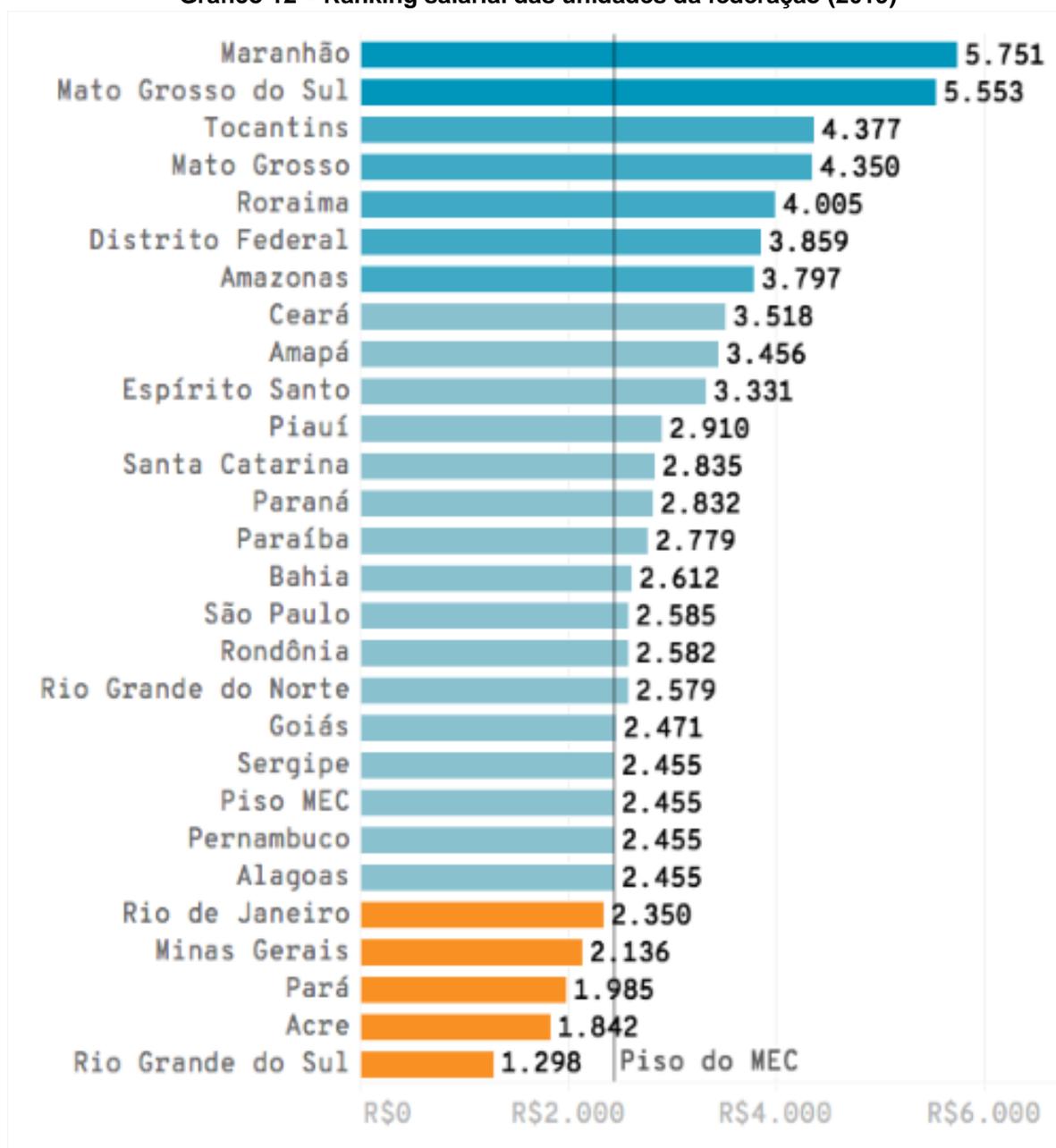
**Figura 8 – Valor salarial praticado por unidade federativa**



Fonte: Gazeta do Povo (2019).

Assim como a Figura 8, que trata da representação dos estados que pagam ou não o piso salarial docente, o Gráfico 12, extraído do site Gazeta do Povo, apresenta um *ranking* salarial considerando as unidades federativas:

Gráfico 12 – Ranking salarial das unidades da federação (2019)



Fonte: Gazeta do Povo (2019).

Nota-se, na parte superior do gráfico, as unidades que, à época, remuneravam melhor os docentes, pagando salários acima do piso nacional, como Maranhão, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Mato Grosso, Roraima, Distrito Federal e Amazonas. Na parte inferior, encontram-se as unidades federativas que pagavam salários abaixo do estipulado pelo piso, a saber: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Acre e Rio Grande do Sul.

Diversos estados e municípios alegam não possuir recursos financeiros suficientes para pagar um salário digno aos professores. Contudo, o que se percebe é que alguns desses estados estão entre os mais ricos do país, com economia desenvolvida. Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, encontram-se, respectivamente, nas segundas, terceira e quarta colocações em termos de Produto Interno Brasileiro (PIB).

O estado de São Paulo também deve ser mencionado. Este possui o maior PIB dentre as 27 unidades federativas. Nesse estado, em 2019, o piso era de R\$ 2.585,00. Portanto, São Paulo pagava apenas R\$ 27,26 acima do piso, que era de R\$ 2.557,74. Compreende-se que o salário poderia ser mais alto, a exemplo do estado do Maranhão, que pagava R\$ 5.751,00, mesmo estando na 16ª posição no *ranking* do PIB nacional. Quando se compara o salário pago a um professor da Educação Básica do estado do Maranhão com o que recebe um docente do Rio Grande do Sul, constata-se uma diferença substancial. Isso ocorre pelo fato de que nem todas as unidades federativas aplicam a Lei do Piso.

Em abril de 2019, a CNTE publicou um levantamento expondo tantos as unidades federativas que cumprem a Lei do Piso quanto aquelas que não o fazem, como registrado na Tabela 13:

A análise da tabela 13, traz informações em sua descrição sobre as Unidades da Federação, 27, que pagaram o piso salarial nacional docente. Conforme os dados da tabela, ficou constatado que apenas 15 unidades da federação cumpriram o piso salarial docente, 4 pagaram o piso salarial proporcional a jornada de trabalho de 30 horas semanais, dentre eles está o estado de Mato Grosso, e 8 unidades da federação não cumpriram.

Já no que se refere ao cumprimento da jornada extraclasse, que é aquela destinada ao professor para a realização de atividades como elaboração e correção de avaliações, atividades, planejamento de aulas, formação continuada, dentre outros, 20 unidades da federação cumpriram e apenas 7 não cumpriram. A quantidade de Unidades da Federação que não cumprem a lei do piso salarial nacional docente é elevado.

Tabela 13 – Unidades da federação que cumprem ou não o piso salarial docente

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRA-CLASSE (33,33% POR LEI)	
AC	PAGOU PROPORCIONALMENTE À JORNADA DE 30 HORAS SEMANAIS			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	PAGOU PROPORCIONALMENTE À JORNADA DE 30 HORAS SEMANAIS			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	PAGOU PROPORCIONALMENTE À JORNADA DE 30 HORAS SEMANAIS			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	PAGOU PROPORCIONALMENTE À JORNADA DE 30 HORAS SEMANAIS			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 CUMPRIRAM	4 PAGARAM PROPORCIONALMENTE	8 NÃO CUMPRIRAM	20 CUMPRIRAM	7 NÃO CUMPRIRAM

Fonte: CNTE (2019).

Compreende-se que a questão do pagamento salarial igual ou acima do piso parece não manter relação com os recursos financeiros, e sim como a promoção de uma política que deprecia e desvaloriza os professores, uma vez que a escola foi apropriada pelo capital como um instrumento de manutenção classista.

Como expõe Machado (2010), foram muitos os debates na Câmara dos Deputados referentes à criação de um piso salarial para os professores de todo o país. De um lado, estavam os sindicatos, buscando a aprovação; de outro, o chamado centrão<sup>7</sup>, um dos entraves à aprovação da Lei do Piso. Muitos afirmavam que, em razão das desigualdades regionais existentes no Brasil, bem como das disparidades

<sup>7</sup> O denominado centrão diz respeito a um grupo formado por deputados de diferentes partidos (estima-se que entre 170 e 220), que se unem para conseguir maior influência no parlamento e defender, em conjunto, seus interesses. A maior parte das legendas que forma o centrão não tem uma atuação ideológica clara (apesar de serem classificadas como de centro e, em muitas ocasiões, centro-direita), e negocia apoio ao Executivo em troca de cargos na Administração Pública.

de arrecadação fiscal, os entes federativos, municípios e estados, não conseguiriam implementar a lei, por ser impraticável pelos entes com menor arrecadação. Esse foi um dos grandes desafios encontrados pela classe para a implementação da proposta.

A CNTE propôs a nomeação de um grupo de trabalho (GT) para estudar a viabilidade financeira de um Piso Salarial Profissional Nacional, pago substancialmente por cada sistema de ensino, através de seus recursos de impostos vinculados, que seriam suplementados pelo MEC quando estes não fossem suficientes para chegar a um determinado patamar, que coincidiria com o Piso. (MACHADO, 2010, p. 34)

O Projeto de Lei foi aprovado pela Câmara dos Deputados no ano de 1993, e enviado ao Senado posteriormente. O percurso até a aprovação e a implementação da Lei do Piso tramitou por diversos governos. Vieira (2012) enfatiza que no governo Collor (1990 – 1992), por exemplo, as ações a favor da implementação do piso foram tímidas. Criou-se, à época, a Comissão de Educação, que aprovaria a LDB.

No governo Itamar Franco, a discussão do Plano Decenal da Educação Para Todos trouxe como um de seus elementos principais a valorização profissional. No relatório do plano, constava que a remuneração do professor não atingia o valor de R\$ 200,00 para aquele período, o que tornava a profissão pouco atraente. Diante disso, o piso deveria ser de, no mínimo, R\$ 300,00.

Para o Ministério da Educação, um dos compromissos expostos no documento foi este: “5 - Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar” (BRASIL, 1993, p. 88).

O Projeto de Lei n.º 1.258/1990 estabelece para a carreira profissional docente:

Art.100 - Os sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios promoverão a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes condições dignas e remuneração adequada às suas responsabilidades profissionais e níveis de formação, e aos do magistério público, na forma dos artigos 39 e 206, V, da Constituição, planos de carreira que assegurem:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - piso salarial profissional, nacionalmente unificado, fixado em Lei Federal, com reajuste periódico que preserve o seu valor aquisitivo;
- III - regime jurídico único;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - progressão salarial por tempo de serviço;
- VI - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

VII - liberação de tempo para estudo durante a jornada normal, no local de trabalho, inclusive em programas de educação à distância ou programas itinerantes de reciclagem, aprovados pelo sistema de ensino respectivo;

VIII - aposentadoria com proventos integrais, não inferiores ao valor da última remuneração recebida em atividade, assegurada a sua revisão, nos termos dos §4º do art. 40 da Constituição;

IX - qualificação dos professores leigos, em cursos regulares;

X - adicional de pelo menos 30% para a aula noturna, ou redução de carga horária regular noturna, sem prejuízo salarial;

XI - adicional de remuneração para os que trabalhem em regiões de difícil acesso ou na periferia dos grandes centros urbanos e ainda para os que lecionem nas primeiras séries do ensino fundamental;

XII - transporte gratuito para os que trabalhem na zona rural;

XIII - férias anuais de 45 dias;

XIV - regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com, no máximo 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extra-classe, com incentivo para dedicação exclusiva e, admitido, ainda, como mínimo, o regime de 20 horas.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Nas instituições de ensino privado, a carreira do profissional da educação obedecerá às disposições da legislação trabalhista e às normas que deverão constar de seus estatutos e regimentos, observadas, quando pertinentes, as diretrizes deste artigo.

§ 3º Ao pagamento das horas-aula integrantes da jornada do professor horista em sala de aula acrescentar-se-á um adicional de, no mínimo, 50%, a título de pagamento do trabalho extra-classe. (BRASIL, 1990, n. p.)

No governo FHC, foi sancionada a LDB, que, em seu artigo 67, preconiza:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a, n. p.)

Nota-se que o inciso III do referido artigo trata do piso salarial. Embora o piso tenha sido inserido na LDB de 1996, foi implementado somente em 2008, com a aprovação da Lei n.º 11.738/2008, no governo Lula (2003 – 2011).

Nesse governo, houve alguns avanços. Por exemplo, a Medida Provisória, de 28 de dezembro de 2006, estabeleceu a criação e a implantação do FUNDEB, que ocorreria a partir de 1º de janeiro de 2007. Outra Medida Provisória, a de n.º 339/2006, visou acelerar as discussões sobre o piso salarial dos professores. Ao ser enviada ao Congresso, resultou no Projeto de Lei n.º 619, apresentado em março de 2007. Ainda

em junho de 2007, a Lei n.º 11.494 aprovou a regulamentação do FUNDEB, garantindo, assim, a obrigatoriedade de aplicação de pelo menos 60% dos recursos no pagamento dos profissionais do magistério (BRASIL, 2007).

Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. (BRASIL, 2007, n. p.)

O artigo 40 da mesma Lei estabelece que:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; Ver tópico (75 documentos). (BRASIL, 2007, n. p.)

Ressalta-se mais uma vez que a Lei n.º 11.738/2008 estabeleceu como prazo limite para que a União, os Estados e os Municípios e o Distrito Federal se enquadrassem às novas normativas, a data de 31 de janeiro de 2009. Todavia, como mostrou o Gráfico 12, várias unidades da federação não cumpriram a lei.

Dilma Rousseff (2011 – 2016), sucessora do governo anterior, criou outro marco regulatório importante, o PNE, em 25 de junho de 2014, mediante a Lei n.º 13.005/2014. A referida lei estabelece uma vigência para o PNE de 10 anos (2014 – 2024). A sua aprovação foi considerada um avanço para as políticas públicas educacionais do país.

De acordo com o PNE, o plano está estruturado em 20 Metas, que possuem como finalidade consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e

garantindo a formação para o trabalho e o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2014).

Dentre as Metas do PNE, destaca-se, no contexto deste estudo, a Meta 17: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 9).

Essas Metas estão estruturadas em estratégias. Nesse caso, aquelas que se referem à valorização do trabalho e do trabalhador:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional. (BRASIL, 2014, n. p.)

Salienta-se que a Meta 17 e suas respectivas estratégias consistem em uma importante contribuição para o processo de luta dos trabalhadores da educação em busca de melhores salários.

Todavia, o governo Temer foi marcado pela política neoliberal aliada ao desmantelamento das regulamentações trabalhistas no país, visto que tentou alterar a Lei n.º 11.738/2008. Contudo, diante da repercussão negativa dessa ação, seu governo recuou.

No caminho da intensificação das políticas neoliberais, o presidente Jair Bolsonaro tentou promover alteração na mesma lei, por meio de uma Medida Provisória. Entretanto, após a pressão de diversos setores da sociedade e da repercussão negativa, o governo anunciou um aumento de 33,24% no salário dos

professores, no mês de janeiro de 2022. Esse aumento salarial foi estabelecido no início de 2022, ano de eleições presidenciais, sendo realizado como uma jogada eleitoral, o que provocou discussão entre sindicalistas e prefeitos de todo o país.

O aumento salarial do piso nacional docente é determinado pela Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Por sua vez, o percentual referente ao aumento salarial docente deve ser o mesmo percentual no que refere ao custo aluno. O piso salarial, que era de R\$ 2.886,24, passou a ser de R\$ 3.845,63. Em 2023, no governo Lula, o aumento salarial da categoria foi de 15%, alcançando o valor de R\$ 4.420,55. Contudo, o que ocorre é que diversos municípios e estados brasileiros não pagam o aumento percentual de 33,24%. No estado de Mato Grosso, por exemplo, o aumento não repassado aos professores, segundo o governador reeleito Mauro Mendes, justifica-se pelo fato de o estado pagar o valor salarial acima do piso. Os municípios alegam falta de recursos financeiros e declararam que, caso paguem o novo piso salarial, extrapolarão o teto de gastos. A Confederação dos Municípios ameaçou judicializar o aumento, com vistas ao não cumprimento do novo piso salarial, alegando que as prefeituras não são obrigadas a cumpri-lo.

É importante evidenciar que o piso salarial dos professores é uma conquista histórica dos trabalhadores da educação. Dessa forma, resguardar os direitos conquistados das investidas neoliberais consiste em resistência ao avanço neoliberal, uma vez que a educação tem sido um dos setores mais prejudicados por esse viés econômico.

Com base no que foi apresentado no decorrer deste capítulo, nota-se que os ataques que a educação vem sofrendo nos últimos anos configuram-se em tentativa de materialização do poder do capital sobre a sociedade brasileira.

O avanço do capitalismo, em sua forma mais recente, isto é, o neoliberalismo, ocorre sob o instrumento utilizado pelo capital como produtor e reproduzidor das relações sociais, a educação. Nota-se que o grande avanço que o neoliberalismo obteve nas duas primeiras décadas do século XXI, se equiparam proporcionalmente ao retrocesso nas relações de trabalho no âmbito da educação. Quanto mais o neoliberalismo avança, mais a educação e tudo o que a ela se vincula se precarizam.

### **CAPÍTULO 3 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO**

A implementação do neoliberalismo no Brasil impactou diretamente o trabalho docente. A reestruturação dessa doutrina econômica, no século XXI, criou novos mecanismos visando precarizar ainda mais o trabalho do professor, a partir da realização de reformas estruturais em alguns setores, de modo a garantir a produção e a reprodução do capital.

Diante disso, discute-se, neste capítulo, a influência do neoliberalismo na realização da Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, assim como seus impactos na classe trabalhadora e no trabalho dos professores de Geografia, especificamente aqueles que atuam no Ensino Médio. Para tanto, são tratadas questões que se relacionam com a precarização do trabalho desses profissionais em Mato Grosso, o que leva a abordar o adoecimento de professores e sua carreira na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino desse estado. Essas questões são investigadas com o objetivo de compreender como as alterações realizadas por meio de leis e decretos impactam o trabalho docente.

#### **3.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

No Brasil, o Ensino Médio, denominado inicialmente de Grau Médio, foi reconhecido através da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, referente à primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, o Título VII dessa lei determinou que o Grau Médio seria oferecido aos estudantes após o término do Ensino Primário. Portanto, destinado à formação de adolescentes (BRASIL, 1961).

O Grau Médio foi dividido em duas fases, a saber: a Fase Ginásial, popularmente conhecida como Ginásio, correspondendo ao Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano; e a Fase Colegial, correspondendo aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino

Médio. Conforme Pereira e Teixeira (2018), o Ensino Médio atual abrange a faixa etária de 15 a 19 anos.

Reformas em um sistema de ensino, a exemplo da que ocorreu na década de 1970, por meio da Lei n.º 5.962/71, imposta à sociedade pelo governo Médici durante o regime militar, promoveram mudanças profundas na educação brasileira. Uma dessas mudanças diz respeito ao ensino profissionalizante. O Ensino Médio, conhecido então como Ensino de 2º Grau, passou a ser obrigatório a partir do momento da aprovação da referida lei. O objetivo era formar uma grande quantidade de profissionais técnicos, visando diminuir a entrada de estudantes no Ensino Superior (WARDE, 1983).

Beltrão (2017, n. p.) esclarece que “mais do que atender supostas necessidades do mercado, o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior”. Essa reforma teve um viés estratégico, com a finalidade de promover o direcionamento dos estudantes oriundos da classe trabalhadora ao mercado de trabalho. Além disso, existiam questões ideológicas implícitas nela, que tinham por objetivo enfraquecer os movimentos estudantis, pois esses faziam oposição ao governo militar (WARDE, 1983).

Segundo Pereira e Teixeira (2018, p. 184), a educação brasileira é marcada pelo distanciamento entre os ideais democráticos de formação e a cidadania. Após 1964, o ensino no país passou a estar em conformidade com a dimensão economicista, com fundamento na teoria do capital humano, na qual o homem é visto como recurso direcionado à produção. Instituiu-se, assim, a profissionalização compulsória na totalidade dos cursos do Ensino de 2º Grau, com vistas ao ingresso do concluinte no mercado de trabalho e à contenção de demanda na educação superior.

De acordo com Beltrão (2017), o Brasil vivia sob o slogan “Um Novo País”, o que era divulgado na imprensa e muito comemorado por defensores do regime. Acreditava-se que, finalmente, o país estava na direção certa. Dessa forma, a escola começou a preparar oficialmente os estudantes para o mercado de trabalho.

A reforma atingiu as escolas de maneira impactante, uma vez que a maioria dessas instituições não possuía infraestruturas físicas e técnica, e nem recursos humanos para se adaptar rapidamente à realidade imposta pela lei. Segundo Beltrão

(2017), vários problemas foram desencadeados a partir dessa adaptação. O fato é que as escolas foram consideradas desatualizadas e ultrapassadas. Mesmo diante da oferta de diversos cursos técnicos profissionalizantes, muitas instituições não possuíam materiais específicos desses cursos.

Conforme Beltrão (2017), diante da grande quantidade de problemas e da inviabilidade de implantação do ensino profissionalizante nas escolas do país, o governo decidiu, no decorrer da década de 1980, flexibilizar a obrigatoriedade do ensino profissional.

