



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE (PROEF)

CLIMENE RODRIGUES FERREIRA

**O avanço e a intensificação da precarização do trabalho de  
docentes de Educação Física Escolar na Rede Municipal de  
Ensino de Goiânia**

GOIÂNIA  
2025



**UFG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação    Tese    Outro\*:

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### **2. Nome completo do autor**

Climene Rodrigues Ferreira

#### **3. Título do trabalho**

O AVANÇO E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM    NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 12/05/2025, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Climene Rodrigues Ferreira, Discente**, em 15/05/2025, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5047914** e o código CRC **0131DB8D**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.043620/2024-91

SEI nº 5047914



CLIMENE RODRIGUES FERREIRA

**O avanço e a intensificação da precarização do trabalho de docentes de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Climene Rodrigues

O avanço e a intensificação da precarização do trabalho de docentes de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia [manuscrito] / Climene Rodrigues Ferreira. - 2025.  
238 f.

Orientador: Prof. Dr. LÊNIN TOMAZETT GARCIA.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2025.

Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Precarização. 2. Ensino. 3. Educação física escolar. I. Garcia, LÊNIN TOMAZETT, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata n.º 32 da sessão de Defesa de Dissertação de Climene Rodrigues Ferreira, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte e quatro dias de setembro de dois mil e vinte e quatro, a partir da(s) 16h:00min, na Faculdade de Educação Física e Dança, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “O AVANÇO E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA”. Os trabalhos foram instalados pelo (a) Orientador(a), Prof<sup>o</sup> Dr. Lênin Tomazett Garcia (ProEF- UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado (ProEF- UFG) membro titular interno e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Aneleyce Teodoro Rodrigues (FEFD-UFG) membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o (a) candidato (a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo (a) Prof<sup>o</sup> Dr. Lênin Tomazett Garcia, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata assinada pelos Membros da Banca Examinadora, vinte e quatro dias de setembro de dois mil e vinte e quatro.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 07/10/2024, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 08/10/2024, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aneleyce Teodoro Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 09/10/2024, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4874295** e o código CRC **6E45C55E**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.043620/2024-91 SEI nº 4874295

CLIMENE RODRIGUES FERREIRA

## **O avanço e a intensificação da precarização do trabalho de docentes de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia

Data da defesa: 24/09/2024

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia  
Universidade Federal de Goiás

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado  
Universidade Federal de Goiás

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues  
Universidade Federal de Goiás

**Local:** Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação Física e Dança  
**[FEFD – campus de Goiânia]**

Este trabalho é dedicado aos meus colegas, Professores de Educação Física da RME de Goiânia, que apesar de todo processo de precarização do trabalho docente, desempenham suas funções com dedicação e compromisso com este componente curricular, buscando uma educação de qualidade. A resiliência e o comprometimento de cada um são fontes de inspiração e motivação. Esta dissertação é um reflexo da importância e da influência positiva que vocês têm na educação e no desenvolvimento de nossos educandos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, cuja presença constante e apoio inabalável foram fontes de força, saúde, resiliência e perseverança ao longo desta jornada. Sem Sua orientação e bênçãos, a conclusão deste trabalho não seria possível. Sua graça iluminou meu caminho, e Sua paz sustentou meu espírito durante os desafios enfrentados.

Aos meus pais, Teresa Gomes Ferreira e Arnaldo Rodrigues Ferreira (*in memoriam*), que sempre se colocaram ao meu lado, me incentivando e apoiando, e que sem eles, certamente, não teria chegado até aqui.

À minha querida madrinha, Tia Darci Gomes, minha gratidão pelo incansável auxílio, apoio, força e encorajamento na realização deste projeto.

Ao meu companheiro, Francisco Luiz de Marchi, por seu amor, paciência e apoio incondicional durante todo este percurso. Sua compreensão e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse concluir este trabalho.

Também sou profundamente grata às minhas filhas, Isabela de Marchi e Daniela de Marchi, cujas presenças e alegria trouxeram luz e motivação para os momentos mais desafiadores. A compreensão pelas minhas ausências e o carinho de vocês foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente e concluir mais esta etapa na minha trajetória de formação.

Aos professores e às professoras, assim como os colegas do ProEF/2022 com os quais tive o privilégio de compartilhar esta jornada acadêmica de muito aprendizado. A colaboração, o suporte e as valiosas discussões que tivemos foram cruciais para o meu desenvolvimento profissional. Cada um de vocês contribuiu de maneira significativa para a minha formação e o meu crescimento; sou imensamente grata por todo o aprendizado e companheirismo ao longo do programa. Em especial, meus mais sinceros agradecimentos aos colegas Arlene Santiago e Reinner Alves, pelo apoio, auxílio, suporte e companheirismo ao longo desta jornada. Sou profundamente grata por toda a ajuda e amizade que recebi de vocês.

À Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD/UFG e à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP por nos proporcionarem a oportunidade de realizar o Programa de Mestrado Profissional.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

E, especialmente, ao meu querido orientador, o Prof. Dr. Lenin Tomazett Garcia, expresso minha profunda gratidão pela paciência, amizade, leveza e sabedoria na condução de todo o processo de elaboração deste trabalho. Suas orientações precisas, a forma tranquila de conduzir todo o processo, o seu auxílio constante, o seu comprometimento em prol de uma educação de qualidade e de melhores condições de trabalho para os professores de Educação Física foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa. Agradeço imensamente por sua dedicação e apoio incondicional.

“Cabe ao homem, sujeito histórico e de vontade, construir as condições para que o trabalho seja não mais um sacrifício, mas sim fonte de satisfação e liberdade”. Everson Zaykowski Amaral

FERREIRA, Climene Rodrigues. **O avanço e a intensificação da precarização do trabalho de docentes de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.** Orientador: Lênin Tomazett Garcia. 2025. 193f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2025.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta a investigação sobre como a precarização do trabalho de docentes de Educação Física Escolar vem se intensificando na realidade das escolas públicas brasileiras, em especial, em Goiânia. Para tanto, tem como objetivo geral investigar a produção da precarização do trabalho docente em Goiânia e suas relações com outras realidades escolares, apreendidas nos resultados de outras pesquisas. Como objetivos específicos, constam: (i) analisar como o trabalho docente de professores de Educação Física escolar, em Goiânia, se produz tecendo relações com o processo pertinente à precarização do trabalho docente de todas as áreas; (ii) identificar as determinações singulares da precarização do trabalho docente da Educação Física escolar; (iii) propor formas de resistência à precarização do trabalho docente em pleno desenvolvimento no chão das escolas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e bibliográfico e também de um memorial autobiográfico. Como principais achados de pesquisa, tem-se o arrefecimento dos recursos e investimentos destinados às escolas, a baixa remuneração dos docentes e desvalorização dos profissionais, o aumento das exigências burocráticas, altas cobranças, assédio moral e psicológico, sobrecarga de trabalho, abandono e isolamento docente.

**Palavras-chave:** precarização; ensino; educação física escolar.

FERREIRA, Climene Rodrigues. **The advancement and intensification of the precariousness of the work of school Physical Education teachers in the Municipal Education Network of Goiânia.** Advisor: Lenin Tomazett Garcia. 2025. 193p. Dissertation presented to the Professional Master's Program in Physical Education on a National Network (ProEF) – Faculty of Physical Education and Dance (FEFD), Federal University of Goiás (UFG), Goiânia, 2025.

## ABSTRACT

This research set out to investigate how the precariousness of teachers' work of Physical Education teachers has been intensifying in the reality of Brazilian public schools, especially in Goiânia. To this end, its general objective is to investigate the production of precarious teaching work in Goiânia in its relations with other school realities captured in the results of other research; as specific objectives, we have: (i) to analyze how the teaching work of Physical Education teachers in Goiânia is produced by weaving relationships with the process relevant to the precariousness of teaching work in all areas; (ii) identify the unique determinants of the precariousness of Physical Education teaching work; (iii) develop forms of resistance to the precariousness of teaching work in full development on the school floor. This is research with a qualitative approach, of an exploratory and bibliographic nature and also an autobiographical memorial. The main research findings include the cooling of resources and investments allocated to schools, the low remuneration of teachers and the devaluation of professionals, the increase in bureaucratic demands, high demands, moral and psychological pressure, work overload, abandonment and isolation. teacher.

**Keywords:** precariousness; teaching; school physical education.

FERREIRA, Climene Rodrigues. **El avance y la intensificación de la precarización del trabajo de los profesores de Educación Física escolar en la Red Municipal de Educación de Goiânia**. Asesor: Lenin Tomazett García. 2025. 193h. Disertación presentada al Programa de Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional (ProEF), Facultad de Educación Física y Danza (FEFD), Universidad Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2025.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar cómo la precariedad del trabajo de los profesores de Educación Física escolar se viene intensificando en la realidad de las escuelas públicas brasileñas y especialmente en Goiânia. Para ello, su objetivo general es investigar la producción del trabajo docente precario en Goiânia en sus relaciones con otras realidades escolares captadas en los resultados de otras investigaciones; como objetivos específicos tenemos: (i) analizar cómo el trabajo docente de los profesores de Educación Física escolar en Goiânia se produce tejiendo relaciones con el proceso relevante a la precariedad del trabajo docente en todas las áreas; (ii) identificar los determinantes singulares de la precariedad del trabajo docente de Educación Física escolar; (iii) desarrollar formas de resistencia ante la precariedad de la labor docente en pleno desarrollo en el ámbito escolar. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y bibliográfico y también de memoria autobiográfica. Los principales hallazgos de la investigación incluyen el enfriamiento de los recursos e inversiones destinados a las escuelas, la baja remuneración de los docentes y la devaluación de los profesionales, el aumento de las exigencias burocráticas, las altas exigencias, la presión moral y psicológica, la sobrecarga de trabajo, el abandono y el aislamiento docente.

**Palabras clave:** precariedad; enseñanza; educación física escolar.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental – 2023.....	120
<b>Gráfico 2</b> – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo as regiões.....	121

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Disponibilidade (%) dos recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Fundamental – Censo Escolar 2018.....	122
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AGCS</b>	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
<b>AID</b>	Atividades Inerentes à Docência
<b>ALCA</b>	Aliança de Livre Comércio das Américas
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNC-Formação</b>	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCQs</b>	Círculos de Controle de Qualidade
<b>Cebrav</b>	Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual
<b>CEFPE</b>	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
<b>CEOs</b>	Chief Executive Officer ou Diretor-Executivo
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas
<b>CMAI</b>	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CMEIs</b>	Centros Municipais de Educação Infantil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPJ</b>	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
<b>CREs</b>	Coordenadorias Regionais de Educação
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
<b>DC-GO</b>	Documento Curricular para Goiás Ampliado
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EaD</b>	Ensino a Distância
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EBEF</b>	Exame Bimestral do Ensino Fundamental
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EFE</b>	Educação Física Escolar
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio

<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>EPT</b>	Educação para Todos
<b>ESM</b>	Estatuto dos Servidores do Magistério
<b>FEFD</b>	Faculdade de Educação Física e Dança da UFG
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FPM</b>	Fundo de Participação dos Municípios
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GIFE</b>	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICMS</b>	Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPTU</b>	Imposto Predial e Territorial Urbano
<b>IPI</b>	Imposto sobre Produtos Industrializados
<b>ISS</b>	Imposto sobre Serviços
<b>IR</b>	Imposto de Renda
<b>ITBI</b>	Imposto de Transmissão de Bens Imóveis Intervivos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>NTICs</b>	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>OAD</b>	Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OS</b>	Organizações Sociais
<b>OSCIP</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais

<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PE-II</b>	Profissional da Educação II
<b>PFCR</b>	Política de Formação Continuada em Rede
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEF</b>	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
<b>Prouni</b>	Programa Universidade para Todos
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>RME</b>	Rede Municipal de Educação
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEGO</b>	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SiSU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SIMSED</b>	Sindicato Municipal dos Servidores da Educação de Goiânia
<b>SINTEGO</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TICs</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>TJ-GO</b>	Tribunal de Justiça do Estado de Goiás
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E A ESCOLA</b> ...	26
2.1 Determinações sociais do trabalho na sociedade capitalista .....	26
2.2 Determinações sociais da precarização e exploração do trabalho docente .....	36
<b>3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b> .....	42
3.1 Conceituando precarização, intensificação, autointensificação e mercantilização .....	42
3.1.1 Precarização do trabalho docente .....	42
3.1.2 Intensificação do trabalho docente .....	55
3.1.3 Autointensificação do trabalho docente .....	58
3.1.4 Mercantilização do trabalho docente .....	59
<b>4 MEDIAÇÕES HISTÓRICAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b> 62	
4.1 Mediações históricas da precarização do trabalho docente no chão da escola.....	62
4.1.1 A Globalização e o Neoliberalismo: pressões políticas e econômicas.....	63
4.1.2 Desigualdades sociais regionais .....	75
4.1.3 Gestão educacional, políticas públicas educacionais e movimentos de reforma educacional (décadas de 1980 e 1990) .....	75
4.1.4 Precarização/desvalorização da educação (em várias décadas) e do trabalho/carreira docente.....	85
4.1.5 Histórico de baixos investimentos em educação .....	90
4.1.6 Pressão por resultados e padrões de desempenho (século XXI) .....	100
4.1.7 Carga de trabalho excessiva – intensificação do trabalho .....	104
4.1.8 Estrutura de cargos e carreiras.....	112
4.1.9 Condições objetivas de trabalho .....	118
4.1.10 Política de formação continuada da SME Goiânia.....	129
<b>5 MANIFESTAÇÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	143
5.1 Precarização do trabalho docente no âmbito das publicações.....	143
5.2 O trabalho docente no tensionamento da precarização da força de trabalho.....	143
5.2.1 Manifestações da precarização do trabalho docente na Educação Física.....	144
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
<b>APÊNDICE A – DADOS BIBLIOGRÁFICOS APREENDIDOS NA PESQUISA</b> .....	173
<b>APÊNDICE B – TEXTOS QUE POSSUEM RELAÇÃO DIRETA COM O PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	178
<b>APÊNDICE C – TEXTOS SELECIONADOS PARA A LEITURA NA ÍNTEGRA</b> .....	192
<b>APÊNDICE D – E-BOOK</b> .....	194

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para pesquisar o tema – o avanço e a intensificação da precarização do trabalho de docentes de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, surgiu a partir das inquietações de minhas vivências e experiências profissionais durante mais de vinte anos de atuação docente na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia-GO. Percebo que, com o passar dos anos, especialmente nestas últimas décadas, as ideias das políticas neoliberais estão sendo incorporadas às políticas públicas da educação, refletindo-se também nesta rede de ensino. Como apontado por Libâneo (2012, p. 25), “(...) as políticas educacionais brasileiras historicamente foram orientadas pelo princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem para a sobrevivência”.

Para aqueles que estão no chão da escola e vivenciam a realidade escolar, diariamente, é tomado por uma mistura de sentimentos: cobranças, abandono, desmotivação e desencanto devido ao descaso dos governantes em relação à educação. Minha mãe é professora aposentada das redes estadual de Goiás e municipal de Goiânia. É triste, é frustrante, mas pode acreditar, em vários aspectos pode-se dizer que ano após ano houve retrocessos expressivos nas condições de trabalho, nas garantias de direitos e nas oportunidades de crescimento profissional nestas redes. Afinal, está em pleno curso um processo de precarização e de intensificação do trabalho docente. Como se dedicar a uma profissão que sequer os órgãos responsáveis reconhecem a sua capacidade de mudança social? Interessa aos governos ter uma população instruída, consciente dos seus direitos e deveres e, principalmente, ciente de seu potencial de transformação social?

Assim sendo, a motivação deste estudo é tal que se fundamentou na urgência de pôr em perspectiva os processos pelos quais as condições de trabalho dos professores de Educação Física Escolar (EFE) vêm se deteriorando, bem como identificar as mediações que estavam em curso e que contribuem para o aumento da precarização das atividades exercidas por esses docentes.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como tem sido produzida a literatura sobre a precarização do trabalho dos professores de Educação Física Escolar, investigando os estudos realizados em Goiânia sobre esse tema a fim de entender como esses resultados se relacionam com outras realidades escolares, com base em pesquisas anteriores. Emergem como objetivos específicos: (i) analisar como o trabalho docente de professores de Educação Física, em Goiânia, se produz tecendo relações com o processo pertinente à precarização do trabalho docente de professores de todos os componentes curriculares; (ii) identificar as determinações singulares da precarização do trabalho docente da Educação Física e (iii) apresentar elementos

autobiográficos da minha experiência docente ao longo de 23 anos de trabalho na RME de Goiânia; discutir a relação entre a precarização do trabalho docente na literatura e seus aspectos comuns aos relatos de experiência autobiográfica; propor formas de resistência à precarização do trabalho docente em pleno desenvolvimento no chão das escolas.

Motivada por essas questões, e dentro das condições objetivas de vida, a presente pesquisa consiste em um estudo exploratório de caráter qualitativo e bibliográfico, junto a um relato de um memorial de tipo autobiográfico. Essas linhas de ação foram definidas em conjunto com a orientação, por perceber que há na minha própria narrativa e experiência, enquanto professora, elementos que tecem a universalidade e singularidade deste processo. Isso se refere ao processo pertinente à educação e à educação física.

No começo, minha intenção com essa pesquisa era bem mais ampla, talvez por ainda estar aprendendo sobre esse tipo de estudo. Queria explorar todos os aspectos possíveis do tema. Porém, com a sábia orientação do Prof. Dr. Lênio, fomos delimitando o tema, restringindo cada vez mais o campo de pesquisa, principalmente, devido ao fator tempo que, neste programa de mestrado, é bastante reduzido e ainda intensificado pelo pleno exercício do trabalho laboral.

A pesquisa bibliográfica foi realizada na plataforma *google scholar*, com os descritores “precarização do trabalho docente” e “educação física”, e a seleção dos textos foi realizada estabelecendo como recorte a relação com o problema de pesquisa. Primeiramente, realizei a busca e foram encontrados 44 trabalhos para a leitura dos títulos (Apêndice A). Desses, 35 trabalhos foram apanhados para a leitura dos resumos (Apêndice B), e após a leitura dos resumos, foram selecionados 26 trabalhos para serem lidos na íntegra com a respectiva seleção dos parágrafos ou trechos que melhor desenvolvem as mediações constitutivas do processo de precarização do trabalho docente (Apêndice C), que foram empregados ao longo da pesquisa para mediar, confrontar, correlacionar e para fundamentação teórica do estudo.

O pesquisador ao tomar as decisões metodológicas deve ter claro que estas revelam as perspectivas epistemológicas e ideológicas que guiam a prática científica, influenciando não apenas os resultados, mas também a forma como a realidade é interpretada e compreendida. Lovatto (2019, p. 18) destaca a importância dessa relação quando afirma que “a escolha de procedimentos de análise e de técnicas de pesquisa é um momento de desenvolvimento científico. Por serem técnicas e procedimentos - instrumental de análise - não estão dissociados de concepções de mundo, homem, sociedade, ciência e educação”.

Para Frigotto (2001), referenciado por Baccin (2010, p. 22), “a teoria que oferece os instrumentos de pensamento capazes de apreender as múltiplas determinações da realidade social é o materialismo histórico-dialético que é antes de tudo, uma postura, uma concepção de

realidade, de mundo e de vida”, que revela as contradições e as relações de poder que estruturam a sociedade. A aplicação do materialismo histórico-dialético na educação permite uma análise crítica das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, buscando superar as concepções tradicionais e construir um projeto educativo emancipador.

Em suma, a escolha dos procedimentos de análise e das técnicas de pesquisa não é neutra. Essa escolha evidencia a natureza do pensamento teórico que fundamenta a pesquisa, revelando a perspectiva epistemológica e ideológica que orienta o processo científico. A escolha das técnicas e dos procedimentos metodológicos também reflete uma posição política. Não se trata da política eleitoral ou representativa que tem sido questionada nos últimos anos, mas da política enquanto modo de relacionamento social. Essa política é uma forma de convivência que surge em uma sociedade marcada por relações de dominação e exploração – tanto do homem pelo homem quanto da natureza pelo homem (Lovatto, 2019).

Ao considerar as relações entre as esferas econômica, política, cultural e social, compreendemos que a educação não é um fenômeno isolado, mas está intrinsecamente ligado às dinâmicas sociais mais amplas. Essa perspectiva nos permite identificar as raízes das desigualdades educacionais e construir propostas de transformação mais eficazes. Com efeito, concordamos com Baccin (2010, p. 22), ao afirmar que:

[...] esse método possibilita compreender as relações entre os fenômenos indo além da sua aparência, desvendando as determinações da sua essência [...], ou seja, o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é em princípio obscuro; [...] o método dialético [...] elucida a permanente tensão entre capital e trabalho, compreensão essa necessária para analisarmos criticamente o contexto atual, pois como já mencionavam Marx e Engels (2003 apud Baccin, 2010, p. 22), “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes”.

O método dialético pela sua orientação crítica e transformadora, que ultrapassa a simples análise ou descrição da realidade, compreende o conhecimento como um processo dinâmico e dialético, que conecta teoria e prática, propiciando o conhecimento do contexto investigado, onde a finalidade não é apenas compreender o mundo, mas intervir nele, promovendo mudanças sócio-históricas. Adotamos essa abordagem por exigir um constante processo de reflexão, para que o estudo seja conduzido de forma coerente, permitindo desenvolver as determinações que estruturam o fenômeno pesquisado. Além disso, é a perspectiva capaz de gerar contribuições relevantes para o enfrentamento das desigualdades e contradições que permeiam a sociedade. No que diz respeito a essa abordagem, Baccin (2010, p. 23) aponta que:

[...] precisamos compreender que no processo dialético de conhecimento da realidade o que importa, “fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo

conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

No âmbito do Mestrado em Rede (ProEF), além da elaboração de uma dissertação sobre um tema voltado para a melhoria da prática docente de professores de Educação Física, também apresentamos um produto educacional como resultado do caminho desta pesquisa. Trata-se de um caderno ilustrativo, desenvolvido em formato de e-book (Apêndice D), que tem como prerrogativa elucidar a quem está no chão da escola como a precarização é uma determinação sobre a vida de professores em sentido amplo, suas formas singulares de manifestação na Educação Física, e as formas e a necessidade de resistirmos a esse processo. A precarização não fica só dentro da escola, seus efeitos repercutem em nosso trabalho e em nossa vida, que se torna precária, deletéria.

O presente estudo foi estruturado em seis partes, incluindo esta Introdução. Na seção seguinte, o foco é nas conexões entre as dinâmicas econômicas do sistema capitalista e a estrutura do trabalho na educação. Ele destaca como as condições sociais do trabalho, dentro do capitalismo, acabam contribuindo para a precarização da profissão docente. A análise começa ao considerar os fatores macroestruturais que afetam o dia a dia dos educadores, revelando os desafios na valorização da profissão e as condições de trabalho muitas vezes precárias, resultado de processos históricos e sociais. Além disso, o texto reforça a relação central entre capital e trabalho, mostrando que as demandas e pressões do sistema capitalista têm origem nessa relação e acabam influenciando toda a superestrutura social, incluindo a educação. Essa compreensão é fundamental para entender os debates que vêm na sequência.

Na terceira parte, a dissertação explora como a precarização afeta a profissão, abordando a intensificação do trabalho, que aumenta as demandas e reduz o tempo disponível para cumpri-las, além da autointensificação, onde as pressões são internalizadas pelos próprios educadores, gerando autoexigências excessivas e impactando sua saúde. Também discute a mercantilização da educação, que traz a lógica de mercado para dentro das escolas, mudando as relações de trabalho e a prática docente. Essa situação muitas vezes prejudica a qualidade do ensino e o reconhecimento profissional. Esses conceitos mostram como uma combinação de fatores contribui para o desgaste das condições de trabalho e para o enfraquecimento da identidade dos profissionais da educação nos dias de hoje.

Na quarta seção, abordamos como a precarização se manifesta na rotina escolar. Para isso, analisamos as políticas educacionais, mudanças no financiamento e nas relações de poder. Esses fatores mais amplos afetam diretamente a vida dos educadores, mostrando um processo de desgaste nas condições de trabalho, nos salários, na autonomia pedagógica e no

reconhecimento social da profissão. A combinação de vulnerabilidades antigas com novas pressões cria um cenário bastante complexo, que demanda uma compreensão das particularidades históricas e do contexto para entender as raízes da precarização. Assim, é possível pensar em estratégias de resistência e transformação mais eficazes.

Na quinta seção, discutimos como a precarização do trabalho dos professores é abordada em publicações acadêmicas, colocando o tema dentro de um contexto mais amplo, que envolve a precarização da força de trabalho em geral e suas diferentes formas na Educação Física. Essa análise ofereceu uma visão multidimensional sobre o assunto. A revisão da literatura mostrou que a precarização não é algo exclusivo da profissão docente; ela faz parte de um fenômeno estrutural que afeta várias áreas de atuação atualmente. Na Educação Física, algumas particularidades ficaram evidentes, como as condições específicas de trabalho nas escolas e a desvalorização histórica da área como componente curricular. Na sexta e última parte, constam as considerações finais consorciadas aos objetivos geral e específicos da presente dissertação.

## 2 PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E A ESCOLA

### 2.1 Determinações sociais do trabalho na sociedade capitalista

Para analisar a precarização histórica do trabalho dos educadores atuantes nas escolas, é imprescindível compreender as interações entre capital e trabalho, nomeadamente revisitando as relações econômicas que fundamentam a base material da chamada luta de classes. Desde os primórdios da trajetória humana, o trabalho exerce um papel crucial na conexão do ser humano com seu ambiente e na edificação da sociedade.

Tal interação revela o esforço incessante do indivíduo em entender e modificar a natureza para seu próprio benefício, razão pela qual se viu compelido a alterá-la no sentido de assegurar seu sustento. A continuidade da própria existência humana e a elaboração da história estão profundamente interconectadas à geração de recursos materiais indispensáveis à satisfação das necessidades humanas. Desse modo, o trabalho constituiu-se como uma prática social resultante de um processo marcado pelo enfrentamento progressivo das leis naturais (Afanássiev, 1985, *apud* Baccin 2010).

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para “fazer história”. Mas, para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material (Marx; Engels, 1987, p. 39).

O ser humano é incumbido da tarefa de gerar sua própria vida material e, assim, por meio do trabalho, o indivíduo se forma, se instrui e estrutura suas interações sociais. Marx e Engels (1987) ressaltam que os seres humanos, para garantir sua sobrevivência, necessitam inevitavelmente produzir seus meios de subsistência, independentemente da sociedade em que estejam inseridos. Para isso, eles interagem com a natureza, promovendo transformações nela e, através desse processo, o homem se desenvolve e se educa por intermédio do trabalho. Portanto, a categoria trabalho assume um papel central, pois é com base nela que os indivíduos organizam suas relações sociais ao longo da história.

A essência das transformações ao longo dos diversos períodos econômicos reside nas relações e condições laborais. No entanto, as distintas épocas econômicas se diferenciam não pelo que é produzido, mas sim pela maneira e pelos métodos empregados na produção. Não obstante, os instrumentos de trabalho evidenciam o progresso da força de trabalho humana e as condições sociais nas quais é executado (Marx, 1971). Com efeito, podemos inferir que os meios de trabalho transcendem a mera categorização como ferramentas simples; eles ilustram

o desenvolvimento da estrutura e das forças produtivas humanas, assim como as relações de poder, a organização social, o nível técnico empregado, as interações sociais que incluem a divisão do trabalho, as formas de exploração e as circunstâncias da vida dos trabalhadores. Pela via do trabalho, temos a oportunidade de esclarecer as dinâmicas sociais, políticas e econômicas característicos de cada momento histórico, visto que “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Marx; Engels, 1987, p. 4).

Nas sociedades primitivas, o trabalho inicialmente se manifestou de maneira nômade. Posteriormente, com a fixação do homem na terra e o progresso no uso de ferramentas, como o arado, esse labor passou a ocorrer por meio da cooperação (Lindoso, 2017). No sistema de produção feudal, conforme a autora mencionada, existia o trabalho escravo. No âmbito do capitalismo, as relações são tais que se caracterizam por dinâmicas particulares, como enfatiza Baccin (2010, p. 30):

O trabalho, ao longo da história, tem assumido características peculiares, a partir das relações de produção estabelecidas. No sistema vigente, ou seja, no capitalismo, temos o trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende a sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. Com esse aspecto, o trabalho se torna alienado, com características de fragmentado, pois o trabalhador perde a percepção de que é através de sua atividade que ele modifica a natureza e a si mesmo, de tal forma que sua força de trabalho é utilizada pelo capital para criar o valor de suas mercadorias.

Uma característica marcante do sistema capitalista é a desigualdade, na qual o trabalhador participa da geração de valor, mas não possui controle sobre os resultados de seu próprio esforço. Ao se desconectar do produto de sua atividade, ele perde a consciência de seu papel transformador tanto em relação à natureza quanto em relação a si mesmo (Baccin, 2010). Esse fator representa o núcleo da experiência laboral sob o capitalismo: a alienação, que se refere à fragmentação do trabalho que desumaniza a atividade produtiva, reduzindo-a a um mero instrumento para a reprodução do capital, ao passo que submete a força de trabalho à lógica coercitiva e repressiva da exploração e da dominação, conforme salienta Fernández Enguita (1989, p. 31):

Para coagir os homens a se submeterem às condições de trabalho que começavam a ser criadas, em primeiro lugar, foi necessário privar as pessoas de outras possibilidades de subsistência e para isso foi forçoso arrancar os camponeses do campo; em segundo lugar, houve a organização de uma longa cadeia de conflitos globais entre os patrões e os trabalhadores. Em terceiro lugar, foi necessária uma profunda revolução cultural, pois a cultura e as tradições dos camponeses e artesões foram substituídas “pela ideologia capitalista do ‘livre’ mercado”. Em quarto lugar, houve uma “sistemática política repressiva dirigida contra os que se negavam a aceitar as novas relações sociais” e, por último, mas não menos importante, foi necessário assegurar os mecanismos institucionais para que os indivíduos pudessem inserir-se de forma não conflituosa nas novas relações.

A classe trabalhadora só consegue subsistir ao se submeter ao trabalho para os proprietários dos meios de produção, recebendo um salário em contrapartida. Enquanto os trabalhadores enfrentam condições trabalhistas desfavoráveis e discrepâncias salariais, os detentores dos meios de produção se aproveitam da força de trabalho dos empregados para gerar lucros, ou seja, para acumular riqueza, caracterizando assim a teoria da mais-valia marxista.

Por definição, a mais-valia constitui em um princípio fundamental na abordagem marxista a propósito do trinômio economia-política-sociedade, exercendo uma função crucial na compreensão da exploração característica do sistema capitalista e nas análises das relações de classe (Marx, 2013). Os meios de produção são de propriedade dos capitalistas, enquanto os trabalhadores comercializam sua força de trabalho em troca de um salário; assim sendo, segundo a referida autora, a mais-valia se refere à fração do valor gerado pelo trabalhador pela qual este não recebe compensação.