O aumento das pressões sociais em torno do processo de redemocratização do país, seguido do enfraquecimento do regime militar, resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Com a promulgação desse documento, os trabalhadores da educação saíram vitoriosos, posto que se consolidou a proteção aos direitos sociais à educação e, a partir desse princípio, a possibilidade de elaboração de uma nova LDB, aprovada no ano de 1996 (PEREIRA; TEIXEIRA, 2018).

A LDB de 1996 passou a denominar o antigo Segundo Grau de Ensino Médio. De acordo com o seu artigo 35, esse nível de ensino corresponde à etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, e tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996a, n. p.)

A Lei n.º 9.394/1996 trouxe importantes modificações para o sistema de ensino do país. Dentre essas modificações, destaca-se a finalidade do Ensino Médio, que tira o foco da preparação para o mercado de trabalho e o insere no trabalho e na cidadania. Isso pode ser evidenciado através da inclusão obrigatória de disciplinas no currículo, como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.

Outra reforma no Ensino Médio brasileiro foi realizada no ano de 2017, pelo presidente Michel Temer, através da Medida Provisória n.º 746, de 22 de dezembro de 2016, o que viria a se tornar a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa lei

trouxe novas diretrizes para o funcionamento do Ensino Médio no país. Ressalta-se que a proposta foi aprovada sem que houvesse uma discussão envolvendo setores mais amplos da sociedade (ARAÚJO, 2018). Assim como a reforma do ensino de 1º e 2º Graus foi imposta à classe trabalhadora do país através da aprovação da Lei nº 5.962/71, a Reforma do Novo Ensino Médio, ocorrida em 2017, também foi imposta aos trabalhadores. Motta e Frigotto (2017, p. 356) afirmam que “o que está posto de fundo nessa suposta urgência, tendo em vista os ‘sujeitos dessa reforma’ e o contexto de regressão da regressão teórica e política que, para além das batutas neoliberais, foi orquestrada impositivamente”.

A Reforma do Novo Ensino Médio ocorreu de modo impositivo porque a classe dominante necessitava de novos mecanismos para satisfazer as necessidades do mercado, possibilitando a ampliação do capital através do crescimento econômico. Nesse contexto, Motta e Frigotto (2017, p. 357) pontuam que “a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade”. Este foi o principal motivo para a rápida aprovação da Reforma do Novo Ensino Médio: adequar o ensino as novas demandas do capital.

Essa Reforma foi aprovada por grupos de empresários que atuam na área da educação a serviço do interesse do capital. Como assevera Freitas (2018, p. 29), “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado”. Essa declaração sustenta a tese do referido autor de que a reforma da educação de 2017, promovida pelo Estado, foi de autoria e financiada pelo empresariado (FREITAS, 2018). Como bem expõe Frigotto (1999), reformas estruturais como essa são realizadas visando atender às novas demandas do neoliberalismo, de forma a enquadrar a nova força de trabalho ao processo de reestruturação produtiva.

Ainda de acordo com Frigotto (1999, p. 33), o capital tem como fundamento principal “a necessidade de que a reprodução da força de trabalho seja moldada, forjada, fabricada para a disciplina e subordinação das novas relações de produção”. Nesta perspectiva, Pereira (2021, p. 141) entende que:

A escola, nesse contexto, é um instrumento central nesse objetivo visando o aumento da capacidade técnica necessária para a produção e, também, para capturar a subjetividade de trabalhadores para que não questionem as relações de exploração e de dominação burguesa.

Destarte, a proposta do Novo Ensino Médio vai se consolidando sob a égide do neoliberalismo, sendo essa reforma educacional norteada pela reestruturação produtiva do capital.

### **3.1.1 A contextualização da Reforma do Novo Ensino Médio**

Para uma melhor compreensão acerca da aprovação da Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, é necessário recapitular as políticas educacionais brasileiras aprovadas nas últimas décadas, a fim de entender as demandas do capital, bem como a reestruturação produtiva do modo de produção capitalista.

Atento a essa questão, Araújo (2019, p. 116) salienta que:

Essa Reforma dá continuidade a uma série de medidas de igual teor que foram implementadas desde a década de 1990 no Brasil, que visavam subordinar a educação e, em particular, o ensino médio, as demandas imediatas dos setores produtivos conferindo-lhe um caráter mais instrumental. A Reforma traz, como uma de suas marcas, a forma antidemocrática como foi implementada, conduzida e aprovada.

Como já apontado no primeiro e segundo capítulos, pode-se afirmar que a Reforma do Novo Ensino Médio é parte de um contexto de implementações de reformas promovidas pela agenda neoliberal em diversos países do mundo. É válido mencionar que essa agenda é diferente entre os países: para o grupo dos países desenvolvidos, é uma; para o grupo daqueles em desenvolvimento, é outra, sendo que o Brasil faz parte deste último grupo.

Há um projeto ideológico da classe dominante voltado para a classe trabalhadora. Esse projeto deve ser desenvolvido na instituição escola. Warde (1983, p. 55), em suas análises, pontua que “a escola ocupa entre os aparelhos ideológicos um lugar fundamental. Apresentada à sociedade como um lugar da elaboração e transmissão da cultura, a escola cumpre as suas funções sob a aparência de ‘um meio neutro, desprovido de ideologia’”. Portanto, o Novo Ensino Médio é parte de um pacote de reformas promovidas em diversos países.

Destarte, essa Reforma consiste em uma política educacional que reforça a dualidade presente no sistema de ensino, fundamentada em uma escola para os pobres e outra para os ricos, ou seja, uma para a classe trabalhadora, com a finalidade

de formar mão de obra para o mercado de trabalho, e outra para a formação de futuros profissionais, de modo a seguirem carreiras consideradas de sucesso. Há, dessa forma, uma adequação da escola para atender à demanda de reestruturação do setor produtivo.

No atual contexto de profunda crise estrutural, vivemos uma contraofensiva do capital contra o trabalho que atinge em cheio a juventude. Estamos sob a agenda globalmente estruturada do capital, na qual os serviços públicos e as políticas sociais se tornam excelentes oportunidades de negócio. (PEREIRA, 2021, p. 140)

Nos anos 2000, os agentes dessas demandas no país foram o Banco Mundial, o FMI e a OCDE. De acordo com Meszáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...] através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta.

Nesse sentido, a Reforma do Novo Ensino Médio possui uma série de contradições. Em um país com aproximadamente 10,1 milhões de desempregados (IBGE, 2022), ela fragiliza o ensino e precariza o trabalho, uma vez que muitos jovens não conseguem ter acesso à universidade e ao mercado de trabalho. Conforme salientado por Motta e Frigotto (2017, p. 357), “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”. Freitas (2018) alerta que essa é uma reforma promovida pelo empresariado, realizada pela classe dominante para a classe trabalhadora.

Importa evidenciar que a Reforma do Novo Ensino Médio foi propagada na sociedade brasileira como uma possível solução para a crise socioeconômica e de empregabilidade da juventude. Motta e Frigotto (2017, p. 362) a entendem como uma “falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho”. Portanto, a realidade é diferente daquela propagada na promoção da Reforma. Os jovens concentram o maior percentual de desempregados do país, chegando a 19,3 % entre aqueles na faixa etária de 18 a 24 anos. O desemprego entre as mulheres é de 19,6%, e entre os homens, 7,5%. Assim, entende-se que a Reforma do Novo Ensino Médio criará um exército de reserva de desempregados no país, pois não resolverá a questão do desemprego, uma vez que este consiste em um problema estrutural.

Para Andrade (2018, p. 31), o viés neoliberal da Reforma possui como finalidade:

[...] consolidar a educação para o desemprego, principalmente pela repolitização dos filhos da classe trabalhadora e por meio da apologia da empregabilidade, fortalecendo elementos indissociáveis da nova cultura cívica e a despolitização da política.

A Reforma do Ensino Médio foi apresentada fora do contexto da realidade em que se encontram as escolas brasileiras, principalmente as públicas, com sua falta de infraestrutura e os seus problemas estruturais.

Com base no método do materialismo histórico, julga-se ser importante, aqui, tratar dessa Reforma a partir de duas categorias: aparência e essência. Ao propagar a Reforma do Novo Ensino Médio como solução para o desemprego entre os jovens, que poderá atingir 300 milhões de desempregados em todo o mundo nas próximas décadas devido aos avanços tecnológicos de inteligências artificiais, o governo por sua vez, faz uso de uma falsa aparência, omitindo a precarização do ensino, que se encontra em sua essência.

Conforme Libâneo (2010), a palavra educação significa, em sua origem latina, ato de alimentar, cuidar, criar, modificar um estado. O conceito de educação ganhou novos significados com o surgimento e consolidação das diversas correntes pedagógicas. Em um contexto geral, esse conceito pode ser compreendido como um conjunto de ações, podendo ser regras, normas, princípios, valores, com o objetivo de levar os indivíduos a se adaptarem ao contexto das relações sociais no qual estão inseridos. A aplicação dessas ações continuamente, através de uma geração para outra, ou de um indivíduo adulto para uma criança, implica reprodução das relações sociais.

A educação é vista como algo que se repete, que se reproduz, algo sempre idêntico e imutável. Por mais que se identifique aí uma função comunitária no sentido de inserir os indivíduos num sistema social, predomina uma ideia de adaptação passiva a uma realidade cristalizada, isto é, a educação seria sempre a mesma para uma sociedade que é sempre a mesma. (LIBÂNEO, 2010, p. 73)

Dessa forma, segundo o entendimento de Libâneo (2010), a Reforma do Novo Ensino Médio não traz nada de novo, uma vez que reforça o tipo de educação que há tempos é ofertada à classe trabalhadora, isto é, precarizada e para atender ao mercado de trabalho.

Isso mostra que, independentemente do tipo de reforma educacional realizada, a educação direcionada à classe trabalhadora no Brasil é precária. Em outros termos, as relações sociais estão em constante repetição, por meio da reprodução e da garantia de permanência da classe dominante no poder.

### **3.1.2 Semelhanças entre a Reforma do Novo Ensino Médio e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus no regime militar**

A Reforma do Novo Ensino Médio, em 2017, e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em 1971, no contexto do regime militar, embora estejam situadas em contextos diferentes, possuem alguns pontos semelhantes, principalmente no que se refere à rápida tramitação no Congresso e ao direcionamento para o mercado de trabalho.

Na sociedade civil e no Congresso Nacional, a discussão em torno da Reforma do Novo Ensino Médio “[...] foi atropelada e apressada, tramitando em menos de cinco meses, levada de forma antidemocrática [...]” (ARAÚJO, 2019, p. 116), iniciando-se por meio de Medida Provisória, n.º 746/2016, com validade imediata. Como pontua Pereira (2021, p. 138), “[...] esta importante mudança na legislação educacional ignorou a necessidade de tramitação pelas vias normais, o que realça seu caráter autoritário”. Portanto, foi impositiva.

Conforme Beltrão (2017, n. p.), a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971, também ocorreu de modo arbitrário:

A aprovação no Congresso foi rápida, sem espaço para debate nem dentro, nem fora do Parlamento. O país vivia o período mais duro do regime, e o Legislativo, que havia sido fechado pelo AI-5 em 1968 e reaberto apenas no ano seguinte, estava ceifado por cassações de mandatos.

As entidades de classe, representantes dos trabalhadores da educação, foram excluídas dessa discussão. Isso porque, esses trabalhadores teciam críticas ao regime militar. Assim, eram perseguidos, podendo ser presos, torturados e até mortos. Outro fato que ocorreu com frequência na época foi o fechamento e a criminalização de muitos sindicatos pelo país. Os membros pertencentes a esses órgãos também foram perseguidos. Por motivos como esses, não houve espaço para a realização de debates na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

Acerca da Reforma do Novo Ensino Médio, Araújo (2019, p. 117) salienta:

Trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação.

Nota-se, portanto, uma semelhança no que diz respeito ao modo como ambas as reformas foram conduzidas: sem a participação da sociedade civil, de entidades de classe e da academia; enfim, sem discussão em âmbito social. A Reforma de 1971 ocorreu no contexto de um regime autoritário, em que não se previa a participação social.

De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 357), a Reforma do Novo Ensino Médio é urgente para o Estado. Isso porque,

[...] é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade.

Essa Reforma, com rápida tramitação na Câmara dos Deputados e no Congresso Nacional, é um dos principais fatores capazes de assegurar e acelerar, segundo a classe dominante, as condições de competitividade do país no mercado internacional. Sob essa ótica, a educação estaria se adequando às necessidades do mercado de trabalho.

Outra importante semelhança entre as reformas diz respeito à ratificação de uma escola pública, que possui como finalidade formar para o mercado de trabalho, e não para o Ensino Superior, reforçando, assim, o caráter dual da escola, como exposto anteriormente.

A Reforma de 2017 gera inúmeras implicações, como a diminuição das chances de jovens oriundos das camadas populares de chegarem à universidade. Para Frigotto (2016, p. 331), isso desqualifica a educação, uma vez que essa política “[...] só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil”.

Segundo Araújo (2019, p. 109), a Reforma do Novo Ensino Médio “[...] aponta duas funções básicas para a escola, uma de preparação das classes trabalhadoras para o ingresso no mercado de trabalho e outra de preparação das classes dominantes para o ingresso nas universidades”. Assim sendo, reforça o caráter dual

da escola promovida pela Estado brasileiro. Desse modo, os jovens oriundos da classe trabalhadora passam por uma escola que possui como direcionamento o mercado de trabalho, o que poderá influenciar a diminuição do número de pessoas da classe operária nas universidades.

Cunha (2017) afirma que ambas as reformas abordadas possuem como eixo norteador a diminuição do número de pessoas da classe operária no Ensino Superior. Esse é um problema que se radicou nas políticas públicas educacionais brasileiras. Percebe-se, assim, que os eixos norteadores dessas políticas públicas educacionais são estruturados com base no modo como as classes dominantes enxergam a classe social dos sujeitos que frequentam a Educação Básica da rede pública.

A escola secundária passa a ser oferecida às classes trabalhadoras, com o objetivo de qualificá-las para o trabalho industrial [...]. O ensino guardado para as classes dominantes e camadas médias mantém-se centrada nos estudos literários, voltados para o ingresso na universidade. (WARDE, 1983, p. 56)

O objetivo é o de direcionar os jovens para o mercado de trabalho, dificultando o ingresso deles no Ensino Superior. Dessa forma,

Na escola que se caracteriza, predominantemente pela elaboração-inculcação da ideologia dominante aos membros da própria classe dominante e das camadas médias, a separação entre os conhecimentos e os valores que lá se transmitem e o processo produtivo está plenamente configurada. A divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual apresenta-se de forma típica na relação entre a escola e as classes sociais. (WARDE, 1983, p. 57)

Nesse sentido, “a educação não somente se torna uma excelente oportunidade para os negócios como também para a difusão de um *ethos* favorável aos interesses dominantes” (PEREIRA, 2021, p. 140). Logo, a classe dominante busca difundir seus interesses de acumulação de capital e reestruturação produtiva a partir da educação.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, ao imprimir como eixo norteador a obrigatoriedade da profissionalização no 2º Grau, esbarrou na falta de infraestrutura das instituições de ensino, nos entes federados e na desigualdade regional. Semelhantemente, a Reforma do Novo Ensino Médio possui como uma de suas problemáticas e limitações a falta de infraestrutura nas escolas e recursos financeiros. Como mostra Toledo (2017, n. p.), a “maioria dos municípios brasileiros têm apenas uma escola de ensino médio; turno triplo está presente em 41,9% das unidades e só 54,9% dos professores têm formação na disciplina em que atuam”. Observa-se que muitas escolas não têm a possibilidade de ofertar os itinerários formativos por falta de

trabalhadores da educação qualificados. Esses itinerários são definidos pelo Ministério da Educação (2018) como:

[...] o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2018, n. p.)

Para Andrade (2018), os itinerários formativos são produtos da fragmentação do Ensino Médio, sendo eles: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os componentes curriculares ofertados aos estudantes do Ensino Médio foram agrupados e reorganizados em itinerários formativos, no qual apenas Língua Portuguesa e Matemática continuaram como obrigatórios; os demais passaram a ser ofertados apenas dentro dos itinerários, conforme o interesse do estudante. Ainda segundo o autor supracitado, esses itinerários representam a flexibilização da aprendizagem, e se diversificam conforme o contexto local, sendo sua execução de responsabilidade dos estados.

Para Andrade (2018), esses itinerários formativos fragmentaram e romperam com a totalidade e abrangência a que se propunha o Ensino Médio, criando, assim, um ensino limitado. A limitação ocorre, primeiramente, em razão do c educacional. Com isso, há uma oferta de quantidade limitada de cursos. Essa limitação passa também pela qualificação técnica dos professores.

No tocante ao ensino profissionalizante, o Ministério da Educação entende que:

O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu. (BRASIL, 2018, n. p.)

Desse modo, compreende-se que a formação profissional e técnica poderá ser ofertada com o Novo Ensino Médio, sendo que, ao final do curso, o estudante possuirá uma formação técnica. Diante da grande diversidade e desigualdade regional que o Brasil possui, a proposta de implementação dessas novas medidas torna-se inviável,

principalmente em razão da diminuição de recursos financeiros destinados à educação nos governos Temer e Bolsonaro.

Diante desse cenário, tem-se a precarização do Ensino Médio para os estudantes da rede pública de ensino. Conforme Warde (1983, p. 77), a reorganização do ensino reflete no “aperfeiçoamento das funções de discriminação social via escolaridade”. Nesse contexto, a escola configura-se em

[...] um instrumento central [...] visando o aumento da capacidade técnica necessária para a produção e, também, para capturar a subjetividade de trabalhadores para que não questionem as relações de exploração e de dominação burguesa. (PEREIRA, 2021, p. 141)

Com o esvaziamento da escola, sobretudo no Ensino Médio, a partir da Reforma, esse nível de ensino passa a ser utilizado pela classe dominante como um dos principais instrumentos da administração das desigualdades socioeconômicas no país. Esse fator é imprescindível no processo de acumulação e expansão do capital (PEREIRA, 2021).

Segundo Cunha (2017), uma das semelhanças existentes a Reforma do Novo Ensino Médio (2017) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971) refere-se à desvalorização das disciplinas pertencentes às Ciências Humanas, a fim de limitar a compreensão crítica do sujeito. Nesse sentido, História, Geografia, Filosofia e Sociologia são desvalorizadas em detrimento de Língua Portuguesa e Matemática.

Ressalta-se que, na Reforma do Novo Ensino Médio, componentes curriculares do âmbito das Ciências Humanas deixaram de ser obrigatórias, sendo ofertados em menor quantidade. Com isso, os sujeitos oriundos da classe trabalhadora são direcionados ao mercado de trabalho sem que possam questionar as relações sociais e de trabalho impostas e a exploração a qual estão submetidos.

Nas escolas privadas, os componentes que deixaram de ser obrigatórias ou tiveram uma redução em sua carga horária continuam a ser trabalhados dentro dos itinerários formativos. Como explica Borges (2023, n. p., grifos nossos), “as escolas particulares de qualidade ofertam mais de 3.000 horas de estudos desde antes de 2017, **a reforma nada afetou a vida destas comunidades de docentes e alunos**”. Esse é um exemplo de que as escolas particulares não foram afetadas pela Reforma da mesma forma que as escolas públicas.

### 3.1.3 A classe trabalhadora e a universidade

Diante do exposto, pode-se afirmar que há uma relação entre educação e estrutura social. Como mencionado, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus realizada pelos militares tinha a finalidade de dificultar a entrada da classe trabalhadora no Ensino Superior (WARDE, 1983). Percebe-se que a proposta da Reforma do Novo Ensino Médio caminha nessa mesma direção.

Para Carneiro, Mesquita e Afonso (2017), é perceptível a mudança na relação educação e estrutura de classe nas duas primeiras décadas do século XXI. Desde a entrada dos governos Lula (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016) na Presidência, diversos programas de inclusão, acesso, permanência foram criados, além de ampliação de vagas no Ensino Superior e a criação de universidades e institutos federais. Todas essas ações, em conjunto, foram responsáveis pelo aumento do número de jovens da classe trabalhadora nesse nível de ensino, seja em uma instituição pública, seja em uma instituição privada.

Segundo o IBGE, em 2004 apenas 1,2% do grupo pertencente às camadas populacionais de menores rendimentos tinha acesso ao ensino superior público e, apesar dos enormes esforços de governantes via políticas públicas e legislações afirmativas, em 2014 esse número subiu para 7,6%, confirmando ainda a imensa desigualdade de acesso. São os filhos dos grupos de maior rendimento os que ocupam 61,7% do total das vagas, ou 79,7%, se somarmos 1.º, 2.º e 3.º quintos de renda (IBGE, 2015). (CARNEIRO; MESQUITA; AFONSO, 2017, p. 50)

Como pontuado, em 2004, apenas 1,2% dos ingressantes no Ensino Superior eram provenientes da classe trabalhadora. No decorrer de 10 anos (2004 – 2014), esse índice subiu para 7,6%, registrando-se, portanto, um aumento de 6,2%. Isso ocorreu em razão de um conjunto de ações de acesso e permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

Aparentemente, esse crescimento é baixo, mas significativo. Isso porque, sinalizou mudanças na estrutura social do país. Apesar desse crescimento, observa-se que o Brasil é dominado por uma elite que impede as camadas populares de terem acesso a um ensino público de qualidade e de poderem desfrutar de serviços que, antes, eram exclusivos da classe dominante.

As mudanças socioeconômicas que ocorreram no Brasil entre os anos de 2003 e 2016 incomodaram a classe dominante, fazendo com que esta reagisse. Essa

reação resultou na retirada de Dilma Rousseff da Presidência, em 2016. Para Freitas (2018), o que houve foi um golpe de Estado promovido pela elite brasileira, por políticos do Congresso Nacional, membros do Judiciário e grupos pertencentes à mídia.

A partir daquele momento, houve uma série de reformas no país, promovidas no governo Temer, sucessor de Dilma Rousseff. Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 365), “o golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital”. O capital, em sua atual forma, o neoliberalismo, possui como uma de suas finalidades promover mudanças estruturais a partir da realização de reformas, enfraquecendo a classe trabalhadora. Uma das formas de enfraquecimento da classe trabalhadora se encontra na fragilidade da renda desse sujeito. Devido ao endividamento financeiro vivenciado pela classe trabalhadora em razão dos baixos salários os sujeitos que se encontram endividados dificilmente se preocuparão com a educação.

Com o objetivo de promover mudanças na estrutura social do Brasil, em razão do ingresso de sujeitos oriundos das camadas populares no Ensino Superior, foi proposta a Reforma do Novo Ensino Médio, impulsionada pela classe dominante. Ela pode ser caracterizada como uma reforma empresarial.

[...] os interlocutores do MEC não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas empresários participantes de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros. (SOUZA; COSTA JÚNIOR; SOUZA, 2021, p. 9)

Com base no que foi apresentado, entende-se que essa Reforma visa adequar o Ensino Médio ao modo de produção capitalista, ou seja, estabelecer um alinhamento entre escola e mercado de trabalho, tendo como foco os filhos da classe trabalhadora.

### **3.1.4 A Reforma do Novo Ensino Médio e a Geografia**

Como exposto, a Reforma do Novo Ensino Médio foi aprovada sob a égide do neoliberalismo. Farias (2017), ao abordar essa reforma e seus impactos na Geografia, afirma que ela foi imposta à classe trabalhadora brasileira. A sua realização tem como

objetivo estabelecer um alinhamento entre educação e mercado de trabalho. Portanto, pode-se afirmar que a classe mais atingida será a trabalhadora, devido às dificuldades que encontrará para ingressar no Ensino Superior. Ressalta-se que a rotina para os estudantes do Ensino Médio das escolas privadas não mudou, como mostrado por Comitre (2023, n. p.):

[...] já que enquanto os estudantes das redes públicas são privados de disciplinas que estimulam a formação de cidadãos ativos, capazes de pensar de maneira crítica, os estudantes da rede privada continuam tendo acesso a estas disciplinas por meio de disciplinas optativas e itinerários formativos variados.

Nas palavras de Comitre (2023), a reforma do Novo Ensino Médio impactou a escola pública de modo avassalador, promovendo a redução de carga horária dos componentes curriculares voltados para a formação crítica e cidadã. A escola pública não possui infraestrutura física e profissional para ofertar diversas modalidades de itinerários formativos. Antes, o estudante tinha uma formação integral; agora, a formação ocorre de maneira fragmentada.

No que se refere às escolas pertencentes à rede privada, percebe-se que elas conseguiram manter a mesma quantidade de componentes; e mais, ampliaram a oferta através dos itinerários formativos. Para isso, elevaram o preço das mensalidades.

Deve-se ressaltar que essa reforma não atingiu apenas os estudantes, mas também os professores, com impactos na formação e no trabalho docente, principalmente daqueles de áreas específicas, como os de Geografia. Isso porque, a Reforma prevê “[...] a aceitação de profissionais de ‘notório saber’ no exercício do magistério de temas ou conteúdos que não são da sua formação” (FARIAS, 2017, p. 132).

As questões das mudanças curriculares e da liberação de profissionais de ‘notório saber’, sem a preparação pedagógica para atuar na docência, nos parecem ser as mais preocupantes para quem pensa uma educação que forme integralmente os nossos jovens estudantes. (FARIAS, 2017, p. 132)

A LDB, Lei n.º 9.394/96, dispõe sobre o notório saber em seu art. 66:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico. (BRASIL, 1996a, n. p.)

Na referida lei, a proposta original sobre o notório saber traz como referência apenas o magistério superior. Com o avanço das políticas neoliberais sobre a regulamentação da educação no país, novos incisos foram adicionados a alguns artigos da Lei 9.394/96. A exemplo, tem-se a inserção do inciso IV, no Art. 61, que trata dos profissionais da educação escolar básica em efetivo exercício e com formação em cursos reconhecidos:

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 1996a, n. p.)

O notório saber, anteriormente reconhecido com curso de doutorado para o magistério superior, foi concedido à Educação Básica, mas de modo precarizado. Isso porque, são aceitáveis experiência profissional e graduações em outras áreas — não necessariamente licenciaturas.

O inciso IV foi inserido no artigo 61 da LDB 9.394/96 através da Lei n.º 13.415, de 2017, visando atender às demandas neoliberais. Isso evidencia como as políticas públicas educacionais são condicionadas aos interesses do capital, e as leis que garantem os direitos sociais adquiridos passam por flexibilizações, o que contribui para o desmonte da educação pública, laica e de qualidade.

A possibilidade de atuação de profissionais de notório saber tem consequências para a formação de professores e as relações de trabalho. Como não possuem formação específica em determinada área do ensino, eles podem atuar no ensino técnico e profissional.

Observa-se que as transformações ocorridas no mundo trabalho, provocadas pelo neoliberalismo, tende a explorar ao máximo o trabalhador. Essas transformações estão vinculadas a um Estado que promove mudanças no campo científico educacional, pondo-o à disposição do capital.

Nas últimas décadas, as transformações ocorridas na área da Geografia, como a destituição de comando da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) no comando dos cursos de Geografia e sua transferência para os cursos de pós-graduações, evidenciam a disponibilização da produção do saber ao Estado capitalista. Mesmo assim, há movimentos de resistência, que produzem saber crítico,

ligado aos movimentos sociais, de modo a disseminar uma Geografia Crítica que não se rendeu ao capital.

A disponibilização da produção do saber ao Estado capitalista traz graves prejuízos à sociedade, com impactos no trabalho docente. O fato de os profissionais de notório saber ministrarem aulas de Geografia nas escolas regulares produz grandes prejuízos à aprendizagem dos estudantes. Professores que não possuem licenciatura plena podem atuar no Ensino Médio, comprometendo a formação voltada para a cidadania. Como bem posto por Farias (2017, p. 135), a Reforma do Novo Ensino Médio “deforma as possibilidades de uma formação integral, universal e omnilateral, que possibilite aos estudantes uma leitura crítica e transformadora do mundo”.

Nunca é demais acentuar que a geografia possui papel fundamental na constituição da formação da cidadania dos sujeitos. Utilizada pela burguesia como instrumento de dominação e reprodução do poder na sociedade, a geografia é um dispositivo que deve ser utilizado para a formação cidadã para que o sujeito saiba pensar o espaço e assim nele se organizar e desse modo combater a produção e reprodução do poder.

Diante da possibilidade de deformação da formação integral dos estudantes, é necessário discutir os rumos da Geografia após a aprovação e a implementação da referida Reforma.

No texto da Lei 13.415, está ausente e falta de clareza sobre a obrigatoriedade da Geografia no currículo dessa etapa escolar. Como já salientado anteriormente, pelo que dispõem os parágrafos 30 e 40 do artigo 35-A da referida Lei, apenas Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa serão matérias obrigatórias nos três anos desse nível de escolarização. Matérias como História e Geografia parecem não lograr do mesmo prestígio. (FARIAS, 2017, p. 136)

A Lei 13.415, que faz referência a Reforma do Novo Ensino Médio traz implícita em si uma concepção de geografia que na década de 1970 foi colocada em questão por Yves Lacoste e pelos Geógrafos críticos brasileiros. Observa-se que com essa nova proposta foi desconsiderando mais 50 anos reflexão no campo do avanço da discussão sobre A Geografia, a quem serve e para que serve. Pelo motivo de sua

elevada importância a lei traz retrocessos no que tange a disciplina de geografia no ensino médio.

A Geografia consiste em uma ciência que deve fornecer aos estudantes, suporte, através da aplicação de conceitos, categorias de análise e práticas, em escalas local, regional e mundial, bem como de ferramentas, de modo a ajudar os sujeitos a compreenderem, criticamente, as contradições existentes nas relações ocorridas no espaço, como as socioeconômicas, as socioespaciais, a relação entre o ser humano e a natureza, dentre outras. Portanto, as mudanças nos componentes curriculares têm a ver com o enfraquecimento crítico dos sujeitos.

Desse modo, profissionais docentes licenciados em História e Geografia levantaram o seguinte questionamento: esses componentes curriculares se materializariam em disciplinas ou estariam diluídos em temas transversais? Farias (2017, p. 136) expõe a resposta que Maria Helena Guimarães Costa, secretária executiva do MEC, deu a esse questionamento, como publicada no Jornal O Globo:

A BNCC do Ensino Médio, que definirá os conteúdos que devem ser ensinados nessa etapa, não trará disciplinas. A ideia de disciplinas está em desuso no mundo. As competências são transversais, e tudo é uma mera questão de nomenclatura.

Essa resposta levanta dúvidas sobre o futuro do componente Geografia (e outros) no Novo Ensino Médio. Isso porque, a Geografia consiste em uma ciência que deve fornecer aos estudantes suporte, através da aplicação de conceitos, categorias de análise e práticas, em escalas local, regional e mundial, bem como de ferramentas, de modo a ajudar os sujeitos a compreenderem, criticamente, as contradições existentes nas relações ocorridas no espaço, como as socioeconômicas, as socioespaciais, a relação entre o ser humano e a natureza, dentre outras. Esses são elementos que contribuem para que os estudantes compreendam sua condição social enquanto sujeitos históricos. Portanto, configura-se em componente que, ao ser diluído em competências transversais, não traz contribuições essenciais, sobretudo para os estudantes da classe trabalhadora.

Mesmo que essa diluição não ocorra de imediato, os efeitos da Reforma podem ser observados, como a diminuição na quantidade de aulas de Geografia para os estudos do Ensino Médio, constatada na rede pública estadual do estado de Mato Grosso. Nesse estado, antes da Reforma, os estudantes do Ensino Médio contavam

com, no mínimo, 2 aulas semanais de Geografia; após a sua implementação, esse número diminuiu para apenas 1 aula semanal. Isso mostra diminuição de 50% das aulas. Esse prejuízo é compartilhado entre alunos e professores, haja vista que aqueles perdem a oportunidade de ter acesso a uma formação integral, e estes perdem em suas relações de trabalho.

### 3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A Geografia foi sistematizada no Brasil enquanto disciplina em meados do século XIX. Rocha (2000, p. 129) explica que “até o século XIX, os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”.

A Geografia passou a ser ministrada como disciplina no ano de 1837, no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Dessa forma,

[...] passa a ter um novo status no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo, nele também estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. (ROCHA, 2000, p. 129)

Giroto e Mormul (2019, p. 422) esclarecem que os primeiros professores de Geografia do Brasil não possuíam formação na área, sendo que “[...] muitos eram advogados, engenheiros, médicos”. Foi somente a partir de 1930 que os primeiros docentes formados na área passaram a atuar no magistério.

No Brasil, os primeiros cursos de Geografia surgiram somente após a criação da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de São Paulo, na década de 1930.

Foi através do decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que o ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Através desse decreto foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual UFRJ. Os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento foram abrigados nas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dessas universidades. (ROCHA, 2000, p. 130)

Rocha (2000), ao buscar compreender a história da formação dos professores de Geografia, mostra que a formação inicial desses profissionais era ancorada na concepção europeia, posto que os primeiros professores contratados para ministrarem aulas nessas faculdades vieram do continente europeu. Portanto, o curso contava com uma grade curricular que permitia uma formação moderna<sup>8</sup>. Elucida, ainda, que as primeiras formações em Geografia, específicas e completas, fundamentadas em uma concepção científica e uma pedagogia renovada, iniciaram-se a partir do ano de 1936. Essa geração de profissionais deu início a uma nova fase da produção científica geográfica no país.

Segundo Giroto e Mormul (2019), a década de 1940 foi importante para a Geografia. Naquela época teve início a profissionalização docente e, posteriormente, houve a remodelação desse curso, sendo que:

Uma maior difusão de cursos de formação de professores (as) de Geografia ocorreu a partir da década de 50 do século XX. Nas universidades públicas e mesmo em instituições de ensino privadas, novas turmas ingressavam e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos diferentes níveis de ensino. (ROCHA, 2000, p. 133)

Na década de 1960, os cursos voltados para a formação de professores no país sofreram um duro golpe, uma nova regulamentação. Desse modo, passaram por um processo de reestruturação. De acordo com Rocha (2000, p. 133):

Com a entrada em vigor da Lei nº4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores (as) de Geografia passaram a ter uma nova regulamentação. Esta nova legislação passou a exigir um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação.

O Parecer n.º 412/62 trouxe, em sua descrição, o primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia. Assim, no período do regime militar, a Lei n.º 5.540/68 promoveu a Reforma Universitária, mantendo o currículo mínimo para esse curso. Nas palavras de Rocha (2000), esclarece que esse currículo mínimo trazia em sua constituição apenas as diretrizes para a formação de professores de geografia em nível médio e não a de formação de bacharel em geografia. Desse modo, o curso de licenciatura em geografia era constituído pelas seguintes disciplinas: geografia física, geografia biológica ou biogeografia, geografia humana, geografia regional,

---

<sup>8</sup> Essa geografia moderna possuía como eixo norteador as características da Escola Francesa de Geografia

geografia do Brasil, cartografia. E os estudantes do curso também podiam escolher duas disciplinas dentre: antropologia cultural, sociologia, história econômica geral e do Brasil, etnologia e etnografia do Brasil, fundamentos da petrografia, geologia, pedologia, mineralogia e botânica.

A Geografia passou ainda por outras reestruturações. Uma delas foi realizada a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei n.º 5.962/71, ocorrida também durante o regime militar. Essa reforma gerou enormes prejuízos para o curso. Conforme Giroto e Mormul (2019, p. 423), “neste período, as disciplinas de Geografia e História perderam espaço e importância nas salas de aulas, sendo substituídas por Estudos Sociais, disciplina que deveria trabalhar os aspectos históricos dentro de uma perspectiva positiva de ciência”.

Além disso, a reforma citada fragilizou os cursos de licenciatura como um todo, com consequências na formação docente, pois houve redução no tempo de formação e dissociação entre ensino e pesquisa. Como mostra Rocha (2000, p. 135), em 17 de janeiro de 1972, “o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução n.º 1, a duração das licenciaturas curtas para 1.200 horas”. E complementa:

Se, de um lado, legiões de futuros (as) ‘professores (as)’ e, principalmente, ‘empresários (as) da educação’ aprovaram o aligeiramento da formação, muitos (as) outros (as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe contra a educação brasileira. Alunos (as), professores (as), entidades de classe etc., se manifestaram contrários (as) ao processo e iniciaram forte movimento de resistência. (ROCHA, 2000, p. 135)

Na década de 1980, foi apresentada a proposta de implantação de licenciatura plena para os cursos de formação de professores, com o objetivo de minimizar os impactos gerados pelos cursos aligeirados. Isso porque,

Devido à pressão promovida por estudantes, professores e sobretudo pelas entidades representativas das categorias atingidas, como a AGB e a ANPUH, estes cursos foram sendo aos poucos eliminados. Entretanto, suas sequelas ainda hoje são sentidas no interior das escolas brasileiras. (ROCHA, 2000, p. 135)

A Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), exerceu importante papel na consolidação da geografia brasileira. A AGB era uma instituição do qual até aquele momento não participavam estudantes, mas que no evento realizado em Maceió, na década de 1980, ocorreu grande manifestação de geógrafos e estudantes em oposição aos cursos de licenciaturas curtas.

No âmbito do processo de redemocratização do Estado brasileiro, ocorrido após as primeiras eleições diretas, foi promulgada uma Constituição Federal que previu a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A aprovação da Lei n.º 9.394/1996 apresentou como uma de suas novidades a suspensão das licenciaturas curtas, estabelecendo como requisito para atuação na atividade docente da disciplina o curso superior de licenciatura plena em Geografia. Desse modo, os cursos de licenciatura tiveram de rever seus currículos e se reestruturarem.

O MEC, assumindo para si o papel de reformador das propostas curriculares, impõe a sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, refletindo uma postura adotada pelo atual governo, buscam adequar os cursos de formação à lógica perversa do mercado. (ROCHA, 2000, p. 137)

A LDB, promulgada pela aprovação da Lei n.º 9.394/1996, traz em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996a, n. p.)

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), n.º 9/2001, aprovado em 08 de maio do mesmo ano, trouxe em suas determinações o estabelecimento das diretrizes para que os Institutos de Ensino Superior ofertassem formação docente (licenciaturas). Anteriormente, os cursos ofertavam duas possibilidades aos estudantes: cursar os três primeiros anos disciplinas de núcleo comum e, no último ano, escolher a habilitação, podendo ser bacharel, licenciado ou ambos.

A partir da publicação do Parecer n.º 9/2001, emitida pelo CNE, essa prática não foi mais permitida, e os cursos tiveram suas cargas horárias e matrizes curriculares reestruturadas, conforme a habilitação desejada. Silva (2015, p. 130), aponta que a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), se mostrou desfavorável a essa separação argumentando que “todos os cursos de Geografia formassem bacharéis, ficando a escolha profissional a critério dos graduados em momento posterior, mediante programas específicos de especialização”. A AGB participou das discussões, elaboração e constituição das novas propostas curriculares para a

geografia. A fragmentação do curso de geografia consolidou o mito de que ser bacharel em geografia é superior a ser professore de geografia. Após o Parecer n.º 9/2001, o estudante deveria escolher sua habilitação antes de ingressar ao curso. Atualmente, a carga horária mínima para a licenciatura em Geografia é de 3.200 horas, e para o bacharelado, 2.400 horas (BRASIL, 2019). Esse é um dos resultados da implementação das políticas Públicas educacionais de cunho neoliberal no Brasil. Como resultado tem-se a fragmentação de cursos como a geografia refletindo assim o desmoronamento das políticas educacionais de formação de professores no país. As novas diretrizes para a formação de professores a partir de 2001 possuem como eixo norteador o neoliberalismo.

Como abordado, na década de 1990, começou a ser implementada no Brasil a ideologia neoliberal, com vistas a um Estado mínimo, mediante a promoção de políticas públicas direcionadas para o fortalecimento do setor privado. Desde então, as diversas resoluções publicadas pelo governo passaram a beneficiar a iniciativa privada, posto que a educação é um campo que se encontra em disputa (FREITAS, 2018). Nesse campo de disputas, as disciplinas pertencentes ao grupo das Ciências Humanas, como Geografia, História, Sociologia e Filosofia, são, em geral, as mais impactadas pelas reformas educacionais, visto que elas versam sobre a formação cidadã e crítica dos estudantes. Como exemplo, observa-se o enfraquecimento sofrido pelas Ciências Humanas em dois períodos recentes da história da educação brasileira. O primeiro foi durante a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus do Ensino, em 1971; o segundo ocorreu sob a égide do neoliberalismo, com a Reforma do Novo Ensino Médio, em 2017.

No âmbito da Reforma do Novo Ensino Médio, as Ciências Humanas passaram por um processo de fragilização, deixando de ser obrigatórias e tendo sua carga horária diminuída, especialmente a Geografia. Enquanto disciplina na Educação Básica, a Geografia já vinha passando por um processo de desvalorização, o que foi intensificado com a Reforma do Novo Ensino Médio e a consolidação da BNCC.

Entende-se que a Geografia contribui para a formação crítica do estudante. Mesmo que os professores de Geografia não possuam autonomia curricular para desenvolver esse trabalho, essa disciplina ainda ocupa lugar de importância na formação cidadã. Para Guimarães (2018), o professor precisa ter autonomia no

trabalho, independentemente do documento curricular que orienta o sistema de ensino. Como mencionado:

[...] a elaboração da BNCC estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), votado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff, em junho de 2014. Esse documento normativo (a BNCC) deveria ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para sua aprovação final, dois anos depois, ou seja, em junho de 2016. Assim, a BNCC é uma política pública amparada em determinação legal e legítima. Seu objetivo é estabelecer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros, isto é, todos devem ter acesso a tal conjunto, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (GUIMARÃES, 2018, p. 1039)

Guimarães (2018) salienta que a elaboração da BNCC ocorreu em um período de extrema instabilidade política no país, além da forte influência do empresariado orientado pelos interesses do mercado. A BNCC é um documento que possui, em sua essência, um arranjo conservador e mercadológico, que se propõe a nortear o trabalho desenvolvido nas escolas brasileiras. Segundo Giroto (2017, p. 433), “é fundamental entendermos a articulação existente entre a elaboração da BNCC e os interesses de grupos econômicos sobre a educação brasileira no momento atual”. O autor ainda menciona que o movimento Todos pela Educação, apoiado pelos Grupos Itaú, Gerdau, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lehman estão à frente desse projeto norteando a consolidação da ideologia neoliberal através da BNCC.