Embora tenham ocorrido mudanças significativas no sistema capitalista ao longo do tempo, a noção de mais-valia continua a ser um fundamento nas relações entre empregadores e empregados em diversos setores das sociedades, reafirmando-se nas dinâmicas subjacentes à classe dominante e à classe trabalhadora. Com efeito, a mais-valia exerce uma influência crucial na análise crítica do sistema capitalista, uma vez que “a exploração dos trabalhadores pelo capitalista é inerente ao sistema e resulta em desigualdade social e na concentração de riqueza nas mãos de poucos” (Marx, 2013, s/p).

Um princípio da estruturação da vida na sociedade capitalista é que o trabalho se transforma em um meio de produção, não muito diferentes dos demais instrumentos. A força de trabalho, entendida como mercadoria, implica a transformação do indivíduo em uma entidade apropriada pelo capitalista. Desse modo, a formação da força de trabalho como um recurso, similar a um bem, pelo qual se remunera da mesma maneira que os outros meios de produção, configura-se como um dos pilares da convivência societária marcadamente instrumentalizada imposta pela sociedade capitalista.

O capitalista compra, com uma parte da fortuna que tem, do seu capital, a força de trabalho do tecelão, exatamente como comprou com outra parte da sua fortuna a matéria-prima - o fio - e o instrumento de trabalho - o tear. Depois de fazer estas compras, e entre as coisas compradas está a força de trabalho necessária para a produção do pano, o capitalista produz agora só com matérias-primas e instrumentos de trabalho que lhe pertencem. E entre estes últimos conta-se naturalmente também o bom do tecelão que participa tão pouco no produto, ou no preço do produto, como o tear (Marx, 1982, s/p).

Uma outra dimensão a ser considerada é a exploração presente nas relações laborais. Ao analisarmos a realidade concreta do trabalho, tendemos a acreditar que a remuneração se dá

com base no recebimento mensal ou na jornada de trabalho previamente estabelecida no contrato trabalhista entre empregador e empregado. Contudo, o salário, na essência, oculta o processo de exploração do trabalhador, tratando-se “apenas um nome especial dado ao preço da força de trabalho, a que se costuma chamar preço do trabalho; é apenas o nome dado ao preço dessa mercadoria peculiar que só existe na carne e no sangue do homem” (Marx, 1982, s/p). Ou seja, o salário não representa uma fração da contribuição do operário na mercadoria que ele produz. Em vez disso, ele consiste na porção de mercadoria já disponível que o capitalista adquire a fim de obter uma determinada quantidade de força de trabalho produtiva. A esse respeito, Marx (1982, s/p) conclui que “a força de trabalho é, pois, uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. Por que a vende ele? Para viver”.

A obtenção do salário torna-se a meta do trabalho. O trabalhador desempenha sua função em busca da remuneração. A atividade que exerce ao trabalhar não possui significado algum, exceto quando recebe o pagamento necessário para adquirir as outras mercadorias que necessita para se manter (de forma precária) como trabalhador. E para o operário, a saber,

quando termina essa actividade é que começa a sua vida, à mesa, na taberna, na cama. As doze horas de trabalho não têm de modo algum para ele o sentido de tecer, de fiar, de perfurar, etc., mas representam unicamente o meio de ganhar o dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir à taberna, deitar-se na cama. Se o bicho-da-seda fiasse para manter a sua existência de lagarta, seria então um autêntico operário assalariado (Marx, 1982, s/p).

Conseqüentemente, a atividade laboral, ao se manifestar como a comercialização da força de trabalho e simultaneamente como algo alheio ao trabalhador, não se configura, para a classe trabalhadora, como um meio de reconhecimento e identificação. No período em que a classe trabalhadora está engajada em desenvolver suas atividades, ela o faz pela negação de sua própria existência (Marx, 1982). A jornada de trabalho representa o tempo que essa classe abdica de sua vida em troca do salário. Esta é mais uma imposição social que se concretiza em todos os setores da classe trabalhadora, independentemente de qual seja esse setor. Por essa razão, é uma ilusão afirmar que existe um trabalhador livre.

O operário livre vende-se a si mesmo, e além disso por partes, dia após dia, a quem melhor pagar ao proprietário das matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de vida, isto é, ao capitalista. O operário não pertence nem a um proprietário nem à terra, mas oito, dez, doze, quinze horas da sua vida diária pertencem a quem as compra (Marx, 2013, s/p).

Ocorre que o trabalhador não pode renunciar ao emprego para garantir sua subsistência, assim como a classe burguesa também não pode. Toda sociedade depende dos resultados provenientes do trabalho. A sociedade capitalista é marcada por uma inequívoca peculiaridade, aduzida por Marx (2013, s/p):

o operário, quando quer, deixa o capitalista ao qual se alugou, e o capitalista despede-o quando acha conveniente, quando já não tira dele proveito ou o proveito que esperava. Mas o operário, cuja única fonte de rendimentos é a venda da força de trabalho, não pode deixar toda a classe dos compradores, isto é, a classe dos capitalistas, sem renunciar à existência.

O salário será definido tanto pelas variações do mercado (considerando que a força de trabalho é uma mercadoria como qualquer outra), quanto pela disputa entre capital e trabalho, que provocará dentro do mercado de trabalho um tensionamento para estabelecer o valor da força de trabalho. Quanto mais precarizada estiver a força de trabalho<sup>1</sup>, maior será o lucro gerado para a classe burguesa. Pode-se constatar que existe uma tendência, uma força histórica voltada à precarização da força de trabalho. A intenção é que a classe trabalhadora receba o estritamente necessário para sua sobrevivência enquanto grupo social e retorne no dia seguinte para uma nova jornada de trabalho.

As atividades executadas em coletivo têm como finalidade o próprio indivíduo social. Esse trabalho pode ser realizado diretamente na presença do outro, a quem se destina, ou quando o resultado do trabalho é consumido por esse mesmo destinatário em um momento diferente da produção. Ao vivermos em sociedade, colaboramos uns com os outros. Embora aparente ocorrer de forma isolada, é somente quando o trabalho adquire utilidade social que ele será inserido no ciclo produtivo.

Dessa maneira, a constituição do ser social ocorre por meio do trabalho, tanto em sua dimensão ontológica, a despeito do modo de produção ao qual se vincula, quanto na dimensão histórica, abrangendo aspectos de um determinado contexto social conquanto apresente características inerentes ao modo de produção capitalista em detrimento de uma instancia privada de vida (Marx; Engels, 1987). A propósito, embora possa parecer que somos dotados de uma “vida privada”, individualizada e independente, concordamos com a análise marxista segundo a qual isso é uma ilusão. A vida privada existe assim como a apropriação dos meios de produção. Porém, são formas mistificadoras das relações de produção da vida, visto que esta é interdependente.

Uma casa pode ser grande ou pequena, e enquanto as casas que a rodeiam são igualmente pequenas ela satisfaz todas as exigências sociais de uma habitação. Erga-se, porém, um palácio ao lado da casa pequena, e eis a casa pequena reduzida a uma choupana. A casa pequena prova agora que o seu dono não tem, ou tem apenas as mais modestas, exigências a pôr; e por mais alto que suba no curso da civilização, se o palácio vizinho subir na mesma ou em maior medida, o habitante da casa relativamente pequena sentir-se-á cada vez mais desconfortado, mais insatisfeito, mais oprimido, entre as suas quatro paredes (Marx, 2013, s/p).

---

<sup>1</sup> As relações entre este processo e o trabalho dos educadores serão abordadas mais adiante. Contudo, é importante destacar o quanto essa determinação elucida a nossa realidade no ambiente escolar.

Tal determinação é fundamental para compreendermos que toda a sociedade está inserida em relações sociais de produção. Ademais, a classe trabalhadora pode "avançar" em termos de condições materiais de sobrevivência; no entanto, a classe burguesa, sem dúvida, alcançará seus progressos em medidas desigualmente "superiores". O capitalismo, com o intuito de preservar sua estrutura de dominação e exploração, recorre a mecanismos ideológicos que sustentam sua organização alienante, gerando uma percepção distorcida da realidade social e tendo como base a exploração exercida pela classe burguesa sobre a classe trabalhadora. À vista disso, "a sociedade nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e a auto culpabilização" (Fernández Enguita, 1989, p. 6).

As interações sociais no contexto do sistema capitalista são sustentadas por uma ideologia que visa justificar e naturalizar as desigualdades, por intermédio de discursos que promovem a noção de igualdade de oportunidades, ao passo que o sucesso ou o insucesso são atribuídos unicamente ao mérito ou à ausência de empenho individual. Assim sendo, a concepção de igualdade de oportunidades, frequentemente divulgada no contexto capitalista, atua como um mecanismo ideológico para encobrir as desigualdades e preservar sua dinâmica de produção e exploração (Baccin, 2010).

Dessa forma, a urgência da sobrevivência faz com que diversos trabalhadores aceitem ocupações precárias, convertendo o trabalho em um peso. "O trabalho que deveria atender às necessidades materiais, fazer parte da vida dos seres humanos, humanizar os homens, passou a ser, no aspecto individual, apenas um meio de subsistência, algo externo à vida" (Baccin, 2010, p. 32).

O capital, em sua incessante dinâmica de reestruturação, exige novas modalidades de organização do trabalho, a exemplo dos modelos fordista, taylorista e toyotista (Antunes, 2005). De acordo com este autor, o binômio fordismo/taylorismo, que solidificou a conexão entre a indústria e o processo de trabalho, visou à redução de custos e ao incremento do consumo. Para alcançar tais objetivos, implementou a divisão das atividades por meio da 'administração científica do trabalho' a fim de otimizar as operações realizadas pelos trabalhadores, evitando desperdício de tempo e expandindo a mais-valia relativa.

De fato, ao elevar a produtividade e diminuir o tempo de trabalho exigido para a fabricação de bens, o fordismo/taylorismo expande a porção do trabalho não remunerado, ou seja, a mais-valia, então apropriada pelo capitalista. Entretanto, no curso histórico, o aparecimento da grande empresa capitalista modifica de maneira drástica todo o sistema

estabelecido no final do século XIX. Em particular, “o aspecto tecnológico envolvido nessa transformação potencializa a própria expansão do capitalismo” (Felix, 2022, p. 14).

De maneira complementar, a emergência do fordismo, caracterizada por sua integração vertical, fundamentou-se nos métodos gerenciais do taylorismo, promovendo a introdução da linha de montagem e da produção em massa, que estabeleceu um novo ritmo produtivo. Esse modelo visava reduzir os custos dos produtos e, conseqüentemente, aumentar o lucro. Assim sendo, houve uma desarticulação da visão holística do trabalho, resultando na redefinição das funções dos operários que passaram a repetir unicamente ações específicas durante todo o expediente de trabalho (Antunes, 2005).

Isso posto, em decorrência da evolução do fordismo/taylorismo, sobressaem-se a intensificação do controle temporal e a expansão do consumismo como elementos centrais desse fenômeno. Na verdade, essa rotina superficial tende a disfarçar a violência intrínseca à expropriação do tempo e da liberdade dos trabalhadores, nomeadamente constituindo uma modalidade de controle que transpassa os limites fabris, adentrando na esfera pessoal e familiar da classe operária.

Mészáros (2009) argumenta que, desde o advento do fordismo no século XX, o processo de trabalho passou por relevantes transformações, caracterizadas pela intensificação do controle temporal. Isso se manifesta na incorporação de horas extras na rotina laboral e na exigência de que os trabalhadores vendam sua força de trabalho mesmo em dias de descanso, como domingos e feriados. Para a manutenção da hegemonia do capital, em face de sua crise estrutural, era fundamental aumentar o consumo (Mészáros, 2009).

É patente, portanto, que a alienação se configura como um conceito crucial para a análise das relações trabalhistas da sociedade capitalista. Ao caracterizá-la como uma condição de distanciamento em relação aos produtos gerados pelo trabalho, bem como à própria atividade laboral, à natureza, aos demais indivíduos e ao próprio eu, evidencia-se a complexidade e a amplitude desse fenômeno, visto que, sob a ótica marxiana, sua abrangência não se limita à esfera econômica, mas se propaga por todas as demais instâncias da vida humana. A alienação se externaliza na perda do controle sobre o processo produtivo, na dissociação entre o trabalhador e o resultado de seu esforço, na competitividade e no individualismo que fragmentam os laços sociais e na desumanização que obstaculiza o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Dessa forma, torna-se imperativo compreender a complexidade das relações laborais no contexto capitalista e a urgência de fazermos com que surja um modelo produtivo mais equitativo e humano, que reconheça o trabalho como uma fonte de realização pessoal e

transformação social. Interessa destacar que a crise do capitalismo, nos anos 1970, alterou estruturalmente o modelo produtivo, provocando modificações no mundo do trabalho e revelando a vulnerabilidade do modelo fordista, incapaz de assegurar a acumulação de capital. Qual não foi a resposta do sistema capitalista senão aprofundar a exploração do trabalho, intensificando a globalização com o intuito de expandir mercados e maximizar lucros. Essa dinâmica resultou em novas modalidades de exploração, precarização do trabalho e exacerbamento da desigualdade social.

Em contraste com os modelos tradicionais, a produção contemporânea é marcada pela flexibilidade. Procura-se estabelecer novos padrões de gestão da força de trabalho, a exemplo dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), da gestão participativa e da busca pela qualidade total e pela precisão temporal, o “just in time” (Antunes, 2005). De acordo com o referido autor, a abordagem adotada nas últimas décadas do século XX e, atualmente no século XXI, consiste na formulação de um novo modelo organizacional da produção, denominado toyotismo, que emergiu na empresa Toyota em virtude das particularidades da sociedade japonesa – limitações do consumo em massa, demanda diversificada e a preferência por automóveis menores.

De acordo com Antunes (2005), o toyotismo representa uma nova etapa na organização do trabalho impulsionada por inovações tecnológicas e técnicas gerenciais criativas. Este modelo se caracteriza pela flexibilidade, desconcentração e terceirização, almejando promover uma integração entre empresas – incluindo as terceirizadas – além da redução do tempo trabalhado através da multifuncionalidade dos trabalhadores e da qualificação contínua destes profissionais. Busca-se ainda a horizontalização das estruturas organizacionais com o intuito de otimizar os processos produtivos. Baccin (2010, p. 35) esclarece que:

busca-se com isso a eliminação de todo desperdício possível, mantendo na indústria um núcleo central e terceirizando o que não agrega valor: transporte, estocagem, controle de qualidade, etc. Essas modificações influenciam também os trabalhadores, que estão tendo que se adaptar tornando-se mais flexíveis, com contratos precários e perda de direitos conquistados historicamente, com tempo de trabalho flexíveis, e aumento da mais-valia absoluta.

A delegação de funções consideradas não essenciais, como o transporte e o controle de qualidade, ressalta a ênfase no núcleo central da indústria, onde estão as atividades que agregam maior valor, o que contribuiu para fragmentar o processo produtivo e a desresponsabilizar as empresas em relação a etapas cruciais da produção, além de refletir uma incessante busca por eficiência e diminuição de custos (Baccin, 2010).

Entretanto, essa busca por eficiência acarreta um custo social não negligenciável, pois a flexibilização imposta aos trabalhadores acarretou a perda de direitos historicamente

conquistados, como a estabilidade no emprego e as regulamentações sobre a jornada de trabalho. Ademais, a intensificação da exploração, evidenciada pelo incremento da mais-valia absoluta, destaca a precarização das condições de trabalho e a desvalorização deste. Com efeito, essa suposta modernização encobre uma realidade marcada pela precarização e pelo desemprego, onde a maximização dos lucros provém da exploração dos trabalhadores.

Considerando o que foi apresentado, com o objetivo de satisfazer as demandas do capital, as políticas educacionais vêm sendo reestruturadas para capacitar profissionais adaptáveis e multifuncionais. “Neste contexto de transformações, encontramos a escola que hegemonicamente pertenceu aos interesses da burguesia e tem em seu cerne a divisão entre trabalho intelectual e manual” (Baccin, 2010, p. 35). As reformas educacionais realizadas no Brasil, sob a influência do neoliberalismo<sup>2</sup>, visam converter a escola em um ambiente destinado à formação de trabalhadores aptos para o mercado, em prejuízo de uma educação que favoreça o pensamento crítico e a cidadania. Ou seja, a escola é reduzida à capacitação de recursos humanos para o aparato produtivo.

No que concerne às interações entre trabalho e educação, Saviani (2007) faz uma distinção do trabalho humano em duas categorias: material e imaterial. O trabalho material gera bens concretos, ao passo que o trabalho imaterial dá origem à criação de ideias, valores e habilidades. O referido autor categoriza a educação como um tipo de trabalho imaterial, subdividindo-a em duas modalidades: uma na qual o produto é dissociado do produtor, exemplificado pelos livros; e outra em que o produto é consumido simultaneamente ao ato da produção, como ocorre no exercício da docência. Por outras palavras, à diferença da produção fabril – sendo o produto o ‘resultado final’ – a característica singular do trabalho docente é que a mercadoria gerada pelo professor é consumida no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem (Saviani, 2005). Porém, segundo Mészáros (2005, p. 16),

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação.

Baccin (2010) enfatiza que as políticas educacionais adotadas nas instituições de ensino sob uma ótica neoliberal levam à intensificação da precarização do ensino público gratuito e ao aumento permanente do setor privado. Nesse panorama, o neoliberalismo tem exercido um impacto negativo sobre a educação pública, culminando em várias reformas destinadas a alterar

---

<sup>2</sup> Um movimento político-econômico diversificado estabelecido nos países capitalistas avançados, por volta da década de 1970, cuja proposta econômica representa um retorno aos fundamentos ortodoxos do liberalismo (Bianchetti, 2001 *apud* Baccin, 2010).

tanto o acesso quanto a qualidade do ensino. Essas orientações têm favorecido a desvalorização da educação pública e a acentuação das desigualdades educacionais.

[...] ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural, que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (Gentili, 1995 apud Baccin, 2010, p. 37).

Ao considerar a conexão entre educação e mercado de trabalho, Baccin (2010) aprofunda a discussão acerca da função da escola no contexto capitalista, salientando como esta instituição prepara crianças e adolescentes para atender às demandas do mercado de trabalho. No sistema capitalista, a escola desempenha, esclarece a autora, a função de socializar as crianças e adolescentes para o trabalho assalariado, através da exigência de pontualidade, organização, conteúdos e valores transmitidos, relações de competição que se formam e a hierarquia presente no processo de gestão, entre outros aspectos.

No âmbito do capitalismo, torna-se claro o impacto que o neoliberalismo tem sobre a educação formal e sobre a função que a formação deve exercer na existência dos jovens, uma vez que “documentos do BIRD sugerem de forma explícita que os jovens deveriam escolher modalidades de educação que conduzam ao mercado de trabalho e não às aspirações pouco realistas e às carreiras mais brilhantes” (Baccin, 2010, p. 46). Assim, os alunos estão sendo capacitados para atender às exigências do capital, convertendo-se em força de trabalho a baixo custo em um mercado profissional que se revela cada vez mais precarizado.

A abordagem utilitarista de educação proposta pelo BIRD é tal que compromete o crescimento pessoal, social e profissional dos jovens. Além de desconsiderar a diversidade das experiências individuais, essa visão ignora a riqueza da vivência humana e empobrece o potencial criativo e inovador das novas gerações. Ao priorizar uma educação voltada exclusivamente para as demandas do mercado, corre-se o risco de minimizar áreas do saber consideradas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, apta a enfrentar os desafios contemporâneos. Em suma, a organização do trabalho pedagógico e das instituições educacionais está vinculada às exigências dos diferentes modos de produção (Baccin, 2010).

Na sequência, exploraremos as determinações sociais que fundamentam a precarização do trabalho docente, ressaltando que “entre os mecanismos institucionais que tiveram o objetivo de condicionar as pessoas às necessidades que surgiam no início do processo de organização

do modo de produção capitalista, está, em primeiro lugar, o exército, e depois, a escola” (Baccin, 2010, p. 32).

## 2.2 Determinações sociais da precarização e exploração do trabalho docente

Considerada um fenômeno social, a educação tem experimentado transformações ao longo da história, refletindo o que mudou nos modos de produção e nas condições objetivas que influenciaram a constituição dos agregamentos humanos. Com efeito, importa esclarecer que, dentre as condicionantes sociais da precarização e exploração do trabalho docente,

muitas instituições contribuíram para esse papel, entre elas o exército. Mas, era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e jovens para o trabalho (Fernández Enguita, 1989, p. 30-31).

Em resumo, a escola e os processos educativos passaram por uma reestruturação expressiva, objetivando adaptar crianças e jovens às exigências das relações produtivas capitalistas e ao mercado de trabalho (Baccin, 2010). Em última análise, a maneira pela qual o conhecimento foi organizado nos diversos modos de produção está profundamente vinculada às demandas de sua manutenção e continuidade. Por conseguinte, segundo a referida autora, ao se examinar o processo de organização do conhecimento, torna-se incontroverso perceber que a institucionalização da educação se relaciona com o surgimento da sociedade estratificada em classes.

Em contraste a esse estado de coisas, nas sociedades primitivas, a educação era vista como uma atividade espontânea e intrinsecamente ligada ao modo coletivo de produção da vida humana. (Saviani, 2005). Contudo, com a segmentação da sociedade em classes, o autor aduz que a educação também passou a ser fragmentada, estabelecendo-se uma separação entre a educação voltada para a classe dominante e aquela disponível para a classe dominada.

A partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge a educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo [...] lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (Saviani, 1996 *apud* Baccin, 2010, p. 41).

A instituição educacional requerida pela classe dominante atua, precisamente, como um pretexto na justificativa ideológica das desigualdades sociais oriundas da estrutura econômica,

cujas soluções são inalcançáveis pelo capitalismo (Paro, 2008). A ordem estabelecida procura disseminar a crença segundo a qual todos são iguais, sustentando que a estrutura social capitalista é justa. Portanto, para resolver as desigualdades geradas pelo próprio sistema, seria suficiente garantir oportunidades a todos. Imersa neste contexto, a escola é vista como um mecanismo de promoção da igualdade social, uma vez que por meio dela os indivíduos podem obter conhecimentos, desenvolver habilidades e até mesmo adquirir proficiências profissionais que lhes permitirão progredir na hierarquia social.

Entretanto, a instituição escolar isoladamente não possui capacidade para sanar as desigualdades sociais (Baccin, 2010). Ela não é em si irredutivelmente reprodutora da lógica capitalista, uma vez que constitui em um meio de transmitir conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Surge, portanto, uma importante questão que esse modelo de organização social suscita: dado que a maior parte das pessoas dedica anos à educação formal e se expõe a esse processo de imputação ideológica, então, segundo a referida autora, muitos são aqueles que tendem a acreditar que eventuais insucessos são de sua inteira responsabilidade, por não ter sabido aproveitar as oportunidades que lhes foram oferecidas.

Segundo Bernardi e Molina Neto (2016), a organização do trabalho pedagógico é considerada imprescindível e demanda uma análise que leve em conta não apenas o microcontexto escolar, mas também as relações sociais mais amplas. Essa análise deve abranger as concepções de ensino-aprendizagem, as estruturas curriculares, a formação profissional e o contexto da sociedade capitalista. Tal abordagem é essencial para entender o fenômeno da proletarização docente, conceito que cada vez mais aproxima os professores dos trabalhadores proletários, resguardadas as devidas proporções.

Pelo viés histórico, o trabalho é entendido a partir de como as sociedades se organizam e a sua divisão social. Com o advento da sociedade industrial e a ascensão burguesa como classe dominante, se concretiza o capitalismo como modo dominante de organização da vida. Desprovidos de qualquer posse a não ser sua *prole*, os trabalhadores são obrigados a vender a sua força de trabalho, única mercadoria que possuem, em troca de um salário, constituindo uma relação com o patrão, que constitui o processo de exploração deste sistema. Surgindo, assim, o termo *proletário* (Bernardi; Molina Neto, 2016, p. 340).

A compreensão do conceito de proletarização docente tem como ponto de partida a relação entre o ser humano e o trabalho, bem como a estrutura da sociedade. A noção de proletarização refere-se ao incremento da contradição entre capital e trabalho nas interações da sociedade capitalista, resultando em um aumento generalizado da intensificação, precarização e carga de trabalho (Bernardi; Molina Neto, 2016).

Em outras palavras, a proletarização dos professores resulta das mudanças no universo do trabalho, que impactam, de acordo com os autores mencionados, a categoria docente,

nomeadamente conduzindo à desqualificação e à aproximação com a classe trabalhadora. Os autores acrescentam que a escola, enquanto ambiente de educação e trabalho, é afetada por determinações da sociedade capitalista, o que intensifica as semelhanças entre as condições laborais dos educadores e aquelas dos operários fabris, desde a concepção pedagógica até a rotina diária dos docentes.

No entendimento de Contreras (2002), a proletarização do trabalho pedagógico constitui um fenômeno que evidencia a diminuição progressiva da autonomia e do domínio do educador sobre sua prática docente, estando intimamente relacionada à fragmentação das atividades escolares. Assim, ele elucida de que maneira esse processo tem impacto direto sobre o sentido que é dado ao trabalho docente. Apesar de não haver consenso entre os autores que apoiam a teoria da proletarização dos professores, a premissa fundamental dessa perspectiva é a afirmação de que os educadores, enquanto grupo, passaram ou estão passando por uma mudança em suas condições de trabalho e nas atividades que desempenham, o que os torna cada vez mais próximos das condições e interesses da classe trabalhadora (Contreras, 2002).

A partir das concepções expostas por Contreras (2002) sobre a proletarização do trabalho docente, poder-se-ia compreender o estabelecimento de um processo marcado pela intensa exploração da força de trabalho em circunstâncias absolutamente desfavoráveis. Em decorrência dessa realidade, os professores têm enfrentado perdas substanciais em suas condições de trabalho, como a desvalorização da profissão, a exploração econômica, a redução da autonomia pedagógica e o aumento da pressão para se adequar a um sistema que prioriza a eficiência e resultados quantitativos em detrimento da qualidade do ensino.

Ademais, os professores estão cada vez mais submetidos a controles externos que limitam sua capacidade de agir de forma crítica e autônoma. Essa deterioração nas condições de trabalho dos educadores leva a uma aproximação de sua realidade com a condição operária dos proletários.

É relevante esclarecer que a proletarização se configura não apenas como um processo técnico, mas também ideológico, e seus efeitos no trabalho docente têm impactado os profissionais da educação, a qualidade do ensino e a função social da escola e da educação em sua totalidade. Conforme visto nos parágrafos precedentes, a proletarização técnica refere-se à perda de controle sobre as decisões e a definição dos métodos de trabalho. Um exemplo disso pode ser observado na Rede Municipal de Educação de Goiânia que, após a pandemia da Covid-19, decidiu implementar o ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática por meio de materiais previamente determinados, conhecidos como apostilados.

Consequentemente, os docentes perderam a autonomia para selecionar os métodos pedagógicos em virtude da padronização imposta pelas políticas educacionais. Mesmo quando um professor decide utilizar o livro didático, essa escolha se torna praticamente inviável, dado que é obrigatório seguir o material padronizado. Adicionalmente, profissionais de apoio às instituições educativas realizam visitas semanais às escolas e solicitam as apostilas aos alunos com o intuito de verificar o cumprimento dos conteúdos correspondentes a essas apostilas.

Não obstante, a proletarização ideológica impacta diretamente a finalidade e os objetivos sociais do trabalho docente, na medida em que os professores são compelidos a se submeter a exigências externas, tornando-se apenas executores de metas estabelecidas. Isso restringe sua capacidade de construir conhecimento e de fomentar reflexões transformadoras entre os alunos. Esse fenômeno se manifesta, por exemplo, através de políticas educacionais baseadas em avaliações externas e padronizadas, priorizando indicadores quantitativos e os interesses do mercado. Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, além das avaliações internas, aplicam-se também provas em níveis estadual e federal.

Foi instituída uma avaliação externa específica da rede de ensino goianiense, realizada ao final de cada bimestre e que abrange todos os componentes curriculares. Tal avaliação classifica as unidades educacionais com base nas notas obtidas por estas unidades escolares, considerando os distintos componentes curriculares, assim como entre as escolas da mesma região, entre as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e na rede como um todo. Adicionalmente à mencionada avaliação EBEF, é aplicada uma prova de produção textual ao final de cada bimestre.

Em síntese, tanto a proletarização técnica quanto a ideológica desmerecem o trabalho do educador, além de comprometerem a finalidade da educação em formar cidadãos críticos e ativos. Para superar tal processo, é fundamental a adoção de políticas que incentivem a valorização profissional e a autonomia dos docentes, visando ao desenvolvimento de uma educação crítica e dedicada à formação integral dos alunos.

As determinações sociais mencionadas anteriormente não esgotam todo o processo de exploração da classe trabalhadora, mas são iluminadoras para revelar a realidade da proletarização enfrentada pelos profissionais da educação diariamente nas instituições escolares. Essa exploração se manifesta de diversas maneiras e por meio de outras mediações sociais que diminuem a qualidade do trabalho dos docentes.

A diligente supervisão realizada no âmbito da prática docente é um tópico que vem atraindo o interesse da comunidade escolar (Contreras, 2002). Originariamente, essa questão é análoga aquela apontada por previamente por Marx (1982) de que o trabalhador não detém a

posse de si mesmo durante o processo produtivo. A diluição da identidade própria durante o exercício profissional, também se evidencia na prática docente, e essa realidade se acentua à medida que ocorre um avanço na especialização e na fragmentação das funções trabalhistas na sociedade capitalista, na qual o trabalho está restrito à execução de atividades isoladas e repetitivas, sem uma compreensão do significado do processo.

Assim, seja quem for, torna-se incapaz de decidir sobre essa etapa da produção e, conseqüentemente, perde as habilidades e competências que anteriormente possuíam. No caso dos professores, estes passam a depender totalmente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da organização, bem como do conhecimento científico e tecnológico dos especialistas (Contreras, 2002)<sup>3</sup>. Segundo o referido autor, a tecnologização do ensino representou exatamente esse processo de segregação entre as etapas de concepção e execução, por meio do qual os professores foram deslocados de sua função interventiva e decisória no planejamento educacional, ao menos no que se referia à parte mais diretamente ligada à sua competência.

Diante do exposto, faz-se necessário um exame crítico sobre a autonomia dos professores. A diminuição da autonomia leva os professores a exigirem reconhecimento e a almejam a profissionalização manifesta na busca por uma carreira estável financeiramente, mas sem restrições ou imposições que os “cabresteiem”<sup>4</sup>. De qualquer forma, apesar de a escola estar vinculada ao sistema capitalista de produção, ela pode apresentar analogias com outras organizações desse tipo, mas não se equipara a elas (Amaral, 2013). Ao contrário, revela-se como um ambiente de disputa entre interesses de classes opostas, levando em conta a capacidade da escola como um agente propulsor da mudança social.