Nesse documento consta a seleção de conhecimentos a serem trabalhados pelos professores de todas os componentes curriculares. No âmbito da Geografia, observa-se que a seleção dos objetos de conhecimento se fundamenta em uma visão mercadológica, tecnicista e conservadora.

A desvalorização da Geografia enquanto disciplina faz parte de um projeto que visa reduzir a sua influência na formação crítica e cidadã dos estudantes. Guimarães (2018) evidencia diversos problemas no que se refere ao ensino da Geografia dentro da BNCC: questões da ordem de excesso de conteúdos, nomeação de conceitos (sem explicitação), apresentação de conceitos de maneira tardia. Diante disso, entende-se que “o cenário exige reflexão a respeito do quanto tal dirigismo limita a autonomia dos professores, das práticas escolares e, em especial, das possibilidades do ensino e aprendizagem de Geografia” (GUIMARÃES, 2018, p. 1052).

A Geografia Crítica, atual corrente do pensamento geográfico brasileiro, surgiu na década de 1970, fundamentada no materialismo histórico dialético. Segundo

Corrêa (2000, p. 23), “trata-se de uma revolução que procura romper, de um lado, com a outras correntes de pensamento geográfico, a geografia tradicional e, de outro, com a geografia teórico quantitativa”. Debates eram realizados, e o espaço e as categorias de análise da Geografia eram discutidos. Desde então, o pensamento crítico da área tem avançado significativamente. Portanto, esse foi um período riquíssimo para a epistemologia geográfica. Em razão de sua criticidade, do fato de se partir da realidade para a constituição dessa análise crítica, é que o neoliberalismo vem esvaziando esse componente curricular, tornando-o, em parte, sem sentido para os estudantes.

Giroto (2021) ressalta que a BNCC promove um esvaziamento epistemológico na Geografia escolar no que diz respeito à relação existente entre o desenvolvimento do pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Esse esvaziamento epistemológico é considerado pelo autor como estratégico, visto que sua elaboração segue a ideologia neoliberal.

Compreende-se que os conteúdos a serem ministrados devem fazer sentido para os estudantes, de modo que estes sejam capazes de realizar leituras espaciais do bairro, do município, do mundo e, a partir disso, compreender as contradições existentes. Todavia, a BNCC deixa essa expectativa indefinida, sem conexões entre os conceitos geográficos e suas categorias de análises.

Giroto (2017) explica que a elaboração da BNCC, assim como ocorreu com os PCNs, ocorreu à luz do neoliberalismo:

Um dos elementos que mais chama a atenção é a velocidade imposta pelo governo federal na elaboração deste documento. Sua primeira versão (no caso da geografia, elaborada por alguns especialistas) foi apresentada para a consulta virtual no final do segundo semestre de 2015, sendo que o primeiro prazo para sugestões era dezembro do mesmo ano. Após pressão de professores e comunidade em geral, o prazo foi estendido para março de 2016. No entanto, estamos nos referindo a um período de seis meses para a construção de uma proposta curricular que irá afetar 50 milhões de alunos em todo o país. O que significa esta pressa? O que ela oculta? (GIROTO, 2017, p. 432)

A imposição curricular no tocante à Geografia e a outros componentes curriculares elimina a autonomia do professor. Este deve ter autonomia em seu trabalho, sendo que os princípios norteadores desses componentes devem estar claros, sendo discutidos previamente com a sociedade civil. Contudo, como aponta Giroto (2017, p. 428), “criou-se um efeito no qual a proposta curricular acabou por

legitimar um processo de precarização do trabalho docente com profundas implicações na prática educativa”.

A intervenção neoliberal na elaboração de diretrizes das políticas públicas educacionais brasileiras vem ocorrendo desde a década de 1990. Nesse contexto, o Banco Mundial lançou, em 2014, um documento direcionado para os professores, intitulado de “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina”. Conforme esse documento, o trabalho dos professores deve ser pautado na eficiência e norteado pela busca de resultados, tendo como parâmetros as avaliações de padrão internacional, como mencionado no capítulo anterior.

Segundo o documento, um dos grandes gargalos do trabalho dos professores na América Latina é a elevação dos custos do trabalho desses profissionais em razão do aumento salarial. Então, é preciso reduzir custos. A proposta do Banco Mundial é a de que o docente seja remunerado conforme sua eficiência e os resultados atingidos.

Não por acaso, no ano de 2023, o governo de Mato Grosso, na gestão de Mauro Mendes, está implantando a Gratificação por Resultado, com a aprovação da Lei Complementar n.º 756/2023, na qual o Poder Executivo estabelece, em seu art. 36, parágrafo único:

Art. 36 (...).

Parágrafo único. Poderá o Professor da Educação Básica optar, além do regime de 30 (trinta) horas semanais, pelo regime de 20 (vinte) ou de 40 (quarenta) horas semanais, o que será autorizado a depender da necessidade e da conveniência da unidade escolar, na forma do disposto nesta Seção, sendo o subsídio pago proporcionalmente ao regime de trabalho em exercício.

[...]

Art. 5º Ficam acrescentados a Seção IV e o art. 60-A no Capítulo II da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, com a seguinte redação:

‘Seção IV Da Gratificação Anual por Eficiência e Resultado

Art. 60-A O Poder Executivo fica autorizado a implementar, para os Profissionais da Educação Básica, a gratificação por eficiência e resultado em parcela única anual, limitada a 2 (duas) vezes o valor da classe e nível iniciais do cargo de concurso do professor com regime de 30 (trinta) horas semanais’. (MATO GROSSO, 2023, n. p.)

Com essas alterações na lei, o professor precisa cumprir metas, tornar-se aquilo que o Banco Mundial denomina de “eficiente”, para, assim, ser bonificado, como mostram os Quadros 2, 3, 4 e 5.

Quadro 2 – Gratificação por Resultado/Meta Escolar – MT

META ESCOLAR	PONTUAÇÃO	VALOR
Nota acima da atual e abaixo da Meta	180	R\$ 1.807,90
Atingiu a Meta	360	R\$ 3.615,80
Superou a Meta em até 20%	405	R\$ 4.067,77
Superou a Meta em mais de 20%	450	R\$ 4.519,75

Fonte: Mato Grosso (2023).

Quadro 3 – Gratificação por Resultado/Evasão Escolar – MT

EVASÃO ESCOLAR (POR ESCOLA)	PONTUAÇÃO	VALOR
Evasão até 10%	30	R\$ 301,32
Evasão menor que 5%	100	R\$ 1.004,39

Fonte: Mato Grosso (2023).

Quadro 4 – Gratificação por Resultado/Contribuição para a Redução do Absenteísmo – MT

CONTRIBUIÇÃO PARA REDUÇÃO DO ABSENTEÍSMO - CRA	PONTUAÇÃO	VALOR
De 11 até 20 dias de afastamento	30	R\$ 301,32
De 4 até 10 dias de afastamento	150	R\$ 1.506,58
De 1 até 3 dias de afastamento	250	R\$ 2.510,97
Não teve afastamento	300	R\$ 3.013,16

Fonte: Mato Grosso (2023).

**Quadro 5 – Gratificação por Resultado/Formação em Serviço – MT**

<b>FORMAÇÃO EM SERVIÇO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>	<b>VALOR</b>
<b>Até 110 hs</b>	<b>54</b>	<b>R\$ 542,37</b>
<b>111 até 183 hs</b>	<b>90</b>	<b>R\$ 903,95</b>
<b>184 até 199 hs</b>	<b>126</b>	<b>R\$ 1.265,53</b>
<b>200 hs ou mais</b>	<b>150</b>	<b>R\$ 1.506,58</b>

Fonte: Mato Grosso (2023).

De acordo com os quadros apresentados, uma das metas a ser cumprida relaciona-se com a formação de professores em serviço. Essa bonificação é mais um instrumento de controle do trabalho do professor, inclusive de sua formação. Observe-se que a formação docente será realizada em função metas; portanto, predeterminada. Nesse âmbito, onde reside a autonomia profissional?

A formação de professores deve ocorrer de modo autônomo, visando proporcionar ao estudante a possibilidade de se tornar sujeito de sua própria história, cidadão crítico, que transforme sua realidade, compreendendo as contradições espaciais e sociais que estão a sua volta. O profissional docente precisa ser livre para escolher a sua formação, de modo a não reduzir esse momento importante a treinamentos para alcançar resultados.

Nesse contexto, cabe questionar: até que ponto o trabalho docente se tornará ainda mais precário em nome do cumprimento de metas e do recebimento de bonificação?

Importa mencionar que os servidores que estiverem em afastamento superior a 50% dos dias trabalhados não têm direito a receber a gratificação por resultado. Portanto, a remuneração, no âmbito da educação, passa a ser pautada pela eficiência da produção. Princípios esses que fundamentam as políticas neoliberais como foi apresentado no capítulo desse estudo.

### 3.3 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Compreende-se que as transformações curriculares pelas quais passaram o curso de Geografia refletem diretamente na mão de obra que chega ao mercado de trabalho. Diante disso, é imprescindível investigar as características gerais dos docentes dessa área. Apple (1979) traz para discussão a relação entre ideologia e currículo. Para Apple (1979, p. 44), a realidade apresentada através do currículo escolar possui como princípio “particularizar a realidade que é selecionada, preservada e distribuída pelas escolas”. Tem-se, assim, uma realidade selecionada cuidadosamente, tendo em vista a reprodução classista. Sob essa perspectiva, é construída uma sociedade desigual, onde muitos não conseguem perceber as contradições existentes na sociedade. Essas transformações curriculares na geografia são reflexo do fortalecimento da ideologia neoliberal na sociedade. As mudanças curriculares na geografia com a aprovação da Reforma do Novo Ensino Médio impactaram o mercado de trabalho docente para os professores de geografia.

Conforme dados do Censo Escolar de 2017, há, aproximadamente, 75.476 professores de Geografia em todo o Brasil. A Tabela 14 e o Gráfico 13 mostram dados relativos à distribuição desses docentes por região político-administrativa:

**Tabela 14 – Distribuição dos professores de Geografia por região**

<b>Total</b>	<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Sul</b>	<b>Região Sudeste</b>	<b>Região Nordeste</b>
75.476	6.038	6,792	10.566	28.680	23.397
	8%	9%	14%	38%	31%

Fonte: Adaptada de Giroto e Mormul (2019).

Os profissionais docentes de Geografia se concentram na região Sudeste, seguida da região Nordeste. A região Centro-Oeste, localização do objeto de investigação, possui o menor percentual desses profissionais no país. A explicação para esse índice pode estar relacionada com a densidade demográfica da região, sendo uma das mais baixas do Brasil. Além disso, prevalece a suposição que, na Educação Básica, a Geografia é relativamente fácil de ser ministrada. Portanto,

profissionais sem qualificação específica nesse componente curricular podem ocupar o lugar dos licenciados nas salas de aula.

**Gráfico 13 – Quantidade de professores de Geografia por região político-administrativa (2017)**



Fonte: Adaptado de Giroto e Mormul (2019).

Ao observar o Gráfico 13, é possível verificar espacialmente as regiões brasileiras e a distribuição quantitativa dos professores de Geografia.

Giroto e Mormul (2019) esclarecem que, mesmo o país possuindo uma quantidade de 75.476 docentes de Geografia, ainda há um enorme quantitativo de profissionais que ministra esse componente curricular sem possuir formação específica, o que está exposto na Tabela 15:

**Tabela 15 – Formação dos docentes que ministram aulas de Geografia no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (2017)**

Curso de Formação Inicial	%
História (Licenciatura)	23,19
Pedagogia (Licenciatura)	21,28
Letras (Licenciatura)	6,06
Ciências Sociais (Licenciatura)	5,92
Matemática (Licenciatura)	3,21
Ciências Biológicas (Licenciatura)	3,02

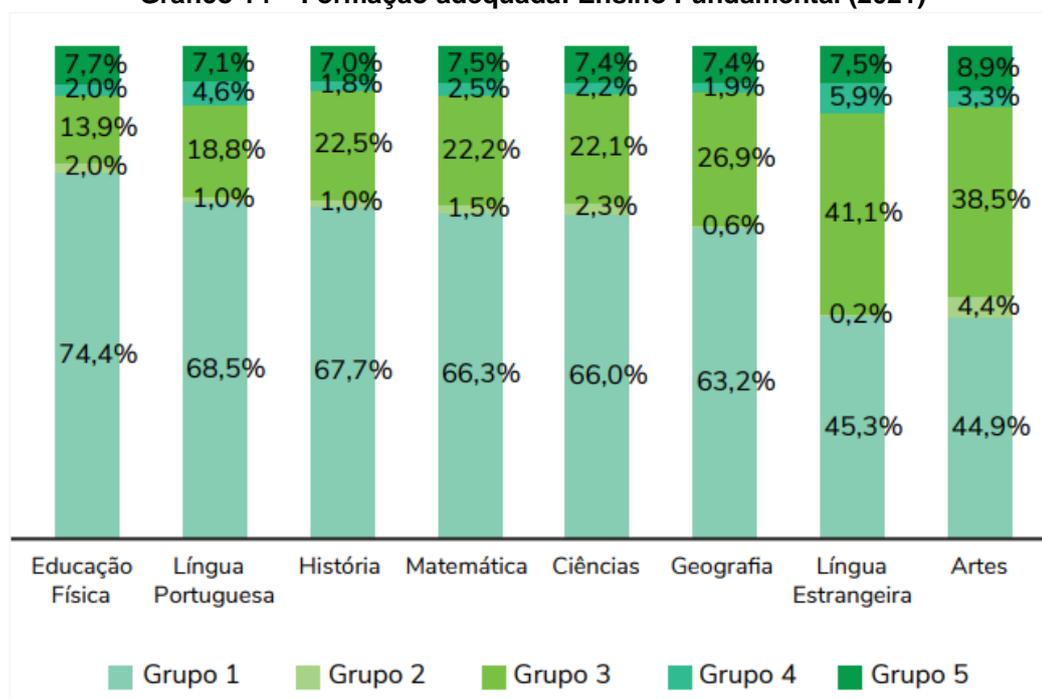
Geografia (Bacharelado)	2,67
Pedagogia (Ciências da Educação)	1,84
Filosofia (Licenciatura)	1,39
História (Bacharelado)	1,33
Educação Física (Licenciatura)	1,18
Ciências Naturais (Licenciatura)	0,81
Outros Cursos (102 formações)	28,04

Fonte: Adaptada de Giroto e Mormul (2019).

Conforme o Censo Escolar, 77,5% dos professores que ministram aulas de Geografia são licenciados na área; 22,5%, não possuem formação específica em Geografia. Dentre os profissionais ministram aulas desse componente curricular no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, encontram-se historiadores (23,19%) e pedagogos (21,28%).

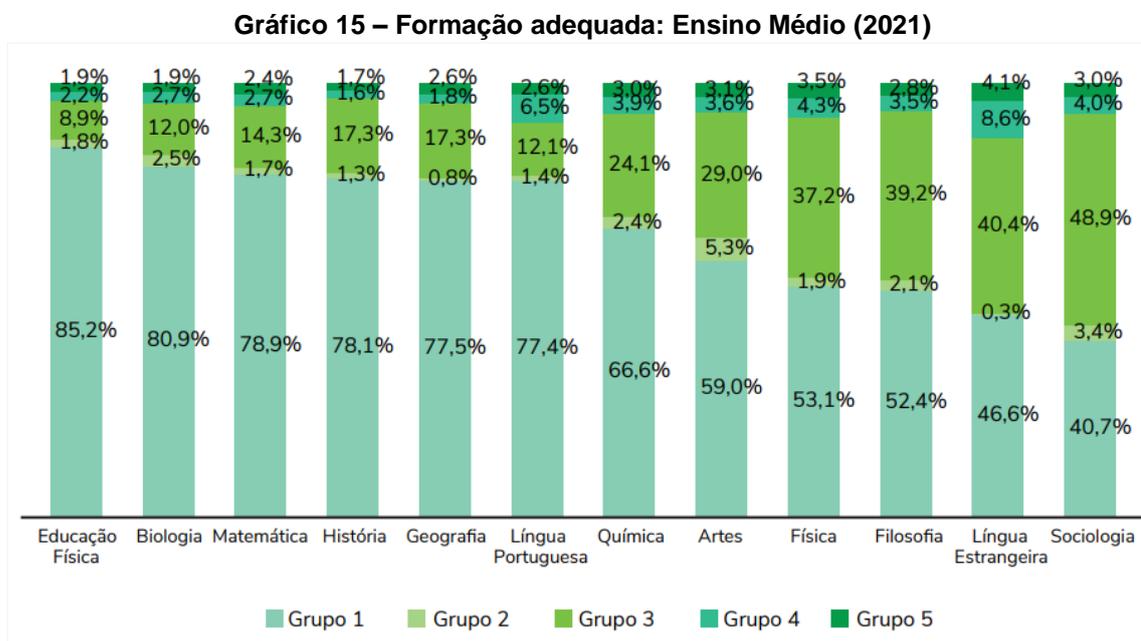
Os dados estatísticos do Censo Escolar de 2021 comprovam essa situação. O Gráfico 14 mostra que apenas 63,2% dos docentes de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação adequada.

**Gráfico 14 – Formação adequada: Ensino Fundamental (2021)**



Fonte: INEP (2021).

De acordo com o Gráfico 15, no Ensino Médio, o índice de profissionais na área com formação adequada é de 77,5%; portanto, 14,3% maior que nos anos finais do Ensino Fundamental.



Fonte: INEP (2021).

Giroto (2021) assevera que a Geografia qualifica o profissional habilitado a ter um olhar crítico sobre os acontecimentos no mundo, realizando a leitura geográfica por meio da aplicação dos conceitos e das categorias de análise da Geografia, observando e refletindo acerca das contradições socioeconômicas, socioespaciais e culturais, em escalas local, regional e global. Destarte, diante dessa descrição sua atuação no ambiente escolar é de extrema relevância. Como argumentam Giroto e Mormul (2019, p. 424), “o professor de Geografia em sua formação contribui com a formação intelectual e humana de milhares de estudantes no país”. Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que esse profissional atua junto aos discentes mostrando a estes a importância da formação crítica em uma sociedade tão desigual, como é a brasileira.

Ratificando o que já foi explanado no primeiro capítulo, no âmbito educacional brasileiro, o projeto da classe dominante para a classe trabalhadora possui como aporte as políticas neoliberais, e sua finalidade está restrita à formação de indivíduos

para atuarem no mercado de trabalho, não necessitando de um cidadão com formação crítica, desvalorizando, dessa forma, a própria Geografia.

A crise que se estabeleceu em torno das licenciaturas é o reflexo da desvalorização do trabalho docente. Sobre isso, pode ser citada, primeiramente, a baixa atratividade dos cursos de licenciatura, não sendo esse um fenômeno local, e sim nacional. Sobre isso, Souza e Silva (2020, p. 103) tecem o seguinte comentário:

Quando dizemos para alguém que fazemos um curso superior na área da licenciatura é muito comum sermos criticados ou ridicularizados em tempos em que o moderno sistema produtor de mercadorias glorifica profissões 'rentáveis' e pouco ligadas ao *care*.

O Quadro 6 traz um exemplo de baixa procura pelos cursos de licenciatura em Geografia:

**Quadro 6 – Nível de concorrência no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás**

Curso	Municípios	Inscrição/vaga
Geografia	Anápolis	0,44
Geografia	Formosa	5,16
Geografia	Goiás	1,97
Geografia	Iporá	1,03
Geografia	Itapuranga	1,50
Geografia	Minaçu	2,06
Geografia	Morrinhos	0,88
Geografia	Pires do Rio	1,44
Geografia	Porangatu	5,38
Geografia	Quirinópolis	0,88

Fonte: Universidade Estadual de Goiás (2013).

Como mostra o Quadro 6, o curso de Licenciatura em Geografia é ofertado em 10 campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Nos municípios de Formosa e Porangatu, a concorrência é mais elevada. Todavia, em um contexto geral, pode ser considerada baixa.