Resumidamente, a padronização do ensino, impulsionada por políticas educacionais que buscam uniformizar currículos e avaliações, resulta na diminuição da autonomia docente (Contreras, 2002). Com frequência, os professores enfrentam a pressão de seguir diretrizes

---

<sup>3</sup> Na sua análise sobre a racionalização do trabalho, Contreras (2002) enfatiza três conceitos fundamentais que evidenciam a subordinação do trabalhador: a distinção entre o planejamento e a execução no processo produtivo, a desqualificação, caracterizada pela perda de conhecimentos e habilidades, e a diminuição do controle sobre suas próprias atividades laborais. Em face dos objetivos desta dissertação, não iremos nos deter nestas noções conceituais.

<sup>4</sup> Os professores, ao se afastarem das decisões relacionadas ao conteúdo e aos objetivos de sua prática pedagógica, podem se transformar em meros executores de currículos estabelecidos por entidades externas, desconsiderando suas experiências e conhecimentos (Contreras, 2002). No entanto, interessa assinalar que a chamada tecnicidade do ensino está mais vinculada à requalificação do que à desvalorização e perda de autonomia. De fato, segundo Contreras (2002), os programas de formação docente passaram por transformações que introduziram técnicas de programação, sistemas de mensuração e avaliação dos alunos, o microensino, a tecnicidade e a burocratização do ato educativo. O professor está vendo diminuída sua capacidade e o conhecimento adquirido em decorrência do excesso de particularizações nas atividades. Trata-se do processo de regulação e racionalização da educação.

rígidas que não permitem a flexibilidade necessária para adaptar o ensino às necessidades e realidades de seus alunos. Contreras (2002) esclarece que a separação entre a concepção e a execução do ensino constitui um elemento de desvalorização do educador, reduzindo-o a um banal facilitador de uma abordagem que não se alinha com suas próprias convicções e métodos pedagógicos. O que inicialmente se apresentava como um sistema coerente com as ideias pedagógicas da renovação converte-se em uma armadilha, pois os professores são aprisionados na redefinição técnica de seu trabalho sob sistemas de controle burocrático, tecnocrático e ideológico, de modo que “um bom profissional do ensino será aquele que dominar um amplo repertório técnico” (Contreras, 2002, p. 56).

Em conclusão, embora não menos relevante, pode-se afirmar que os educadores estão gradualmente privados da autoridade de decidir sobre as questões escolares; a liberdade necessária para definir tanto a forma quanto o conteúdo de sua prática pedagógica é escassa, abrangendo desde orientações relacionadas à carreira até as deliberações sobre a organização do trabalho docente (Amaral, 2013). A formação inicial e contínua se encontra em um estado crescente de precarização e, como é amplamente reconhecido, para profissionais cuja atuação não requer um extenso período de preparação, a remuneração associada tende a ser cada vez mais diminuída. Na análise da determinação social do salário, Marx (1982) já evidenciara que o trabalhador recebe apenas o necessário para sua reprodução enquanto classe. Assim, quanto menor for a necessidade da classe trabalhadora docente para se manter como tal, menor será a remuneração correspondente ao seu trabalho, resultando em uma exigência de reposição progressivamente reduzida para a classe trabalhadora.

### **3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

#### **3.1 Conceituando precarização, intensificação, autointensificação e mercantilização**

##### *3.1.1 Precarização do trabalho docente*

Como professora aposentada na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) e professora atuante há mais de vinte anos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), pude viver a experiência de precarização do trabalho docente em todas as suas dimensões. Durante todo esse período, foram implementadas algumas ações pela gestão da educação municipal de Goiânia que representaram um esforço positivo para garantir qualidade e relevância social. Contudo observei que mais recentemente, no transcorrer desse mesmo período, muitas dessas conquistas e avanços foram se perdendo com muita intensidade e rapidez, revertidos em retrocessos o que foi alcançado com muitas lutas, mobilizações e reivindicações da categoria de trabalhadores da educação.

Iniciei minha trajetória na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia através de concurso público em agosto de 2002. Comecei minha carreira como docente nessa rede, exercendo a função de professora de Educação Física no Ensino Fundamental II, atendendo estudantes do 6º ao 9º anos durante o turno noturno. Desde o começo, as condições laborais relacionadas à Educação Física nas escolas já se apresentavam como precárias, tanto em termos de infraestrutura quanto no que diz respeito aos materiais didático-pedagógicos específicos necessários para a abordagem dos conteúdos da cultura corporal.

Em relação ao cumprimento dos direitos trabalhistas, estes eram respeitados; os salários possuíam um maior poder aquisitivo e eram superiores quando comparados aos oferecidos pela rede estadual. A carga horária estabelecida era de 30 horas semanais, organizadas em 14 aulas de atividade plena na docência, com 4 aulas designadas para estudo, planejamento, correção de atividades e afins, além de 3 aulas voltadas ao atendimento individualizado a alunos com deficiências na aprendizagem, totalizando assim 21 aulas mais 9 horas/atividade (destinadas à realização de tarefas pertinentes à docência fora do horário regular).

Nesta seção, buscamos analisar os conceitos essenciais de precarização, intensificação, autointensificação e mercantilização, visando compreender de que maneira esses processos influenciam as relações laborais no contexto contemporâneo e quais são suas implicações e repercussões para a vida dos trabalhadores e para a sociedade, especialmente considerando o agravamento desses fenômenos nas últimas décadas. Faremos uma análise de suas inter-relações e das maneiras como se expressam no ambiente de trabalho atual.

Abordaremos inicialmente a precarização do trabalho docente, um fenômeno com as suas mais diferentes nuances, que tem se intensificado ao longo das últimas décadas. Apresentaremos conceitos fundamentais e seus impactos na educação, tais como a flexibilização das relações de trabalho, a redução de direitos, a instabilidade nos contratos, a desvalorização dos profissionais da educação, a mercantilização da educação, a crescente pressão por resultados entre outros. Abordaremos como esses efeitos impactam a qualidade da educação e como esse processo se desenvolveu ao longo do tempo.

A precarização do trabalho docente não constitui um fenômeno isolado, mas é, na verdade, o resultado de processos históricos mais abrangentes. Da mesma forma que a trajetória do Brasil é caracterizada por um desenvolvimento desigual e excludente, a educação também foi afetada por essas dinâmicas, notadamente no que se refere à valorização e às condições laborais dos educadores brasileiros.

A história do Brasil é a história do atraso. Mas não de um atraso qualquer. É o atraso que se estrutura a partir do desenvolvimento e da modernização da economia capitalista em escala mundial. Para o capitalismo se desenvolver da maneira pela qual se desenvolveu, em ritmo desigual e combinado, foi preciso estruturar uma forma de desenvolvimento própria do Brasil e dos países da América Latina, baseada no genocídio, na segregação social, na dependência econômica, na superexploração das forças do trabalho e da natureza e, no superprivilegiamento dos privilegiados (Oliveira, 2018 *apud* Lovatto, 2019, p. 45).

As nossas origens históricas exerceram influências expressivas na constituição do Brasil, ou seja, moldaram a nossa sociedade. A colonização brasileira, refletindo o ocidente capitalista, tem suas raízes nas mesmas civilizações e culturas ocidentais que deram origem ao capitalismo e ao imperialismo. A propósito, a esse respeito, o processo de colonização do Brasil, que resultou na formação de nossa nação e nas instituições econômicas, sociais e políticas que possuímos, tem suas raízes na mesma civilização e cultura ocidentais que deram origem ao capitalismo e imperialismo (Lovatto, 2019). As disparidades sociais, a concentração de terras e a dependência econômica presentes na trajetória do Brasil são heranças diretas desse processo colonial, o qual evidencia as contradições e os conflitos intrínsecos ao sistema capitalista.

Entendemos que a continuidade do atraso e da fragilidade não seria possível sem a emergência de uma burguesia brasileira que, fundamentada na dependência externa e nas dinâmicas internacionais de acumulação de capital, criasse no Brasil seu próprio modelo de revolução burguesa sem rupturas (Lovatto, 2019). O referido autor assinala que a burguesia brasileira desempenha uma função ativa no contexto político, que, ao mesmo tempo em que se ajusta aos interesses externos, sufoca as demandas internas da população, ou seja,

[...] adaptando-se aos interesses externos, a burguesia brasileira é sujeito político ativo que produz e reproduz o atraso internamente. Qualquer impulso externo que possa se desenvolver a partir dos interesses internos de desenvolvimento da nação e das classes subalternas é duramente reprimido. A burguesia brasileira atua assim, prevenindo qualquer possibilidade de revolta que coloque em risco o seu poder político, econômico e social ao mesmo tempo em que garante a segurança para a efetivação dos negócios externos. É uma burguesia dos negócios, que se abre para fora, ao mesmo tempo em que esmaga as contradições internas dos conflitos de classe no país (Lovatto, 2019, p. 48-49).

Na presente análise, Lovatto (2019) enfatiza a dualidade da burguesia: de um lado, há a busca pela expansão dos negócios no mercado internacional; do outro, verifica-se a repressão a quaisquer movimentos sociais que possam representar uma ameaça aos seus privilégios. Em resumo, essa reflexão nos conduz a considerar a complexidade das relações de poder no Brasil e as estratégias empregadas pela burguesia para preservar suas vantagens.

A burguesia brasileira demonstra uma resistência, pelo autor supracitado denominada ‘sociopática’, às transformações, beneficiando-se da integração à ordem capitalista global, mas adaptando-a a uma ‘ordem fechada’ que não favorece as classes médias e trabalhadoras do país. Esse processo é orientado por mudanças sociais através de acordos elitistas, estruturando uma democracia restrita que busca não só estabelecer uma relação mais estreita com o capitalismo financeiro internacional, mas também reprimir qualquer ameaça operária ou popular via violência ou intimidação e transformar o Estado em um instrumento exclusivo do poder burguês.

A burguesia brasileira, ao mesmo tempo que se insere no capitalismo global, adota uma postura conservadora e excludente em nível interno. Tal contradição revela-se na sua resistência às mudanças e na exploração e desvalorização da mão de obra, práticas essas que asseguram a preservação de seus privilégios e a obtenção de lucros. Ao se integrar subordinadamente à ordem capitalista mundial, a burguesia brasileira usufrui de um sistema que recompensa a manutenção do status quo e a exploração do trabalho (Alves, 2009).

Essa dinâmica fundamenta-se em um conjunto de trocas desiguais que privilegia a acumulação de capital por parte de uma minoria, em detrimento das classes trabalhadoras. Ao desvalorizar o trabalho e obstruir a mobilidade social das classes populares, a burguesia perpetua um ciclo de desigualdade e dependência, gerando assim a superexploração da força laboral (Marini, 1973 apud Lovatto, 2019).

Importa não perder de vista o fato segundo o qual as mudanças no âmbito do trabalho transcendem a esfera produtiva, repercutindo em toda a sociedade. As inovações tecnológicas e a flexibilização das relações laborais, conforme ressaltado por Alves (2009), têm contribuído para a precarização das condições de trabalho e ocasionado uma série de implicações sociais,

como o incremento da desigualdade, a insegurança e a defesa dos direitos trabalhistas enfraquecida. A tecnologia, ao invés de servir como um meio de emancipação, converteu-se em um instrumento de controle, intensificação e exploração da força de trabalho. A suposta diminuição da jornada laboral, proporcionada pelos avanços tecnológicos, é transformada pelo capital em um aumento da exploração, exigindo maior produtividade dos colaboradores.

Isso posto, a precarização do trabalho no país revela-se através da superexploração, fundamentada em remunerações insuficientes, aumento da intensidade laboral, extensas jornadas de trabalho e na conjugação da extração de mais-valia absoluta e relativa, interligadas com sistemas de produção modernos e tecnológicos avançados. O capital tem aproveitado as relações de trabalho flexíveis para se valorizar, independentemente de tratar-se de atividades manuais ou intelectuais, materiais ou imateriais, informais ou formais, precárias ou não (Lovatto, 2019).

No cenário brasileiro, a classe trabalhadora se caracteriza por sua complexidade e heterogeneidade. Segundo Lovatto (2019), a classe trabalhadora em nosso país não possui uma estrutura homogênea, distinguindo-se das suas contrapartes europeia e estadunidense. Ela abrange tanto trabalhadores formais quanto informais, funcionários públicos, empregados registrados, além de trabalhadores urbanos e rurais. Contudo, a classe trabalhadora brasileira sempre enfrentou condições de precariedade, resultado das especificidades do capitalismo dependente brasileiro, que perpetua um processo constante de precarização como estratégia para a acumulação de capital (Silva; Motta, 2019).

À luz do que foi apresentado, é fundamental destacar que, no Brasil, desde a época colonial, as relações laborais foram estruturadas por um modelo de desenvolvimento que enfatizava a exploração da força de trabalho e a dependência econômica. Isso resultou na contínua pauperização da classe trabalhadora brasileira, que teve de enfrentar condições adversas. A criação de uma massa de trabalhadores desempregados revela-se crucial para a acumulação de capital. Nesse sentido, a incessante busca por lucros e a manutenção das relações de produção capitalista têm promovido uma precarização constante das condições laborais, gerando novas formas de organização caracterizadas pela flexibilidade e instabilidade (Santos *et al.*, 2020).

De fato, as políticas neoliberais se configuram como um dos principais elementos que ampliaram esse processo de precarização. As alterações ocorridas no mundo do trabalho resultaram em uma intensificação cada vez maior das atividades laborais que culminaram em um estado permanente de precarização (Felix, 2022). Conforme a definição, o conceito de precarização do trabalho faz referência às novas condições instauradas, como a flexibilização,

no âmbito laboral, especialmente a partir da década de 1970, resultantes do avanço das políticas neoliberais.

Essa flexibilidade diz respeito à adoção de práticas que visam à rápida adaptação às exigências do mercado, mas que frequentemente resultam em insegurança e falta de proteção aos trabalhadores. No âmbito educacional, isso pode se manifestar em contratos temporários, carga horária variável e ausência de direitos trabalhistas assegurados, o que agrava ainda mais a situação dos professores (Silva; Motta, 2019). As autoras advertem que sob a reestruturação produtiva, as instituições escolares enfrentam crescente pressão para formar indivíduos aptos a satisfazer as demandas do mercado laboral.

As políticas educacionais não são isentas de influência; ao contrário, são produto de um determinado momento histórico e refletem um projeto societal que se busca implementar. Baccin (2010) alerta sobre como essas necessidades do capital estão sendo incorporadas nas escolas por meio de políticas educacionais com viés neoliberal, impactando diretamente na organização do trabalho pedagógico.

O ambiente educacional tem enfrentado impactos significativos em decorrência de transformações socioeconômicas que refletem os fundamentados princípios das políticas neoliberais. Essas alterações não apenas remodelaram a dinâmica do mercado de trabalho, mas também afetaram diretamente as instituições de ensino e a vida dos professores. Tal estado de coisas se torna especialmente preocupante ao considerar que a formação do trabalho docente é intrinsecamente associada às condições proporcionadas pela organização escolar, sendo a precarização um dos problemas mais frequentes nas escolas, culminando em uma intensificação que, por sua vez, leva à desvalorização, sendo, portanto, esses aspectos indissociáveis (Felix, 2022).

No entendimento de Felix (2022), a precarização do trabalho docente constitui uma realidade de evidência inequívoca, impactando negativamente não só o desempenho da profissão em si, mas também as dimensões social e afetiva do indivíduo, por exemplo, em sua saúde mental: esse processo de precarização é tal que resulta no adoecimento do corpo, pois os professores tendem a ampliar suas atividades em resposta às dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino, buscando mitigar os danos associados a uma adaptação nem sempre fácil de se realizar a novos ambientes, a outro grupo gestor, a novos colegas de trabalho e alunos, somados à alteração de rotas e ao aumento do tempo de deslocamento, gerando um estresse adicional, que pode ser intensificado pelas variações do trânsito.

A tendência dos professores de ampliar suas atividades em resposta às dificuldades enfrentadas pelas instituições demonstra, de forma bastante clara, como ocorre a precarização

do trabalho docente, conforme explica Tomazett (2024). Para o autor, essa precarização é um processo que acaba por tirar o valor da atividade do professor, tirando o sentido do que ele faz. Ela surge das contradições sociais que minam as condições da escola de organizar e desenvolver o trabalho educativo com autonomia e autoridade. Ademais, essa situação prejudica as relações entre os próprios sujeitos da escola, tornando a vida escolar cada vez mais deletéria e desmotivante. Como consequência, há um aumento do sofrimento, do adoecimento e uma sensação crescente de desesperança entre os profissionais da educação.

Ademais, Silva e Motta (2019) aduzem que a redução salarial e o aumento da quantidade de docentes com vínculos temporários exemplificam essa crescente precarização que afeta a condição dos educadores e provoca elevados índices de absenteísmo, acúmulo de funções, nomeadamente trabalhando em duas ou mais escolas, escassez de profissionais qualificados e deterioração da qualidade dos serviços públicos educacionais oferecidos à população.

Ao analisar o contexto histórico, é possível observar que a influência dos modelos de produção industrial sobre a organização, discutidos na seção anterior, como o toyotismo, que se distingue pela flexibilidade, intensificação da força de trabalho e busca pela máxima eficiência, tem impactado diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Os elementos do *mindset* toyotista resultam na reconfiguração do significado social da prática docente, na qual os educadores não são percebidos como formuladores dos processos educacionais, mas sim como realizadores de atividades previamente definidas e elaboradas por terceiros.

Silva e Motta (2017), ao analisarem a precarização do trabalho docente à luz do modelo toyotista, reconheceram as especificidades desse padrão produtivo, suas expressões no contexto educacional e as táticas empregadas para ajustar o trabalho docente à lógica da administração escolar empresarial.

I) Remuneração variável: salários dinâmicos e bonificações baseadas em desempenho vinculadas a metas;

II) Flexibilidade mental: utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), apostilamento e conteúdos mínimos que restringem o trabalho docente a tarefas operacionais enquanto ampliam as exigências a serem atendidas;

III) Eliminação de desperdício: imposição de políticas de formação e capacitação que ajustam os(as) docentes ao novo modelo de gestão escolar empresarial, assim como às políticas educacionais com foco na avaliação de desempenho, eficiência e produtividade, o que inclui pressões para aprovação de alunos com baixo rendimento e incentivos para que os docentes atuem com estudantes em “turmas de aceleração” para minimizar a distorção entre idade e série.

Da mesma forma, importa ressaltar que o desemprego estrutural tem imposto uma pressão significativa sobre os trabalhadores em diversas áreas, incluindo o campo da educação. A instabilidade no emprego dos docentes tem se agravado nas últimas décadas, ocasionando insegurança e impactando a qualidade do trabalho pedagógico. Mesmo os docentes que possuem estabilidade formal, através de concurso público, enfrentam precariedades cotidianas, caracterizadas pela exigência de resultados, aumento da produtividade, eficiência e melhor uso de recursos.

Silva (2014) argumenta que os professores concursados enfrentam pressões para apresentar um desempenho superior e resultados satisfatórios, sem estabelecimentos de vínculos permanentes com as instituições, o que resulta em incertezas quanto à continuidade de seus empregos. Em decorrência do fechamento de escolas e turmas, esses profissionais são transferidos para diferentes locais de trabalho, iniciando novos ciclos profissionais e interagindo com variadas equipes e estudantes. Essa dinâmica constante provoca insegurança e dúvida em suas atividades laborais, levando-os a aceitar tais condições como estratégia para assegurar seus postos diante do desemprego estrutural presente na sociedade.

Em Goiânia não é diferente. A partir do ano letivo de 2024, a SME implementou mudanças na carga horária dos professores de todos os componentes curriculares. Com exceção dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, os demais passaram a compartilhar a sua jornada de trabalho em outras instituições. Essas alterações resultaram na intensificação da precarização do trabalho docente na RME de Goiânia.

No caso específico dos professores de EFE, muitos lotados há anos em uma única unidade escolar, foram obrigados a complementar sua jornada em outra(s) instituição(ões). Apenas a título de exemplo, um professor lotado na região norte passou a ministrar aulas também em uma escola da região sul para completar a sua carga horária, totalmente fora de sua rota habitual.

Além do desgaste emocional e logístico, a alteração na carga horária impõe uma considerável sobrecarga de trabalho aos docentes. A exigência de atuar em diversas instituições de ensino aumenta o tempo e o empenho necessários para atividades como planejamento, correção de tarefas e cumprimento de obrigações burocráticas. Dessa forma, a precarização das condições laborais dos professores se agrava com a intensificação das atividades, juntamente com a desvalorização salarial, considerando que o reajuste do piso salarial do magistério será contemplado somente em setembro de 2024 e que, até o momento (2025) permanece ignorado pela administração municipal, evidenciando um descumprimento da legislação vigente.

A análise dessa situação revela que, apesar da intensificação da precarização das condições de trabalho na educação municipal, evidenciada pelo aumento da carga horária da docência (trabalho direto com o estudante), compartilhamento de jornadas (situação nova na rede, teve o seu início no ano letivo de 2024), retirada da EF da Educação Infantil, retirada de direitos, fechamento de várias turmas e escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), transferência das turmas da EJA Anos Finais para a rede estadual de ensino, falta de professores substitutos para défits e professores de licenças, contratação excessiva de temporários, a categoria não demonstrou capacidade de mobilização e resistência.

O Sindicato Municipal dos Servidores da Educação de Goiânia (SIMSED), mesmo na ausência de sua Carta Sindical, tem exercido um papel fundamental na resistência contra as políticas de precarização, articulando a mobilização da comunidade escolar por meio de diversas manifestações e paralisações. No entanto, a gestão municipal e a Secretaria Municipal de Educação (SME) não reconhecem o SIMSED como um representante legítimo da categoria, o que obstrui o diálogo e a negociação. Adicionalmente, a fragilidade dos vínculos laborais entre os docentes com contratos temporários, que representam uma parcela expressiva no sistema educacional municipal de Goiânia, torna mais desafiadora a organização coletiva e a luta da categoria, favorecendo assim a adoção de políticas de austeridade.

Entretanto, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), reconhecido como o sindicato “oficial” (ênfase minha), tem se mostrado negligente na proteção de direitos e na busca por melhores condições laborais, visto que tem realizado poucos ou quase nenhum esforço em favor dessas questões. Em várias ocasiões, teve uma postura que favoreceu a desmobilização dos profissionais da educação e, ademais, concordou em negociar com a Prefeitura acordos que se revelaram prejudiciais à categoria.

Visando aprofundar a análise da precarização na contratação de docentes, encontramos respaldo na Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual estipula que as contratações devem se dar por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado, com o intuito de suprir necessidades temporárias de interesse público excepcional. No entanto, conforme evidencia Silva (2019, p. 238), “não é bem isso que vem acontecendo em muitos estados da federação. Fruto de uma política pública que tem privilegiado a contratação temporária como regra em detrimento do concurso público, surgem novos formatos de contrato (ou ausência de um)”.

A busca por economia financeira no setor público, frequentemente fundamentada em discursos de austeridade e eficiência, tem gerado consequências negativas nas relações de trabalho na educação, especialmente no que tange à contratação temporária de docentes. Conforme argumentam Silva e Motta (2017), essa lógica de contenção de despesas leva à

precarização do trabalho docente, evidente na prática de contratar professores por meio de contratos temporários. Essa modalidade de contratação é a que mais se aproxima da lógica da produção industrial, uma vez que envolve um tipo de mão de obra mais econômica para o Estado, resultando assim em uma economia financeira.

As diferentes formas de contratação no setor educacional possuem peculiaridades que influenciam diretamente as condições laborais dos educadores. A diferença entre professores efetivos e temporários reside, sobretudo, na natureza do vínculo de emprego, tendo implicações significativas em relação à estabilidade, à remuneração e à carga horária. Silva, Gomes e Motta (2020, p. 142) elucidam essa distinção ao afirmarem que:

Embora os professores temporários e efetivos desenvolvam as mesmas atividades, como, por exemplo, ministrar aulas e preparar atividades pedagógicas, frequentemente, há diferenças significativas entre esses profissionais no tocante ao contrato de trabalho. Se, por um lado, o professor efetivo é caracterizado como servidor público, concursado, estável e estatutário, por outro, o professor temporário, como o próprio nome indica, é contratado por tempo limitado, via processo seletivo que não garante a estabilidade e, geralmente, recebe salários mais baixos e tem uma carga horária mais elevada.

Depreende-se do excerto o fato de que a contratação temporária tem comprometido a luta dos docentes por melhores condições de trabalho e pela oferta de um ensino de qualidade. Essa forma de vínculo empregatício gera diferenças significativas entre professores efetivos e temporários, o que torna difícil a formação de uma frente unificada em busca de melhorias. Tal divisão cria um cenário de insegurança, prejudicando a organização dos movimentos sindicais e a elaboração de uma agenda comum.

A instabilidade proporcionada pelos contratos temporários faz com que esses profissionais se sintam inibidos na reivindicação de seus direitos e na participação ativa nas mobilizações, levando à polarização entre os docentes e dificultando a articulação de ações coletivas. O resultado imediato é a deterioração da educação pública, que enfrenta problemas devido à alta rotatividade de professores e à desmotivação daqueles(as) que trabalham em condições precárias.

Silva (2019) enfatiza a charterização e a uberização como meios que comprometem as trajetórias profissionais, além de sugerir que a uberização pode se expandir para as plataformas *online* de *charters*<sup>5</sup>. Por outras palavras, a mencionada autora esclarece que os processos de precarização, previamente observados em outras profissões, estão progressivamente se

---

<sup>5</sup> Instituições de ensino que oferecem conteúdos e empregam “tutores” online para auxiliar os alunos em seus estudos, tanto enquanto estão na plataforma de aprendizagem quanto fora dela, mediante solicitação. Também se referem às escolas *charters* nos Estados Unidos, as quais configuram um modelo de escola pública que incorpora a lógica da administração privada, podendo estas ser presenciais ou virtuais (Silva, 2019).

aproximando da categoria dos educadores. Tal precarização revela-se na transformação do trabalho vivo em trabalho morto, por intermédio de plataformas de aprendizagem online que, com o suporte de tecnologias interativas, buscam replicar e perpetuar a atuação dos profissionais da educação.

Não é por acaso que a regulamentação do novo Ensino Médio (Brasil, 2024), ao incorporar a modalidade de ensino online ou a distância (EaD), cria oportunidades para a operação de *charters* na disponibilização de conteúdos através de plataformas. Mas essa iniciativa sinaliza um retrocesso em termos de qualidade educacional, no acompanhamento dos alunos e na personalização da interação entre professores e estudantes.

A relação professor-aluno que numa sala convencional de aula pode ser de 40 alunos para um professor, pode chegar a 400 alunos para um professor, dez vezes mais, em uma escola *online*. Se esta forma de organização do trabalho, a uberização, prospera, um professor em sua casa, atende 400 alunos “*online*”. A própria plataforma monitora o tempo gasto pelo professor e gera a base de sua remuneração (Freitas, 2016 *apud* Silva, 2019, p. 243).

Em relação à uberização do trabalho docente, a análise de Silva (2019) aponta que as tendências de precarização no exercício da docência manifestam-se de várias maneiras nas redes de ensino, como a extinção do vínculo empregatício ou mesmo do contrato temporário. Essa estratégia, incentivada pelo poder público, tem como objetivo liberar os gestores das obrigações trabalhistas, apresentando-se sob o disfarce de inovações. As propostas, materializadas em projetos de lei, editais e resoluções, introduzem vínculos precários, permitindo que os professores sejam remunerados apenas por convocação eventual. Tal cenário resulta na formação de um contingente de professores instáveis e desempregados, configurando assim a uberização do trabalho docente.

As circunstâncias apresentadas anteriormente são juridicamente inaceitáveis. As ações aludidas infringem de maneira explícita a Constituição Federal de 1988, em especial os artigos 5º e 37º que definem os princípios da legalidade e da impessoalidade na administração pública. Conforme aponta Silva (2019), constatam-se inconstitucionalidades nas referidas iniciativas, pois estas contrariam os princípios legais estabelecidos pela LDB 9.394/1996, que em seu art. 67 determina que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes também conforme estipulado nos estatutos e nos 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, 1996, p. 27839).

De acordo com Silva (2019), os projetos apresentados contrariam a LDB, carecem de respaldo jurídico e violam a isonomia estatutária estabelecida pela Constituição Federal; todavia, emergem e se manifestam sem qualquer constrangimento. Não obstante a resistência e os desafios momentâneos, no entendimento da autora, há uma inquietação em relação à possibilidade de que a permissão para terceirizações e privatizações, associada a uma política fiscal austera, conduza a uma diminuição nos concursos públicos e à substituição de professores permanentes por profissionais contratados.

Ademais, destaca-se uma preocupação com a crescente propensão à uberização do trabalho educacional, que poderá mesclar atividades intermitentes com supervisão e vigilância. Em conclusão, a precarização do emprego, marcada pela flexibilidade excessiva e pela instabilidade, não se limita mais ao setor privado. A lógica da uberização vem se proliferando no setor público, afetando até mesmo o campo educacional.

No âmbito das redes públicas de ensino, identificamos que os docentes estáveis do setor público também passam por um processo de precarização objetiva e subjetiva que torna seu vínculo empregatício constantemente ameaçado. Políticas educacionais que vem sendo implementadas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio com seus itinerários formativos e o incentivo à educação à distância tendem a agravar a uberização e, conseqüentemente, a precarização do trabalho docente (Silva, 2019, p. 248).

A função do Estado, entre outras, consiste em assegurar condições laborais dignas para os profissionais da Educação. Contudo, as transformações no ambiente laboral influenciam as instituições escolares, modificam as dinâmicas educacionais e evidenciam uma expropriação significativa que afeta diretamente a atividade docente. De acordo com Silva e Motta (2019, p. 16-17), “esse cenário deteriorado se intensifica ainda mais com os vínculos de trabalho dos professores não efetivos, como os temporários, os eventuais ou em tempo parcial, mas também pela possibilidade da uberização<sup>6</sup>, pejotização e terceirização”.

A “uberização” é compreendida como o surgimento de um novo modelo de organização do trabalho, sucedendo ao fordismo e ao toyotismo, e caracterizado pela autonomia nos

---

<sup>6</sup> O modelo de contratação disseminado pela empresa Uber no ramo de transportes individuais tem se estendido a outras áreas, originando um novo paradigma laboral que desafia as relações trabalhistas convencionais. Esse fenômeno também deu surgimento a novos conceitos, como a “uberização das relações de trabalho” e o verbo “uberizar. Assim, a uberização caracteriza-se como um novo modelo de trabalho que se distingue pela individualização e autonomia dos contratos, uma excessiva flexibilização e a transferência dos custos de produção para os trabalhadores, resultando em relações laborais precarizadas (Pochmann, 2016).

contratos laborais (Silva; Motta, 2019). A capacidade desse modelo se generalizar está atrelada à resistência dos movimentos de contestação. O trabalhador estabelece negociações individuais com o empregador a respeito de sua remuneração e jornada de trabalho, assumindo os custos associados à sua atividade. Esse fenômeno vem se expandindo em diversos setores de serviços, embora não deva ser restrito a eles.

Em geral, a crise econômica tem sido utilizada como argumento para a adoção de medidas que afetam diretamente a educação pública. A Lei de Responsabilidade Fiscal (Brasil, 2000) tem servido como base para justificar não só a terceirização da educação, como também a diminuição do número de concursos públicos e a privatização de instituições escolares, por meio de parcerias com Organizações Sociais (OS), em prejuízo da qualidade educacional e dos direitos dos trabalhadores (Silva, 2019).

Como exemplo, entre os anos de 2015 e 2016, as administrações estaduais de Goiás e da Paraíba fizeram esforços para implementar as OS na administração das instituições de ensino de suas respectivas redes. Em Goiás, a forte mobilização por parte de estudantes e docentes, evidenciada por meio de greves e ocupações, resultou na suspensão desse processo, obrigando o governo a renunciar à proposta de terceirização no campo educacional. Por outro lado, no setor da saúde em Goiás, essa prática foi implementada; todavia, os serviços prestados à população têm se revelado insatisfatórios em razão da falta de profissionais qualificados, insumos essenciais, medicamentos e outros recursos fundamentais. Para Silva, Gomes e Motta (2020, p. 147):

[...] tanto o edital goiano quanto o paraibano, divulgados em 2016 e 2017, representam um grave acinte à Constituição Federal (Brasil, 1988) e à Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996). Terceirizar a educação, como pretendiam e começaram a fazer estes governos, é, primariamente, atestar a imperícia de quem a gerencia. No entanto, o cerne da questão aponta para a falta de compromisso com a lógica pública, com um modelo de gestão, de trabalho e de educação que combata as desigualdades sociais, em favor de um modelo de gestão que privilegia o lucro e esquece as pessoas e seus direitos, transformando a educação num nicho de mercado sustentado com recursos públicos.

Se o projeto das Organizações Sociais (OS) na educação do estado de Goiás tivesse sido efetivado, teria emergido uma nova classe de docentes, diferenciada dos professores concursados. Silva, Gomes e Motta (2020, p. 148) ressaltam que “com as OS, os funcionários deixam de ser servidores públicos e passam a ser empregados sob o Regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sem direito à estabilidade, ao piso salarial e aos planos de carreira”.

Em 2017, imediatamente após a promulgação da Lei da Terceirização – Lei nº 13.429/2017 (Brasil, 2017), que favorece a contratação por meio de CNPJ, surgiu um caso extraordinário de tentativa de precarização do trabalho docente, disfarçado como inovação.

Trata-se de uma evidência clara de um artil para contornar o concurso público e esquivar-se das responsabilidades trabalhistas.

O prefeito do Município de Angelina/SC, ... resolveu inovar no processo de contratação de servidores para o cargo de professor de duas escolas de ensino fundamental, por meio de um leilão invertido - feito em sessão pública. Tal situação configurar-se-ia como um leilão às avessas, por meio do qual seria contratado um professor que oferecesse a força de trabalho pelo menor preço. O edital referia-se à contratação, pela prefeitura, de prestação de serviços de instrutor de atividades físicas, com carga horária semanal de 20 horas e valor máximo mensal de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) com vigência do contrato até o fim do período letivo de 2017, podendo ser prorrogado, conforme Lei 8.666/93 (Silva; Gomes; Motta, 2020, p.148).

As autoras supracitadas esclarecem tratar-se de um caso de pejetização (PJ), conforme evidenciado no edital: “as pessoas físicas deverão apresentar os documentos que sejam possíveis e compatíveis com a sua condição, [...] em caso de serem declarados vencedores, terão até 30 (trinta) dias para constituírem empresa jurídica” (Silva; Gomes; Motta, 2020, p. 148). À vista disso, a definição da função docente e, por conseguinte, da categoria de professores não se baseia no título que legitima a contratação do profissional, mas sim na realidade do vínculo empregatício. Verifica-se a pejetização, caracterizada pela contratação irregular de educadores como entidades jurídicas para atuar na esfera pública. Tal prática estabelece uma fraude ao concurso público e promove a precarização das condições laborais, uma vez que se utilizou o pregão como meio para eludir os direitos trabalhistas (Silva; Gomes; Motta, 2020).

Em face do que foi apresentado, a segmentação da categoria complica a mobilização e a busca por condições de trabalho mais favoráveis, ameaçando os direitos e as conquistas dos profissionais da educação, obtidas por meio de intensas batalhas. Tal situação configura um desafio significativo para os sindicatos, que necessitam identificar maneiras de unificar as lutas, reforçar a representatividade dos trabalhadores, impulsionar a organização sindical e elaborar uma agenda coletiva em prol da defesa dos direitos da categoria.

A precarização do trabalho docente é um fenômeno que evidencia a desvalorização e a desestabilização das condições laborais dos educadores. Este processo, considerado amplo, materializa-se em várias dimensões, abrangendo desde a insegurança contratual até a escassez de recursos destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entendemos que o atual contexto educacional, caracterizado por políticas de austeridade e pela mercantilização do ensino, tem acentuado tais condições, criando um ambiente em que os professores enfrentam não só a pressão por melhores resultados, mas também a carência de apoio e reconhecimento por sua função essencial na formação das novas gerações.

Assim sendo, a análise em torno da precarização do trabalho docente torna-se urgente, com o intuito de compreender suas origens, repercussões e possíveis caminhos para a

valorização da carreira. Por último, mas não menos importante, em nossa investigação, observamos que a precarização do trabalho docente impacta não apenas as condições materiais laborais, mas também o bem-estar psicológico dos educadores. A carga excessiva de trabalho, a insegurança e a falta de reconhecimento podem agravar o estresse, a ansiedade e outros transtornos de saúde mental, instaurando um ciclo vicioso que compromete a qualidade da educação prestada. No entanto, não nos detivemos nesse aspecto em profundidade, visto que nosso estudo não abrange tal questão. Isso se apresenta como uma sugestão para pesquisas futuras.

### *3.1.2 Intensificação do trabalho docente*

A maneira como o Estado conduz seus processos de racionalização está diretamente relacionada ao aumento das modalidades burocráticas de controle sobre os trabalhadores e suas atividades. Essa crescente burocratização geralmente dá origem a um dos fenômenos associados ao processo de proletarização: a intensificação do trabalho. Com o incremento dos controles e da burocracia, e considerando que não se trata de um trabalho autogovernado, mas sim organizado externamente, a atividade docente torna-se progressivamente um trabalho totalmente regulamentado e repleto de demandas (Contreras, 2002).

A intensificação é um termo relativamente novo que se relaciona a um conjunto de transformações econômicas e sociais no âmbito laboral, frequentemente marcado pela deterioração das relações contratuais de trabalho. Interessa assinalar que esse fenômeno não se limita a um único processo econômico. Antes, ele engendra também implicações de natureza predominantemente social, cultural e política (Felix, 2022).

Pelo exposto, poder-se-ia dizer que a intensificação, de maneira geral, constitui uma das manifestações concretas pelas quais os privilégios laborais dos profissionais da educação são comprometidos. Um dos cenários mais comuns nas instituições escolares é o aumento das atribuições, o que envolve tanto a intensificação quanto a reconfiguração do trabalho pedagógico. No entendimento de Oliveira (2004), o excesso de trabalho gerado pela crescente demanda por novas responsabilidades impacta subjetivamente os trabalhadores intelectuais, ressaltando que as reformas educacionais, centradas na promoção da equidade, representam um dos principais instrumentos de intensificação da atividade docente.

É fundamental ressaltar que a carreira docente vai além da simples transmissão de saberes; ela incorpora um compromisso ético, evidenciado pela responsabilidade na formação do cidadão, sublinhando a intensa dimensão humana que permeia a prática educativa. Ao

considerar o papel do educador na sociedade, Contreras (2002, p. 48) ressalta que “o papel dos professores e as motivações com as quais atuam: o componente ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho”, evidenciam o compromisso social inerente à profissão. Dessa forma, o professor, além de ser um educador, atua como um agente de mudança social.

No entanto, lógica do capitalismo é tal que promove a incessante busca por aumento da produtividade, demandando dos trabalhadores um esforço crescente em períodos reduzidos. Para o capital, interessa que o trabalhador tenha a capacidade de gerar mais resultados com um maior investimento de trabalho dentro do mesmo intervalo de tempo. Para alcançar esse desiderato, o trabalho deve ser progressivamente mais intenso, reduzindo sua flexibilidade, tanto nos intervalos entre as atividades quanto na carga de trabalho que o docente deve suportar para atender às suas necessidades básicas (Felix, 2022).

A atividade docente é fundamental para a sociedade, mas frequentemente é vista de forma fragmentada, desconsiderando a complexidade do trabalho pedagógico. O Estado tem um papel importante na criação de políticas educacionais, que visam controlar e padronizar a atuação dos professores<sup>7</sup>, garantindo que se alinhem aos objetivos do poder público. Nesse contexto, a educação torna-se um espaço de disputas, onde a racionalização do ensino limita a autonomia dos educadores e dificulta práticas pedagógicas inovadoras. Assim, o controle sobre o trabalho docente reflete a tentativa de manter a hegemonia de certas concepções de mundo. De qualquer forma, isso “não permite neutralizar o fato de que os docentes incorporam ao trabalho de ensinar seu compromisso com significados e pretensões específicos” (Contreras, 2002, p. 49).

A incessante busca por maior produtividade gera um ciclo interminável, no qual os trabalhadores são compelidos a demonstrar resultados, cada vez com maior esforço e em períodos reduzidos, o que compromete a qualidade do produto ou serviço oferecido. No âmbito educacional, essa pressão pode levar os docentes a priorizarem a quantidade de conteúdo a ser ministrado em detrimento da profundidade do aprendizado. Sobre essa questão, Contreras (2002) aduz que a intensificação induz os indivíduos a adotarem atalhos, visando economizar esforços, resultando na conclusão apenas do que é essencial para a tarefa imediata que possuem

---

<sup>7</sup> A regulamentação atua por meio da divisão de processos globais em componentes menores, que são passíveis de descrição e controle. Esse incremento na regulamentação, por sua vez, resulta em uma elevação no número de tarefas. A fragmentação das atividades em tarefas, aliada ao controle burocrático, impõe a condição de que cada tarefa seja executada de maneira isolada; isso implica que o que anteriormente poderia ter sido feito de forma integrada agora demanda ações, rotinas e procedimentos específicos para cada uma das tarefas geradas, o que pressupõe um maior investimento temporal (Contreras, 2002).

em mãos; pressionando-os cada vez mais a buscar apoio junto aos “especialistas”, aguardando instruções sobre o que fazer, levando, assim, as pessoas a duvidarem da experiência e das habilidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade é sacrificada em favor da quantidade. O “trabalho realizado” passa a ser considerado um substituto para o “trabalho executado com excelência”.

A reflexão acerca da desumanização do trabalho docente é uma questão contemporânea e de imensa importância, visto que se estabelece como um dos resultados da intensificação e racionalização desse labor. A consequência dessa racionalização reside na diminuição do significado da atividade docente. Ao reduzir o ofício a uma simples sucessão de tarefas a serem realizadas, ignora-se a dimensão humana da profissão, relegando o professor à condição de mero executor de ações previamente definidas. Tal perda de sentido pode gerar repercussões negativas tanto para o professor, que experimenta desmotivação e alienação, quanto para os alunos, que são privados de um ensino mais humanizado, significativo e qualitativo.

Dessa maneira, em virtude da deterioração do trabalho docente, que se revela pela diminuição das capacidades intelectuais e pela impossibilidade de decisões coletivas, agravada ainda pela regulamentação excessiva e pela fragmentação das atividades, ocorreu a perda de habilidades e conhecimentos que os professores acumularam ao longo de anos de atuação (Contreras, 2002). A intensificação está diretamente ligada ao processo de desqualificação intelectual e à deterioração das habilidades e competências. Uma das consequências dessa dinâmica é a crescente dependência dos educadores em relação a especialistas e metodologias pedagógicas, resultando em uma perda progressiva de autonomia, assim como de suas competências e conhecimentos específicos.

Apesar do aumento da dependência em relação a especialistas e gestores para a definição do currículo, houve a necessidade de dominar um conjunto mais extenso de habilidades técnicas, as quais conferem uma legitimidade distinta ao seu trabalho por estarem alicerçadas em conhecimento científico ou em procedimentos “racionais”, nomeadamente direcionando sua responsabilidade para essas atividades e reconhecendo que isso requer uma dedicação ampliada (Felix, 2022).

Em síntese, além dos obstáculos relacionados à desqualificação, desvalorização e precarização do trabalho docente, a maneira como se estrutura o trabalho dos professores na contemporaneidade evidencia modalidades de controle e intensificação. A configuração do trabalho no contexto atual transforma-o em um espaço de práticas notoriamente diversificado, sendo adequado considerá-lo um complexo campo de disputas (Felix, 2022). O exercício da docência está sujeito a mecanismos de controle e intensificação, os quais estão interligados a

modelos de organização escolar gerencial que comprometem as condições físicas do trabalho e afetam profundamente os aspectos emocionais e afetivos dos educadores.

### *3.1.3 Autointensificação do trabalho docente*

A crescente exigência por aumento da produtividade e dos resultados leva os docentes a expandirem suas jornadas laborais além do tempo estipulado, assumindo responsabilidades que ultrapassam suas atribuições formais. À vista disso, a autointensificação é fomentada por diversos fatores, como a pressão excessiva que os educadores sentem em relação ao êxito ou insucesso de seus alunos, frequentemente vinculada à sua capacidade profissional, a busca por reconhecimento na carreira, o idealismo que motiva o professor a se dedicar além do ordinário e a sobrecarga de atividades escolares, sendo este último um fator recorrente e especialmente estressante. Tal sobrecarga vai para além das paredes da sala de aula, gerando expectativas de que os professores realizem trabalho em casa, o que compromete sua vida pessoal e impacta os momentos dedicados ao descanso, lazer e convivência familiar.

Segundo Felix (2022), os efeitos dos processos de reestruturação produtiva influenciam, por meio da mediação, a educação e o currículo estabelecidos pelas políticas neoliberais contemporâneas. Essa dinâmica tem orientado a construção das identidades docentes e, de maneira predominante, acentuado a carga de trabalho de educadores. Tais processos impactam não apenas os corpos, mas também as emoções dos professores, promovendo a internalização da intensificação do trabalho e convertendo-a em processos de autointensificação.

Durante o período do ProEF, vivenciei de forma intensa a autointensificação. Conciliar meu papel como professora de Educação Física no Ensino Fundamental com a busca pelo Mestrado Profissional configurou uma carga quase insuportável, especialmente devido às exigências relacionadas aos filhos, ao cônjuge e às responsabilidades domésticas. Enfrentar todas as atividades propostas na plataforma revelou-se um desafio considerável. Havia um número elevado de tarefas, muitas delas repetitivas, com textos e atividades que contribuíram pouco para o meu aprofundamento teórico ou para a elaboração desta pesquisa.

Em certas ocasiões nas disciplinas, tornou-se imprescindível trabalhar até altas horas da madrugada para lidar com o volume de tarefas. A etapa de pesquisa da literatura e a redação da dissertação mostraram-se extremamente desafiadoras. Dediquei-me intensamente ao longo de meses, incluindo finais de semana, feriados e períodos de férias, enfrentando noites em claro. O esforço era contínuo e exaustivo, marcando um período de intensa autointensificação.

Assim, no decorrer do segundo semestre de 2024, a autointensificação alcançou seu ponto culminante, gerando um alto nível de estresse. Para que eu pudesse finalizar a dissertação e realizar a defesa em setembro, fez-se necessário buscar assistência médica e requerer uma licença das minhas atividades profissionais. Durante esse período, a indagação que mais me perturbava era: “Quando isso vai acabar?” A sensação era de que nunca teria término. No entanto, apesar de todo o desgaste desse processo, consegui enfrentar os desafios e concluir esta etapa.

### *3.1.4 Mercantilização do trabalho docente*

Um conceito importante a ser considerado é o da mercantilização da educação, que sugere a conversão da educação em um produto suscetível à comercialização, frequentemente em prejuízo de sua função social. A lógica mercadológica, quando aplicada ao campo educacional, tende a valorizar a eficiência econômica em detrimento da qualidade do ensino, resultando em contextos laborais cada vez mais desumanizados para os docentes. Tal situação pode induzir à desmotivação e ao desgaste emocional dos profissionais, impactando de maneira direta o processo de ensino-aprendizagem. A mercantilização da educação constitui um fenômeno cada vez mais recorrente nas discussões acerca das políticas públicas. Segundo Silva e Motta (2017, p. 34),

a mercantilização/privatização que ancora as políticas públicas de educação em curso imprime uma reestruturação das redes públicas de ensino voltada para resultados, ao mesmo tempo em que, robustece o senso comum por meio de mecanismos coercitivos e consensuais, numa conjuntura de ressignificação do sentido público dos direitos sociais e regressão dos direitos trabalhistas.

A reestruturação mencionada por Silva e Motta (2017), que é guiada por indicadores de desempenho e resultados, resulta na precarização das condições laborais dos docentes e na desvalorização da educação como um direito social. O núcleo da questão evidencia a ausência de um compromisso com a lógica pública social, além de um modelo de gestão, trabalho e educação que se oponha às desigualdades sociais. Em contrapartida, destaca-se um modelo de gestão que prioriza o lucro em detrimento das pessoas e seus direitos, convertendo a educação em um segmento mercadológico sustentado por recursos públicos.

Lovatto (2019) enriquece essa discussão ao examinar as mudanças na atividade docente em um cenário caracterizado pelo neoliberalismo e pela mercantilização dos serviços públicos. O ofício do professor também revela uma série de alterações decorrentes do aumento do capital financeiro e da crescente mercantilização de direitos que são convertidos em serviços, como ocorre nas áreas da educação, saúde e transporte. Esse segmento da classe trabalhadora, cuja

formação inicial remete ao trabalho voluntário, desenvolve-se a partir de uma origem neoliberal e adota, segundo o referido autor, os padrões de proletarização e profissionalização típicos desse contexto neoliberal.

À luz das considerações apresentadas, é possível afirmar que a mercantilização da educação tem promovido a proletarização do trabalho docente, resultando na desvalorização desta profissão e no aumento da carga de trabalho dos educadores. A transformação da educação em um produto comercializado facilita a precarização das condições de trabalho dos docentes. A crescente lógica de mercado infiltrada no setor educacional culmina na proletarização da profissão, cujas características incluem a desvalorização do trabalho docente, o incremento nas exigências laborais e a diminuição da autonomia profissional.

Essas mudanças acarretam consequências diretas, como a homogeneização do ensino e a desvalorização do saber. A análise da literatura relevante revela que tanto os docentes brasileiros quanto seus pares em outros países têm enfrentado um aumento substancial nas demandas de trabalho, na burocracia e na pressão por resultados, fatores que comprometem seriamente sua saúde física, mental e emocional.

Nesse cenário complexo, a trajetória profissional dos docentes no Brasil exhibe diversas particularidades regionais e setoriais, refletindo uma realidade de fragmentação e instabilidade que prejudica as relações de trabalho e compromete a valorização da profissão. Observa-se um paradoxo significativo: apesar dos esforços para reconhecer o papel fundamental dos professores, as legislações presentes frequentemente contribuem para a precarização das condições laborais desses profissionais. Verifica-se uma situação de desordem, uma vez que, simultaneamente à existência de legislações nacionais e documentos que buscam proteger a trajetória dos professores, propondo iniciativas para a sua valorização, há permissividade quanto à diversidade nas formas e critérios de ingresso na profissão docente, considerando que no país não se instituiu uma carreira nacional única (Silva; Gomes; Motta, 2020). Tal circunstância representa uma vulnerabilização das relações laborais, através da caracterização de vínculos empregatícios instáveis.

A investigação realizada por Souza e Abreu (2016) oferece uma contribuição relevante para a compreensão da complexidade associada à precarização do trabalho docente no Brasil. O estudo não apenas destaca a vulnerabilidade da carreira e suas implicações na qualidade da educação, mas também evidencia a fragmentação das legislações, a instabilidade nos vínculos trabalhistas e a flexibilização das relações de trabalho. Esses fatores geram um ambiente de insegurança para os docentes, resultando em uma desvalorização da educação pública. A precarização tende a desincentivar a permanência dos professores na carreira e seu

compromisso com a profissão, o que acarreta uma elevada rotatividade docente e a descontinuidade dos projetos pedagógicos. Essa situação perpetua desigualdades sociais e compromete a robustez do sistema educacional.

A precarização do trabalho dos educadores na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia não é um fenômeno isolado, mas sim um resultado de uma série de fatores históricos e socioeconômicos interconectados. Ao longo do tempo, diversas transformações influenciaram as condições de trabalho dos professores nessa rede, configurando um ambiente caracterizado pela precarização. Para entender esse contexto, é imprescindível analisar as diferentes mediações históricas que contribuíram para a deterioração das condições de trabalho docente na RME de Goiânia. Na próxima seção, apresentarei algumas dessas mediações que são significativas no âmbito dessa rede educacional.

## **4 MEDIAÇÕES HISTÓRICAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

### **4.1 Mediações históricas da precarização do trabalho docente no chão da escola**

Como professora aposentada na Secretaria de Educação do Estado de Goiás e professora atuante há mais de vinte anos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pude viver a experiência de precarização do trabalho docente em todas as suas dimensões. Durante todo esse período foram efetivadas algumas ações da gestão que representaram um esforço positivo de garantia de qualidade elevada e socialmente referenciada; contudo, observei que mais recentemente, no transcorrer desse mesmo período, muitas dessas conquistas e avanços foram se perdendo com muita intensidade e rapidez, revertidos em retrocessos das lutas de mobilização e reivindicações das categorias de trabalhadores da educação.

A precarização do trabalho docente é um fenômeno complexo e multifacetado e que possui raízes históricas profundas. Não é um problema novo, mas sim um tema que evoluiu no decorrer do tempo devido às várias transformações políticas, econômicas e sociais. Para entender como isso se desenvolveu estabeleceremos nexos com as várias mediações históricas que concorreram para a precarização do trabalho docente de professores de EFE na RME de Goiânia e com os elementos autobiográficos da minha experiência docente.

A partir de reflexões, inquietações, questionamentos e na busca em leituras de possíveis explicações que me atordoavam acerca dessa realidade foi que cheguei a identificar as mediações ou categorias de análise que essa temática se constitui, ou seja, a precarização que envolve as ações dos saberes e fazeres cotidianos dos docentes, não só da Educação Física, como também os docentes das outras áreas do conhecimento, uma vez que a precarização do trabalho docente é maior que a própria categoria.

Orquestrada por agências internacionais de financiamento, legislações, gestões governamentais e tantos outros mecanismos que agem em cadeia e em sintonia nesse campo social, a precarização é da e na educação pública como um todo, e por consequência, atinge intencionalmente todos os docentes e demais categorias.

Nesta seção, nos empenharemos em apresentar, analisar, revelar e expor cada um dos elementos ou agentes diretamente implicados na precarização do trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Goiânia, considerando tanto os aspectos macro quanto microestruturais, isto é, levando em conta a dinâmica da sala de aula e as interações entre professor e estudante. Para facilitar a compreensão desse fenômeno e para fortalecer os relatos oriundos da minha vivência docente, nesta seção do trabalho destacaremos

um conjunto de autores e os principais documentos que ilustram os aspectos cronológicos ao longo desse período. Em seguida, passarei a apresentar as mediações históricas mais proeminentes na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

#### *4.1.1 A Globalização e o Neoliberalismo: pressões políticas e econômicas*

Nas últimas décadas, a educação em diversos países tem sido moldada pela globalização e pelo neoliberalismo. No Brasil, desde os anos 1990, observa-se uma reestruturação do trabalho que se alinha às políticas neoliberais implementadas em harmonia à agenda de expansão do capital financeiro e às diretrizes dos organismos internacionais. Essas políticas neoliberalistas propuseram a diminuição da intervenção do Estado na educação, ressaltando a competitividade global e a eficiência econômica.

Além disso, promoveram cortes orçamentários significativos no setor educacional, o que resultou em um agravamento das condições laborais dos professores, que passaram a enfrentar uma pressão crescente por avaliações de desempenho e exigências aumentadas em relação à sua produtividade. Tal cenário culminou em contínuas restrições salariais; na redução do investimento voltado para a formação docente; na diminuição e eliminação de benefícios e na escassez de recursos orçamentários destinados às instituições de ensino.

Deste modo, a ênfase na concorrência global e na eficiência se acentuou nas últimas décadas, tendo suas raízes nas transformações econômicas e geopolíticas provocadas pela Segunda Guerra Mundial. A fundação de instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), visando assegurar a estabilidade do sistema financeiro global, influenciou as políticas econômicas de diversos países, incluindo aquelas ligadas à educação. Conforme Lima (2005 apud Amaral, 2013, p. 41):

No contexto do pós-guerra, nos anos de 1940 até os anos de 1970, ocorreu uma profunda transformação econômica. A articulação entre os Estados Unidos da América (EUA), a Inglaterra e outros países aliados, culmina na “Conferência de Bretton Woods”, realizada nos EUA em 1944, onde são criados o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional para garantir estabilidade para o movimento internacional do capital. No contexto da guerra fria, estas entidades focam suas ações políticas no fornecimento de empréstimos aos países periféricos para garantir o controle econômico, cultural e político desses países.

De um modo particular, a estratégia do Banco Mundial (BM) consistiu em fornecer recursos financeiros para a construção de infraestruturas nos países periféricos e incentivar a industrialização que deles dependia. Em 1945, foi estabelecida a Organização das Nações Unidas (ONU) objetivando assegurar a paz e promover a cooperação entre as nações. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) também surgiu neste ano, fundamentando-se na ideia de solidariedade intelectual e moral da humanidade,

sendo sua principal bandeira, nos nove países mais populosos, o programa “Educação para Todos (EPT)”.

Desde 1964, cerca de três quartos dos custos operacionais da UNESCO são sustentados pelo BM, não sendo difícil perceber que tal organização desempenha um papel subordinado às especificidades do Banco. Com efeito, a proposta do BM com relação à educação escolar é entendida como uma estratégia destinada ao combate ao comunismo, assim como à promoção da inserção (dependente) dos países periféricos na economia global. Posteriormente, entre os anos de 1970 e 1990, o BM delineou sua abordagem educacional para esses países focada na educação primária voltada às grandes populações e ao incentivo do ensino técnico.

As expressivas transformações econômicas e sociais que caracterizaram o final do século XX e o início do XXI foram acompanhadas por alterações importantes no papel do Estado e na estrutura da sociedade. Principalmente nas últimas décadas do século XX, a intensificação da globalização ocasionou uma reconfiguração da ordem econômica mundial. O chamado Consenso de Washington surgiu como um instrumento que influenciou as políticas socioeconômicas de diversos países ao redor do mundo. Elaborado no início dos anos 1990, o documento simbolizou um marco na afirmação do neoliberalismo como modelo hegemônico de desenvolvimento (Amaral, 2013)<sup>8</sup>.

As recomendações do Consenso de Washington, voltadas para a liberdade individual e para o mercado, acharam na educação um ambiente fecundo para disseminar seus enquadramentos conceituais, de modo que a instituição escolar assumiu a função de preparar as gerações vindouras às exigências do capitalismo global. Dessa maneira, a reestruturação produtiva, a reconfiguração do papel do Estado e a formação de uma nova sociabilidade burguesa demandaram transformações radicais na educação das nações periféricas. Em última instância,

trata-se de um liberalismo voltado à intensificação da mundialização do capital. Nesse sentido se articulam reestruturação produtiva, o reordenamento do papel do Estado e a formação na nova sociabilidade burguesa tendo como consequências as reformas na educação experimentadas pelos países periféricos no início do século XXI. Assim, a escola vem cumprindo um papel importante na difusão da ideologia dessa sociabilidade capitalista (Lima, 2005 apud Amaral, 2013, p. 42).

---

<sup>8</sup> Conforme a análise de Amaral (2013), a nova sociabilidade burguesa instaurada pelo Estado emerge como uma resposta às transformações no modo de produção que se tornaram evidentes a partir da década de 1970, solidificando-se como um projeto político mais estruturado com o advento do Consenso de Washington na década de 1990. Este evento, que contou com a contribuição de políticos, banqueiros, empresários e intelectuais, foi organizado pelo *Institute for International Economics* e teve seu financiamento proveniente do Banco Mundial. Na ocasião, foi abordado o documento elaborado por John Williamson, que delineava recomendações para a estabilização econômica em países tanto centrais quanto periféricos, enfatizando a liberdade individual, o papel do mercado como regulador das relações sociais e uma crítica à intervenção estatal excessiva na economia, resultando no que se passou a denominar Consenso de Washington.

Do que se veicula no excerto acima, organizações como o BM, a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio (OMC), ao destacarem a educação como um serviço e vinculá-la às necessidades relacionadas à pobreza, estabeleceram um modelo educacional que atendeu aos interesses do capital global, firmando a escola como um espaço de disseminação da ideologia capitalista. Respeitando-se as particularidades de cada instituição, Amaral (2013) identifica uma característica comum das políticas desses organismos, a saber: são fundamentadas na relação entre pobreza e segurança, atribuindo à Educação Básica a função de mitigar a pobreza<sup>9</sup>, quando em realidade visam à conservação da reprodução global do capital.

Desde a década de 1990, as políticas educacionais em várias nações experimentaram mudanças salientes, com destaque para o papel crescente do setor privado. A dinâmica entre Estado, mercado e educação tem gerado intensos debates ao longo da história, intensificados a partir desse período. Observamos uma reconfiguração desse triângulo, onde o Estado passa a delegar cada vez mais responsabilidades ao setor privado na administração da educação. O discurso da educação acessível a todos, apesar de parecer promissor, esconde diversas contradições e desafios. A ampliação do acesso à educação, em particular nos países em desenvolvimento, não foi acompanhada por um aprimoramento na qualidade do ensino nem por uma diminuição das desigualdades sociais. Pelo contrário, as políticas educacionais adotadas nas últimas décadas acentuaram as disparidades entre os diversos grupos sociais e ajudaram a perpetuar as desigualdades já existentes.

[...] temos como marco do redirecionamento da educação, a Conferência de Educação para Todos e como característica principal da primeira metade da década dos anos de 1990, a difusão da ideia de necessidade de ampliação do setor privado para a garantia da “educação para todos” e a ampliação do acesso às “necessidades básicas de aprendizagem” e entre elas, o uso das NTIC’s (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), como estratégia para difusão do projeto burguês de sociabilidade. Este discurso sobre a ampliação do acesso à educação é apresentado como um elemento significativo para criar o fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala (Lima, 2005 apud Amaral, 2013, p. 42).