Observamos que a falta de interesse de pessoas pelos cursos de licenciatura está presente não somente na unidade universitária da cidade de Itapuranga, como também na UEG como um todo, visto que nos últimos anos as

inscrições para o vestibular dos cursos oferecidos - Licenciatura em Biologia, Geografia, História e Letras - têm diminuído a cada ano, gerando uma grande preocupação na unidade universitária e na instituição como um todo. (SOUZA; SILVA, 2020, p. 106)

O Instituto Semesp (2022) divulgou uma reportagem em que apresenta alguns dos motivos para a baixa procura pela licenciatura em Geografia. Dentre os possíveis motivos, estão: precarização da profissão, baixa remuneração, falta de reconhecimento da importância do professor na sociedade, condições de trabalho, falta de infraestrutura adequada nas escolas e de materiais, violência, problemas de saúde, dentre outros. Diante disso, a quantidade de estudantes interessados pelo curso diminuiu consideravelmente nas últimas décadas.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) divulgou dados recentes (2023) de cursos superiores que ficaram com vagas remanescentes, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Vagas remanescentes – UNEMAT/2023

Educação Física - Licenciatura - Matutino	Cáceres	19
Educação Física - Licenciatura - Noturno	Diamantino	26
Enfermagem - Bacharelado - Integral	Diamantino	18
Enfermagem - Bacharelado - Integral	Tangará da Serra	17
Engenharia Civil - Bacharelado - Integral	Nova Xavantina	32
Engenharia Civil - Bacharelado - Integral	Sinop	12
Engenharia Civil - Bacharelado - Integral	Tangará da Serra	20
Engenharia de Alimentos - Bacharelado - Integral	Barra do Bugres	31
Engenharia de Produção Agroindustrial - Bacharelado - Integral	Barra do Bugres	37
Engenharia Elétrica - Bacharelado - Integral	Sinop	24
Engenharia Florestal - Bacharelado - Matutino	Alta Floresta	34
Geografia - Licenciatura - Noturno	Cáceres	21
Geografia - Licenciatura - Noturno	Sinop	26
História - Licenciatura - Noturno	Cáceres	30
Jornalismo - Bacharelado - Noturno	Tangará da Serra	27
Letras - Licenciatura - Noturno	Alto Araguaia	28
Letras - Licenciatura - Noturno	Cáceres	10
Letras - Licenciatura - Noturno	Pontes e Lacerda	21
Letras - Licenciatura - Noturno	Sinop	21
Letras - Licenciatura - Noturno	Tangará da Serra	19
Matemática - Licenciatura - Noturno	Cáceres	26
Matemática - Licenciatura - Noturno	Barra do Bugres	29
Matemática - Licenciatura - Noturno	Sinop	34
Pedagogia - Licenciatura - Noturno	Cáceres	10
Pedagogia - Licenciatura - Noturno	Juara	31

Fonte: UNEMAT (2023).

De acordo com o quadro apresentado, o curso de Geografia dispõe de 21 vagas no município de Cáceres e 26 em Sinop, que não foram preenchidas. Em Cáceres, apenas 6 estudantes se inscreveram para o curso. Nove dias depois, foi publicado um novo edital com 7 vagas em Cáceres e 19 em Sinop. Mesmo com inscrições gratuitas, o processo seletivo de ingresso por meio de notas do Ensino Médio, as vagas não foram preenchidas (ver Quadro 8).

**Quadro 8 – Vagas remanescentes**

Geografia - Licenciatura - Noturno	Cáceres	07
Geografia - Licenciatura - Noturno	Sinop	19
História - Licenciatura - Noturno	Cáceres	20
Jornalismo - Bacharelado - Noturno	Tangará da Serra	08
Letras - Licenciatura - Noturno	Alto Araguaia	14
Letras - Licenciatura - Noturno	Pontes e Lacerda	03
Letras - Licenciatura - Noturno	Sinop	01
Letras - Licenciatura - Noturno	Tangará da Serra	08
Matemática - Licenciatura - Noturno	Cáceres	24
Matemática - Licenciatura - Noturno	Barra do Bugres	25
Matemática - Licenciatura - Noturno	Sinop	31
Pedagogia - Licenciatura - Noturno	Juara	26

Fonte: UNEMAT (2023).

No dia 14 de março de 2023, a UEG também publicou um edital ofertando vagas remanescentes em seus cursos de licenciatura, com destaque para o de Geografia. Este curso é ofertado no turno noturno, na modalidade licenciatura, em 8 municípios goianos. O total de vagas remanescentes foi de 154, como mostra o Quadro 9. Esses dados evidenciam que haverá déficit profissional para os próximos anos, afetando o mercado de trabalho.

**Quadro 9 – Vagas remanescentes do curso de Geografia/UEG**

UF	TOTAL DE VAGAS	QTD	CIDADE	TURNO
GEOGRAFIA (LICENCIATURA)	154	5	Anápolis	Noturno
		24	Formosa	Noturno
		25	Goiás	Noturno
		20	Itapuranga	Noturno
		26	Iporá	Noturno
		22	Morrinhos	Noturno
		02	Porangatu	Noturno
		30	Quirinópolis	Noturno

Fonte: UEG (2023).

Segundo o Instituto Semesp (2022), o déficit de profissionais docentes no Brasil poderá ser de até 235.000 no ano de 2040.

A mesma pesquisa revelou que houve 696 mil ingressos nos cursos de licenciatura, com apenas 243 mil concluintes. Isso significa que o número de formandos corresponde apenas a 35% dos ingressantes. Esse fenômeno é denominado de evasão escolar (INSTITUTO SEMESP, 2022). Wilhelm e Schlosser (2019, p. 7) elucidam que “a taxa de evasão é calculada com base nos discentes desistentes em relação ao total de matriculados”.

A Tabela 16 mostra o número de matriculados em cursos de licenciatura no ano de 2020.

**Tabela 16 – Matrículas em cursos de licenciatura (2020)**

	Modalidade	Cursos	Vagas Novas	Candidatos Inscritos	Candidatos X Vaga	Matrículas Ativas	Ingressantes Calouros	Concluintes Egressos
PRIVADA	EAD	1.104	2.354.676	1.658.247	0,7	882.760	476.386	137.406
	Presencial	2.780	308.915	249.069	0,8	222.406	68.463	50.984
	<b>Total</b>	<b>3.884</b>	<b>2.663.591</b>	<b>1.907.316</b>	<b>0,7</b>	<b>1.105.166</b>	<b>544.849</b>	<b>188.390</b>
PÚBLICA	EAD	408	78.538	161.506	2,1	104.469	33.245	11.057
	Presencial	3.425	146.946	1.027.400	7,0	454.046	117.696	43.832
	<b>Total</b>	<b>3.833</b>	<b>225.484</b>	<b>1.188.906</b>	<b>5,3</b>	<b>558.515</b>	<b>150.941</b>	<b>54.889</b>
TOTAL	EAD	1.512	2.433.214	1.819.753	0,7	987.229	509.631	148.463
	Presencial	6.205	455.861	1.276.469	2,8	676.452	186.159	98.816
	<b>Total</b>	<b>7.717</b>	<b>2.889.075</b>	<b>3.096.222</b>	<b>1,1</b>	<b>1.663.681</b>	<b>695.790</b>	<b>243.279</b>

Fonte: Instituto Semesp (2022).

Na Tabela 16, é possível observar que o número de concluintes é inferior ao número de ingressantes, demonstrando, assim, um índice de evasão elevado. Dados mostram que o índice geral de evasão para os cursos de licenciatura é de 29,9%, aproximadamente 1/3 dos que iniciam o curso. Importa mencionar que, nos cursos presenciais, esse índice é de 27,9%, e nos cursos de Educação a distância (EAD), de 31,3%.

Wilhelm e Schlosser (2019) acreditam que, independentemente do nível de ensino, os motivos que provocam a evasão escolar devem ser esclarecidos. Segundo os estudos realizados por essas pesquisadoras, os motivos podem revelar problemas que vão além do simples abandono dos cursos. Assim, ao identificar as causas

prováveis que levaram os estudantes à evasão, a instituição deve implementar um plano de ação com o propósito de reverter ou minimizar o fato.

O Quadro 10 apresenta números referentes à evasão escolar nos cursos de licenciatura, no ano de 2016:

**Quadro 10 – Taxa de evasão em cursos de licenciatura (2016)**

<b>CURSOS (FORMAÇÃO DE PROFESSOR)</b>	<b>2016</b>
Matemática	34,6%
Educação Física	33,7%
Filosofia	33,2%
História	33,0%
Música	32,8%
Artes Visuais	32,3%
Ciências Sociais	31,7%
Física	31,6%
Letras	31,0%
Educação Especial	30,4%
Química	28,5%
Pedagogia	28,2%
Geografia	28,0%
Biologia	26,8%
Computação	26,7%

Fonte: Instituto Semesp (2022).

Compreender os motivos que levaram a esses índices de evasão nos cursos de licenciatura possibilita a criação de estratégias para diminuí-los. Segundo Wilhelm e Schlosser (2019, p. 12):

As licenciaturas estão marcadas pela falta de prestígio social e econômico. As precárias condições de trabalho, a infraestrutura escolar inadequada à aprendizagem, a insegurança nas escolas e a falta de perspectivas na carreira são fatores que contribuem para o abandono. Em consequência, um dos resultados passa a ser a falta de professores no mercado e evasão em cursos de licenciatura fazendo prever maior carência futura de docentes.

A Tabela 17 traz dados referentes à quantidade de matrículas por região geográfica, em 2020:

Tabela 17 – Quantidade de matrículas em cursos de licenciatura por região geográfica (2020)

	Modalidade	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
PRIVADA	EAD	75.626	163.986	103.032	350.352	189.243
	Presencial	17.392	42.310	15.051	114.204	33.449
	<b>Total</b>	<b>93.018</b>	<b>206.296</b>	<b>118.083</b>	<b>464.556</b>	<b>222.692</b>
PÚBLICA	EAD	7.483	32.907	5.279	45.068	13.732
	Presencial	43.608	183.421	50.026	115.640	61.351
	<b>Total</b>	<b>51.091</b>	<b>216.328</b>	<b>55.305</b>	<b>160.708</b>	<b>75.083</b>
TOTAL	EAD	83.109	196.893	108.311	395.420	202.975
	Presencial	61.000	225.731	65.077	229.844	94.800
	<b>Total</b>	<b>144.109</b>	<b>422.624</b>	<b>173.388</b>	<b>625.264</b>	<b>297.775</b>

Fonte: Instituto Semesp (2022).

Nota-se que o número de concluintes é inferior ao número de ingressantes. Além da evasão escolar, outro fator que agrava mais a crise das licenciaturas no Brasil diz respeito à remuneração média dos professores da Educação Básica, em 2020, como mostrado na Tabela 18:

Tabela 18 – Remuneração média dos docentes

<b>Professor de Nível Superior na Educação Infantil (0 a 3 anos)</b>	<b>2.489</b>	<b>Professor do Ensino Médio</b>	<b>5.418</b>
		Artes	3.404
<b>Professor de Nível Superior na Educação Infantil (4 a 6 anos)</b>	<b>3.777</b>	Biologia	3.977
		Disciplinas Pedagógicas	5.827
<b>Professor de Nível Superior do Ensino Fundamental I</b>	<b>3.810</b>	Educação Física	4.497
		Filosofia	3.847
<b>Professor de Nível Superior do Ensino Fundamental II</b>	<b>3.835</b>	Física	3.977
Ciências Exatas e Naturais	4.013	Geografia	4.838
Educação Artística	4.170	História	4.797
Educação Física	3.497	Língua e Literatura Brasileira	3.799
Geografia	3.248	Língua Estrangeira Moderna	4.764
História	3.449	Matemática	5.351
Língua Estrangeira Moderna	3.423	Química	4.097
Língua Portuguesa	4.260	Sociologia	4.432
Matemática	3.658		

Fonte: Instituto Semesp (2022).

Com relação à renda desses profissionais, é preciso esclarecer que boa parte deles possui dois vínculos empregatícios para atingir a renda exposta nessa tabela. Alguns chegam a ter até três vínculos. Esse é um problema que afeta a maioria dos docentes do Ensino Básico. Sobre isso, Souza e Silva (2020, p. 104) tecem a seguinte consideração:

A alteração dos problemas centrais nas licenciaturas, envolvendo a formação profissional docente, será resolvida com mudanças significativas na condição desse profissional, sendo algumas destas a desvalorização, os salários incompatíveis com a jornada de trabalho, a precarização do plano de carreira.

Para Dias (2015), as mazelas que envolvem os profissionais docentes e suas carreiras têm origem no neoliberalismo. Nesse sentido, a desvalorização profissional dos professores está inserida em um pacote de reformas educacionais com início nos anos 1990. No estado de Goiás, por exemplo, a

Política conhecida como 'Pacto Pela Educação', apresentou-se como um pacote de medidas voltadas à melhoria da qualidade educacional, que adicionou ao ensino escolar do Estado de Goiás elementos que se identificam como política neoliberal, composta por meritocracia, precarização do trabalho intelectual, individualismo, distanciamento entre a população e escola e terceirização do trabalho. (DIAS, 2015, p. 19)

Essa é uma estratégia do neoliberalismo para que a educação venha a servir ao propósito do capital, formando mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Feitas essas considerações, questiona-se: quais são as características do trabalho docente, mais especificamente as do professor de Geografia, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso?

### 3.4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE MATO GROSSO

De acordo com dados levantados no ano de 2022 junto à SEDUC/MT, a Rede Estadual de Ensino possui um quantitativo de 10.839 profissionais docentes concursados.

Na Tabela 19, é apresentada a relação das disciplinas presentes na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e, respectivamente, a quantidade de professores referente a cada um dos componentes curriculares.

**Tabela 19 – Quantidade de professores por disciplina na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2022)**

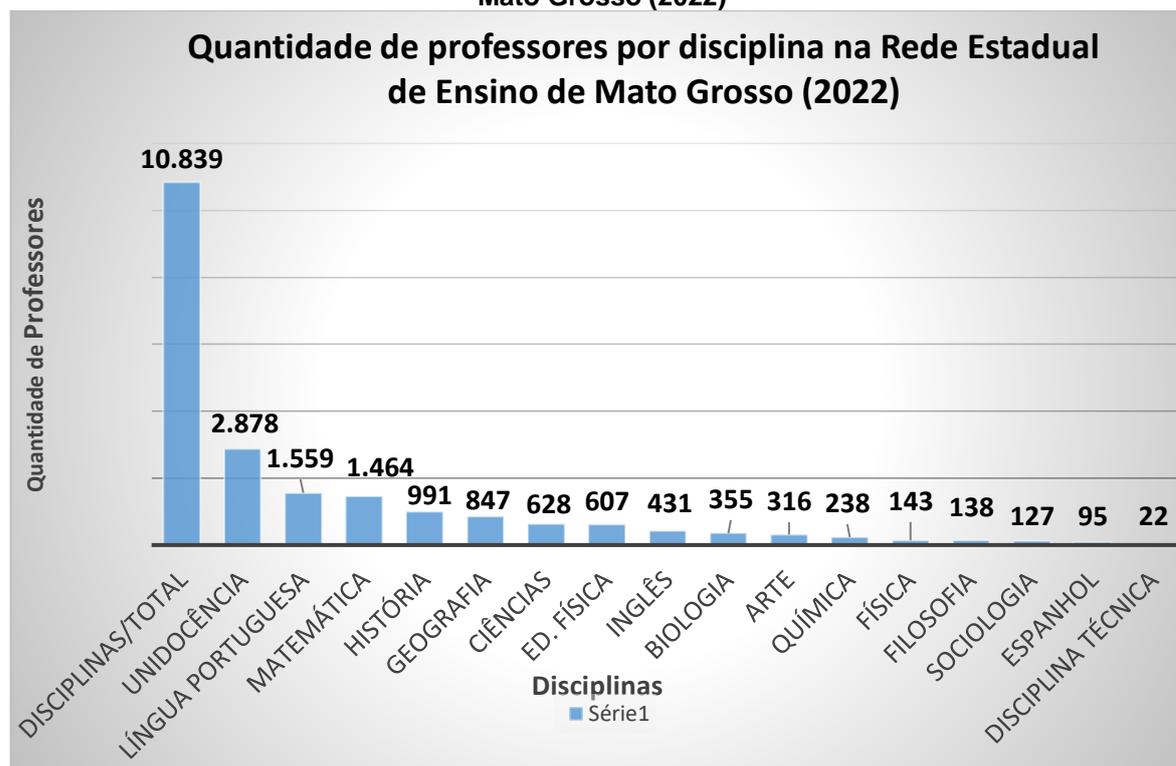
<b>Disciplinas/Total</b>	<b>10.839</b>
Unidocência	2.878
Língua Portuguesa	1.559
Matemática	1.464
História	991
Geografia	847
Ciências	628
Ed. Física	607
Inglês	431
Biologia	355
Arte	316
Química	238
Física	143
Filosofia	138
Sociologia	127
Espanhol	95
Disciplina Técnica	22

Fonte: Adaptada de SEDUC/MT (2022).

Observa-se que Unidocência, Língua Portuguesa e Matemática ocupam as três primeiras posições, respectivamente. O componente Geografia está na quinta posição, com 847 profissionais docentes concursados, em 2022.

Para melhor visualização desses dados estatísticos, foi elaborado o Gráfico 16, que traz, em sua constituição, a quantidade de professores e seus respectivos componentes curriculares, em ordem decrescente. A leitura desse gráfico permite comparar o total de professores em cada um desses componentes.

**Gráfico 16 - Quantidade de professores efetivos por disciplina na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2022)**



Fonte: Adaptado de SEDUC/MT (2022).

Observa-se que Sociologia, Espanhol e Disciplina Técnica encontram-se nas últimas posições. Ao observar a Tabela 19 e o Gráfico 16, é notório que o quantitativo de professores concursados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso é insuficiente para atender à demanda do estado, sendo um reflexo das políticas neoliberais na educação.

Importa salientar que os números apresentados nesse gráfico são referentes aos profissos que estão sob o regime de trabalho estável. Além disso, todos os anos, os profissionais docentes precisam escolher as turmas em que irão ministrar aulas no próximo ano letivo. Esse processo é denominado de atribuição. Em Mato Grosso, essa atribuição é realizada por meio do Processo Atribuição dos Servidores (PAS). Assim, os profissionais são classificados conforme a quantidade de pontos, que se baseia na classe de formação (magistério, graduação, especialização, mestrado e doutorado) e no nível (tempo de serviço). A combinação desses dois elementos resulta em uma classificação. Dessa forma, aqueles profissionais que possuem as maiores pontuações atribuem suas aulas primeiro; por conseguinte, os que ficam com as menores pontuações atribuem suas aulas posteriormente, correndo o risco de ficarem

remanescentes na unidade escolar. Isso significa que o docente pode atribuir parcialmente suas aulas na escola, sendo que, em um segundo momento, deverá atribuir suas aulas em outra unidade escolar. Caso não sobre nenhuma aula na unidade de origem, o docente deve buscar uma outra para atribuir suas aulas. É preciso mencionar que esse sistema de classificação por meio da diplomação gera a exclusão dos profissionais docentes que não atingem pontuação suficiente que as vezes precisam mudar de unidade de ensino, em diferente localidade, as vezes sendo obrigado a percorrer elevadas distâncias.

Observa-se que, no PAS 2022 (realizado em 2021), 500 profissionais docentes não conseguiram atribuir suas aulas em uma única unidade escolar. No PAS 2023 (realizado nos meses de setembro e outubro de 2022), essa quantidade aumentou para 670, conforme Tabela 20:

**Tabela 20 – Profissionais docentes remanescentes**

<b>Profissionais Docentes Remanescentes</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
Remanescentes: todas as áreas	2022	500
Remanescentes: todas as áreas	2023	670

Fonte: Adaptada de SEDUC/MT (2022).

Verifica-se que houve um aumento de 34% no número de profissionais remanescentes no PAS de 2023 em relação ao de 2022. A hipótese é que esse crescimento seja resultado da implementação do Novo Ensino Médio, no qual muitos professores tiveram redução de carga horária (ver Anexo A – Quadro Geral de Lotação/2023).

Nos anos anteriores, o componente curricular Geografia era ministrado em duas ou três aulas semanais para cada turma do Ensino Médio. Com o Novo Ensino Médio, passou a contar apenas com uma aula semanal para as 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> séries, e duas para a 3<sup>o</sup>.

Os impactos dessa redução ocorrem, principalmente, nas relações de trabalho. Conseqüentemente, com a redução do número de aulas de Geografia nas turmas, os professores passaram a ministrar aulas em mais de uma unidade escolar. Os dados da Tabela 21 evidenciam essa realidade.

Além na diminuição no número de aulas de Geografia, muitos profissionais que atuam nas escolas não possuem formação na área. A combinação desses dois fatores colabora para o aumento do desemprego entre esses profissionais (o que será analisado mais adiante), intensificando a precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Portanto, pode-se afirmar que o mercado de trabalho docente foi impactado com a Reforma.

Em Mato Grosso, a Lei Complementar n.º 49, de 1º de outubro de 1998, estabelece, em seu art. 1º:

Art. 1º Pela presente lei complementar fica criado, no âmbito do Estado de Mato Grosso, o Sistema Estadual de Ensino, de que trata a Lei Federal nº 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.  
Parágrafo único. O Sistema Estadual de Ensino será considerado estratégico, entendido como essencial para oferecimento de Serviço Público; priorizando o mantido sob a responsabilidade do Estado, não podendo ser terceirizado, transferido à organização de direito privado ou privatizado. (MATO GROSSO, 1998a, p. 1)

Em seu art. 11, inciso III, assegura: “III - valorização e remuneração condigna para os profissionais da educação [...]” (MATO GROSSO, 1998a, p. 5). Ribeiro e Figueiredo (2020, p. 9) salientam que:

Um dos grandes pontos vitoriosos considerados pelo movimento da categoria está em deixar consignado no texto da lei de carreira, que os serviços destes profissionais são considerados estratégicos para o serviço público do Estado. Ou seja, não podem ser terceirizados ou privatizados. Já que no plano de reformas do Estado Brasileiro, frente aos ataques das políticas neoliberais, na segunda metade da década de 90 (noventa) os serviços considerados estratégicos seriam administrados e mantidos pelo estado, conforme Emenda Constitucional n.º 19 de 1998.