Infere-se do trecho mencionado que a intensificação da influência do mercado e a globalização econômica favoreceram a mercantilização da educação, correspondendo à sua conversão em um produto passível de compra e venda. De fato, a instituição da OMC, em 1994, solidificou essa dinâmica ao englobar a educação no contexto do comércio de serviços,

---

<sup>9</sup> A educação, analisada sob essa ótica, configura-se não apenas como um espaço de disseminação da hegemonia do capital, mas também como um setor passível de exploração pelos empresários (Amaral, 2013). O autor aduz que na narrativa oficial do Banco Mundial a pobreza é apresentada ideologicamente como algo alheio às dinâmicas históricas que permeiam as interações entre países centrais e periféricos.

convertendo-a em um ativo a ser comercializado no cenário internacional. A organização defende a noção de que o comércio é um motor para o desenvolvimento, articulando as capacidades humana e comercial, sublinhando a necessidade de fortalecer aquela por meio da educação (Amaral, 2013).

No discurso institucional da OMC, a educação é considerada uma ferramenta capaz de aprimorar a capacidade individual para realizar escolhas informadas, assim fornecendo instrumentos para o enfrentamento da pobreza e oferecendo flexibilidade em um mundo em constante transformação (Amaral, 2013). O referido autor informa que, em 1995, no âmbito do *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços* (AGCS), estabelece-se oficialmente a proposta de enxergar a educação como um serviço; e em 1998, no documento intitulado *Serviços de Educação*, a OMC configura a educação como um novo domínio para investimentos privados.

Várias investigações, como a realizada por Mari e Grade (2010), mostram que tanto a Conferência de Educação Para Todos (EPT) quanto a criação da OMC tiveram um papel significativo na padronização dos sistemas educativos e no reforço do controle internacional sobre as políticas educacionais em âmbito nacional. A OMC, ao estabelecer diretrizes e regulamentos para o comércio de serviços educacionais, consolidou essa tendência. No entanto, os autores apontam que a partir da segunda metade da década de 1990, organismos que apoiavam o Consenso de Washington começaram a adotar novas estratégias de legitimação, criticando o que chamavam de neoliberalismo radical.

Essa mudança reflete um momento específico de manutenção do capital. O Banco Mundial foi alvo de críticas de instituições como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que apontavam os problemas gerados pela ortodoxia econômica do Consenso. Um relatório de 1992, conhecido como *Informe Wapenhams*, revelou que 37% dos projetos do Banco falhavam e que 70% de seus investimentos eram destinados a países não pobres (Mari; Grade, 2010)<sup>10</sup>.

Concordamos com as posições de Mari e Grade (2010), e nos opomos inteiramente à intervenção do BM na área educacional, uma vez que este Banco se transformou em uma entidade persuasiva, promovendo reformas que buscavam um ensino baseado no consenso, sem esclarecer claramente os objetivos e os impactos sociais decorrentes da implementação das políticas almejadas pela instituição. Isso posto, a educação orientada para o “consenso” deu

---

<sup>10</sup> Sob a direção de James Wolfensohn desde 1995, o BM adotou uma postura considerada como mais humanizada, enfatizando a importância da educação para todos e da participação da sociedade civil. No entanto, isso não significa que o Banco tenha desistido de impor sua vontade em troca de empréstimos a países periféricos; ao contrário, agora também atua como uma agência de convencimento, promovendo reformas que buscam um consenso na formação educacional (Mari; Grade, 2010).

ensejo a um modelo educacional que privilegiou a conformidade, a aceitação do “status quo”, a diminuição de conflitos e a formação de cidadãos ajustados ao sistema vigente, desincentivando questionamentos sobre as estruturas de poder e as desigualdades sociais.

Dito de outra maneira, o BM, enquanto entidade financeira de caráter internacional, almejou fomentar o progresso econômico das nações. Ao advogar por uma educação voltada para o consenso, a organização não fez mais do que moldar uma força de trabalho obediente, apta a satisfazer as exigências do mercado, sem a intenção de promover um pensamento crítico e inovador. Ou seja, a busca pelo consenso resultou na uniformização do raciocínio, minando a pluralidade de ideias e a criatividade.

O modelo político adotado para estabelecer esse “consenso” despolitizou o sistema educacional, evitando o tratamento de temas polêmicos e críticos, inibindo dessa forma a formação de cidadãos conscientes politicamente e engajados. Ao enfatizar a capacitação da mão de obra para o mercado de trabalho, a educação passou a ser encarada como um simples instrumento para obtenção de empregos, em vez de ser considerada um direito fundamental e um meio para transformação social.

A centralidade no emprego das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), manifestada na Conferência de Educação Para Todos, ressoou com a perspectiva da Organização Mundial do Comércio (OMC) acerca da educação como um elemento de competitividade. Ambas as instituições reconheciam as tecnologias como ferramentas para a modernização dos sistemas de ensino e para a inserção dos países no mercado global. Contudo, ao mesmo tempo, enfatizaram as contradições que são intrínsecas a esse processo.

De um lado, essas tecnologias são vistas como instrumentos indutores da democratização do conhecimento e da preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Por outro lado, a imposição de um modelo educacional uniformizado, orientado pelas exigências do mercado global, resulta na limitação da autonomia das escolas e dos educadores, além de acentuar a reprodução das desigualdades sociais. Tal contradição torna-se ainda mais evidente ao considerarmos as críticas dirigidas ao Banco Mundial, que, embora adote uma retórica mais humanitária, perpetua sua estratégia de condicionar seus empréstimos à implementação de reformas que beneficiem os interesses do capital.

A constituição da Aliança de Livre Comércio das Américas (ALCA) foi significativa para a concretização da nova ordem mundial do comércio, simbolizando a efetivação dessa nova configuração global, na qual todas as atividades humanas são reconhecidas como serviços, englobando, de certo modo, o setor educacional. Para Amaral (2013, p. 43),

[...] a criação da ALCA, em 1994, e o discurso de Wolfensohn sobre a importância da educação para a redução da pobreza, embora em momentos históricos distintos, convergem para um mesmo objetivo: a consolidação da ordem neoliberal. A ALCA, ao transformar a educação em um serviço a ser comercializado, intensifica as desigualdades sociais e aprofunda a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais. Já Wolfensohn, ao apresentar a educação como a solução para os problemas sociais, desvia a atenção das causas estruturais da pobreza e legitima as políticas neoliberais que a aprofundam.

A ALCA emergiu como um projeto voltado para a integração econômica regional, com o objetivo de eliminar as barreiras comerciais. Essa abordagem está profundamente relacionada ao neoliberalismo, que propõe uma intervenção estatal mínima na economia e a preponderância do mercado. A formação da ALCA e o discurso de Wolfensohn (2000)<sup>11</sup> podem ser interpretados como complementares: o incentivo à livre circulação de bens e serviços pressupõe a relevância da educação na mitigação da pobreza.

Assim, observa-se uma inserção da educação dentro de uma lógica mercadológica; a educação passou a ser considerada um investimento que deveria proporcionar retorno econômico em detrimento de sua concepção como um direito social essencial. Isso induz refletir sobre o uso de políticas econômicas e educacionais na validação de certos modelos de desenvolvimento. Embora possamos divergir dessa posição, uma vez que acreditamos no potencial da educação como um meio efetivo de promover transformações sociais, também sustentamos que a integração econômica regional não necessariamente deve culminar na deterioração das condições de vida da população.

Ao realizarmos uma análise retrospectiva, percebemos que, nas últimas décadas, a pedagogia das competências, baseada nas teorias de Perrenoud (1999), se tornou proeminente no contexto educacional brasileiro, com a promessa de capacitar indivíduos mais autônomos e aptos a enfrentar os desafios da contemporaneidade. No entanto, essa abordagem procura, por um lado, fomentar a criação de saberes práticos e sociais; por outro lado, repousa em valores mercadológicos.

No Brasil, a pedagogia das competências tem como principal referência a obra *Construir as competências desde a escola*, de Philippe Perrenoud, de 1999. Martins (2004 apud Amaral, 2013, p. 44) nos alerta que se por um lado a noção de competência pressupõe um modelo baseado na construção do conhecimento fundamentado em uma práxis social, o que seria um ponto positivo, por outro, considera como base a práxis

---

<sup>11</sup> Apresentado por Amaral (2013, p. 43-44) nos seguintes termos:

[...] a luta contra a pobreza é a luta pela paz mundial. [...] reduzir a pobreza é um imperativo não somente moral, mas também econômico e social, pois a maior causa do desequilíbrio social é a pobreza, e esta por sua vez, seria consequência do sistema educacional falho dos países periféricos. [...] a educação deve desenvolver as regiões periféricas de forma a reduzir a miséria, amenizando problemas estruturais de produção e a migração para os países centrais.

predominantemente constituída de valores de mercado. É uma proposta que não pretende, portanto, exaltar a capacidade transformadora da práxis humana, mas baseia-se em um cotidiano pragmático onde prevalece a adaptabilidade ao mercado de trabalho. Dessa forma, a competência pode ser tanto um instrumento de emancipação quanto de controle. A competência, quando bem entendida, deve estar ancorada na realidade social e nas necessidades dos sujeitos (Martins, 2004 apud Amaral, 2013, p. 44).

Entendemos que, à luz do que foi apresentado na passagem acima, a pedagogia das competências atende também aos interesses do capital, promovendo a individualidade competitiva e a adequação ao mercado de trabalho. Observamos que a ênfase nas habilidades técnicas normalmente adaptáveis às demandas mercadológicas limitam o desenvolvimento da subjetividade e do pensamento crítico dos sujeitos. Assim como ocorre em outras abordagens pedagógicas, não se trata de um conceito neutro; ele é permeado por valores específicos, concepções de conhecimento e visões sobre os indivíduos.

Ou seja, a abordagem que reduz a educação a um simples mecanismo de aquisição de competências voltadas para o mercado de trabalho compromete o desenvolvimento holístico dos indivíduos, ao ignorar suas dimensões sociais, culturais e emocionais. Dessa forma, contribui para a expropriação da subjetividade pessoal e perpetua as desigualdades sociais existentes. Nossa análise crítica acerca da pedagogia das competências é incisiva e enfatiza a urgência de se implementar políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade acessível a todos, dissociada das demandas do mercado (Baccin, 2010).

Não obstante, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por exemplo, ao incentivarem políticas de ajuste estrutural, promoveram a adoção de modelos educacionais que colocavam em evidência a capacitação de mão de obra qualificada com o intuito de atender às exigências do mercado global. É nesse cenário que a educação emerge como um componente fundamental na luta contra a pobreza; porém, sob uma ótica que frequentemente desconsiderou as particularidades nacionais e as demandas da população.

Ao vincular a concessão de financiamentos à implementação de reformas educacionais coadunadas com os seus interesses, tais instituições exerceram influência nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, nomeadamente (i) restringindo a autonomia dos Estados soberanos; (ii) limitando a viabilidade de elaboração de propostas educativas mais justas e democráticas e (iii) naturalizando desigualdades sociais vinculando pobreza à insuficiência de qualificação dos indivíduos (Baccin, 2010).

No entendimento da autora, desconsiderou-se aspectos como racismo, sexismo, discriminação e desigualdade de oportunidades; tal perspectiva também exime o sistema

capitalista e as elites econômicas de qualquer responsabilidade em relação à desigualdade social.

Isso nos remete à análise de Mészáros (2005) sobre a educação no contexto do capitalismo, caracterizando-a como um processo de “internalização”: a educação propicia a “internalização” das condições que legitimam o sistema capitalista, o qual trata o trabalho como uma mercadoria e provoca a aceitação passiva e alienada dessa exploração. Em outras palavras, a educação desempenha um papel na reprodução da alienação ao fazer com que os indivíduos assimilem as normas e valores desse sistema. Ao facilitar a internalização das condições de exploração, a educação se transforma em um meio de dominação ideológica. A partir da reestruturação produtiva e da redefinição do papel do Estado, os defensores do neoliberalismo propuseram que

[...] o Estado não deve mais perseguir a meta do pleno emprego e de distribuição de renda. Em outras palavras, assume-se que não há possibilidade de emprego para todos os trabalhadores, neste modo de produção. [...] reforça a ideia do Estado mínimo como um dos pilares do neoliberalismo, destacando que ao negar a responsabilidade do Estado em garantir o pleno emprego e a distribuição de renda, o neoliberalismo contribui para a precarização das relações de trabalho e para o aumento da desigualdade social. A premissa de que não há emprego para todos justifica a flexibilização das leis trabalhistas, a redução dos salários e o aumento da exploração da força de trabalho (Anderson, 1995 apud Baccin, 2010, p. 13-14).

Conforme a análise de Baccin (2010), o Banco Mundial, após os anos de 1970, passa a considerar que o mero crescimento econômico dos países não representa uma solução para os problemas relacionados à pobreza. Em vez disso, enfatiza-se a potencialidade produtiva das pessoas em situação de vulnerabilidade, ou seja, a habilidade que esses indivíduos têm de aumentar suas próprias rendas por meio do acesso à educação básica. Com base nessa nova perspectiva, iniciam-se as privatizações, uma vez que não é mais o setor público (na acepção da coletividade nacional) que deverá assegurar a riqueza da nação, mas sim o indivíduo, ao usufruir dos serviços básicos.

Entretanto, é fundamental destacar que a privatização, em sua maioria, não tem propiciado um aumento na eficiência e na qualidade dos serviços públicos, mas sim levado à concentração de renda e à degradação das condições de trabalho. Ademais, essa perspectiva desconsidera os efeitos adversos da privatização sobre a democracia, a transparência, a exploração da força laboral e a vulnerabilização dos direitos sociais. Tal visão serve a um projeto político que prioriza o lucro em detrimento do bem-estar social, esquecendo-se de que os bens públicos constituem um direito universal e não uma mercadoria sujeita às transações de mercado que viriam posteriormente caracterizar o chamado modelo neoliberal.

De qualquer forma, Baccin (2010, p. 36) enfatiza que “a educação deixa de ser um direito e se torna um produto a ser consumido por quem pode pagar”. A partir da *Conferência Educação Para Todos* (EPT)<sup>12</sup>, realizada em 1990, foi gerado:

[...] um documento que foi elaborado, por especialistas de todo o mundo, convocados pela UNESCO para comporem a assim chamada Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Durante o período de 1993 a 1996, trabalharam na elaboração do Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir, também referido como “Relatório Delors”. (Baccin, 2010, p. 49, grifos da autora).

Tal documento é de fundamental importância para a compreensão da revisão da política educacional de vários países, pois aponta os três grandes desafios para o século XXI:

a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. [...] O relatório em questão traz como lema o aprender a aprender e é desdobrado em quatro pilares, quais sejam: Aprender a viver juntos; aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (Baccin, 2010, p. 49).

Sob a perspectiva do princípio aprender a aprender, o objetivo almejado na educação formal transcende a simples formação de um indivíduo com determinados conhecimentos; busca-se, na verdade, fomentar um ser humano receptivo à aquisição de saberes que lhe sejam vantajosos para sua incessante adaptação às mudanças do mercado global. Assim sendo, à luz desses fundamentos, requer-se um novo modelo educacional, tendo em vista que não é suficiente apenas transmitir conhecimento; faz-se necessário aprender a aplicar adequadamente as habilidades adquiridas, considerando que a reestruturação produtiva exige que “se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar novos e desafiantes problemas” (Baccin, 2010, p. 49).

Após um intenso debate nacional, em 1994, ao final do governo do presidente Fernando Collor de Melo, foi assinado o *Acordo Nacional de Educação para Todos*, que contou com a participação de representantes de diversos segmentos da educação, tais como:

[...] o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esse acordo instituiu o Pacto pela Valorização do Magistério e pela Qualidade da Educação. No entanto, ao analisar o contexto educacional

---

<sup>12</sup> A *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em 1990, foi um evento significativo que reuniu representantes de 155 países, incluindo nações com altas taxas de analfabetismo, como Brasil, Índia e Nigéria. O encontro resultou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e estabeleceu compromissos para universalizar o acesso à educação e melhorar sua qualidade como meio de reduzir desigualdades. O documento também aludiu à importância do trabalho dos professores, mencionando as recomendações da OIT de 1966.

brasileiro, evidencia-se uma lacuna entre a ambição desses documentos e a realidade vivenciada pelos docentes, que frequentemente enfrentam condições de trabalho precárias e desvalorização profissional. A crítica central reside no fato de que, na prática, esses acordos não foram efetivamente implementados (Mello, 2010 apud Lovatto, 2019, p. 82).

A partir desse ponto, as políticas educacionais no Brasil passaram a ser orientadas pelas influências prejudiciais do neoliberalismo e pelas diretrizes estabelecidas por agências internacionais<sup>13</sup>. Conforme Lovatto (2019), o *Pacto pela Valorização do Magistério* e o *Pacto pelo Piso Salarial Profissional do Magistério*, derivados desse contexto, que previam a implementação de um piso salarial de R\$ 300,00, não conseguiram resistir às pressões das políticas neoliberais e acabaram não sendo implementados. Portanto, a partir da década de 1990, as diretrizes que regerão as políticas educacionais serão ditadas predominantemente pelas recomendações das agências multilaterais, em detrimento das orientações da OIT de 1966.

Ainda que a EPT professe compromisso com a universalidade, sua implementação resulta na manutenção de desigualdades sociais estruturais e na restrição das oportunidades educacionais, nomeadamente limitando o acesso ao ensino superior e à educação integral. Adicionalmente, o programa se adapta às exigências do mercado de trabalho, preparando uma mão de obra economicamente vulnerável para satisfazer às demandas da economia globalizada.

Baccin (2010) enfatiza que a estratégia de descentralização proposta pelo Banco Mundial tem duas consequências: a primeira refere-se à participação da comunidade na gestão do processo educacional, enquanto a segunda alude à diversificação do ensino, visando adaptá-lo às características locais. Um exemplo ilustrativo da primeira consequência é a inclusão da comunidade escolar no ambiente escolar por meio do notório projeto “Amigos da Escola”, onde os membros da comunidade são incentivados a participar sem que se deem conta de que isso representa uma desobrigação do Estado em relação à educação<sup>14</sup>. Como resultado, o conhecimento acadêmico/científico tende a ser substituído pelo senso comum.

Iniciativas como o “Amigos da Escola”, apesar de suas boas intenções, demonstram ser superficiais e ineficazes na promoção da qualidade educacional, além de distorcerem a

---

<sup>13</sup> O programa *Educação para Todos*, promovido pelo Banco Mundial e pela UNESCO, implementou mudanças nas políticas educacionais na América Latina e Caribe a partir dos anos de 1990. Este programa é descrito como uma educação seletiva voltada para a maioria da população, especialmente para os pobres que ocuparão empregos simples. A abordagem é considerada seletiva, pois prioriza a Educação Básica, mas limita as necessidades de aprendizagem, deixando outros níveis de ensino em segundo plano (Melo, 2004 apud Baccin, 2010).

<sup>14</sup> Concordamos com a iniciativa de fortalecer a relação entre escola e comunidade visando uma educação mais democrática e inclusiva, porém, isso requer uma análise crítica de como essa participação se realiza na prática. Sem políticas públicas eficazes e investimentos adequados, essa participação pode mascarar a negligência do Estado em relação à educação. Portanto, é essencial que a participação comunitária seja acompanhada por políticas robustas, como a formação continuada dos professores e projetos pedagógicos que integrem os conhecimentos locais. Delegar responsabilidades à comunidade, composta muitas vezes por pessoas sem formação pedagógica, pode enfraquecer o processo educacional, aumentando as desigualdades sociais e os conflitos.

realidade das instituições de ensino ao esconderem as profundas desigualdades sociais e as falhas do sistema educacional brasileiro. Ao transferir para a comunidade a responsabilidade de suprir as necessidades escolares, o Estado abdica de suas obrigações, resultando em um agravamento da precariedade no ensino e na educação. Diante disso, é fundamental que o Estado reassuma sua função como garantidor do direito à educação, investindo em formação continuada para docentes, infraestrutura adequada e em políticas públicas que valorizem a escola pública.

Antunes (2004) sinaliza que o neoliberalismo, que se instaurou de forma experimental durante a presidência de Collor, alcançou sob Fernando Henrique Cardoso (FHC) a racionalidade crucial para minar e desestabilizar o movimento sindical dos trabalhadores. A administração FHC promoveu ajustes consideráveis em vários setores do Estado brasileiro, nomeadamente objetivando preencher as demandas dos organismos e das instituições internacionais, consolidando dessa maneira o neoliberalismo no Brasil e, por consequência, tornando a nação mais atrativa para os investimentos de capital<sup>15</sup>.

Importa ressaltar que as políticas de ajuste aplicadas, principalmente durante a administração de FHC, culminaram em um colapso particularmente nas universidades e Institutos Públicos Federais. Esse período foi caracterizado por uma grave falta de recursos e inúmeras dificuldades, especialmente de natureza financeira. O governo alocava verbas mínimas para a manutenção dessas instituições com o intuito de desvalorizá-las e, posteriormente, justificar a narrativa de que eram improdutivas e careciam de relevância social e científica. Tal estratégia tinha como objetivo fundamentar a argumentação de que essas instituições deveriam ser privatizadas, uma vez que apenas ocasionavam despesas.

Enquanto restringia o apoio às instituições públicas, a administração do governo canalizava recursos consideráveis para as instituições privadas de ensino superior. Tal estratégia culminou em significativas dificuldades financeiras para as universidades públicas. Um exemplo evidente é a Universidade Federal de Goiás (UFG), que chegou a enfrentar situações em que não dispunha de fundos suficientes para a quitação de contas básicas como água, luz, telefone e internet, além de serviços terceirizados, aquisição de formol para a preservação dos cadáveres utilizados nas aulas práticas, material cirúrgico, insumos, cloro destinado à limpeza das piscinas e até mesmo lanches para as crianças filhas ou filhos dos

---

<sup>15</sup> O governo Fernando Henrique Cardoso, ao longo de sete anos, promoveu ajustes econômicos e atraiu capital especulativo por meio da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. Contudo, essa orientação do capital financeiro provocou a perda de direitos básicos para milhões de brasileiros, afetando áreas como saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria.

alunos, funcionários e professores frequentadores da creche da UFG. Diante dessa situação, pais e responsáveis se mobilizaram para garantir os lanches. Esses casos exemplificam as severas dificuldades enfrentadas pelas instituições públicas federais durante a gestão do governo FHC.

Foi nesse contexto político que, em 2002, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva tomou posse em seu primeiro mandato. As expectativas de uma transformação eram bastante evidentes em todos os segmentos da sociedade, especialmente na área da educação. Entretanto, a administração daquele período decidiu preservar a política econômica de caráter neoliberal, sugerindo uma série de reformas, entre as quais se destacavam as relacionadas à previdência e à educação universitária, que foram postas em prática de maneira gradual.

Durante o primeiro mandato de Lula, os acordos e investimentos firmados na gestão de FHC foram cumpridos sem comprometer o setor da educação pública. A mudança na política educacional ocorreu no segundo mandato, impulsionada pelo aumento da receita pública devido ao Pré-sal. Em 2007, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que expandiu significativamente o número de universidades públicas e institutos federais, duplicando a oferta de vagas no ensino superior público.

Durante seu segundo mandato, foi aprovada a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, que ajudou a financiar Secretarias Municipais e Estaduais de Educação com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse período, diversos programas educacionais foram implementados, incluindo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Mais Educação, Mais Cultura nas Escolas, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), FIES, ProUni, PIBID, SiSU, Bolsa Atleta, além da criação de 18 novas universidades federais e 173 campi universitários.

No Brasil, o neoliberalismo provocou reformas que aparentam implementar padrões de qualidade na educação, mas na prática acentuaram a dualidade no sistema educacional. Enquanto escolas particulares oferecem alta qualidade e infraestrutura adequada, as escolas públicas enfrentam desafios estruturais e carecem de investimentos e valorização da profissão docente. Paro (2008) destaca que a desigualdade na distribuição do conhecimento reforça as diferenças sociais inerentes ao capitalismo, onde apenas uma minoria, oriunda de classes privilegiadas, tem acesso à educação de qualidade.

Grosso modo, as reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais tratam a educação como um produto, nomeadamente priorizando resultados em detrimento das

dificuldades enfrentadas por alunos de baixa renda. À vista disso, a dualidade nas escolas públicas reflete escolhas políticas e econômicas que favorecem interesses mercadológicos, necessitando de uma reavaliação das políticas educacionais para garantir uma educação inclusiva que minimize desigualdades históricas no Brasil.

#### *4.1.2 Desigualdades sociais regionais*

As desigualdades socioeconômicas impactam significativamente as condições de trabalho dos educadores, especialmente em regiões menos favorecidas. A falta de recursos, o acesso limitado, a precariedade das infraestruturas, os baixos salários e a formação inadequada dos docentes criam um ciclo vicioso de desigualdade, que prejudica o desempenho dos estudantes e fomenta a evasão escolar.

Na RME de Goiânia, enfrenta-se a precarização de algumas realidades, como CMEIs construídos com placas de cimento e escolas sem quadras cobertas, onde as aulas de Educação Física ocorrem em corredores ou na terra. As instituições estão isoladas em relação a políticas de saneamento, segurança e alimentação, refletindo a desresponsabilização do Estado, o que piora o ensino. A falta de políticas públicas consistentes e a ausência da comunidade na gestão escolar dificultam a superação desses problemas, necessitando de ações para assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

#### *4.1.3 Gestão educacional, políticas públicas educacionais e movimentos de reforma educacional (décadas de 1980 e 1990)*

As políticas educacionais ao longo dos anos, com frequentes mudanças de currículo e programas, têm gerado instabilidades e demandas extras para os professores, que precisam se adaptar constantemente. Isso acontece tanto na Rede Estadual de Ensino quanto na RME de Goiânia, resultando em pressões para que os docentes se ajustem a novas diretrizes. Segundo Felix (2022), a reestruturação produtiva na educação, nas últimas décadas, trouxe novas exigências, alterando a gestão e a organização do trabalho nas escolas. Essas reformas recentes intensificaram o trabalho docente, ampliando suas responsabilidades e contribuindo para o desgaste e a insatisfação entre os professores. Baccin (2010, p. 41) enfatiza a complexidade da interrelação entre políticas educacionais e a organização do trabalho pedagógico, a saber:

A influência que a organização do trabalho pedagógico sofre, em detrimento à organização do trabalho produtivo não se dá de maneira direta, mas sim, através de mediações definidas em legislação e documentos oficiais. Uma importante mediação neste processo é exercida pelas políticas educacionais, visto que elas direcionam a maneira que se realiza o trabalho nas instituições de ensino.

A política educacional no Brasil visa consolidar um projeto de sociedade baseado na racionalidade técnica, em vez da criticidade. Surge a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de melhorar a educação, o que não a isentou de disputas entre diversos setores sociais, incluindo entidades privadas e conservadoras. Michetti (2020) observa que essas disputas se intensificam no contexto das políticas neoliberais, atendendo aos interesses do empresariado e do capital.

À BNCC subjaz uma visão salvacionista da educação, porquanto pretendeu conectar direitos de aprendizagem e qualidade a conhecimento, objetivos de aprendizagem, competências e habilidades. No entanto, segundo Lovatto (2019), a Base é criticada por não reconhecer a escola como um espaço de produção e invenção, restringindo o currículo à abordagem didático-metodológica<sup>16</sup>, ainda que almeje

[...] reestruturar os currículos das escolas públicas através de uma proposta de flexibilização da formação da juventude trabalhadora brasileira, baseada no desenvolvimento de competências compreendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Lovatto, 2019, p. 113).

O documento sofreu diversas modificações ao longo de sua elaboração. Inicialmente, até a segunda versão, foi desenvolvido de forma coletiva e amplamente discutido. Contudo, na terceira versão e na final homologada, houve uma significativa redução e cortes em várias partes, resultando na perda de aspectos importantes relacionados à Educação Física. Para Neira (2018, p. 3), a BNCC de Educação Física:

Se afasta do debate atual da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente. A BNCC-III (versão final) de EF se comparada à BNCC-II (2ª versão), percebe-se que houve um grande retrocesso, pois enquanto a BNCC-II, atendendo à reivindicação dos leitores críticos se preocupou em expor os fundamentos da Educação Física, a BNCC-III suprimiu uma parcela considerável das explicações, inverteu, reescreveu e desconfigurou o raciocínio inicial, prejudicando a compreensão.

O documento em questão sofre críticas por seu conteúdo, elaboração e processo de construção por parte de grupos que se opõem à necessidade de uma base nacional curricular. Neira (2018) destaca que a análise revela mais problemas do que qualidades e alerta que, se os

---

<sup>16</sup> A BNCC enfrentou considerável resistência por parte de movimentos que defendem a educação pública. A sua elaboração teve início no primeiro semestre de 2015, durante a administração de Dilma Rousseff, e contou com a participação de diversas entidades científicas, universidades, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes do setor empresarial. A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação. Uma das críticas aponta que a Base não detalha as estratégias que os educadores devem empregar para assegurar uma educação de qualidade e desconsidera as particularidades regionais, promovendo uma perspectiva elitista que pode marginalizar aqueles que mais necessitam de oportunidades educacionais adequadas (Souza, 2018).

professores não adotarem uma postura crítica, estarão apenas preparando a sociedade para as consequências negativas dessa política curricular. O autor também aponta distorções conceituais e critica o aumento da racionalidade técnica, a diminuição da crítica e a remoção de direitos fundamentais, o que compromete a formação crítica na educação, favorecendo ações mecanizadas para atender às demandas do mercado e às exigências de currículos baseados em competências.

A BNCC-II estabelecia oito metas para o Ensino Fundamental e oito para o Ensino Médio, que geravam os Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD). No entanto, na BNCC-III, os OAD que abordavam as questões sociais das Práticas Corporais foram retirados, sem justificativas apresentadas. De acordo com Neira (2018, p. 5), “essa é mais uma investida dos setores privatistas sobre o currículo, pois esses cortes ocasionaram o desequilíbrio na abordagem pedagógica das práticas corporais, resultando no fortalecimento da racionalidade”.

Os críticos da BNCC expressam preocupação com a visão de Educação Física Escolar que o documento propõe, questionando sua capacidade de desenvolver competências formativas e promover transformações sociais. Embora a BNCC-III mantenha as dimensões do conhecimento, não as articula adequadamente às práticas corporais em todos os ciclos. Neira (2017) ressalta que há um esvaziamento do potencial crítico e democratizante, favorecendo uma formação mais instrumental e alinhada às exigências de mercado.

Dessa forma, a ênfase na racionalidade conteudista e em áreas específicas do conhecimento indica uma falta de compromisso com o desenvolvimento de uma visão crítica nos educandos<sup>17</sup>. Saviani (2011) aduz que a compreensão das competências deve ir além do ambiente escolar para promover uma transformação social. O autor destaca que política e técnica estão interligadas, sendo imprescindíveis a competência e o compromisso, pois um não pode existir sem o outro.