As referidas autoras afirmam que a categoria docente saiu vitoriosa no que se refere à implementação do Estado mínimo neoliberal no Brasil, e ressaltam:

A luta dos trabalhadores da Educação neste Estado foi um marco decisivo para assegurar um plano de cargos carreira e salário que trouxesse em suas bases o compromisso com a valorização dos seus profissionais e com a qualidade educacional. (RIBEIRO; FIGUEIREDO, 2020, p. 10)

Por sua vez, a Lei Complementar n.º 50/1998 trata da carreira dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. O art. 44 dessa lei define que:

Art. 44 O sistema remuneratório dos Profissionais da Educação Básica é estabelecido através de subsídio fixado em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou qualquer outra espécie remuneratória, devendo ser revisto, obrigatoriamente, a cada 12 (doze) meses. (MATO GROSSO, 1998b, p. 13)

No art. 45, consta:

Art. 45 Fica instituído, por esta lei complementar, o piso salarial, na forma de subsídio, em parcela única, dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso com jornada de 30 (trinta) horas semanais, abaixo do qual não haverá qualquer subsídio, ressalvada a diferenciação decorrente do regime de trabalho reduzido e decorrente do não-cumprimento da exigência de escolaridade mínima para enquadramento. (MATO GROSSO, 1998b, p. 13)

Ribeiro e Figueiredo (2020, p. 10) pontuam que o art. 46 da referida lei estabelece as tabelas com os coeficientes relativos às classes e aos níveis, para fins de cálculos para movimentação na carreira. Ressalta-se que a Lei n.º 50/1998 sofreu alterações nas classes e nos níveis a partir da Lei Complementar n.º 206/2004, como mostra a Tabela 21:

**Tabela 21 – Classe B: Graduação – 1,5 subsídios praticados**

<b>SUBSÍDIOS</b>				
<b>NÍVEIS</b>	<b>1998</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>
1	697,50	973,16	1.182,38	1.702,74
2	725,40	1012,08	1.229,67	1.770,86
3	756,79	1055,87	1.282,88	1.847,48
4	791,66	1104,53	1.341,99	1.932,62
5	830,03	1158,05	1.407,03	2.026,26
6	871,88	1216,44	1.477,97	2.128,43
7	920,70	1284,56	1.560,74	2.247,62
8	983,48	1372,15	1.667,15	2.400,87
9	1.046,25	1459,73	1.773,57	2.554,11
10	-	1488,93	1.809,03	2.605,19
11	-	1518,12	1.844,51	2.656,28
12	-	1547,32	1.879,98	2.707,35

Obs.: A tabela refere-se à Classe B, representada pelos profissionais com titulação e graduados, cuja remuneração tem como base o coeficiente 1,5. Percebe-se, no decorrer dos anos, a ampliação dos níveis (10, 11 e 12).

Fonte: SEDUC/MT (2021).

Os coeficientes de classe e nível são aplicados conforme dois critérios, a saber: a classe é atribuída em consonância com a escolaridade; e o nível, em razão do tempo de serviço. A cada três anos de prestação de serviço público, o profissional docente avança um nível.

A Tabela 22 traz, em sua descrição, a composição salarial dos profissionais docentes segundo a classe e o nível, tendo como referência o ano de 2022:

**Tabela 22 – Composição salarial para o ano de 2022**

<b>PROFESSOR EDUC. BASICA – 30H</b>						
Classe	Coeficiente	A	B	C	D	E
		1	1.5	1.7	2.022	2.3
		Subsídio	Subsídio	Subsídio	Subsídio	Subsídio
1	1,000	R\$ 3.164,76	R\$ 4.747,10	R\$ 5.380,03	R\$ 6.399,08	R\$ 7.278,88
2	1,040	R\$ 3.291,32	R\$ 4.937,01	R\$ 5.595,25	R\$ 6.655,08	R\$ 7.570,08
3	1,085	R\$ 3.433,75	R\$ 5.150,58	R\$ 5.837,39	R\$ 6.943,02	R\$ 7.897,58
4	1,135	R\$ 3.591,97	R\$ 5.387,96	R\$ 6.106,36	R\$ 7.262,99	R\$ 8.261,53
5	1,190	R\$ 3.766,03	R\$ 5.649,05	R\$ 6.402,26	R\$ 7.614,91	R\$ 8.661,86
6	1,250	R\$ 3.955,92	R\$ 5.933,89	R\$ 6.725,04	R\$ 7.998,85	R\$ 9.098,62
7	1,320	R\$ 4.177,44	R\$ 6.266,20	R\$ 7.101,64	R\$ 8.446,80	R\$ 9.608,15
8	1,410	R\$ 4.462,25	R\$ 6.693,40	R\$ 7.585,86	R\$ 9.022,70	R\$ 10.263,23
9	1,500	R\$ 4.747,10	R\$ 7.120,64	R\$ 8.070,07	R\$ 9.598,61	R\$ 10.918,32
10	1,530	R\$ 4.842,03	R\$ 7.263,06	R\$ 8.231,46	R\$ 9.790,59	R\$ 11.136,68
11	1,560	R\$ 4.936,99	R\$ 7.405,48	R\$ 8.392,84	R\$ 9.982,54	R\$ 11.355,06
12	1,590	R\$ 5.031,92	R\$ 7.547,89	R\$ 8.554,23	R\$ 10.174,51	R\$ 11.573,40

Fonte: SEDUC/MT (2021).

A Classe A refere-se aos profissionais com a formação em magistério; a Classe B, graduação; a Classe C, especialização; a Classe D, mestrado; e a Classe E, doutorado.

A data-base dos profissionais da educação é reajustada no mês de maio de cada ano, seguindo a Lei n.º 11.738/2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Sobre isso, Ribeiro e Figueiredo (2020, p. 11) explicam que:

A forma da remuneração é feita através do piso salarial, estabelecido para o início da carreira e cuja evolução de acordo com os níveis e classes é feita a partir dos coeficientes contidos na Lei de Carreira. A partir de 2007 o piso salarial passou a ser atualizado a partir dos critérios contidos na Lei do Piso

Salarial Profissional Nacional e recebe a denominação de subsídio. A remuneração do professor efetivo, em forma de piso salarial é realizada para as trinta horas semanais organizadas em horas aulas e horas atividades. A remuneração do professor de contrato temporário é feita considerando o valor do piso salarial, ou seja, o mesmo valor estabelecido para o início da carreira, sem direito a horas de trabalho pedagógico, situação que perdurou até o ano de 2013, quando o direito contido na Lei do PSPN, foi implementado depois de um grande movimento grevista.

Embora as leis garantam e assegurem a valorização do trabalho docente através de melhores salários, a realidade é bem diferente. Os recursos aplicados à educação estão cada vez menores. Por mais que se garanta o piso salarial aos professores da Educação Básica de Mato Grosso, esses profissionais ainda precisam trabalhar em mais de uma escola.

O Quadro 11 apresenta um breve histórico em torno dos marcos legais referentes aos planos de carreira e à remuneração dos profissionais docentes do estado de Mato Grosso, no período de 1986 a 2010:

**Quadro 11 – Histórico dos marcos legais da carreira e da remuneração docente no estado de Mato Grosso (1986 – 2010)**

ANO	DISPOSITIVO LEGAL	OBJETO	DESCRIÇÃO
2 de dezembro de 1986.	Lei n.º 5076.	Altera os artigos 20 e 43 da Lei n.º 4.566/83, Estatuto do Magistério Estadual.	Estabelece um único concurso para ingresso na carreira do magistério e também o novo regime de trabalho 20,30 e 40 horas semanais, com um período destinado às atividades de planejamento, acompanhamento, reciclagem, atualização e avaliação das atividades curriculares.
13 de janeiro de 1988.	Decreto n.º 546.	Regulamenta a Lei n.º 5.07/86.	Estabelece critérios para a transposição do antigo regime (2 concursos de 22 horas) para o novo, prevalecendo a classe e o nível mais elevado. Estabelece, ainda, a remuneração extraordinária para os casos em que o total de aulas a serem ministradas, pela indivisibilidade dos blocos, exceder o estabelecido pela carga horária semanal, além de fixar critérios de aposentadoria dentro dos novos regimes (reduzido, parcial e integral).

20 de abril de 1988.	Decreto n.º 653.	Regulamenta a Lei n.º 5.076.	Estabelece o piso salarial referente a cada regime de trabalho.
5 de outubro de 1989.	Constituição Estadual.	Estabelece jornada de trabalho dos professores.	Estabelece, em seu artigo 237, III: Jornada de Trabalho de, no máximo, 40 horas, sendo metade destinada ao planejamento e aos estudos extraclasse.
23 de outubro de 1990.	Lei n.º 2.941.	Regulamenta transposição.	Estabelece prazo para transposição e pedido de exoneração de cadeira mais recente.
1 de outubro de 1998.	Lei Complementar n.º 50, de 1 de outubro de 1998.	Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.	Estipula a Jornada de Trabalho de trinta (30) horas semanais; vinte horas (20) em sala de aula e um percentual de trinta e três por cento (33%) destinados às horas de trabalho pedagógico. Amplia os níveis e divide a classe D (mestrado e doutorado). Cria a Classe C: Mestrado; Classe D: Doutorado, e atribui novos coeficientes para definição dos subsídios.
29 de dezembro de 2004.	Lei Complementar n.º 206.	Dispõe sobre as alterações na Lei Complementar n.º 50, de 1 de outubro de 1998.	
16 de julho de 2008.	Lei n.º 11.738.	Regulamenta a alínea “e” do inciso III, do caput do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação

Fonte: Ribeiro e Figueiredo (2020).

A partir do ano de 2013, os professores passaram a ter um ganho real na data-base. Esse ganho foi o resultado de uma greve de 67 dias, realizada naquele mesmo ano. A proposta dos profissionais docentes era a de dobrar o poder de compra em um período de sete anos. Após a negociação, o Estado propôs dobrar o salário em um período de 10 anos. Os docentes sob o regime de contrato temporário passaram a ter o direito de receber pela hora atividade.

Uma das grandes vitórias conquistadas após a referida greve foi a aprovação da Lei Complementar n.º 510, de 11 de novembro de 2013, que vigorou até a sua alteração, que ocorreu mediante a Lei Complementar n.º 518, de 18 de dezembro de 2013.

A Lei Complementar n.º 510/2013 dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências, conforme art. 1º:

Art. 1º Os subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, criados pela Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, bem como os vencimentos dos Especialistas de Educação, serão realinhados sobre as atuais tabelas, a título de ganho real, nos percentuais e datas, a seguir relacionados, da seguinte forma

I - a partir de 1º de março de 2014, em 5% (cinco por cento);

II - a partir de 1º de maio de 2015, em 6% (seis por cento);

III - a partir de 1º de maio de 2016, em 7% (sete por cento);

IV - a partir de 1º de maio de 2017, em 7,69% (sete inteiros e sessenta e nove centésimos por cento);

V - a partir de 1º de maio de 2018, em 7,69% (sete inteiros e sessenta e nove centésimos por cento);

VI - a partir de 1º de maio de 2019, em 7,69% (sete inteiros e sessenta e nove centésimos por cento);

VII - a partir de 1º de maio de 2020, em 7,69% (sete inteiros e sessenta e nove centésimos por cento);

VIII - a partir de 1º de maio de 2021, em 7,69% (sete inteiros e sessenta e nove centésimos por cento);

IX - a partir de 1º de maio de 2022, em 7,69% (sete inteiros e sessenta e nove centésimos por cento);

X - a partir de 1º de maio de 2023, em 7,69% (sete inteiros e sessenta e nove centésimos por cento).

Art. 2º Fica assegurado aos professores contratados temporariamente até 1º de maio de 2016 o direito ao correspondente a 33,33% (trinta e três inteiros e trinta e três centésimos por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

§ 1º A aplicação do preceito contido no caput deste artigo se dará da seguinte forma:

I - a partir de 1º de maio de 2014, os professores contratados temporariamente farão jus a 2/5 (dois quintos) ou 40% (quarenta por cento) das horas-aula contratadas com o Poder Executivo, a título de hora-atividade;

II - a partir de 1º de maio de 2015, os professores contratados temporariamente farão jus a mais 3/10 (três décimos) ou 30% (trinta por cento) das horas-aula contratadas com o Poder Executivo, a título de hora-atividade;

III - a partir de 1º de maio de 2016, os professores contratados temporariamente farão jus a mais 3/10 (três décimos) ou 30% (trinta por cento) das horas-aula contratadas com o Poder Executivo, a título de hora-atividade.

§ 2º Aplicam-se aos professores contratados temporariamente as demais regras relativas à hora-atividade, estabelecidas para os Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Art. 3º Fica assegurado o pagamento da revisão geral anual, nos termos estabelecidos para as demais carreiras do Poder Executivo.

Art. 4º As despesas decorrentes da aplicação desta lei complementar correrão à conta dos recursos orçamentários do órgão.

Art. 5º Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação. (MATO GROSSO, 2013, n. p.)

A aprovação dessa lei resultou em ganho real para todos os trabalhadores da educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Assim, os professores tiveram a garantia de melhorar o poder de compra.

Contudo, em 2019, foi impetrada uma ação judicial realizada pelo Ministério Público Estadual e acatada pelo Tribunal de Justiça do estado de Mato Grosso contra

a inconstitucionalidade da Lei n.º 510/2013, anulando-a. Portanto, perdeu efetividade a partir do ano de 2018, e os valores pagos até aquele momento foram preservados.

Mesmo após a tentativa de negociação por parte do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP – MT), visando garantir o cumprimento da referida lei, o governo rejeitou a proposta. Esse foi um dos motivos para a deflagração da greve ocorrida em 2019, com duração de 75 dias.

O encerramento da greve ocorreu somente após o governo se comprometer a pagar a Revisão Geral Anual (RGA), assim que o estado entrasse em equilíbrio fiscal. Desde então, a lei que previa dobrar o poder de compra não foi aplicada. Desse modo, os reajustes de 2018, 2019 e 2020 não foram pagos.

Entende-se que a desvalorização da categoria e a precarização do trabalho podem afetar a saúde desses profissionais. O adoecimento entre os professores tem crescido em todo o país. No estado de Mato Grosso, não é diferente. Esse adoecimento é caracterizado como uma das consequências da desvalorização e da intensificação do trabalho docente, como mencionado no capítulo anterior.

Como já mencionado, mas ressaltando novamente, observa-se que o acúmulo de trabalho vivenciado pelos profissionais docentes está sendo cada vez mais intensificado no qual verifica-se que os professores estão ficando mais sobrecarregados. Todos os dias as secretarias enviam diversos projetos para serem trabalhados nas salas de aulas em prazos cada vez mais curtos. É uma situação surreal, isso está levando ao adoecimento docente.

Constata-se que os índices de adoecimento aumentam cada vez mais entre os professores em regime de trabalho efetivo/concursados e também entre os que estão sob o regime de contrato temporário. Menciona-se que os dados acerca do absenteísmo — denominação utilizada para se referir ao afastamento do trabalho em razão de adoecimento —, que serão apresentados a seguir, correspondem aos anos de 2018 a 2021.

Os dados estatísticos do ano de 2018, conforme Quadro 12, mostram que entre os 11.513 docentes estáveis, 2.011 foram periciados. Isso representa um percentual de 17,5%. Do total de 3.196 servidores periciados, 2.011 eram docentes, o que representa 63% do total de profissionais periciados da Educação Básica.

**Quadro 12 – Distribuição dos servidores periciados (2018)**

Carreira/Cargo	Qtde de servidores periciados	Total de servidores	Qtde de servidores periciados/Total de servidores
Profissionais da Educação Básica	3.178	21.262	14,90%
Professor da Educação Básica	2.011	11.513	17,50%
Apoio ADM. Educ. Profissionalizado - 30	805	4.466	18,00%
Técnico ADM. Educ. Profissionalizado - 30	234	1.826	12,80%
Apoio Adm. Educacional - Elementar	100	2.310	4,30%
Técnico ADM. Educacional	28	989	2,80%
Profiss. do desenv. Econ. e Social	5	578	0,90%
Servidores PCCS/92	4	28	14,30%
Profiss. da Área Meio	4	25	16,00%
<b>Total</b>	<b>3.196</b>	<b>21.893</b>	<b>14,60%</b>

Obs: Exceto Comissionados

Fonte: SEDUC/MT (2018).

Ao verificar esses dados mais detalhadamente, é possível perceber, na Tabela 23, a distribuição dos servidores por sexo e idade. Dos 3.196 profissionais periciados da Educação Básica, 2600 são do sexo feminino, e 596, do sexo masculino. Esse quantitativo diferencial entre mulheres e homens é explicado por Almeida (1998) e Apple (1988).

**Tabela 23 – Distribuição dos servidores periciados por sexo e idade, em 2018**

Sexo/Idade	Qtde de servidores periciados
Feminino	2.600
Masculino	596
Até 29	120
30 a 44	1.371
45 a 59	1.498
60 ou +	205
<b>Total</b>	<b>3.194</b>

Fonte: SEDUC/MT (2018).

Ainda sobre o adoecimento docente, o Quadro 13 apresenta dados da Secretaria do Estado de Planejamento e Gestão (MATO GROSSO, 2018) relativos à quantidade de servidores periciados por Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), tendo como ano referência 2018:

**Quadro 13 – Distribuição de servidores por CID 10 (2018)**  
**DISTRIBUIÇÃO DE SERVIDORES POR CID 10 / 2018**

<b>CID</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Descrição do CID</b>
F41	817	Transtorno de ansiedade
F32	704	Episódio depressivos
M54	596	Dor na coluna torácica
Z54	513	Recuperação após procedimento médico ou doença debilitante
M75	400	Lesões de ombro
F33	383	Transtorno depressivo recorrente
M51	307	Transtornos de discos torácicos, toracolumbares e lombossacos
F43	214	Reações ao “stress” grave e transtornos de adaptação
M25	182	Transtorno articular não listado nos demais códigos da classificação
M79	142	Síndrome dolorosa ou dor miofascial
F31	131	Transtorno afetivo bipolar
M50	117	Transtornos dos discos cervicais
D25	87	Tumores benignos originados de células musculares lisas do miométrio
G56	79	Mononeuropatias dos membros superiores
M47	78	Síndromes de compressão da artéria espinhal anterior ou vertebral anterior
R10	75	Dor abdominal e pélvica
S82	73	Fratura da perna, incluindo tornozelo e doenças relacionadas
M65	73	Sinovite e tenossinovite
O20	72	Hemorragia do início da gravidez
M17	68	Gonartrose [artrose do joelho]
H10	64	Conjuntivite
S83	63	Luxação, entorse e distensão das articulações e dos ligamentos do joelho
I10	61	Hipertensão (arterial)
K80	61	Colelitíase (Cálculo na Vesícula Biliar)
M77	58	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo
M19	58	Reumatismo conhecido como artrose, osteoartrose, osteoartrite e doença articular degenerativa
C50	58	Neoplasia Maligna da Mama e doenças relacionadas
M23	54	Transtornos internos dos joelhos
I83	54	Varizes dos membros inferiores

Z73	50	Problemas relacionados com a organização do modo de vida
S92	49	Fratura do pé
R49	44	Distúrbios da voz
O60	43	Trabalho de parto pré-termo
J45	42	Asma
Z35	41	Gravidez de alto risco
H25	40	Catarata senil
M53	37	Dorsopatia
M99	37	Lesões biomecânicas
S52	36	Fratura do antebraço
E66	36	Obesidade
F34	35	Transtornos de humor [afetivos] persistentes
A92	34	Outras febres virais transmitidas por mosquito
F42	33	Transtorno obsessivo-compulsivo
S93	32	Luxação, entorse e distensão das articulações e dos ligamentos ao nível do tornozelo e do pé
O62	31	Anormalidades da contração uterina
H11	31	Outros transtornos da conjuntiva
I64	30	Acidente Vascular Cerebral (AVC)
M48	29	Espondilopatia
M70	29	Transtornos dos tecidos moles relacionados com o seu uso excessivo e pressão
F10	29	Indica que o paciente sofre transtornos causados pelo uso excessivo de álcool
A30	29	Hanseníase [doença de Hansen]
S72	28	Fratura da diáfise do fêmur
Z98	28	Paciente foi submetido a uma cirurgia
F40	28	Transtornos que provocam ansiedade diante de determinadas situações
M16	27	Doença degenerativa crônica na articulação coxo-femoral
N20	25	Pedra nos rins
Z34	24	Supervisão de gravidez normal

Fonte: Adaptado de SEDUC/MT (2018).

De acordo com o Quadro 13, os professores são afetados por uma série de doenças, sendo as mais comuns entre eles o transtorno de ansiedade e a depressão.

Ao observar o Quadro 14, nota-se que as doenças relacionadas aos grupos CID M (sistema osteomuscular) e CID F (transtornos mentais) são as que aparecem com maior frequência:

**Quadro 14 – Percentual de doenças pertencentes aos grupos CID M e CID F**

Grupos de CID	Especificidades	Proporção
Grupo M	Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo	29,90%
Grupo F	Transtornos Mentais e Comportamentais	27,70%

Fonte: SAGP/SUGP/NSS/2019.