Desde a homologação da versão final da BNCC, o planejamento das aulas de Educação Física e dos demais componentes curriculares tem seguido rigidamente esse documento, limitando a autonomia dos professores para organizar e distribuir os conteúdos de maneira adequada. Essa falta de flexibilidade compromete o processo de ensino e aprendizagem,

---

<sup>17</sup> Foi com base nessas concepções que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b) adentrou as salas de aula em todo o território nacional, instituindo diretrizes referentes ao conteúdo a ser ensinado, sem levar em consideração as particularidades das crianças, jovens e adultos presentes, bem como suas experiências, reflexões, conhecimentos e práticas. A partir desse documento, as redes de ensino e instituições escolares, tanto públicas quanto privadas, passaram a dispor de uma referência nacional obrigatória para a formulação e adaptação de suas propostas pedagógicas e currículos. Em 2019, teve início nas escolas o processo de implementação das orientações delineadas pela BNCC, e é nesse cenário que estamos promovendo o trabalho relacionado à Educação Física Escolar.

tornando-o engessado e insuficiente para que os alunos possam refletir criticamente e vivenciar práticas corporais qualificadas. A implementação da BNCC nos planejamentos foi imposta pela SME de Goiânia, que atua em conformidade com as diretrizes da SEDUC-GO e do MEC.

Em Goiás, houve discussões sobre a implementação da BNCC, com encontros para que educadores avaliassem e contribuíssem com o documento. No entanto, criticou-se que o processo foi mascarado, dando a impressão de um diálogo democrático, enquanto prevaleceram concepções neoliberais em favor dos interesses empresariais. Assim, foi criado o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO), alinhado com a BNCC.

O planejamento das atividades docentes em Educação Física (EF) segue, em nível macro, as diretrizes da BNCC, do DC-GO e das normativas da SME de Goiânia, que estipulam uma divisão das habilidades por períodos, chamada de corte temporal, para monitorar a aprendizagem dos alunos. No nível intermediário, o trabalho pedagógico é articulado com o PPP da escola, enquanto no nível micro, são elaborados planos quinzenais e semanais que detalham o processo pedagógico das aulas. Esse modelo de planejamento é adotado tanto na rede estadual quanto na Rede Municipal de Educação em Goiânia, com as ações pedagógicas sendo organizadas por bimestres, distribuindo as habilidades conforme o número de aulas previstas.

Neira (2018), fundamentando-se na análise de Betti (2017) a respeito da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, destaca uma lacuna importante: a falta de atenção à diversidade nas escolas brasileiras, tanto as públicas quanto as privadas. A elaboração de uma base curricular comum em um país tão extenso e culturalmente diversificado como o Brasil é um grande desafio. No seu estudo, Betti (2017) observa que a BNCC, mesmo trazendo algumas orientações para a Educação Física no Ensino Fundamental, requer a exploração de novas abordagens. Acreditamos que, embora a BNCC represente um progresso, pode se transformar em um retrocesso se for vista como um produto já finalizado.

Não obstante, Rufino (2017) expressa uma crítica evidente à desconexão entre as políticas curriculares centralizadas e as realidades complexas das escolas, resultando em currículos rígidos e descontextualizados que dificultam a aprendizagem significativa dos alunos e acentuam as desigualdades sociais e culturais presentes no ambiente escolar. Essa centralização restringe a autonomia tanto das instituições de ensino quanto dos docentes, fazendo com que se tornem meros executores de políticas padronizadas. O autor também questiona a base científica e pedagógica dessas decisões, que muitas vezes se fundamentam em modismos e interesses políticos ideologicamente emanados de grupos dominantes que impõem seus sistemas de valores sobre a educação. Como consequência disso, tal processo decisório

unilateral nas políticas públicas educacionais estabelece uma visão hegemônica da educação, em detrimento da diversidade de saberes e culturas.

No entanto, as reformas no campo da educação costumam ser implementadas de forma centralizada, desconsiderando a experiência e o saber dos educadores. Pesquisas como a realizada por Rufino (2017) sustentam que é imprescindível que as reformas e os processos de elaboração curricular sejam conduzidos de maneira democrática, colaborativa e em diálogo com todos os stakeholders envolvidos – alunos, pais, comunidade e, sobretudo, professores – reconhecendo suas vivências e conhecimentos, uma vez que eles estão na linha de frente do processo educacional e compreendem as necessidades dos estudantes. A imposição de alterações sem a inclusão dos educadores, denominadas reformas de cima para baixo, obstrui o empoderamento dos docentes, compromete a qualidade do ensino e provoca resistência e desmotivação entre os profissionais, afetando assim o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Essa é exatamente a realidade na RME de Goiânia: as mudanças são impostas por meio de ofícios enviados às instituições com um simples “cumpra-se”! Essas determinações geralmente chegam às escolas e CMEIs no final do ano letivo sob a forma das Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que orientam o preenchimento do módulo para o ano seguinte. O módulo é um documento que registra todos os servidores, professores, funcionários administrativos e equipe gestora, designando o componente curricular e as turmas nas quais cada profissional atuará. Posso afirmar com confiança que essas diretrizes degradam constantemente as condições de trabalho dos docentes.

Entre nós servidores existe um jargão utilizado para expressar nossas frustrações com essa rede. Temos a impressão de que os gestores da SME estão sempre procurando formas de precarizar ainda mais nossas condições laborais, como se estivessem apertando o cerco diariamente. Na percepção deles, os professores são vistos como “folgados”, desfrutando de muitos privilégios. Outra crítica levantada pelos professores de EFE refere-se aos conteúdos propostos pela BNCC para essa área curricular. Muitos docentes desse campo não tiveram oportunidade durante sua formação universitária<sup>18</sup> para estudar diversas práticas da cultura corporal de movimento devido à falta desses temas nas grades curriculares; esses conteúdos foram incorporados apenas após a BNCC do Ensino Fundamental. Portanto, há uma percepção

---

<sup>18</sup> Neira (2011) destaca que o principal fator impactante no currículo de Educação Física Escolar (EFE) em São Paulo é a exigência repentina de professores para ensinar conteúdos e temáticas que antes não eram comuns em sua prática docente.

clara de que os formuladores da Base não consideraram as limitações na formação desses professores (Rufino, 2017).

Ao sugerir reformas educacionais e/ou executar currículos em um cenário desta natureza, é imprescindível que os docentes sejam incluídos como protagonistas desse processo, reconhecendo sua função como agentes ativos no ensino e na aprendizagem. Rufino (2017, p. 1265-1266) argumenta que:

Não se trata, evidentemente, de reescrever os currículos tendo em vista os conhecimentos dominados por cada docente (que podem variar de acordo com formação, experiências, etc.), [...]. Trata-se, [...] de procurar formas mais colaborativas de construção dos currículos, a partir de estruturas menos diretivas e mais abertas ao diálogo entre os agentes elaboradores desses materiais com os professores que efetivamente estão nas escolas. [...] envolvidos no contexto de práticas.

Bracht (2010) observa que a efetividade na implementação de propostas curriculares é influenciada pela forma como estas são apresentadas e integradas às práticas docentes. A definição de inovações curriculares, em geral, concentra-se em um grupo restrito de indivíduos, composto por autoridades públicas, políticos, acadêmicos e representantes de entidades privadas, que determinam o que é visto como apropriado para a sociedade com base em seus próprios pressupostos. Com frequência, este processo desconsidera a complexidade e as incertezas das práticas educativas que se desenrolam no ambiente escolar. Isso porque um número limitado de pessoas, que se julgam detentoras do conhecimento sobre o que é verdadeiro e necessário, estabelece as diretrizes para a implementação das políticas curriculares, desatendendo as nuances e os desafios das situações reais enfrentadas pelos educadores (Libâneo, 2012).

Libâneo (2012) tece críticas à maneira como as decisões relacionadas ao currículo são efetuadas, decorrente de uma perspectiva tecnicista que privilegia soluções uniformes e ignora a complexidade do cotidiano escolar. Neste sentido, em dezembro de 2018, o MEC publicou uma versão preliminar de um documento institucional denominado Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC). Este documento busca retomar os parâmetros curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, que introduziram a categoria “competência” como conceito central nos cursos de graduação e nas licenciaturas, mantidas até a aprovação de novas diretrizes em 2015.

A BNC fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reitera que o princípio transversal da formação docente deve focar na aprendizagem do aluno, em desvantagem à liberdade pedagógica dos professores. Isso implica em limitar o papel do

docente a um simples reprodutor de atividades pedagógicas previamente elaboradas e hierarquizadas por especialistas técnicos e gestores (Lovatto, 2019).

A pedagogia das competências, focada em habilidades e destrezas, tem influenciado as práticas pedagógicas nas escolas, especialmente na Educação Física, conforme observa Baccin (2010). A autora destaca que essa abordagem impacta o papel da Educação Física inserida no projeto pedagógico, levando a uma adoção de métodos que negligenciam o conhecimento histórico e científico. Ademais, os docentes enfrentam limitações em atender seus anseios pessoais, pois são pressionados a implementar um ensino orientado ao aprender a aprender e a resultados rápidos, alinhados ao empreendedorismo e ao protagonismo dos aprendizes, inserindo-os em um ambiente capitalista e consumista. Lovatto (2019, p. 116) assevera que:

um dos eixos que balizam as análises da BNC é a necessidade de controlar os fatores educacionais necessários para o bom desempenho educacional dos alunos. a BNC através de um processo de preparação dos(as) professores(as), visa tomar para os técnicos, administradores e gestores educacionais o controle do processo pedagógico. O professor é o fator que deve ser controlado.

A reforma da LDB, ao modificar o artigo 61, comprometeu a profissionalização do magistério e a qualidade do ensino, representando um retrocesso de 50 anos. A possibilidade de profissionais com “notório saber” atuarem como docentes deslegitima o conhecimento dos professores, fragilizando não só sua autonomia, mas também a identidade profissional, levando à desprofissionalização e desvalorização dos educadores com formação específica. Alinhada a políticas neoliberais, a reforma visa flexibilizar e precarizar as condições de trabalho docente, desestimulando novos profissionais e dificultando a construção de uma educação pública de qualidade.

Contreras (2002) critica a formação docente focada em conceitos técnico-científicos e defende uma abordagem que inclua um conjunto mais amplo de competências e habilidades, superando a visão tradicional de ensino. Lovatto (2019) endossa a crítica e salienta que as principais competências aduzidas pela BNC fazem particular referência ao profissionalismo, uma vez que abrange conhecimento, prática e engajamento na profissão, nomeadamente questionando a suficiência da experiência prática na formação docente.

Lovatto (2019) questiona a necessidade de cursos superiores de quatro a cinco anos para futuros professores, considerando que a capacidade de resolver problemas no cotidiano escolar pode ser desenvolvida pela experiência prática em sala de aula. Ele sugere que a formação docente envolve conhecimentos de várias áreas, como filosofia, sociologia e psicologia, mas levanta a dúvida sobre a importância desses cursos em relação à prática pedagógica. Ou seja,

Não estaria essa proposta, contribuindo para mais uma rodada do processo de brutalização cultural que historicamente estrutura e fundamenta a categoria de

professores(as) no Brasil? O que diferencia o trabalho pedagógico da reprodução de manuais, da realização de cursos técnicos de finais de semana ou de videoaulas tão propagadas pelos mercadores do conhecimento da era digital-informacional? Para a escola capitalista atual, a categoria professor(a) como conhecemos, não é mais necessária (Lovatto, 2019, p. 119).

A compreensão do trabalho pedagógico pautado na “prática e para a prática” advém da observação segundo a qual não é mais viável desconsiderar o fato de que nossos cursos são excessivamente teóricos: não atendem às exigências da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de competências e habilidades (BNC, 2018b). Dessa forma, conforme destaca Lovatto (2019, p. 119-120), “a mais nova proposta para a formação de professores(as) prevê a substituição dos estágios curriculares pela Residência Pedagógica, que deverá iniciar desde o primeiro semestre do curso de graduação”.

À luz do que foi apresentado, é necessário destacar a diminuição da formação inicial de professores ao centrar-se unicamente nas circunstâncias do ambiente escolar, abordando as questões políticas relacionadas à educação brasileira como meros problemas técnicos, que supõem solução tão-somente por meio de propostas gerenciais. De notar a precarização do trabalho docente, manifestada pela carência de qualificação no acompanhamento dos profssores, pelo aumento das responsabilidades atribuídas, pela ausência de professores nas salas de aula que resulta em sobrecarga de trabalho e pela presença de docentes atuando em condições laborais desvalorizadas e sem vínculo formal com o serviço público.

Para exemplificar essa realidade, podemos analisar os estados de Goiás e São Paulo, onde as redes públicas estaduais adotaram estratégias que fomentam a competitividade entre os docentes, por meio de bonificações associadas aos resultados das avaliações, ao invés de promover um aumento nos salários para toda a categoria. Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, os desempenhos dos alunos em avaliações externas, particularmente no Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), tornaram-se critérios para a definição da excedência dos professores nas unidades escolares. Dessa maneira, em situações de fechamento de turmas, os docentes cujos alunos apresentarem desempenho aquém do esperado passarão a ser considerados excedentes, obrigando-os a buscar novas unidades escolares ou a repartir suas atividades em outra escola para atender à carga horária mínima exigida, independentemente do tempo que tenham atuado na mesma instituição.

É inegável que existe uma busca persistente por mecanismos e sistemas de controle econômico e gestão na educação, com o intuito de monitorar todas as ações, desde as dinâmicas internas nas salas de aula até a gestão escolar e, por fim, a administração política da educação nas instâncias municipais e estaduais. Isso justifica a contínua produção de instrumentos e

mecanismos regulatórios e de controle, que ocasionam pressão, desgaste emocional, estresse e ainda podem levar ao surgimento de doenças psicossomáticas entre os profissionais da educação. Outro ponto relevante é o emprego de plataformas digitais no contexto educacional, que têm substituído o trabalho ativo pelo trabalho passivo. Lovatto (2019, p. 125) ressalta o seguinte:

O sistema de plataformas digitais vem sendo desenvolvido a partir da demanda de produzir um pensamento computacional através da utilização de tablets, BigData, Inteligência Artificial, Robotização e políticas de inovação no contexto educacional e que vem se convencendo chamar de Educação 4.0 em alusão à Indústria 4.0, na qual a robotização tem cada vez mais substituído trabalho vivo por trabalho morto. De acordo com o artigo produzido pela Positivo Educacional, a educação se estruturaria a partir da gestão de pessoas de forma colaborativa, do desenvolvimento de competências socioemocionais criativas, do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e do uso da empatia com inteligência.

A título de ilustração, na RME de Goiânia, a plataforma Ponto ID é adotada e apresenta semelhanças com as funcionalidades do aplicativo Tua Escola, que serve ao sistema educacional do estado do Rio Grande do Sul. Contudo, os professores enfrentam uma série de desafios, sendo a questão mais comum a instabilidade da plataforma, que frequentemente se torna inoperante em razão de falhas técnicas ou pela incapacidade de lidar com um elevado volume de acessos simultâneos. Muitos professores registram dados que desaparecem inexplicavelmente, obrigando-os a reestruturar todo o trabalho realizado.

Neste cenário, é fundamental destacar que diversas instituições de ensino lidam com a escassez de professores, o que resulta em uma sobrecarga significativa para aqueles que permanecem na função. Nas poucas janelas disponíveis para planejamento, correção de atividades ou estudos, os docentes frequentemente precisam assumir aulas para compensar a ausência dos colegas. Tal situação tem gerado um desgaste considerável, impactando o bem-estar físico, mental e emocional desses profissionais. Portanto, a sobrecarga associada às exigências burocráticas e à instabilidade da plataforma frequentemente culmina em um esforço não reconhecido.

Concordamos com a crítica de Lovatto (2019, p. 126) sobre o uso de plataformas e aplicativos na educação, ao destacar que “o aplicativo, apesar de substituir as formas arcaicas de controle de frequência de alunos e turmas que é o caderno de chamada impresso, carrega consigo um maior controle do tempo e do processo de trabalho dos(as) professores(as)”.

Convém mencionar que a pandemia de Covid-19 causou uma ruptura significativa no sistema educacional global, levando à adoção em massa do ensino remoto que desafiou docentes e estudantes a se adaptarem a novas ferramentas e metodologias. No Brasil, em 2020, os gestores educacionais recorreram rapidamente a plataformas digitais para garantir a

continuidade das atividades escolares durante o isolamento social. Essa transição impôs desafios, principalmente aos professores, que tiveram que se familiarizar com as tecnologias e criar conteúdos adequados para o novo formato. Muitos docentes enfrentaram dificuldades em dominar as ferramentas digitais e atender às demandas pedagógicas, o que resultou em uma sobrecarga de trabalho, já que assumiram o papel de “docentes multimídia”.

A lógica de mercado, como se observa, permeia diversos setores da esfera pública, sendo especialmente preocupante no contexto educacional. Isso ocorre porque os valores do mercado frequentemente se distanciam dos princípios fundamentais de uma educação voltada para o desenvolvimento humano e para uma formação que promova a emancipação laboral. Embora o trabalho dos docentes da rede pública não implique na extração direta de mais-valia, esses profissionais estão inseridos no sistema produtivo capitalista de maneira indireta, caracterizando sua atuação como improdutivo. O professor se torna uma mercadoria dentro do processo produtivo ao realizar um trabalho de natureza imaterial; ao final de suas atividades, não se obtém um produto concreto. No entanto, é fundamental compreender o trabalho docente não apenas sob a feição do conceito restrito de trabalho imaterial proposto, mas sim à luz do processo produtivo tal como delineado por Marx (Amaral, 2013).

Baccin (2010) faz alusão ao papel do Projeto Político Pedagógico (PPP), considerado a base da prática pedagógica; porém sua implementação requer que todos os professores estejam com ele comprometidos. A autora destaca a importância do PPP na orientação do trabalho dos professores nas escolas. No entanto, em muitas instituições, o PPP não é encarado como uma diretriz a ser seguida, não refletindo uma concepção clara sobre escola, educação e sociedade, além dos interesses de classe que representa. Segundo Soares *et al.*, (1992, p. 25-26),

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

Em conclusão, o PPP consiste em um documento que orienta as ações do corpo docente, visando a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes. Apesar de sua importância, muitas instituições não o utilizam efetivamente, o que prejudica a coerência das práticas educativas. Para que o PPP se torne um guia transformador, é necessário superar desafios e promover um trabalho conjunto. A prática docente requer mais do que técnicas; exige, antes, sólida formação que permita aos futuros professores refletirem criticamente sobre sua atuação, analisando a realidade educacional e desenvolvendo uma abordagem pedagógica que articule

teoria e prática. É crucial que os educadores compreendam as raízes sociais e históricas dos problemas enfrentados nas escolas, adotando uma perspectiva crítica sobre a educação.

#### *4.1.4 Precarização/desvalorização da educação (em várias décadas) e do trabalho/carreira docente*

No sistema capitalista, há uma clara divisão entre os explorados, que oferecem sua força de trabalho, e os exploradores, que controlam os meios de produção e lucram em cima da mais-valia. A educação, neste contexto, se torna um produto simbólico, focando na formação acadêmica dos alunos. No modelo neoliberal, as políticas sociais e educacionais tratam o ser humano como uma mercadoria, onde o valor é definido pela relação entre oferta e demanda no serviço educativo. O valor de troca das mercadorias, segundo Marx (2008), corresponde a uma função social relacionada ao trabalho investido, e sua determinação é baseada na quantidade de trabalho incorporado a cada mercadoria, estabelecendo uma equivalência no tempo de produção.

Nesse processo, como temos visto, importa ao professor capacitar indivíduos para o trabalho e promover saberes que viabilizem a resistência contra a opressão e a exploração. A escola se configura como um espaço de disputas classistas, onde os interesses da burguesia, representados pelo Estado e por organizações internacionais, tentam manipular dados por meio do fluxo estudantil. Por outro lado, aqueles que defendem uma educação libertadora buscam criar condições que favoreçam a formação de alunos autônomos e críticos. Esse cenário gera conflitos entre os projetos pedagógicos destinados a atender às necessidades dos trabalhadores e aqueles que visam exclusivamente os interesses das corporações. A educação, anteriormente vista como um instrumento para o desenvolvimento nacional, converte-se em uma promessa de inserção no mercado de trabalho enquanto uma experiência individualizada, exigindo que cada indivíduo procure se adaptar às demandas do setor produtivo.

De acordo com as discussões anteriormente apresentadas, não se pode deixar de abordar a problemática da desprofissionalização e da alienação dos educadores no cenário educacional. Diversos pesquisadores afirmam que os docentes também são vítimas desses fenômenos, uma vez que a exploração da mais-valia é um fator central na acumulação de riqueza capitalista (Amaral, 2013; Baccin, 2010). A crescente precarização da função docente, evidenciada pelo aumento no número de professores temporários contratados e pela escassez de concursos públicos, compromete a qualidade do ensino.

A terceirização, por exemplo, provoca insegurança em relação ao emprego. Os autores ressaltam que os baixos salários tornam a carreira docente menos atrativa, levando os

professores a buscarem múltiplos empregos, afetando sua capacidade de ministrar aulas eficazes. Por fim, enfatiza-se que a alienação impacta tanto a formação dos docentes quanto o processo de trabalho, resultando em um empobrecimento dos conhecimentos pedagógicos fundamentais e prejudicando a dinâmica da relação ensino-aprendizagem.

Contreras (2012) sustenta que a década de 1980 representou um período não apenas de desvalorização da profissão docente, mas também de intensificação da precariedade com que as atividades educacionais eram realizadas. No contexto dos professores, por exemplo, na América Latina durante os anos 1980, os salários já insuficientes foram drasticamente erodidos pela inflação elevada, o que resultou em multiempregos ou no abandono da carreira. Essa situação gerou um aumento no número de docentes sem formação adequada, leigos, com instabilidade precária e condições inadequadas para o exercício da docência. Ademais, os programas econômicos implementados para controlar a inflação contribuíram para agravar as questões sociais, ampliando a pobreza e introduzindo na escola e entre seus educadores novas demandas por atendimento. Na mesma linha, Paro (2000, apud Amaral, 2013, p. 72) nos diz que:

À redução do salário real dos professores nas últimas décadas correspondeu também a uma queda da escala social de prestígio em relação à posição que ele desfrutava quando a escola pública atendia uma minoria privilegiada provinda das classes proprietárias ou das camadas médias da população as quais ele também pertencia. [...]. O mais grave é que o professor tem passado a se sentir constrangido diante de seus próprios alunos em sala de aula, o que agrava ainda mais o desânimo que sentem em seu trabalho.

Ao refletir sobre a problemática da desvalorização da instituição escolar, os pesquisadores indicam que em uma sociedade extremamente excludente, a expectativa de que a educação funcione como um passaporte para uma vida mais digna tem diminuído significativamente (Amaral, 2013). É necessário considerar a mudança de paradigma no papel da escola nas últimas décadas, analisando as políticas públicas e suas repercussões na prática docente.

As reformas educacionais implementadas na década de 1960, que facilitaram o acesso à educação, baseavam-se na premissa de que a instrução é um dos meios mais eficazes para promover a mobilidade social, tanto em nível individual quanto coletivo. Em contrapartida, as mudanças educacionais da década de 1990 centraram-se primordialmente na promoção da equidade social. Essa alteração de paradigma requer transformações significativas na estrutura e na administração da educação pública. Torna-se um dever dos sistemas escolares capacitar os indivíduos para a empregabilidade, uma vez que a educação é considerada um pré-requisito essencial para o acesso ao emprego formal e regulamentado; ao mesmo tempo, deve exercer

um papel fundamental na implementação de políticas sociais compensatórias voltadas à redução da pobreza.

Em meio a esse cenário de transformações e novas responsabilidades, os docentes se encontram compelidos a desempenhar uma variedade de funções que ultrapassam sua formação inicial. Tal situação intensifica a percepção de desprofissionalização e sugere que o ato de ensinar não é a prioridade (Amaral, 2013).

É fundamental destacar que, quando são definidas responsabilidades diversas e se exige um aumento nos resultados por parte do professor, ao mesmo tempo em que os recursos disponíveis são mantidos ou até reduzidos, resulta-se em uma intensificação da carga de trabalho (Amaral, 2013). Os profissionais atuantes na educação estão entre os que vivenciam essa intensificação de maneira mais acentuada nos últimos anos. Nesse campo, há um forte apelo à inteligência, à afetividade e às habilidades relacionais dos indivíduos.

Entre os anos de 2000 e 2002, Rosso (2008 apud Amaral, 2013) realizou a coleta de dados no Distrito Federal relativos a diversos setores laborais. No que diz respeito à estratificação dos profissionais da educação pública, composta por um total de 66 indivíduos, observou-se que 34,8% indicaram trabalhar mais horas durante o período da pesquisa do que na ocasião em que iniciaram suas atividades no magistério público; 47,0% relataram um aumento no ritmo e na velocidade do trabalho; 27,3% perceberam uma intensificação das exigências laborais; 16,7% mencionaram acumular funções e 34,8% afirmaram enfrentar exigências de polivalência, versatilidade e flexibilidade em suas atividades profissionais. Esses dados revelam que já na primeira década dos anos 2000 havia indícios de precarização e intensificação do trabalho docente.

Durante o século XIX e na primeira metade do século XX, a atividade de professor era frequentemente considerada inferior. Os vencimentos eram tão reduzidos que mal atendiam às necessidades básicas, e os educadores enfrentavam extensas jornadas laborais sob condições adversas. O movimento progressista, que emergiu nesse período, passou a se preocupar com essas circunstâncias e buscou implementar reformas no campo educacional. Apesar dos avanços em direitos trabalhistas e melhorias nas condições de trabalho em diversos setores das atividades humanas, a reivindicação por condições justas e dignas para professores e professoras permanece uma questão pertinente em inúmeras regiões do mundo até os dias atuais.

A desvalorização da profissão docente continua a se expandir de maneira constante, tanto no estado de Goiás quanto na administração municipal de Goiânia. Os salários não são compatíveis com o custo de vida, não refletindo a relevância funcional do educador na

sociedade. A educação, enquanto um bem público e social, é tal que exerce uma função crucial na formação e na transmissão de valores sociais, culturais e acadêmico-científicos. Tradicionalmente, docentes são considerados essenciais para a formação das novas gerações. Contudo, entre 2018 e 2022, ocorreu uma campanha difamatória que depreciou a profissão docente, resultando em um aumento da precarização das condições de trabalho na área educacional.

Os professores comumente enfrentam a falta de reconhecimento nos âmbitos social e político. Quando alguns desses profissionais levantam questões críticas relativas às estruturas sociais, políticas e econômicas de poder, tornam-se alvo de críticas e desaprovação por parte de uma fração da sociedade, que os classifica como subversivos, esquerdistas, socialistas, comunistas ou doutrinadores dos alunos. Com sua habitual clareza cristalina, Libâneo (2012, p. 23, grifos do autor) esclarece que:

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*).

Em relação ao tema em discussão, apresento um relato que julgo de grande relevância. Após a pandemia da Covid-19, muitos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Goiânia enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas por meio da plataforma AVA ou pelas atividades distribuídas nos grupos de WhatsApp das escolas. Posteriormente, mesmo com a entrega de cadernos de atividades pelas instituições educacionais, uma quantidade significativa desses alunos ainda evidenciou uma considerável defasagem no processo de aprendizagem. Essa situação afetou tanto os alunos dos anos iniciais quanto aqueles dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para lidar com esses desafios, a SME resolveu aumentar o número de aulas semanais destinadas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, ao mesmo tempo em que diminuiu a carga horária dos demais componentes para duas aulas por semana. Além dessa modificação, a SME decidiu adotar apostilas instrucionais em lugar dos livros didáticos nas respectivas disciplinas, proporcionando também capacitações aos professores a fim de assegurar o correto uso desses materiais. No entanto, há uma insatisfação generalizada na rede quanto à qualidade do conteúdo das apostilas. A grande maioria dos docentes expressa o desejo de priorizar o livro didático, mas atualmente se vê obrigada a trabalhar com os materiais

apostilados, dado que a SME impõe um controle rigoroso sobre sua utilização pelos educadores em sala de aula.

Não obstante a obrigatoriedade do uso das apostilas, registrou-se um aumento no número de avaliações externas, o que resultou em uma carga adicional de trabalho para os docentes. Este aspecto será examinado mais detalhadamente em outra seção deste estudo.

De acordo com o que foi exposto por Lovatto (2019), a Organização Internacional do Trabalho (1966) sublinha a *Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente*, aprovada pela *Conferência Intergovernamental Especial* sobre as condições dos professores, como um importante documento de referência para reconhecer a função essencial dos educadores no avanço da educação e sua contribuição para o desenvolvimento tanto do indivíduo quanto da sociedade contemporânea. Lovatto (2019, p. 82) prossegue em sua análise ao afirmar que:

Em mais de 25 páginas ele transcorre sobre os deveres, mas principalmente os direitos, a serem garantidos pelo Estado, em relação ao trabalho dos (as) professores (as) como: preparação para a profissão docente; programas e instituições de formação; aperfeiçoamento profissional; emprego e carreira profissional – dos quais discorrem sobre ingresso, ascensão e promoção, segurança no emprego, direitos das professoras mulheres e serviço em regime de tempo integral –, liberdade profissional; número de alunos por turma; número de horas de trabalho; licenças especiais; remuneração dos (as) professores (as) e seguridade social.

A subordinação da educação aos princípios do mercado se revela na mercantilização da formação dos educadores, que se concentra em indicadores de desempenho e na administração de recursos. Essa perspectiva reducionista ignora a complexidade inerente ao trabalho docente, resultando na precarização das condições laborais e na desvalorização social dos professores. À vista disso, Libâneo (2012, p. 15, grifos do autor) destaca os efeitos das políticas educacionais implementadas em 1990, orientadas pelas diretrizes do Banco Mundial:

[...] os vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, na Tailândia, em 1990, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio [...], uma vez que o pacote educacional apresentado pelo Banco Mundial, cuja premissa era a melhoria da qualidade e eficiência da educação, [...] está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustente, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar.

A reforma do aparelho do Estado, em 1995, evidenciou a consolidação dos princípios da gestão neoliberal na administração pública brasileira. Essa transformação ocorreu num ambiente marcado por severas críticas à burocratização estatal, vista como a principal causadora da crise financeira enfrentada pelo país. Em consonância com as orientações da UNESCO, a reforma implementou alterações tanto na carreira docente quanto em segmentos do funcionalismo público.

De acordo com Felix (2022), ser professor é uma atividade natural, mas a valorização do professor está ligada a uma avaliação cultural histórica. Ao analisar problemas educacionais, o autor entende que surgem reflexões sobre valores. A educação busca cumprir objetivos que dependem dos valores escolhidos, tornando o trabalho do professor uma atividade valorativa em relação às finalidades educacionais.

A fim de assegurar uma educação de qualidade, interessa enfrentar a precarização do trabalho docente, por meio da implementação de políticas públicas que garantam a formação continuada para todos os profissionais da educação, assim como promovam o respeito, o reconhecimento e a valorização social dos educadores. É vital instituir um Plano de Carreira que contemple investimentos em salários justos e em condições dignas de trabalho, com a oferta de equipamentos, tecnologias e materiais didáticos apropriados para a realização de suas funções.

Felix (2022) sustenta que a valorização dos professores, tanto na esfera social quanto na política, é crucial para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro. Para reverter a desvalorização da educação e da carreira docente, torna-se essencial um investimento público robusto e um comprometimento político sólido. Assim sendo, a melhoria da remuneração e das condições laborais dos educadores se configura como uma medida urgente e necessária.

#### *4.1.5 Histórico de baixos investimentos em educação*

A carência de investimentos nas instituições de ensino, visando à melhoria tanto da infraestrutura física quanto dos materiais, gera uma série de dificuldades para docentes e discentes. Isso compromete a qualidade do ensino e, particularmente no que tange à disciplina de Educação Física – que requer equipamentos esportivos, espaços apropriados e materiais didáticos específicos – impele limitações à possibilidade de aprendizagem de um maior número de práticas vinculadas aos conteúdos da cultura corporal.

A educação no Brasil é pouco valorizada tanto na percepção popular quanto em seu financiamento governamental. Estudos indicam que a política de fundos de financiamento apresenta problemas significativos. Segundo Amaral (2013), o FUNDEB, em vigor de 2007 a 2020, não trouxe aumento expressivo nos investimentos, pois redistribuiu recursos escassos de acordo com o número de matrículas, resultando em perdas para alguns municípios. Além disso, a dificuldade de controle na aplicação dos recursos limita o controle social eficaz sobre o financiamento da educação.

Amaral (2013) endossa a crítica de que é evidente como a limitada oferta de recursos reflete a percepção dos gestores sobre a relevância da educação pública no país. A lógica

subjacente é que os poucos recursos existentes são adequados, necessitando apenas de uma gestão mais eficiente. Dessa forma, cabe aos educadores serem mais inovadores diante da escassez de recursos. Embora o financiamento seja escasso, o Estado, sob as diretrizes neoliberais, exerce a função de controle, manifestando-se na educação através de políticas de avaliação externa das instituições de ensino.

O maior avanço no investimento público em educação, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), ocorreu em 2006, quando a taxa saiu de 3,9% no ano anterior para 4,3%. Nos anos seguintes, esse percentual aumentou progressivamente para 4,5% e 4,7%, culminando em 5% em 2009. Essas informações dizem respeito à alocação de recursos consolidada do governo federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (INEP, 2010).

De acordo com o relatório *Education at a Glance* de 2023 da OCDE, o Brasil destina menos recursos à educação em comparação aos países integrantes da Organização. Este relatório delinea o panorama educacional global por meio de informações acerca da estrutura, investimentos e desempenho dos sistemas educativos das nações que fazem parte da OCDE. O relatório expõe os investimentos realizados no setor educacional, abrangendo desde a Educação Básica a superior, e destaca que o governo brasileiro efetuou uma redução em seus aportes financeiros entre os anos de 2019 e 2020, alcançando um investimento de US\$ 4.306 por estudante, aproximadamente R\$ 21,5 mil.

Em contrapartida, os países que compõem a OCDE investiram em média US\$ 11.560, correspondendo a cerca de R\$ 57,8 mil. Adicionalmente, o documento indica que durante o mesmo período, os países-membros da OCDE aumentaram seus investimentos em educação em 2,1%, ao passo que o Brasil registrou uma diminuição de 10,5%; no entanto, os gastos com serviços apresentaram um crescimento de 8,9%. A Organização sugere como uma possível explicação para a redução dos investimentos educacionais no Brasil a pandemia da Covid-19.

Segundo o relatório da OCDE (2023), a maioria dos países da Organização investe entre 3% e 4% do seu Produto Interno Bruto (PIB) no Ensino Fundamental e Médio; por exemplo, a Colômbia e Israel destinam no mínimo 5% do PIB. O financiamento adequado é uma condição necessária para proporcionar uma educação de alta qualidade. Para a OCDE (2023), o investimento na educação como percentagem do PIB é uma medida da prioridade que os países atribuem à educação, mas não reflete os recursos disponíveis nos sistemas educativos, uma vez que os níveis do PIB variam entre países.

Conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação (2014), o objetivo do Brasil era elevar o investimento governamental em educação pública, de modo a alcançar, no mínimo, 7% do PIB brasileiro no quinto ano de vigência do PNE e, ao final do decênio, pelo menos 10%

do PIB, em 2024. Contudo, segundo o relatório de monitoramento da legislação elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022, o investimento brasileiro em educação foi de 5,5% do PIB, enquanto o investimento público específico na educação pública alcançou apenas 5% do PIB. De acordo com o INEP (2022), a alocação dos recursos está consideravelmente aquém das metas estipuladas no PNE. Esses achados indicam uma significativa dificuldade enfrentada pelos entes federativos para aumentar o orçamento destinado à educação.

A carga horária anual dos docentes brasileiros ultrapassa a média da OCDE, que se situa entre 183 e 186 dias letivos, conforme evidenciado no Relatório *Education at a Glance* de 2011 (OCDE). O Brasil apresenta uma carga de 800 horas-aula anuais, conforme estipulado pela LDB de 1996, superando a média da OCDE de 668 horas-aula anuais, segundo o Relatório *Education at a Glance* de 2018 (OCDE).

Ao realizarmos uma análise comparativa do número de alunos por sala de aula, da carga horária anual e dos salários dos professores brasileiros em relação aos de outros países da OCDE, torna-se claro que esses profissionais enfrentam uma carga de trabalho mais elevada e uma intensificação das atividades, o que reflete a superexploração característica do capitalismo dependente e periférico brasileiro. Marini (1973 apud Lovatto, 2019, p. 99) propõe que “a superexploração se manifesta mais pela exploração física dos trabalhadores do que pelo aumento da produtividade”.

A aspiração por uma educação de qualidade acessível a todos se opõe à realidade, que revela um contexto marcado pela precarização das condições de trabalho dos docentes, pela insuficiência de financiamento da escola pública e pela destinação de recursos públicos à educação privada. Lovatto (2019, p. 99) argumenta que:

Ao mesmo tempo em que superexploram o trabalho dos professores e professoras a partir da prolongação da jornada, almejam – ao apresentar estes dados através do Movimento Todos Pela Educação – aumentar a intensidade do trabalho docente, propondo novas formas de gestão privada e empresarial da educação pública. Esquecem de mencionar o fato de que o Brasil investe menos da metade (US\$ 3800,00) da média dos países da OCDE (US\$ 9300,00) e que conforme pesquisa realizada pela CNTE, em 2017, e intitulada Privatização e Precarização da Educação Básica no Brasil houve no período de 2010 à 2014 um crescimento de 32,41% de transferências de investimento público no setor privado da educação, ao mesmo tempo em que o investimento público em educação pública cresceu apenas 12,08% no mesmo período.

Durante o período de governo de um partido que se proclamava de esquerda, houve a continuidade das políticas educacionais neoliberais iniciadas pelo governo FHC. Lovatto (2019) destaca um paradoxo: apesar das crescentes exigências sobre os professores, o investimento público na educação diminuiu, com recursos sendo redirecionados ao setor

privado. Isso resulta em uma sobrecarga de trabalho aos educadores e no subfinanciamento da educação pública, agravando as desigualdades e prejudicando a qualidade do ensino. A destinação de verbas públicas para instituições privadas em um país com sérias deficiências na Educação Básica é considerada inaceitável, em detrimento das escolas públicas e da valorização dos profissionais da educação.

O Brasil investe menos da metade da média da OCDE em educação, com uma parte significativa dos recursos direcionada ao setor privado, evidenciando a falta de prioridade do governo com a educação pública (Tokarnia, 2023). A mercantilização da educação é alarmante, e é necessário implementar políticas que valorizem os profissionais da educação, assegurem a qualidade do ensino público e o direito à educação de qualidade para todos. É fundamental garantir a participação da comunidade escolar na gestão e controle social dos recursos públicos. A situação dos professores na rede pública, marcada pela precarização do trabalho, tem se aproximado das condições da classe trabalhadora, apesar de serem servidores públicos.

É nesse segundo setor, o proletariado do setor de serviços, que acreditamos estar localizado o trabalho dos e das professoras da rede pública hoje. Apesar de serem trabalhadores estatais, cada vez mais se encontram organizados conforme os padrões privados de gestão empresarial. A burla do serviço público, entendida como a contratação permanente de professores temporários, aproxima os(as) professores(as) do conjunto da classe trabalhadora (Lovatto, 2019, p. 101).

A prática de contratar professores temporariamente, muitas vezes vista como solução nas redes de ensino, prejudica a qualidade da educação. Essa instabilidade gera insegurança e desmotiva os docentes, impactando projetos pedagógicos que necessitam de continuidade e dificultando a construção de vínculos com os alunos. Também compromete o acompanhamento individualizado e a criação de um ambiente escolar minimamente estável. Essa modalidade de contratação também desvaloriza o trabalho docente, oferecendo salários mais baixos e menos benefícios, o que afasta talentos da educação.

Não obstante, a redução do investimento público na educação tem levado a salas superlotadas, escassez de recursos, infraestrutura inadequada e péssimas condições de trabalho para os professores. Barbosa (2011) enfatiza que a valorização salarial dos docentes está diretamente relacionada ao financiamento da educação, o que exige aumento dos gastos públicos para compensar esse reconhecimento financeiro.

Em 2015, 60% do FUNDEB foi destinado ao pagamento de profissionais da Educação Básica, mas isso não resultou em remuneração digna para os docentes, conforme aponta Tokarnia (2023). Barbosa (2011) reforça a importância de aumentar os recursos para a

educação, sugerindo que o investimento do PIB em Educação Básica e ensino superior deve ser ampliado, à semelhança do que fazem os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Para exemplificar essa conjuntura, é pertinente apresentar a análise realizada pela Auditoria Cidadã (2011) acerca do orçamento geral da União de 2010, que destacava a destinação de 45,05% dos recursos do PIB para o pagamento da dívida pública, totalizando aproximadamente R\$ 708 bilhões. Em contrapartida, apenas 2,99% do PIB foi alocado para a educação.

Na definição dos valores orçamentários para 2025, na época em questão, observou-se uma forte defesa por cortes em áreas sociais, desconsiderando o principal fator de pressão sobre o orçamento: os juros e as amortizações da dívida pública. Ao invés de serem propostas revisões justas na política tributária, com uma maior cobrança sobre os que têm melhores condições financeiras, optou-se pela redução de gastos em setores sociais fundamentais como saúde, educação e desenvolvimento social. São sempre os segmentos mais vulneráveis que enfrentam as consequências dessa política, evidenciando uma intenção deliberada de dismantelar serviços essenciais à população.

Nesse cenário, o orçamento geral da União (Brasil, 2025) estabeleceu uma previsão de R\$ 5,9 trilhões em receitas/despesas, sendo que R\$ 2,53 trilhões – ou seja, 44% do total – serão designados ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Ademais, as críticas relativas à criação de novas vagas no serviço público se intensificam em um contexto caracterizado pela escassez de profissionais nas áreas da medicina e da educação. Este orçamento prioriza interesses políticos e efetua cortes em investimentos estratégicos, promovendo a precarização e perpetuando um ciclo de desigualdade e estagnação no país.

A diferença entre os investimentos do governo federal na dívida pública e na educação evidencia um panorama complexo para a execução e o cumprimento da Lei do Piso do Magistério. Enquanto 44% do PIB brasileiro são alocados para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, os aportes destinados à educação limitam-se a apenas 5,5% do PIB, distantes da meta de 10% estipulada no PNE para o período de 2014 a 2024. Tal disparidade orçamentária gera obstáculos à efetivação da Lei do Piso, que tem como objetivo assegurar uma remuneração justa aos profissionais da educação. A escassez de recursos apropriados inviabiliza a implementação de planos de carreira, a oferta de formação contínua e a melhoria das condições laborais, prejudicando tanto a qualidade do ensino quanto a valorização dos educadores.

Em 2008 foi sancionada a Lei do Piso Nacional do Magistério e entrou em vigor no ano de 2009. A lei teve e tem o intuito de estabelecer um valor mínimo que um professor deve

receber de salário em todo o território nacional. Já houve um avanço no aspecto da remuneração, mas a lei deixou várias brechas e entendimentos, por essa razão, os entes federados, estados e municípios, a cumprem como bem entendem. A lei que deveria servir de referência, base ou o valor mínimo que um professor deveria receber, passou de piso para teto salarial. Prefeitos e governadores apregoam que pagam o piso salarial e que, portanto, já estão fazendo muito!

Os professores, em início de carreira, recebem o percentual total de reajuste determinado pelo MEC. Entretanto os docentes que possuem algum tempo de trabalho e os que estão em final da carreira têm sofrido com o achatamento salarial, uma vez que os gestores não aplicam o percentual de reajuste determinado de forma linear. Por essa razão, para estes últimos, o índice de reajuste é sempre menor em relação ao professor em início de carreira, o que tem provocado reduções e perdas salariais expressivas.

De acordo com Lovato (2019), é em um cenário de apreço pela educação que as teorias sobre o capital humano ressurgem, incorporando o aspecto tecnológico no contexto educacional e enfatizando a importância da formação para o processo de valorização do trabalho docente. Concordamos com a análise apresentada. A formação continuada é, de fato, essencial para a valorização do trabalho docente. No entanto, que essa formação não se restrinja a preparar o professor para as demandas do mercado de trabalho.

A educação, como um direito humano fundamental, vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. A tecnologia é apenas uma ferramenta cujo impacto depende de fatores como a qualificação dos professores, a infraestrutura das escolas e políticas públicas eficazes. A formação docente oferecida por meio de plataformas digitais ou cursos intensivos não garante a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a ideologia do capital humano, ao focar no papel individual na carreira, pode esconder desigualdades sociais e isentar o Estado da responsabilidade de garantir acesso à educação de qualidade para todos.

Ou seja, a valorização da atuação docente deve transcender a mera atualização tecnológica, exigindo a superação da lógica mercadológica e a adoção de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, remuneração justa, infraestrutura adequada e autonomia pedagógica. A educação representa um direito fundamental, não podendo ser tratada como uma mercadoria; deve ser garantida a todos, independentemente de sua origem social. A necessidade de formação e valorização profissional dos educadores, que é influenciada pelo PNE, serviu como base para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, conforme aponta Lovatto (2019).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) trouxe a necessidade de uma atualização das políticas educacionais relacionadas aos Planos de Carreira dos Professores da Educação Básica (Brasil, 2009). Essa atualização se fundamentou em três documentos: a Lei do Piso (11.738/2008), que instituiu o piso salarial nacional para a categoria; a Resolução nº 02/2009 e o Parecer 09/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses documentos forneceram as diretrizes e as orientações para a implementação da nova legislação, visando à valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes. Ficou estabelecido que, até o ano de 2009, o Estado e seus entes federados deveriam elaborar ou adequar os Planos de Carreira do Magistério.

A Resolução 02/2009 e o Parecer 09/2009 do CNE versam sobre os elementos que constituem os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, tendo por base a Lei do Piso, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Reafirma-se a necessidade de ingresso na carreira via concurso público, a autonomia pedagógica e a participação dos educadores na construção dos planos de ensino, a necessidade de manter o educador em uma única escola, a melhoria das condições de trabalho e a progressão na carreira respeitando o tempo de serviço, mas principalmente a partir da qualificação e avaliação docente (Lovatto, 2019, p. 88).

De acordo com Baccin (2010, p. 61), “as políticas públicas adotadas nas últimas décadas estão seriamente conectadas às diretrizes do Banco Mundial e às políticas neoliberais de ajuste fiscal. Essa relação se torna evidente ao constatarmos a resistência de alguns Estados brasileiros em relação à Lei do Piso”. Com o objetivo de sustentar tal argumentação, a autora apresenta como ilustração a intervenção do governo do estado do Rio Grande do Sul, em conjunto com outros estados (São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina), por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a denominada Lei do Piso. Tal ação não se destina somente a questionar a constitucionalidade da referida lei, mas também ressalta o alinhamento às políticas de ajuste fiscal propostas pelo Banco Mundial, além de contrabalançar os interesses mercadológicos.

A oposição dos governadores desses Estados à Lei do Piso demonstra uma certa intenção de alterar os Planos de Carreira do Magistério. Opor-se à referida lei constitui em um indicativo de ataque direto à luta histórica dos professores por melhores condições de trabalho; ou seja, constitui em uma ameaça aos direitos conquistados ao longo dos anos, abrindo precedentes para futuras medidas que igualmente precarizam o trabalho docente (Baccin, 2010).

Ainda que o Supremo Tribunal Federal tenha não só examinado, como também considerado como genuinamente constitucional a Lei do Piso, sua implementação ocorreu de forma incompleta em pelo menos cinco estados brasileiros. Dentre estes, ressalta-se o Rio Grande do Sul, como o estado com o mais baixo salário para o magistério público no país.

Ademais, foi estabelecida uma interpretação do 1/3 da hora-atividade como hora relógio e não como hora-aula, resultando em um aumento na carga de trabalho dos docentes (Lovatto, 2019)<sup>19</sup>.

Vale lembrar que em junho de 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei Federal nº 13.005, que destacava a importância essencial do docente na realização do direito constitucional a uma educação de qualidade. Conforme disposto no PNE (Brasil, 2014), é vital reconhecer a relevância da atuação social desses profissionais, sua posição central no processo de ensino-aprendizagem e assegurar uma remuneração adequada pelo desempenho de suas funções.

De acordo com Lovatto (2019), o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2018a), publicado em 2018, aborda a meta 15 e revela que o percentual de aulas ministradas por professores com formação superior adequada apresentou incremento, alcançando, em 2016, valores de 46,6% para a Educação Infantil, 59,0% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 50,9% nos anos finais e 60,4% no Ensino Médio. No entanto, persistem significativas desigualdades regionais entre as diferentes etapas de ensino, além de que os índices alcançados permanecem consideravelmente abaixo da meta estipulada de 100%.

No que se refere à Meta 16, o Relatório indica que a proporção de professores detentores de titulação em pós-graduação cresceu de 24,5% para 36,2% no intervalo de 2010 a 2017. Em 2017, observou-se que 34,4% dos docentes da Educação Básica tinham especialização; 2,4% tinham mestrado e 0,4% doutorado. Adicionalmente, registrou-se um aumento de 29,4% para 35,1% no número de professores que acessaram cursos de formação continuada (Brasil, 2018a).

Por sua vez, a Meta 17 busca equiparar os salários dos profissionais da educação aos de outras áreas com nível educacional correspondente, enfatizando a importância da implementação de Planos de Carreira nos estados e municípios. Isso leva à Meta 18, que propôs um prazo de dois anos para o desenvolvimento e a aplicação desses Planos em todos os sistemas de ensino (Brasil, 2018a).

Em relação à meta 17, o Relatório de monitoramento do PNE (Brasil, 2018a) revela que o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério nas redes públicas da Educação Básica registrou um avanço moderado: passou de 65,2%, em 2012, para 74,8%, em 2017. Ao se analisar o progresso por regiões do país, nota-se que quinze estados enfrentaram uma redução salarial (Brasil, 2018a).

---

<sup>19</sup> Na Rede Estadual de Ensino de Goiás, o cumprimento das horas/atividades (equivalente a 1/3 da carga horária) é exigido segundo a hora relógio.

A valorização salarial dos professores no Brasil se manteve aquém da de outras categorias profissionais, resultando em um rebaixamento do valor de sua força de trabalho. Apenas dois estados conseguiram equiparar os salários dos docentes às demais categorias (Lovatto, 2019). No entanto, o que está previsto na legislação ainda está distante de se materializar, pois “os docentes continuam sendo humilhados, desvalorizados socialmente, há um alto nível de cobranças, porém sem garantir condições adequadas de trabalho e por isso, altamente adoecidos física, social, mental e emocionalmente” (Libâneo, 2012, p. 20).

Nesse contexto, Sampaio e Marin (2004) destacam que a remuneração insatisfatória dos professores representa um elemento significativo na deterioração de suas condições de trabalho, uma vez que a desvalorização profissional implica também na degradação da vida pessoal, especialmente em suas instâncias relativas ao binômio vida e trabalho, além do gozo oriundo do acesso a bens culturais. Ademais, o Brasil ocupa uma posição desfavorável no cenário internacional, figurando entre os países com os menores salários para a categoria docente, notavelmente nos primeiros anos da educação formal.

Apesar disso, é possível observar progressos na implementação de legislações e diretrizes acerca de Estatutos e Planos de Carreira; entretanto, sua aplicação prática ainda é insuficiente enquanto prática social. Isso se deve ao fato de que as políticas desenvolvidas para a valorização da profissão docente são resultantes de propostas oriundas de governos identificados como democráticos e populares, cujos integrantes do movimento docente também têm participado através de funções em secretarias de educação e coordenadorias educacionais. Defendemos que a luta pela afirmação do magistério como uma categoria profissional redefiniu a percepção sobre essa atividade e conduziu à valorização sob a ótica do capital humano (Lovatto, 2019).

Nos termos do artigo 212 da Constituição Federal (Brasil, 1988), os municípios devem aplicar, anualmente, no mínimo 25% da receita anual resultante de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Na origem da receita dos municípios está a própria arrecadação dos impostos municipais, IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), ISS (Imposto Sobre Serviços) e ITBI (Imposto de Transmissão de Bens Imóveis Intervivos), mas também o que é repassado pelos estados em cota parte do ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias), por exemplo, e pela União para o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), incluindo o percentual da arrecadação de IR (Imposto de Renda) e IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), por exemplo.

O histórico de investimentos modestos em educação por parte do governo federal, do estado de Goiás e da cidade de Goiânia tem se configurado como um desafio permanente,

acarretando dificuldades recorrentes para os profissionais da educação. De forma histórica, a alocação de recursos dedicada à educação tem sido proporcionalmente baixa em relação ao PIB (OCDE, 2023), resultando na disponibilização insuficiente de recursos às instituições escolares, condições infraestruturais inadequadas, escassez de materiais didáticos e equipamentos necessários, salários insatisfatórios aos professores e programas educacionais deficitários, o que comprometeram tanto a qualidade do ensino quanto as condições laborais dos docentes.

No âmbito da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, durante os quinze anos que se seguiram à implementação da Lei do Piso Nacional do Magistério (Brasil, 2008-2009), observa-se uma trajetória caracterizada por perdas e pela estagnação salarial. Essa situação é especialmente crítica para os docentes enquadrados no Plano de Cargos e Salários na categoria Profissional da Educação II (PE-II), visto que em determinados anos esses profissionais receberam ajustes salariais abaixo do que estipulava a legislação vigente, com raras exceções em que os gestores atenderam aos percentuais determinados pelo governo federal.

Portanto, torna-se evidente o descompromisso da gestão municipal de Goiânia com políticas educacionais que reconheçam a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, sinalizando um desrespeito sistemático à valorização dos docentes. A resistência em cumprir a Lei do Piso, mesmo anos após a sua promulgação, sugere a priorização de outras demandas em detrimento da valorização dos educadores, o que prejudica a qualidade da educação.

É amplamente difundido que a educação é fator determinante para que as pessoas possam conquistar boas oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, obtenham remunerações mais elevadas. Entretanto, Alves e Pinto (2011) evidenciam que, entre as profissões que exigem formação equivalente, os professores figuram entre os profissionais com a menor remuneração. Essa disparidade salarial contribui para o desprestígio social da carreira docente, pois uma remuneração justa não é apenas um direito, mas também fator motivacional que impulsiona a qualificação profissional, possibilitando aos docentes investir em pesquisa e em sua própria formação.

Na análise de Lovato (2019), a ascensão social por meio da educação tem se configurado como uma forma de corporativismo invertido, no qual o direito à educação dos alunos se sobrepõe às reivindicações dos professores e do movimento docente, reproduzindo os padrões da ordem burguesa.

Segundo Pinto (2009), os baixos salários dos professores, em relação a outras profissões que exigem nível superior, intensificam a precarização do trabalho docente e dificultam a atração e a permanência de profissionais qualificados na área da educação. Uma remuneração

justa é essencial para o trabalho de qualidade e o salário inicial é fator determinante na escolha de uma carreira.

Se por um lado, o salário representa o valor remuneratório do trabalho na sociedade capitalista, ele também simboliza o reconhecimento do trabalhador e, por conseguinte, para que professores possam ter uma valorização social digna, é essencial uma remuneração justa e adequada às funções que desempenham. Caso o contrário, conforme aponta Krug (2017), o baixo salário é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional em todas as fases da carreira docente dos professores de EF na Educação Básica, inclusive, pode levar ao desencanto, ao desinteresse, ao absenteísmo e/ou abandono da profissão.

#### *4.1.6 Pressão por resultados e padrões de desempenho (século XXI)*

O documento do BIRD destaca a avaliação como uma mediadora crucial nas políticas educacionais e na teoria pedagógica. Ele enfatiza a importância dos critérios e procedimentos de seleção de alunos para níveis superiores de ensino, e o Banco oferecerá apoio na análise desses mecanismos de seleção utilizados no país (Baccin, 2010).

Os resultados das avaliações externas do MEC em 2010 mostram que alunos do Ensino Fundamental e Médio têm deficiências nas habilidades e nas consequentes competências cognitivas requeridas às suas séries. Para enfrentar tais deficiências, é fundamental valorizar os professores, o que envolve melhorar os processos de seleção do magistério para garantir a admissão de candidatos mais bem preparados, além de aprimorar o sistema de progressão funcional, vinculado à qualidade da educação (Baccin, 2010).

Durante o período inicialmente indicado, ao longo das distintas gestões políticas, “especialistas em educação” introduziram sistemas de controle avaliativo, implementando instrumentos padronizados para a avaliação da aprendizagem. No âmbito federal, destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na esfera estadual, implementou-se o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), e na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, instituiu-se o Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF).

Esses métodos foram impostos como obrigatórios aos discentes, com o intuito de medir e avaliar o êxito ou insucesso dos docentes. Essa prática intensificou as pressões sobre os professores, contribuindo para um ambiente de trabalho ainda mais precário, exacerbando as rivalidades entre os profissionais e fomentando inseguranças relacionadas a eventuais retaliações caso não atinjam determinadas metas. A implantação desses instrumentos

avaliativos gerou no ambiente educacional a percepção de uma carência de autonomia e controle sobre o processo pedagógico.

Assim, em um cenário marcado pela implementação de avaliações padronizadas como instrumentos de controle e diagnóstico da aprendizagem, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) emerge como um indicador para sintetizar a qualidade da educação básica no Brasil. Calculado a partir da articulação entre o desempenho dos estudantes em avaliações como o SAEB e as taxas de aprovação escolar, o IDEB serve como uma ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade estabelecidas para a educação, permitindo o monitoramento da evolução do sistema educacional ao longo do tempo e a identificação de áreas prioritárias para intervenção.

Contudo, é imperativo interpretar o IDEB como um panorama geral, sendo imprescindível a análise de seus componentes e dos contextos específicos para uma compreensão mais aprofundada das nuances da realidade educacional. Por ser uma média, pode mascarar desigualdades significativas entre diferentes grupos de estudantes e escolas, não refletindo a complexidade dos desafios enfrentados em contextos socioeconômicos desfavoráveis.

É fundamental, portanto, utilizar o IDEB como um dos elementos de análise, complementando-o com outras informações qualitativas e contextuais para uma avaliação mais justa e abrangente da qualidade da educação. Para além da valorização salarial e da formação continuada de qualidade, aprimorar as condições de trabalho docente com infraestrutura adequada, recursos pedagógicos suficientes, bem como a redução da burocracia que sobrecarrega professores, para que possam se dedicar mais ao planejamento e à interação com os alunos. É essencial também o apoio multidisciplinar nas escolas, com psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais para o bem-estar dos docentes e para o atendimento das necessidades dos estudantes.

A ênfase em testes padronizados e currículos uniformes diminui a autonomia dos professores, limitando a criatividade e flexibilidade no ensino, o que desmotiva os docentes e reduz a qualidade da educação. Esse foco nos testes como principal indicador de sucesso também promove um ambiente que prioriza a preparação para esses exames em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes, além de criar uma cultura de responsabilização excessiva dos professores pelo desempenho dos estudantes. Essas práticas são resultado de reformas implantadas por instituições financeiras internacionais em parceria com o Estado brasileiro.

Em novembro de 2023, a SME de Goiânia apresentou as Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia para o ano de 2024 (Goiânia, 2024), incluindo critérios para que um professor seja considerado excedente, baseando-se no desempenho dos alunos no Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF). Este exame, realizado a cada bimestre, é formulado pela equipe pedagógica da SME e contempla todas as áreas do currículo.

As demandas fundamentais para o processo de aprendizagem configuram-se como um elemento central na realização de uma concepção expandida de educação, estabelecendo um novo propósito para a educação global, que se destoa das abordagens tradicionais e muitas vezes inadequadas da pedagogia e didática. Assim, o ensino é limitado a atividades de suporte, comprometendo sobremaneira a função do educador no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Desse modo, o conceito de desenvolvimento humano torna-se uma categoria indispensável para as formulações propostas pelas agências internacionais. Com efeito, “o foco das políticas sociais deve ser o ser humano como recurso mais importante, pois se trata de sujeito que deseja e consome, portanto, suscetível de ingressar no mercado” (Libâneo, 2012, p. 19).

Libâneo (2012) propõe uma crítica incisiva à concepção reducionista da educação, que a restringe a uma mera necessidade natural, desvinculando-a de seus componentes culturais, políticos e históricos. Ao considerar a educação apenas como uma simples pulsão, essa perspectiva desconsidera a complexidade intrínseca do processo educativo e o papel crucial que este exerce na formação do sujeito e na edificação da sociedade. Dessa forma, somos instigados a refletir sobre a relevância de resgatar a educação como um tema cultural, no qual o pensamento crítico, a linguagem e a pluralidade de saberes sejam devidamente valorizados e integrados. Conforme Libâneo (2012, p. 20) explicita:

Ao apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo o seu papel à aquisição de competências de aprendizagem.

A pressão por resultados e padrões de desempenho, segundo Contreras (2002, p. 37, grifo do autor), tem como consequência “a paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*”. A incessante cobrança por resultados e a imposição de padrões de desempenho resultam em um ambiente de trabalho prejudicial, reprimindo a motivação, a criatividade e a autonomia dos docentes, impactando, assim, a qualidade da educação oferecida.

De acordo com Hypólito (2011), conforme mencionado por Lovatto (2019), as reformas, em particular as de viés neoliberal, têm como objetivo a gestão efetiva do ambiente escolar, não mais através da supervisão direta das atividades dos educadores, mas sim por meio de instrumentos externos que incluem o controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho estabelecem tanto o conteúdo quanto a metodologia do ensino, enquanto os livros didáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as matrizes de competências e outros recursos atuam como orientações indiretas, porém eficazes, para as práticas pedagógicas.