Fonte: SEDUC/MT (2022).

O Quadro 15 descreve as especificidades das doenças pertencentes aos grupos CID M e CID F:

**Quadro 15 – Especificidades das doenças pertencentes aos grupos CID M e CID F**

Grupos de CID	Especificidades	Proporção
M	Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo	29,90%
M 54	Dorsalgia	27,50%
F	Transtornos Mentais e Comportamentais	27,70%
F 41	Transtornos ansiosos de pânico misto de ansiedade e depressão e ansiedade generalizada não especificada	8,90%
F 32	Episódios depressivos, leves, moderados ou grave	27,60%

Fonte: SEDUC/MT (2022).

Um levantamento realizado pela SEDUC/MT comparou a quantidade de profissionais afastados por doenças pertencentes aos grupos CID M, onde estão as Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo e CID F, grupo de doenças que constituídos por transtornos mentais e comportamentais, nos anos de 2019, 2020 e 2021, como mostrado pelo Quadro 16:

**Quadro 16 – Quantidade de profissionais afastados por doenças pertencentes aos grupos CID M e CID F (2019 – 2021)**

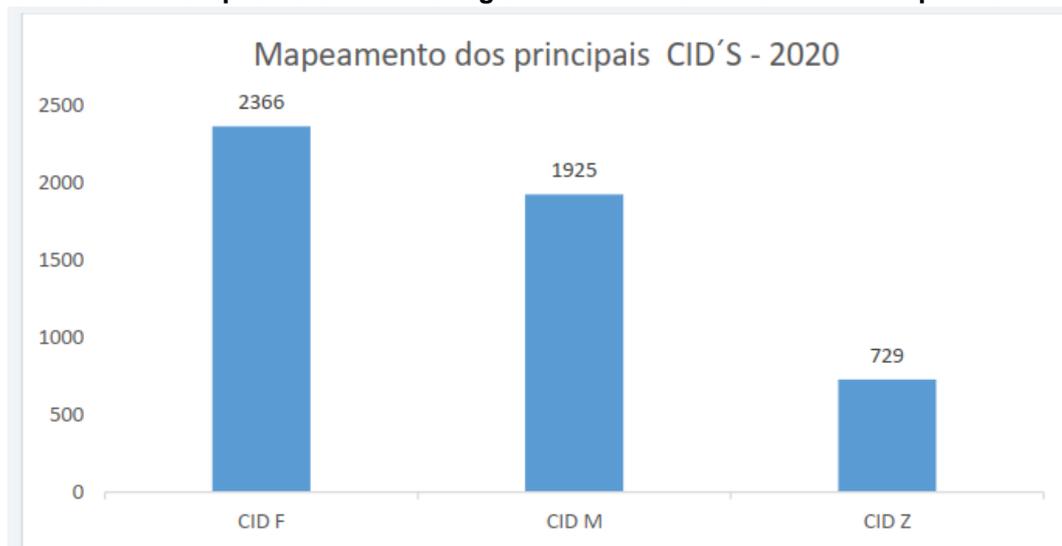
Grupo de CID	Quantidade
M	2.674
F	2.478
Fonte: SEPLAG/2019	
Grupo de CID	Quantidade
M	1.925
F	2.365
Fonte: SEDUC/CSS//2020	
Grupo de CID	Quantidade
M	2.608
F	3.395

Fonte: SEDUC/MT (2022).

No ano de 2021, o aumento do número de CIDs nos grupos CID M e CID F foi substancial. Importa lembrar que nesse período os professores estavam em regime de trabalho remoto, devido à pandemia de Covid-19. Nesse contexto, muitos profissionais trabalharam excessivamente para se adaptar à nova realidade, o que fez com o índice de adoecimento aumentasse.

O Gráfico 17 expõe os grupos de CIDs mais registrados no ano de 2020. Observa-se que o CID F, associado aos transtornos mentais, liderou o mapeamento, denotando o reflexo da desvalorização geral do trabalho docente.

**Gráfico 17 – Grupos de CIDs mais registrados no ano de 2020 entre os professores**



Fonte: SEDUC/MT (2022).

Com base nos números expostos, pode-se afirmar que a situação é preocupante. A identificação dessas doenças em professores pode levá-los a buscarem pela licença para tratamento de saúde. De acordo com o art. 2º da Portaria n.º 331/2017/GS/SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2017, p. 1):

Art. 2º- O servidor efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso que se ausentar para tratamento de saúde por período igual ou superior a 04 (quatro) dias consecutivos, deverá apresentar o atestado médico ao seu superior hierárquico, mediante protocolo simples, no prazo de 48 horas da sua concessão, requerendo a expedição da Guia de Encaminhamento para Avaliação Médica Pericial a fim de que seja submetido à perícia médica oficial do Estado.

§ 7º **O professor que se afastar para tratamento de saúde por até 03 (três) dias deverá fazer reposição de aula, a fim de atender a carga horária do ano letivo do aluno.** Quando o período de afastamento por período igual ou superior a 4 dias, haverá contratação de professor substituto, sem a necessidade da mencionada reposição. (grifos nossos)

No que se refere ao adoecimento docente, muitos dados podem estar subnotificados. Isso ocorre em virtude do que está escrito no dispositivo mencionado, ao estabelecer que o servidor que se afastar por até 3 (três) dias, mesmo possuindo atestado médico e justificando seu afastamento, deverá repor suas aulas. Diante disso, muitos profissionais optam por não apresentar o atestado na unidade escolar onde atuam, gerando subnotificação. Situações como essa contribuem consideravelmente para o aumento do número de adoecimento e para a precarização do trabalho docente.

Os casos de afastamento por mais de 4 (quatro) dias são caracterizados como de intercorrência, de menor ou maior gravidade. Isso faz com que os casos de afastamento de até 3 (três) dias nem sempre sejam registrados.

A Tabela 24 lista a quantidade de professores efetivos que tiraram licença para tratamento de saúde entre os anos de 2019 e 2021.

**Tabela 24 – Licença para tratamento de saúde de professores efetivos (2019 – 2021)**

Ano	2019	2020	2021
Professores/as	4.747	3.625	419

Fonte: SEDUC/MT (2022).

A Tabela 25 lista a quantidade de servidores em regime de contrato temporário que tiraram licença para tratamento de saúde no mesmo período. Os dados evidenciam uma queda acentuada.

**Tabela 25 – Licença para tratamento de saúde de professores contratados (2019 – 2021)**

<b>Ano</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Professores/as	3.267	647	168

Fonte: SEDUC/MT (2022).

O índice de professores em readaptação nas escolas que tiraram licença para tratamento de saúde também diminuiu consideravelmente, como mostra a Tabela 26:

**Tabela 26 – Licença para tratamento de saúde de professores em readaptação (2019 – 2021)**

<b>Ano</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Professores/as	1.070	1.220	619

Fonte: SEDUC/MT (2022).

Segundo a SEDUC/MT (2022), as quedas no número de afastamentos de servidores efetivos, temporários e em readaptação diminuíram em virtude de um programa de prevenção e minimização nas unidades escolares. Diante do elevado número de casos de afastamento desses profissionais na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, foi elaborada uma cartilha, a fim de orientar melhor os servidores, visando diminuir a quantidade de afastamentos por motivo de adoecimento.

Assim sendo, a SEDUC/MT desenvolveu o Programa Educação para Redução do Absenteísmo (ERA), com a finalidade de reduzir o índice de afastamentos por adoecimento, com vigência no triênio 2020-2022. Inicialmente, esse programa realizou um monitoramento utilizando dados estatísticos referentes aos CIDs mais frequentes. Procedeu-se, dessa forma, ao monitoramento por tipo de licença, de modo a elaborar estratégias de ação. Com base nesse monitoramento, foram elaboradas 12 ações, quais sejam:

- Ação 1: Ergonomia e Ergopsicomotricidade
- Ação 2: Laboral
- Ação 3: Vida Saudável
- Ação 4: Prevenção para Aposentadoria Saudável

Ação 5: Socioemocional  
 Ação 6: Psicossocial  
 Ação 7: Bem-estar  
 Ação 8: Calendário da Saúde  
 Ação 9: Acolhida no Ambiente do Trabalho  
 Ação 10: Segurança no Trabalho  
 Ação 11: Educação em Nutrição  
 Ação 12: Ensino em Saúde Vocal. (SEDUC/MT, 2022, p. 2)

Esse projeto tem como objetivo “prevenir e reduzir as ocorrências de absenteísmo decorrentes de problemas de saúde dos servidores da rede estadual de educação”. Busca-se, desse modo, minimizar o absenteísmo através de ações preventivas. Todavia, a questão principal não é tratada, pois não se aborda, em nenhum momento, as condições de trabalho dos professores.

Defende-se que as condições de trabalho docente são fatores relevantes no processo do adoecimento. Tenta-se usar medidas paliativas para tratar os efeitos, e não as causas. Todavia, enquanto essas condições de trabalho estiverem sendo intensificadas e precarizadas, os profissionais continuarão a adoecer.

### 3.5 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

Conforme dados do PAS 2023, em levantamento realizado no ano de 2022, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso conta com 847 professores de Geografia atuando como profissionais efetivos, como exposto na Tabela 27.

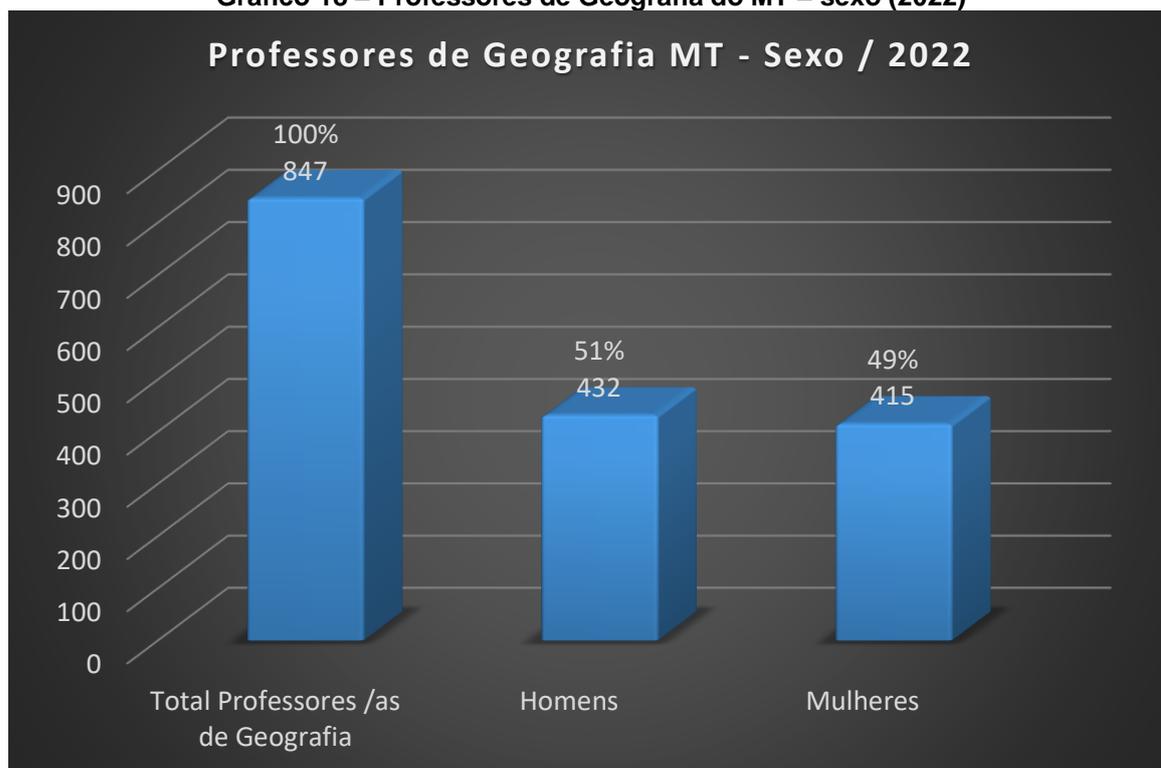
**Tabela 27 – Quantidade de professores de Geografia por sexo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2022)**

<b>Total Professores /as de Geografia por Sexo</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
Total: 847	432	415
	51%	49%

Fonte: Adaptada de SEDUC/MT (2022).

O Gráfico 18 mostra o percentual desses professores por sexo:

Gráfico 18 – Professores de Geografia do MT – sexo (2022)



Fonte: Adaptado de SEDUC/MT (2022).

Observa-se que há um equilíbrio entre a quantidade de professores de ambos os sexos, sendo 432 homens e 415 mulheres.

Importa destacar que, dos 847 docentes de Geografia efetivos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, 81 profissionais não conseguiram atribuir suas aulas em apenas uma unidade de ensino para 2023, ficando, assim, remanescentes. Isso representa quase 10% do total de professores de Geografia da rede. Com isso, os profissionais precisarão trabalhar em mais de uma unidade de ensino para completar o quadro de aulas para o ano de 2023 ou deverão atribuir todas as suas aulas em outra unidade escolar. Importa mencionar que, com a Reforma do Novo Ensino Médio, o número de aula de Geografia diminuiu, e a quantidade de turmas por professor aumentou.

A Tabela 28 estabelece uma comparação entre os PAS de 2019 a 2022, com uma diminuição de professores licenciados em Geografia. Os dados obtidos são da SEDUC/MT

**Tabela 28 – Quantidade de professores de Geografia (2019 – 2023)**

<b>Profissionais Docentes</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
Efetivos em Geografia/MT	2019	881
Efetivos em Geografia/MT	2020	879
Efetivos em Geografia/MT	2021	859
Efetivos em Geografia/MT	2022	847

Fonte: Adaptada de SEDUC/MT (2022).

Conforme a tabela apresentada, de 2019 a 2022, a quantidade de docentes de Geografia diminuiu de 881 para 847, uma diferença de 34 profissionais. Essa diminuição pode ter ocorrido por vários fatores, como aposentadoria por tempo de serviço, exoneração, dentre outros. Esses profissionais são substituídos momentaneamente por outros que estão sob o regime de contrato temporário. Esse processo de substituição fere o princípio da valorização do magistério. De acordo com a Lei n.º 9.394/96, em seu art. 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:  
I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; [...].  
(BRASIL, 1996a, n. p.)

A contratação de profissionais temporários contraria a referida lei. Nota-se que concursos públicos são realizados a cada 4,5 anos. Nesse intervalo de tempo, as vagas disponíveis são preenchidas por profissionais temporários.

Ressalta-se que, mesmo havendo a diminuição de profissionais efetivos, o índice de professores de Geografia que não conseguiram atribuir suas aulas em 2021 para 2022, chamados professores remanescentes, aumentou significativamente, como demonstrado na Tabela 29:

**Tabela 29 – Professores de Geografia remanescentes (2021 – 2022)**

	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
Remanescente de Geografia	2021	32
Remanescente de Geografia	2022	81

Fonte: Adaptada de SEDUC/MT (2022).

O Gráfico 19, elaborado a partir dos dados estatísticos da Tabela 29, apresenta uma melhor visualização dos dados:

**Gráfico 19 – Professores de Geografia remanescentes nos anos de 2021 e 2022**



Fonte: Adaptado de SEDUC/MT (2022).

O aumento percentual de 2021 para 2022 foi de 150%. Isso evidencia a precarização do trabalho docente a partir da investida do neoliberalismo sobre as políticas públicas educacionais. Como mencionado e discutido no segundo capítulo, a reestruturação produtiva do capital através do avanço das pautas neoliberais e do neoconservadorismo encontram, a cada momento, um modo de precarizar ainda mais as condições de trabalho dos profissionais docentes.

Mesmo diante da diminuição de profissionais efetivos em Geografia entre os anos de 2019 e 2022, a quantidade de professores remanescentes aumentou nos anos de 2021 e 2022, não excluindo o avanço do neoliberalismo sobre as políticas públicas educacionais em Mato Grosso. Isso porque, a implementação da Reforma do Ensino Médio nesse estado foi um dos motivos para a elevação do quantitativo de professores remanescentes. Com essa reforma, muitos professores de Geografia tiveram a carga horária reduzida em até 50%, sendo o restante substituído por projetos e oficinas.

A BNCC, ao fragmentar a oferta de componentes curriculares da área de Ciências Humanas, influencia diretamente o trabalho docente e a aprendizagem dos

alunos. Com relação aos docentes, o trabalho torna-se ainda mais precarizado, com aumento de carga de trabalho, uma vez que esse profissional precisa ministrar aulas em quase 20 turmas ou atuar em duas escolas. No que diz respeito aos alunos, as chances de esses sujeitos ingressarem na universidade diminuem, visto que recebem formação direcionada para o mercado de trabalho.

Nota-se que o mercado de trabalho para os professores de Geografia está cada vez mais restrito, principalmente após a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio. Portanto, a diminuição da quantidade de disciplinas específicas impacta diretamente o mercado de trabalho; por conseguinte, os cursos de licenciatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que norteou a elaboração desse estudo, foi expressada do seguinte modo: como a Reforma do Novo Ensino Médio sob a ordem neoliberal impacta as relações de trabalho dos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso?, foi fundamental para o desenvolvimento da tese, pois, através desse questionamento pôde-se constatar as estratégias utilizadas pelo neoliberalismo em seu processo de expansão e fortalecimento no mundo.

No capítulo um foi possível averiguar os modos de propagação da ideologia neoliberal no qual foi evidenciado sua disseminação através do currículo escolar. É dessa forma que o avanço das políticas neoliberais garante a reprodução da capital.

Durante a construção dos capítulos desse estudo, percebeu-se os meandros traçados pelo neoliberalismo na política brasileira até a atualidade. Ficou constatado que a Reforma do Novo Ensino Médio assim como as demais reformas ocorridas nos governos Temer e Bolsonaro, alteraram profundamente as relações de trabalho da classe trabalhadora brasileira. A categoria dos profissionais docentes, dentre eles, o de geografia, foram profundamente afetados por essas reformas.

É preciso ressaltar aqui, que o objetivo geral de compreender o processo de precarização das relações de trabalho, da intensificação e da desvalorização dos professores, em especial, os de Geografia, no estado de Mato Grosso, desde a década de 1990 até os dias atuais, foi constatado em diversos momentos no decorrer do capítulo três podendo desse modo ser evidenciado no gráfico 19 e tabela 29.

Dentre os objetivos específicos desse estudo buscou-se compreender, interpretar e analisar a importância das políticas públicas educacionais no país, fato averiguado no capítulo 1 dessa tese no qual foi realizada uma análise das políticas públicas educacionais nos governos brasileiros desde 1990 até a atualidade. Através desse estudo, foi possível compreender como se deu o processo de precarização do trabalho docente no país e em Mato Grosso, constatando-se períodos de expansão e fortalecimento das políticas educacionais como ocorreu nos Governos Lula e Dilma, mas também momentos de desmonte da educação pública, como nos governos de Temer e Bolsonaro.

Com a realização da coleta de dados e análise estatística propostas, sobre os fatores que intervêm neste processo de desvalorização foi possível conhecer os fatores que levaram à evasão de estudantes destas licenciaturas; a evolução do número de professores de geografia na Educação Básica e sua distribuição no país, os baixos salários, ausência de planos de carreira. Esses elementos podem ser percebidos no quadro 9, onde ficou constatada a crise na licenciatura em geografia e observou-se a grande quantidade de vagas remanescentes do curso de Geografia/UEG. Já na tabela 16, observou-se a quantidade de matrículas de ingressantes em cursos de licenciatura e percebeu-se a pequena quantidade de formandos. Na tabela 17, traz em sua descrição a quantidade de matrículas em cursos de licenciatura por região geográfica (2020) e na tabela 18 confirmou-se a variação da remuneração média dos docentes conforme os níveis de ensino ficando também evidente a precarização.

Por fim, com a finalidade de produzir material bibliográfico que tinha como finalidade acrescentar conhecimento sobre o tema, ao final tese resultou numa produção bibliográfica inédita e de conhecimento único no campo da geografia.

No capítulo três ficou evidente a importância da geografia enquanto disciplina para a educação básica. Ao fragilizar as ciências humanas, dentre elas a geografia, o neoliberalismo faz uso de estratégias que fragilizam as disciplinas que possuem um importante papel no processo da constituição de uma educação emancipatória e na formação cidadã do sujeito.

Ficou claro que no Estado do Mato Grosso caracterizado pelo avanço das políticas neoliberais em nome do agronegócio e sua influência crescente na educação, que se apresentou tal, como fica claro do quadro 5, que mostra o desmonte do processo de formação continuada dos professores promovido pelo Estado de Mato Grosso. Para tal, foi primordial a aplicação do método do materialismo histórico dialético. Foi o que permitiu enxergar a contradição que aparece em tal lugar ou na realidade vivida conforme se vê em tal lugar que é diferente do que está proposto como educação emancipatória, ou como trabalho digno conforme definido no capítulo três.

A elaboração e desenvolvimento desse estudo também foi norteadada por limitações. A primeira limitação apareceu durante a pesquisa bibliográfica em que

ficou constatada a ausência de referenciais teóricos, pesquisas e estudos semelhantes que fundamentariam essa pesquisa no campo da geografia.

A segunda limitação apareceu durante o levantamento de dados estatísticos referentes as relações de trabalho dos professores de geografia no Brasil, tais como informações específicas sobre sua distribuição pelas regiões administrativas e por estados. Um outro fato a chamar a atenção foi o modo de disponibilidade dos dados no MEC, que foram encontrados em linguagem de programação R. Ou seja, para extraí-los do pacote de dados era preciso saber programação básica, o que dificulta o acesso as informações. Os dados também foram disponibilizados em linguagem estatística no qual também era preciso domínio de software estatístico para melhor compreensão das informações. Registre-se que esses obstáculos foram superados com novos estudos, ampliando o universo de conhecimento dessa pesquisadora.

Uma terceira limitação desse estudo se consolidou na fase do levantamento de dados, pois a mesma instituição apresentava dados com divergências.

Os resultados e as discussões dessa tese mostram que as relações de trabalho dos professores foram profundamente alteradas após o período de avanço das políticas neoliberais no país e esse processo é contínuo podendo ser mais intenso ou menos intenso a depender dos governantes como é caso de Mato Grosso. Mostram também a implementação da Gratificação por Resultados e a privatização da educação realizada a partir da contratação de empresas responsáveis por fornecer material didático ou equipamentos digitais para a educação de Mato Grosso. Assim, verifica-se ainda que trabalho dos professores está cada mais engessado, com decisões cada vez mais arbitrárias tomadas sem a participação dos professores, sendo justificadas apenas pelas avaliações para a obtenção de índices.

Nessa tese, também foi possível observar através das novas relações estabelecidas pelo capital em sua atual fase, neoliberalismo, o processo de aprimoramento e imposição das novas relações de trabalho, como foi constatado no decorrer desse estudo nos capítulos um, dois e principalmente no capítulo três, no qual foi enfatizado que os professores de geografia tiveram uma redução de 50% nas aulas geografia. Esse fato traz um exemplo da intensificação da precarização do trabalho docente.

Uma das contribuições dessa tese reside no fato desse estudo poder ser utilizado por terceiros para poder exemplificar como as relações de trabalho em sua forma mais pura de exploração, tem se intensificado de modo acelerado no campo educacional, já que essa é uma pesquisa única no campo da geografia.

Outras contribuições desse estudo como as novas percepções da intensificação da precarização são aplicadas sobre novas perspectivas, novas formas de precarização disseminadas pelo governo como meritocracia, se manifesta em Mato Grosso através da implementação da política de gratificação por resultados.

Durante o desenvolvimento desse estudo surgiram diversos questionamentos que não foram respondidos. Portanto, tem-se como orientação a sugestão para que sejam realizados estudos futuros referente a essas temáticas. Dentre elas, coloca-se aqui como primeira proposta, a realização de um estudo sobre os professores de geografia no que tange ao seu quantitativo, distribuição regional, gênero, renda.

A segunda proposta para estudo se refere aos desdobramentos da implementação de políticas de cunho meritocrático na educação básica, no qual os profissionais da educação passam a ser bonificados por resultados, uma estratégia utilizada pelo Estado, para mais uma vez culpabilizar os professores pelo fracasso educacional brasileiro.

Uma terceira sugestão para pesquisas futuras está no desenvolvimento de pesquisas sobre as mudanças adotadas por estados como Mato Grosso no que tange a formação de professores.

Considera-se que essas sugestões de pesquisa complementarão esse estudo no intuito de enriquecer e preencher essas lacunas científicas através da busca por respostas que ficaram sem ser respondidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA SENADO. **Sindicalistas pedem rejeição de PEC que acaba com contribuição sindical obrigatória.** 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/19/sindicalistas-pedem-rejeicao-de-pec-que-acaba-com-contribuicao-sindical-obrigatoria>. Acesso em: 15 set. 2022.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: UNESP, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, R. C. Os determinantes da ofensiva neoliberal para o Ensino Médio no contexto das contrarreformas. **Terra Livre**, v. 2, n. 47, p. 13-51, 2016.

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

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

ARAÚJO, R. M. de L. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista HOLOS**, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018.

ARAÚJO, R. M. de L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019.

ARAÚJO, T. M. de; PINHO, P. de S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 1, p. 1-14, 2019.

BELTRÃO, T. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIANCHETTI, R. G. **O Modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BORGES, F. **A Reforma do Ensino Médio**: a falta de energia para realizar. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/03/5083824-reforma-do-ensino-medio-a-falta-de-energia-para-realizar.html>. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:914>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE n.º 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica). Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 10.686, de 22 de abril de 2021. Dispõe sobre o bloqueio de dotações orçamentárias primárias discricionárias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 abr. 2021a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivl/03/\\_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivl/03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10686.htm). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

CAMARGO, S. A. F.; ROSA, S. V. L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. *In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.). Políticas Educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CARNEIRO, M. F. E.; MESQUITA, M. C. das G. D.; AFONSO, L. H. R. Os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica. *In: PAIVA, W. A. de (Org.). Reflexões sobre o método*. Curitiba: CRV, 2017. p. 55-76.

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

COMITRE, D. **A quem interessa o Novo Ensino Médio?** 2023. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/educacao-e-cidadania/educacao/a-quem-interessa-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 15 maio 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Piso e carreiras andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública**. 2015. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/cartilha\\_piso\\_e\\_carreira\\_andam\\_juntos.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/cartilha_piso_e_carreira_andam_juntos.pdf). Acesso em: 05 out. 2022.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In: CASTRO, E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. p. 15-47.

COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos da Universidade Católica de Goiás**, v. 22, n. 3/5, p. 171-188, dez. 1996.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente Curricular: Geografia. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 19, p. 183-203, 2017.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Brasil: a inserção das mulheres no mercado de trabalho.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosMulheresBrasilRegioes2021.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Boletim especial 8 de março Dia da Mulher. **Mulheres no mercado de trabalho brasileiro: velhas desigualdades e mais precarização.** São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/mulher.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

DIAS, W. A. Crise das licenciaturas? Geografia em contexto. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 9-31, jul./dez. 2015.

DOURADO, L. F. Projetos Educacionais em Disputa e a LDB: diversos olhares que se entrecruzam. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB 1996 Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 7-12.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

ENGEL, C. L. Esfera produtiva e reprodutiva: duas dimensões e desafios para as mulheres. *In*: FONTOURA, N.; REZENDE, M.; QUERINO, A. C. (Orgs.). **Beijing + 20: avanços e desafios no Brasil contemporâneo.** Brasília: Inep, 2020. p. 253-298.

ENGUIITA, M. F. **La escuela la examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas.** Madrid: Ediciones Pirâmide, 1999.

FARIAS, P. S. C. A reforma que deforma: o novo ensino médio e a geografia. **Revista Pensar Geografia**, v. 1, n. 2, p. 129-149, dez. 2017.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano 11, n. 22, p. 155-158, jan./jun. 2009.

FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (Des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

G1 GLOBO. **Investimento por aluno no Brasil está abaixo da média dos países desenvolvidos, diz estudo da OCDE**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/10/investimento-por-aluno-no-brasil-esta-abaixo-da-media-dos-paises-desenvolvidos-diz-estudo-da-ocde.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAZETA DO POVO. **Piso salarial dos professores no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/piso-salarial-professor-no-brasil/>. Acesso em: 12 out. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, out. 2017.

GIROTTTO, E. D. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, v. 23, n. 51, p. 1-12, dez. 2021.

GIROTTTO, E. D.; MORMUL, N. M. O perfil do professor de geografia no Brasil: entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 71, p. 420-438, set. 2019.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p. 19-45, 2007.

HENRIQUE, L. **Por que os casos de violência escolar têm aumentado?** 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-escolar/>. Acesso em: 04 maio 2023.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HUDSON, M. **E o fim da civilização ocidental: Porque lhe falta resiliência e o que tomará o seu lugar.** Tradução de Rubens Turkienicz. 2022. Disponível em: <https://www.brasil247.com/mundo/michael-hudson-o-fim-da-civilizacao-ocidental>. Acesso em: 23 mar. 2023.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.

INSTITUTO AMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (IADES). **Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) – Concurso Público.** 2022. Disponível em: <https://www.iades.com.br/inscricao/ProcessoSeletivo.aspx?id=cbbaa38b>. Acesso em: 30 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2020.** 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desemprego.** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 17 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População Mato Grosso.** 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INSTITUTO SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil.** 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul./dez. 2011.

KONCHINSKI, V. **Reforma trabalhista reduz arrecadação de sindicatos e prejudica trabalhador.** Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/30/reforma-trabalhista-reduz-arrecadacao-de-sindicatos-e-prejudica-trabalhador>. Acesso em: 22 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, P. G. Reestruturação produtiva, reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38, p. 140-157, 2017.

LOMBARDI, J. C. Modo de produção, transformações do trabalho e educação em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, J. C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. (Orgs.). **Mundialização do Trabalho: transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-482.

MACHADO, J. de P. **Piso salarial profissional nacional do magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás**. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MATO GROSSO. Lei Complementar n.º 49, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 1 out. 1998a. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/LEI+COMPLEMENTAR+N+49-1998.pdf/cc23143e-8462-200c-7860-0e5599a58c6a>. Acesso em: 24 out. 2022.

MATO GROSSO. Lei Complementar n.º 50, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 1 out. 1998b. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/LEI+Comp.++N+050++Carreira+Prof+Educa%C3%A7%C3%A3o+1998.pdf/05c14a0a-91e7-01c1-ff2c-cfd09a8abdd0>. Acesso em: 24 out. 2022.

MATO GROSSO. Lei Complementar n.º 510, de 11 de novembro de 2013. Dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 11 nov. 2013. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/leicomplestadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/b164a161bc043b4084257c21003da71f?OpenDocument#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20dos,Grosso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 26 out. 2022.

MATO GROSSO. Portaria n.º 331/2017/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre a concessão de licenças saúde no âmbito da Secretária de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 22 set. 2017. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+N%C2%BA+331+concess%C3%A3o+de+licen%C3%A7as+sa%C3%BAde.pdf/381c4556-92c6-985f-2955-e1a87da8c047>. Acesso em: 24 out. 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). **Distribuição de servidores periciados**. 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1HUvxH4uZOyQ\\_SZcV2Fuc\\_rCgatqa62U3/view](https://drive.google.com/file/d/1HUvxH4uZOyQ_SZcV2Fuc_rCgatqa62U3/view). Acesso em: 24 out. 2022.

MATO GROSSO. Lei Complementar n.º 756/2023. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar n.º 50, de 1º de outubro de 1998, e à Lei Complementar n.º 442, de 04 de novembro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/AAAAAA+DI%C3%81RIO/188350ca-3851-8a9c-bfc2-d5780739fba9>. Acesso em: 30 maio. 2023.

MATOSO, F.; RESENDE, S. **Violência nas escolas**: governo fará reuniões semanais e apresentará proposta em 90 dias, diz ministro. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/06/camilo-santana-violencia-escolas.ghtml>. Acesso em: 04 maio 2023.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILAGRE, G. F. **Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais**: a questão da qualidade de ensino. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

MORAIS, E. M. de; SANTOS, C. R. dos; PAIVA, I. A. de. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, v. 4, n. 31, p. 1-23, maio/ago. 2021.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio. *Média Provisória* n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NORONHA, M. I. A. **Saúde dos professores e qualidade de ensino**. Centro de Estudos e Pesquisas (CEPES)/Subseção do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (DIEESE) da APEOESP. 2014. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dosprofessores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>. Acesso em: 12 set. 2022.

NORONHA, O. M. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. (Orgs.). **Mundialização do Trabalho**: transição histórica e reformismo educacional. Campinas, SP: Librum, 2014.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, E. **Brasil tem 2,6 milhões de professores e é 1º em ranking global de agressão a educadores**: números da profissão no país. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil-tem-26-milhoes-de-professores-e-e-1-em-ranking-global-de-agressao-a-educadores-numeros-da-profissao-no-pais.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, W. L. de; RIBEIRO, L. A. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29-47, set./dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Educação**. 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em: 20 maio 2023.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A LDB e os novos contornos da educação básica. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB 1996 Vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 181-206.

PEREIRA, N. S. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 136-162, 2021.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação (UNESP)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

RIBEIRO, J. M. C.; FIGUEIREDO, G. C. Panorama da remuneração docente em Mato Grosso: uma reflexão sobre o período histórico 1996 a 2010. *In*: RIBEIRO, J. M. C.; FIGUEIREDO, G. C. (Orgs.). **A política de educação básica em Mato Grosso**: efeitos sobre a oferta educacional remuneração e a valorização profissional. Cáceres, MT: UNEMAT, 2020. p. 9-18.

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

SANTIAGO, A. **Mesmo em crise, estados pagam acima do piso para professores; veja ranking**. Curitiba, 2019. Disponível em: [https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mesmo-em-crise-estados-pagam-acima-do-piso-para-professores-veja-ranking/?\\_gl=1\\*b4etbi\\*\\_ga\\*MTA1NDA1NDM2NC4xNjg2MDcxNDc1\\*\\_ga\\_B7X3QY6Y](https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mesmo-em-crise-estados-pagam-acima-do-piso-para-professores-veja-ranking/?_gl=1*b4etbi*_ga*MTA1NDA1NDM2NC4xNjg2MDcxNDc1*_ga_B7X3QY6Y)

1N\*MTY4NjA3MTQ3NS4xLjEuMTY4NjA3MTU0Mi42MC4wLjA. Acesso em: 12 out. 2022.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB – Trajetórias, limites e perspectivas**. 12. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC/MT). **Concursos**. 2017. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/9169042-concursos>. Acesso em: 29 out. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC/MT). **Programa de Educação para Redução do Absenteísmo (ERA)**. 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/17031841/0/RELATORIO+ABSENTE%C3%84DSMO+2021.pdf/220a7e77-da7c-424f-94d3-d3d22634bc2d>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. Organização do currículo e construção do conhecimento: uma análise da licenciatura em geografia da UFPI. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: Políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, J. V. de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma revelação em permanente construção. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 01-12.

SOUZA, F. das C. S.; COSTA JÚNIOR, J. G. B. da; SOUZA, F. L. de. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada? **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. 1-13, 2021.

SOUZA, L. F. de; SILVA, L. B. L. O projeto de formação de professores de geografia e a construção da identidade profissional docente: percepções de professores do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás /Itapuranga. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 102-123, jul./dez. 2020.

SOUZA, M.C.L; CARBALHO, F.P; LUCCA, S.R. Fatores psicossociais e síndrome de Burnout em professores da educação básica. 1 Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP– Brasil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27; . p. 1-8, 2023,

TOLEDO, L. F. **Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos**. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 05 dez. 2021.

TOMMASI, L. de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Concurso público para provimento de cargo efetivo de prof. educação básica**. 2009. Disponível em: <http://concursos.unemat.br/concursos/sadmt200904/>. Acesso em: 29 out. 2022.

VIEIRA, J. M. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 2012.

VIEIRA, J. M. D. Valorização dos profissionais: carreiras e salários. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/450/581>. Acesso em: 19 out. 2022.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

VILELA, A. P. A. **Trabalho e adoecimento: uma análise do professorado paulista sob a perspectiva da geografia**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, São Paulo, 2019.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social**. 3. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1983.

WILHELM, M. F.; SCHLOSSER, M. T. S. Evasão no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE): indagações e complexidades. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, p. 1-26, 2019.

ZANETTI, M. A. **Política educacional e LDB**: algumas reflexões. 1997. Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 23 out. 2022.





QUADRO DE LOTAÇÃO 2023 – ENSINO MÉDIO – BLOCO 1- LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS - MATUTINO

TURMA	ELETIVA CH 1	ELETIVA MAT 1	TRILHA ESP 1	TRILHA LP 1	TRILHA FIL 1	TRILHA GEO 1	TRILHA HIS 1	TRILHA SOC 1	PROJETO VIDA 2
1º ANO A									

Quadro de lotação 2023 – Bloco 2 – Matemática e Ciências da Natureza  
MATUTINO

TURMA	ELETIVA LING 1	ELETIVA CIE 1	TRILHA MAT 3	TRILHA BIO 1	TRILHA FIS 1	TRILHA QUI 1	PROJETO VIDA 2
1º ANO C							
1º ANO D							



## QUADRO DE LOTAÇÃO 2023 – ENSINO MÉDIO – MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA - MATUTINO

TURMA	ELETIVA MAT 1	ELETIVA LING 1	TRILHA MAT 3	TRILHA BIO 1	TRILHA FIS 1	TRILHA QUI 2	PROJETO VIDA 1
2º ANO C							
2º ANO D							

## ANEXO B – TABELA SALARIAL

**TABELA I: Classe A: Nível Médio – 1,0 Subsídios praticados**

SUBSÍDIOS				
NÍVEIS	1998	2005	2007	2010
1	465,00	648,77	788,25	1.135,16
2	483,60	674,72	819,78	1.180,57
3	504,53	703,92	855,25	1.231,65
4	527,78	736,35	894,66	1.288,41
5	553,35	772,04	938,02	1.350,84
6	581,25	810,96	985,31	1.418,95
7	613,80	856,38	1.040,49	1.498,41
8	655,65	914,77	1.111,43	1.600,58
9	697,5	973,16	1.182,38	1.702,74
10	-	992,62	1.206,02	1.736,79
11	-	1.012,08	1.229,67	1.770,85
12	-	1.031,54	1.253,32	1.804,90

Fonte: Seduc/MT

A Classe A, referente ao nível médio, possui coeficiente 1,0 porque é a classe inicial, servindo como base para as outras classes. Por exemplo, os subsídios da Classe B – mantido o mesmo nível – são obtidos a partir da Classe A aplicando-se o coeficiente 1,5.

**TABELA II: Classe B: Graduação – 1,5 Subsídios praticados**

SUBSÍDIOS				
NÍVEIS	1998	2005	2007	2010
1	697,50	973,16	1.182,38	1.702,74
2	725,40	1012,08	1.229,67	1.770,86
3	756,79	1055,87	1.282,88	1.847,48
4	791,66	1104,53	1.341,99	1.932,62
5	830,03	1158,05	1.407,03	2.026,26
6	871,88	1216,44	1.477,97	2.128,43
7	920,70	1284,56	1.560,74	2.247,62
8	983,48	1372,15	1.667,15	2.400,87
9	1.046,25	1459,73	1.773,57	2.554,11
10	-	1488,93	1.809,03	2.605,19
11	-	1518,12	1.844,51	2.656,28
12	-	1547,32	1.879,98	2.707,35

Fonte: Seduc/MT

A Tabela II refere-se à Classe B, representada pelos profissionais com a titulação de graduados, cuja remuneração tem como base o coeficiente 1,5, e demonstra os valores praticados nos anos de 1998, data de aprovação da Lei, do ano de 2004, em que se percebe a ampliação dos níveis – representados pelos algarismos dez, onze e doze – e do ano de 2007.

**TABELA III: Classe C: Especialização - 1,7 Subsídios Praticados**

SUBSÍDIOS				
NÍVEIS	1998	2005	2007	2010
1	790,50	1102,91	1.340,03	1.929,77
2	822,12	1147,03	1.393,63	2.006,97
3	857,69	1196,66	1.453,93	2.093,81
4	897,22	1251,8	1.520,92	2.190,30
5	940,70	1312,46	1.594,63	2.296,43
6	988,13	1378,64	1.675,03	2.412,22
7	1.043,46	1455,84	1.768,83	2.547,30
8	1.114,61	1555,1	1.889,43	2.720,99
9	1.185,75	1654,36	2.010,05	2.894,66
10		1687,45	2.050,23	2.952,54
11		1720,54	2.090,44	3.010,45
12		1753,63	2.130,64	3.068,33

Fonte: Seduc/MT

**TABELA I: VENCIMENTO BÁSICO INICIAL E FINAL: ENSINO MÉDIO, LICENCIATURA E ESPECIALIZAÇÃO ESTADO DE MATO GROSSO: 1996 A 2010 (EM VALORES NOMINAIS)**

Habilitação		1996	1999	2005	2010
Ensino Médio	Inicial	214,00	465,00	688,54	1.135,16
	Final	321,00	697,50	1.094,78	1.804,90
Licenciatura	Inicial	395,90	697,50	1.032,81	1.702,74
	Final	593,85	1.046,25	1.642,17	2.707,35
Especialização	Inicial	449,40	790,50	1.170,52	1.929,77
	Final	674,10	1.185,75	1.861,12	3.068,33

Fonte: www.al.mt.gov.br . Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso

**QUADRO I: COMPARATIVO DO VALOR DO PSPN 40 HORAS E VALOR PARA A JORNADA DE 30 HORAS DE TRABALHO DOCENTE NO NÍVEL MÉDIO EM MATO GROSSO - 2009 A 2015**

ANO DE REFERÊNCIA	VALOR PSPN 40H	PERCENTUAL DE REAJUSTE	VALOR 30 H / ENSINO MÉDIO	PERCENTUAL DE GANHO REAL
2009	950,00	-	1.050,00	-
2010	1.024,67	15,56	1.135,16	-
2011	1.187,14	11,56	1.248,68	-
2012	1.451,00	22,22	1.452,95	-
2013	1.567,00	8,0	1.569,19	-
2014	1.697,00	8,32	1.739,28	5%
2015	1.917,78	13,01	1.958,48	6%

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/> e <http://sintep2.org.br/sintep/>