Amaral (2013) argumenta que as políticas atuais se distanciam dos compromissos com uma educação voltada para a democracia e as necessidades das camadas populares. A cada nova reforma, em diversas áreas, evidencia-se a influência de interesses lucrativos, o que prejudica a autonomia dos educadores devido à burocratização e controle externo sobre o trabalho pedagógico. Já Contreras (2002) alerta para a perda de autonomia dos professores devido ao controle burocrático, à dependência de conhecimento externo e à intensificação do trabalho, o que gera desumanização. O autor defende que a autonomia na educação é uma exigência não só trabalhista, mas também fundamental para a qualidade educacional. A racionalização que impõe diretrizes externas aos professores resulta na coisificação dos valores e objetivos educativos.

Entrementes, a perda de autonomia dos professores, agravada pelo controle burocrático e pela dependência de conhecimentos externos, prejudica tanto os docentes quanto a qualidade da educação. Isso desumaniza o trabalho dos professores, transformando-os em meros executores de tarefas, e banaliza o ensino através da aplicação de técnicas padronizadas. Currículos e avaliações uniformes limitam a criatividade dos docentes, nomeadamente dificultando a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e comprometendo a qualidade do ensino.

A burocratização do trabalho docente, com a criação de documentos, relatórios e avaliações padronizadas, reduz a autonomia dos professores e desvaloriza frontalmente seus conhecimentos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e esvaziando os objetivos educacionais. A imposição de modelos predefinidos e a dependência de conhecimentos externos desumanizam a profissão, gerando desmotivação entre os educadores. A busca por autonomia docente é fundamental não só como uma reivindicação trabalhista, mas também para assegurar a qualidade da educação.

Atualmente, o foco já não é negar o acesso à educação, mas sim como instituições financeiras e gestores educacionais buscam moldar a educação pública para fins lucrativos. Isso

resulta na desconsideração das necessidades reais da educação e dos alunos, priorizando a otimização de custos e a eficiência dos índices de aprendizagem em vez da qualidade do ensino. Para Libâneo (2012, p. 26),

[...] não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais.

É necessário que educadores e intelectuais da educação se oponham à lógica público-privada que transforma a educação em um meio de lucro. É importante resgatar o processo educacional brasileiro e as funções da escola pública, garantindo à classe trabalhadora acesso à formação cultural e científica, fazendo da escola um verdadeiro espaço de desenvolvimento humano e social.

#### *4.1.7 Carga de trabalho excessiva – intensificação do trabalho*

As políticas educacionais influenciadas pelo Banco Mundial (BM) dão prioridade à recuperação de custos em detrimento da qualidade do ensino, desconsiderando a relação aluno-professor como um fator importante para a aprendizagem e desvalorizando o trabalho docente. De acordo com Fonseca (1998), citado por Baccin (2010), a alta relação de alunos por professor é vista mais como meio de recuperação de custos do que como impacto na aprendizagem. Além disso, o BM propõe métodos de ensino inovadores de baixo custo, refletindo uma visão economicista da educação.

O plano de gestão de recursos humanos visa aumentar a produtividade nas escolas, focando na racionalidade paramétrica, que busca explorar mais a força de trabalho dos professores. Contudo, isso ocorre em detrimento da qualidade do ensino, pois a relação entre o número de professores por aluno e o custo por aluno parece direcionar a organização do trabalho pedagógico.

Nessa mesma linha de atuação de redução de custos com a educação, pode-se citar, como exemplo, o fechamento de turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), como também a transferência do atendimento aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA da RME de Goiânia para a Rede de Ensino do Estado de Goiás, a partir deste ano de 2025, por meio de uma decisão unilateral do prefeito eleito.

Um outro exemplo de redução de custos, são as horas-atividades que, desde que foi instituída a Lei nº 11.738, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público, ficou estabelecido que essas horas-atividades corresponderiam a um terço (1/3) da jornada dos docentes da Educação Básica. No discurso estão asseguradas e servem para os professores planejarem, estudarem e aperfeiçoarem-se. Porém, na prática, tornam-se insuficientes para dar conta das tarefas diretamente ligadas ao trabalho pedagógico. Na Rede de Ensino do Estado de Goiás, por exemplo, de um terço (1/3) das horas-atividades, a SEDUC estabeleceu que no mínimo três (03) horas devem ser cumpridas na unidade escolar – com uma ressalva, essas três (03) horas são computadas como hora-relógio e não como hora-aula.

Em relação à carga horária dos docentes na RME de Goiânia, salientando, que nessa rede a maioria dos professores possuem trinta (30) horas-aula semanais, entretanto, ainda há alguns profissionais remanescentes de um período em que era permitido o acréscimo de mais dez (10) horas à carga horária, ficando estes com uma carga de trabalho de quarenta (40) horas semanais.

Todo final de ano letivo a SME publica as Diretrizes Operacionais da RME de Goiânia para o ano seguinte. Essas diretrizes têm o objetivo de garantir o sucesso da realização da ação educativa e das rotinas administrativas e pedagógicas. É um instrumento de orientação, e tem a finalidade de normatizar as demandas de trabalho, em recursos humanos e suas atribuições (Goiânia, 2022).

Até o término do ano letivo de 2023, todos os professores estavam alocados em uma única unidade escolar, cumprindo a carga horária de trinta (30) horas semanais. No entanto, a partir do ano letivo de 2024, em decorrência das alterações na modulação, muitos desses profissionais passaram a dividir sua carga horária entre duas ou até três unidades escolares para atender à carga horária requerida. As diretrizes operacionais daquele ano introduziram mudanças significativas na organização das trinta (30) horas semanais, que foram assim distribuídas:

I) para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estabeleceu-se um total de 17 horas-aula dedicadas à docência, 03 horas-aula destinadas às Atividades Inerentes à Docência (AID), e 01 hora-aula designada para a execução de Projetos Complementares;

II) Já nos Anos Finais, foi definida uma carga de 18 horas-aula para docência, com as mesmas disposições quanto às AID e Projetos Complementares.

Ademais, neste mesmo ano, a SME determinou que os docentes da disciplina de Educação Física não atuariam mais na modalidade da Educação Infantil, sendo essa atuação permitida apenas para completar a carga horária estipulada.

Diante dessas mudanças, um número considerável de docentes atuando nos componentes curriculares de Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física se viu obrigado a compartilhar sua carga horária entre duas ou até mesmo três instituições educacionais para alcançar o total de horas exigido. Tais alterações resultaram em um aumento da precarização e da intensificação das atividades profissionais dos educadores.

A situação dos professores de Educação Física também é caracterizada pela precarização do trabalho, evidenciada pela flexibilização dos direitos laborais, bem como pela extensão e intensificação das jornadas de trabalho que são adaptadas às exigências variáveis do mercado.

Além do compartilhamento das horas de serviço, observa-se um crescimento contínuo no número de aulas ministradas diretamente aos alunos a cada ano. Em 2002, ano em que ingressei nesta rede de ensino, com uma carga horária total de 30 horas-aula, essa distribuição era a seguinte:

- I) 14 horas-aula dedicadas ao trabalho efetivo com os alunos;
- II) 4 horas-aula voltadas para planejamento, estudos, elaboração e correção de atividades avaliativas e atendimentos a pais quando necessário;
- III) 3 horas-aula destinadas ao atendimento individualizado de estudantes com dificuldades ou defasagens na aprendizagem;
- IV) 9 horas-aula reservadas para atividades extraclasse.

Com a mudança dos gestores na cidade de Goiânia, ocorreram ajustes nessa distribuição da carga horária que sempre tendiam a aumentar a sobrecarga laboral e eliminar direitos conquistados mediante árdua luta por parte da categoria. Essa situação evidencia a intensificação da exploração do trabalho docente em decorrência da precarização das condições laborais e contribui para a desvalorização da carreira docente<sup>20</sup>.

A deterioração das condições laborais tem levado os educadores a uma rotina extremamente cansativa. A necessidade de aumentar a renda, em virtude dos salários inadequados, resulta em jornadas duplas ou triplas de trabalho. No âmbito da Educação Física, tal cenário é ainda mais patente, com os profissionais acumulando diversas ocupações na busca por recursos adicionais para assegurar sua subsistência. Desse modo, essa “condição de

---

<sup>20</sup> Apenas para exemplificar, apresento a mesma situação de precarização e intensificação do trabalho docente vivenciada no estado do Rio Grande do Sul, já em 2007. Com a implementação das políticas neoliberais, no governo do estado do Rio Grande do Sul, houve situações em que os professores trabalhavam em 3 escolas, como podemos observar em um relato no trabalho de pesquisa de Baccin (2010, p. 92) “tínhamos um colega que trabalhava à noite aqui com a gente e lá no Bairro Fragata [...]. Tinha uma noite que ele dava dois períodos lá no Fragata e depois corria para dar aula conosco, aqui no colégio”.

pluriemprego e as exigências não pedagógicas enfrentadas pelos professores configuram uma situação laboral cada vez mais intensa e estressante” (Amaral, 2013, p. 74).

Considerando o contexto apresentado, é lícito indagar: em que medida as condições oferecidas aos professores possibilitam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico satisfatório? (Baccin, 2010).

A literatura especializada no campo indica que os educadores lidam com uma carga de trabalho excessiva e extremamente desgastante, que abrange o planejamento das aulas; a criação e correção de provas e trabalhos; a elaboração de relatórios; a preparação dos alunos para as avaliações externas; o registro e a inserção das aulas e notas em sistemas eletrônicos, além de diversas outras iniciativas e exigências administrativas, bem como as atividades extracurriculares (Krug, 2017).

Entendo que a prática docente constitui uma das únicas profissões em que, para desempenhar suas funções, o professor deve se dedicar previamente ao planejamento e à preparação dos conteúdos e atividades antes do exercício efetivo do trabalho. Durante as aulas, a carga de trabalho é intensa e, ao final do expediente, muitos ainda levam tarefas adicionais para concluí-las em casa, em prejuízo de um merecido descanso. Toda essa demanda associada ao trabalho e às responsabilidades tem contribuído para que numerosos docentes enfrentem o esgotamento profissional, além de problemas de saúde de diversas naturezas: física, mental e emocional.

Nas últimas décadas, em decorrência do progresso relacionado às políticas neoliberais, observou-se uma expansão abrangente e evidente do capital educacional, particularmente durante a pandemia, resultando em uma maior precarização e intensificação das condições de trabalho docente. Um aspecto interessante desse período é a invisibilidade social do trabalho dos professores. Muitas pessoas ainda sustentam a crença de que os professores não exerceram suas funções durante o período pandêmico, recebendo seus salários indevidamente sem nenhuma atividade laboral.

Entretanto, na realidade, esses profissionais seguiram as orientações das autoridades sanitárias e dos gestores educacionais em resposta à epidemia da Covid-19, buscando tanto sua proteção quanto a continuidade do trabalho, evitando assim um agravamento adicional no sistema de saúde e nas ausências laborais. Nesse contexto específico, os docentes ampliaram e intensificaram suas jornadas.

O que de fato ocorreu foi que os professores se ausentaram da escola, mas dedicaram-se ao trabalho como jamais haviam feito. Muitos educadores enfrentaram problemas de saúde devido à carga excessiva de trabalho, visto que a Rede Municipal de Educação de Goiânia não

autorizou a realização de aulas online e decidiu implementar o trabalho pedagógico através de uma plataforma digital, a qual, em inúmeras ocasiões, se tornava inoperante devido a inconsistências técnicas e à sobrecarga de acessos, em detrimento do seu funcionamento adequado.

O agravamento da situação socioeducativa e sanitária vivenciada à época foi ainda acrescida pela carência e pela falta da SME em viabilizar meios de acesso a recursos digitais aos alunos, sendo que muitos ficaram desassistidos no acesso às plataformas digitais para a realização das atividades postadas pelos docentes. A carência de equipamentos tecnológicos como tablets, celulares e computadores, juntamente com a falta de acesso a dados móveis, inviabilizou o acesso à internet para muitos alunos.

Durante o período da pandemia, muitos responsáveis pelas famílias perderam seus empregos ou suas fontes de renda, enfrentando muitas dificuldades financeiras que comprometeram as garantias mínimas necessárias ao sustento das suas famílias. Isso impediu que pudessem adquirir melhores equipamentos eletrônicos para seus filhos. Em muitos casos, os próprios alunos relatavam que havia um único celular na família, que a mãe precisava levar para o trabalho. Quando ela retornava, os três filhos se revezavam para utilizar o mesmo aparelho e realizar as atividades na plataforma.

Os acessos aos conteúdos e atividades da plataforma de ensino foram baixíssimos, levando a SME a autorizar as escolas a utilizarem o WhatsApp e organizar grupos de apoio aos alunos, pais, mães e ou responsáveis, por séries e turmas. Com essa ferramenta, foram criados grupos específicos para cada turma, onde as atividades eram enviadas semanalmente, possibilitando que os alunos retornassem as atividades realizadas por meio de imagens (fotos) enviadas para os celulares privados dos professores.

É importante destacar que a administração pública do município de Goiânia não ofereceu qualquer tipo de “auxílio de custos” aos docentes, resultando na total responsabilidade da carga de trabalho adicional, na adaptação dos conteúdos para as plataformas virtuais e no envio destes utilizando dados móveis, que recaiu sobre os próprios docentes em seus dispositivos pessoais. Dessa forma, todas as atividades acadêmicas e educacionais foram, inevitavelmente, arcadas pelos docentes em função da falta de preparo, suporte e imobilidade por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2021, a SME permitiu que as escolas criassem "cadernos de estudos" impressos semanalmente para facilitar o acesso ao conteúdo escolar. As famílias retiravam os materiais e devolviam com as atividades feitas pelos alunos. Esse novo processo aumentou a carga de trabalho dos docentes, que continuaram a utilizar plataformas digitais e WhatsApp, além de

preparar as atividades para os cadernos. A coordenação pedagógica ficou responsável pela curadoria, impressão, entrega e recebimento das atividades, resultando em um trabalho exaustivo e muitas vezes negligenciado pela sociedade. Esse período foi extremamente desgastante para os profissionais da RME de Goiânia.

Considerando o contexto exposto, pode-se concluir que a intensificação se revela na exploração do tempo do docente, que ultrapassa o período dedicado ao trabalho na instituição escolar. Essa situação, por sua vez, gera um imenso desgaste no processo de trabalho e, juntamente com outras condições materiais inadequadas, tem contribuído para a deterioração da qualidade da educação. Conforme Pini e Melo (2011, p. 57),

Ocorre também uma intensificação do trabalho dos docentes, exercido igualmente e de forma dilatada fora das horas de trabalho, em seu tempo livre. Paralelamente, a ausência ou a insuficiência de uma estrutura de cargos e salários dignos, a política salarial fundada na contenção de gastos, a instalação de uma lógica baseada no desempenho e na produtividade, e a redução ou a extinção de muitos benefícios derivados da conquista histórica dos docentes e que representam salários indiretos configuram um processo de precarização do trabalho docente.

Um outro aspecto relacionado à desvalorização e ao aumento da carga de trabalho dos docentes foi observado em 2019, quando a taxa de desemprego no Brasil alcançou uma média de 12,7% no primeiro trimestre, enquanto o total de indivíduos em busca de emprego no país atingiu 13,4 milhões (IBGE, 2019). “Diante do desemprego e da inserção crescente de novos conceitos relaxadores do vínculo de emprego, cada vez mais trabalhadores se submetem aos contratos precários, sem garantias trabalhistas e com longas jornadas de trabalho” (Silva, 2019, p. 230). Complementando, Silva (2019, p. 142) ressalta que “como resultado, os diferentes vínculos existentes em uma mesma categoria proporcionam a individualização e o isolamento do trabalhador”.

Como tem sido defendido no curso deste estudo, o predomínio da lógica empresarial na educação, dentro do contexto neoliberal, compromete gravemente o trabalho docente, ao expropriar conhecimento, retirar autonomia pedagógica, dismantelar carreiras e enfraquecer a capacidade política coletiva dos professores. Isso gera um novo *ethos* baseado em valores individuais e mercadológicos, levando à conformidade e atomização dos educadores em face das reformas educacionais recentes.

As atuais tendências de precarização do trabalho docente resultam em um ambiente competitivo nas escolas públicas, fragmentando carreiras e reduzindo salários, perpetuando a ideia de que tais condições são naturais. Dessa forma, as condições de trabalho cada vez mais precárias desqualificam a atividade profissional dos docentes, direcionando-a a novos parâmetros (Silva; Gomes, Motta, 2020).

A educação tem se tornado uma mercadoria em um contexto de novas configurações políticas, econômicas e sociais, sob a influência do empresariamento. Essa mercantilização tem agravado a precarização do trabalho docente, expondo os professores a uma exploração crescente, com vínculos empregatícios instáveis, contratos temporários e ameaças de terceirização e “pejotização” e “uberização”<sup>21</sup>, resultando em um futuro incerto para a profissão.

De acordo com Lovatto (2019), a contratação temporária emergiu como o principal recurso da contrarreforma do estado neoliberal, que contempla a descentralização e a flexibilização, a gestão de qualidade total e a otimização da produtividade no setor público. Assim sendo, essa modalidade de contratação se caracteriza como uma estratégia legal destinada a suprir as necessidades do Banco Mundial e os imperativos da agenda neoliberal.

Na SME de Goiânia, ainda não é adotado o mecanismo da contratação de professores eventuais. Para ilustrar esse contexto, destacamos o caso do estado de São Paulo, em que esse tipo de contratação, em números, praticamente se equipara aos efetivos (Silva; Gomes; Motta, 2020). Os docentes temporários são categorizados nas estatísticas como “não efetivos”, como se a utilização dessa expressão pudesse atenuar a desvalorização resultante de sua modalidade de contratação, a qual, ano após ano, apresenta-se cada vez mais instável. De maneira geral, os professores eventuais têm a função de suprir as ausências de um professor titular em qualquer disciplina (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Artes, Ciências etc.), sem que haja um prévio conhecimento sobre qual área do saber atuarão (Silva; Gomes; Motta, 2020).

O professor eventual não pode lecionar Educação Física na quadra de esportes, pois a disciplina requer um profissional formado<sup>22</sup>. No entanto, pode abordar a parte teórica na ausência do professor formado. A atividade docente de Educação Física está precarizada e desvalorizada, permitindo que qualquer profissional ministre aulas dessa disciplina na rede de ensino de São Paulo (Silva; Gomes; Motta, 2020)<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> A uberização é vista como uma nova forma de extração de mais-valia, caracterizada por um controle político e ideológico sobre a força de trabalho. Esse processo se insere nas reestruturações do capitalismo do século XXI, promovendo a redução dos custos da força de trabalho, a precarização das profissões e a intensificação do trabalho. A condição de vida do trabalhador torna-se difícil, levando-o a aceitar qualquer tipo de ocupação que garanta sua subsistência.

<sup>22</sup> Ademais, a situação de docente temporário obstrui a formação de laços com estudantes, colegas e a gestão escolar, além de inibir o desenvolvimento de uma identidade profissional. Sua atuação restringe-se a atuar como um “executor da aula”, suprimindo ausências para assegurar que os alunos não fiquem sem orientação, sem um envolvimento significativo no processo educativo (Silva; Gomes; Motta, 2020).

<sup>23</sup> Silva, Gomes e Motta (2020) relatam que na educação pública, foram criados projetos que envolveram professores em novas tendências. Um prefeito no interior de São Paulo propôs um sistema que pagaria por aulas avulsas a docentes não vinculados ao município, para suprir a falta de profissionais nas escolas. Essa iniciativa, chamada de “Uber da educação” ou “Professor de/ivery”, visava solucionar a escassez de professores na rede municipal de ensino.

De acordo com Silva e Motta (2017), o cenário educacional no Brasil tem se transformado nas últimas duas décadas, com um aumento da participação de entidades privadas sem fins lucrativos que buscam parcerias público-privadas. Isso pode ser visto como uma forma de privatização disfarçada, uma vez que essas organizações se apresentam como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Desde a reforma do Estado na educação pública brasileira, entidades sociais sem fins lucrativos, como o Grupo de Instituições e Fundações Empresariais (GIFE) e o Movimento Todos Pela Educação, ganharam força, promovendo a responsabilidade social e o investimento social privado.

A rigor, observa-se uma busca pela hegemonia por grupos ligados ao capital financeiro, como o Instituto Unibanco e a Fundação Bradesco; ao capital industrial, como Gerda e Votorantim; e ao agronegócio, além de outras instituições como o Instituto Natura e a Fundação Roberto Marinho. Esses grupos formam um conglomerado voltado para o investimento social privado na educação e influenciam as políticas públicas educacionais.

Daí a política de criminalização dos movimentos sociais tem sido uma característica marcante dos governos, que usam a violência contra aqueles que buscam melhores condições e defendem direitos que estão sendo retirados. A fragilização dos sindicatos representa um desafio significativo para a proteção dos direitos dos trabalhadores da educação, que historicamente têm atuado na negociação de melhores condições, salários e na defesa da educação pública. A desvalorização da profissão docente, a precarização do trabalho e a individualização das relações de trabalho contribuem para o enfraquecimento dos sindicatos, juntamente com a legislação trabalhista flexibilizada e os ataques políticos e midiáticos. É importante ressaltar que os sindicatos não são apenas associações para defesa de interesses econômicos, mas sim entidades que lutam pelos direitos dos trabalhadores e representam categorias nas esferas judicial, empresarial e social.

A análise das ações dos sindicatos no setor educacional de Goiás e Goiânia destaca a complexidade dos desafios enfrentados pelos docentes e servidores administrativos, evidenciando a necessidade de soluções que promovam a valorização da categoria e a qualidade da educação pública. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) desempenha um papel central na defesa dos interesses dos educadores, embora suas ações nem sempre se alinhem exclusivamente aos anseios da categoria, muitas vezes sendo influenciadas por interesses políticos.

Em resposta ao descontentamento com o sindicato, um grupo independente, o Sindicato Municipal dos Servidores da Educação de Goiânia (SIMSED), foi formado, buscando defender direitos e mobilizar os trabalhadores, apesar de ainda não ter registro oficial. As recentes greves

intensificaram a disputa pela representação entre as entidades sindicais e expuseram divisões provocadas pela precarização do trabalho, incluindo contratos temporários e ameaças de cortes salariais, o que dificulta a mobilização dos trabalhadores e favorece a implementação de mudanças que precarizam ainda mais suas condições de trabalho.

#### *4.1.8 Estrutura de cargos e carreiras*

Os professores enfrentam dificuldades para garantir direitos fundamentais, como o cumprimento da Lei do Piso Nacional do Magistério, que determina o valor mínimo de remuneração em todo o Brasil. O reajuste anual deve ser aplicado em janeiro, com base no custo por aluno. No entanto, muitos gestores públicos, tanto estaduais quanto municipais, se recusam a implementar o índice definido pelo Ministério da Educação, considerando gratificações e direitos adquiridos como parte do vencimento.

Desde a publicação da Lei do Piso em 2008, ao invés de assegurar melhorias salariais para os educadores, tem-se observado um cenário de constantes confrontos entre a classe docente e os gestores públicos. Os gestores, muitas vezes, relutam em investir os recursos provenientes do FUNDEB, que são destinados pelo governo federal para a valorização desses profissionais, optando por direcionar tais fundos a outras finalidades que provavelmente lhes trarão maiores benefícios políticos.

O Estatuto dos Servidores do Magistério Público (ESM), instituído pela Lei Complementar nº 091 (2000), regula as atividades específicas dos educadores, estabelecendo normas relativas aos seus direitos, benefícios e obrigações. De maneira complementar, o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia foi criado pela Lei nº 7.997 (2000), com o objetivo de promover a eficiência e eficácia no sistema educacional municipal, além de valorizar os profissionais da área. Para alcançar esses objetivos, são implementados: “I. o princípio do merecimento como critério para o desenvolvimento na carreira; II. uma sistemática remuneratória justa e harmônica, permitindo a valorização e contribuição individual de cada servidor público do Magistério através da qualidade de seu desempenho”.

A legislação atual evidencia um comprometimento com a valorização dos profissionais da educação ao garantir direitos, vantagens e deveres que incluem uma remuneração justa; estes elementos são fundamentais para assegurar uma educação de qualidade. Entretanto, observa-se com frequência uma discrepância entre o que está estipulado nas normas legais e a realidade vivenciada.

É alarmante notar o retrocesso em direitos arduamente conquistados, uma carga excessiva de trabalho que prejudica a saúde física, mental e emocional dos docentes e a necessidade contínua de mobilizações sociais e até greves para assegurar o cumprimento de direitos básicos e salários justos já previstos legislativamente. Essa disparidade entre teoria e prática revela um desafio persistente na efetiva valorização dos profissionais da educação e na garantia de condições dignas e justas de trabalho, resultando na desmotivação significativa entre muitos educadores.

No Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (ESM) – Lei Complementar nº 091/2000, na Seção I, artigo 25 é previsto o pagamento do adicional de Titularidade ao servidor do magistério em razão do aprimoramento de sua qualificação. Em seu §1º esclarece que “Entende-se por aprimoramento da qualificação, para efeito do disposto neste artigo, a conclusão de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação, na área educacional”.

O artigo 26 do Estatuto do Magistério (2000) estabelece o cálculo do Adicional de Titularidade sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor, com as seguintes proporções:

- I. 50% (cinquenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de doutorado;
- II. 40% (quarenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de mestrado;
- III. 5% (cinco por cento), para cada carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% (trinta por cento) e 1080 (hum mil e oitenta) horas.

No Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia - Lei nº 7997/2000, em seu Capítulo III, trata da Promoção Funcional. O artigo 6º define Promoção Funcional como “a movimentação do servidor do Magistério dentro do cargo que ocupa, compreendendo a Progressão Horizontal e Vertical”. O artigo 7º estabelece que a Progressão Horizontal é “a passagem do servidor de um padrão de vencimento para outro subsequente, dentro da classe e cargo que ocupa”. O §2º desse artigo determina que “a diferença entre um padrão de vencimento e o imediatamente superior será constante e não inferior a 2% (dois por cento), na Classe I, e a 4% (quatro por cento), na Classe II e no cargo de Profissional da Educação - Licenciatura Curta.

O artigo 8º do Plano de Carreira estabelece as condições em que o servidor do Magistério terá direito à Progressão Horizontal:

- I. houver completado 1 ano de efetivo exercício no padrão.
- II. obtiver resultado favorável na avaliação de desempenho ocorrida, no período.
- III. tiver participado de programas de atualização e aperfeiçoamento profissional, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituição de ensino

devidamente reconhecida, com duração mínima de 40 (quarenta horas), no período que anteceder a concessão da Progressão Horizontal.

Ainda, o § 4º do Art. 8º (Lei nº 7997/2000) dispõe que a Administração concederá a Progressão Horizontal, anualmente, após a formalização dos resultados da avaliação de desempenho dos servidores. No entanto, a Lei nº 8.188, sancionada em 23 de setembro de 2003, alterou essa periodicidade, conforme definido em seu artigo 4º: “Em decorrência do disposto nesta Lei, a progressão horizontal prevista nos artigos 7º e 8º da Lei nº 7997/2000, ocorrerá a cada dois anos, no mês de setembro, a partir de 2004 [...]”.

É importante salientar que, em diversas ocasiões, os gestores demoraram para autorizar a progressão horizontal. Houve períodos em que não foi concedida, resultando em prejuízos significativos para a carreira dos professores e professoras do município de Goiânia. Embora a lei estabeleça a progressão, sua efetivação fica a critério do gestor, comprometendo os direitos dos docentes.

Em virtude do não atendimento às disposições legais acerca da progressão horizontal por parte do gestor público da Prefeitura de Goiânia, diversos servidores ajuizaram ações judiciais pleiteando o seu adequado enquadramento na carreira do magistério. Isso denota que o gestor tem se omitido na concessão das progressões funcionais anuais, além de não realizar o correto enquadramento dos servidores. Tal conduta resulta em uma remuneração inferior àquela a que eles têm direito, conforme preceitua a Lei nº 7997/2000, que instituiu o Plano de Carreira e os vencimentos dos servidores do magistério no Município de Goiânia.

Dessa forma, a Lei Municipal nº 8.188/2003 prorrogou o intervalo de tempo para as progressões horizontais, estendendo-o para dois anos. Contudo, é fundamental ressaltar que a disposição acerca da progressão horizontal na carreira dos professores prevista no artigo 7º, §2º da Lei Municipal nº 7997/2000 permanece em vigor, uma vez que a Lei Municipal nº 8.188/2003 não a alterou nem a revogou, limitando-se unicamente a estipular a periodicidade em que essa progressão ocorreria, com o intuito de estabelecer o enquadramento funcional dos servidores municipais. Ao julgar essas ações, o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJ-GO) pontua que:

Preterir no direito de progredir na carreira, irretorquível o provimento monocrático que determina o enquadramento funcional do servidor. Noutra senda, esclareça-se que a edição de decretos municipais que suspenderam a prática de atos que importem na elevação das despesas com pessoal, não é justificativa apta a autorizar a inobservância de direitos e deveres de servidores públicos previstos em Lei Municipal, sob pena de macular o princípio da hierarquia das leis. Esse recurso não pode ser invocado pelo Poder Público para inviabilizar os pagamentos salariais, que constituem garantia constitucional social, do mínimo existencial como postulado da dignidade da pessoa (TJ-GO, JusBrasil, 2013, s/p).

O Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJ-GO), em decisão do desembargador L. V. Chaves (2019, s/p), assinala que:

Assim, a remuneração, incluídas as vantagens que a compõem, não pode ser suprimida por meio de decretos municipais, sequer sob o enfoque dos limites orçamentários ditados pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Portanto, é vedado à Administração Pública esquivar-se do dever de pagar valores já deferidos administrativamente, com base na publicação de atos normativos infralegais de contenção de despesas, sob pena de afronta ao Princípio da Hierarquia das normas. As limitações decorrentes da Lei de Responsabilidade fiscal quanto às despesas com pessoal não se prestam para servir de justificativa com o fito de autorizar a inobservância dos direitos dos servidores públicos e reconhecidas pela própria municipalidade (TJ-GO, JusBrasil, 2019, s/p).

Conforme estabelecido no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, no artigo 9º, a Progressão Vertical do servidor do Magistério é “a passagem do Profissional da Educação de uma classe para outra superior do mesmo cargo efetivo que ocupe”. Para fazer jus à Progressão Vertical, o Profissional da Educação deverá atender aos pré-requisitos de formação constantes do Anexo IV desta Lei e não ter sofrido pena disciplinar nos últimos dois anos que a antecederem (Lei nº 7997/2000, Art. 10). A Administração concederá a Progressão Vertical, a requerimento do interessado, nos meses de abril e outubro de cada ano (Lei nº 7997/2000, Art. 12).

Os planos de carreira representam também importantes pontos de discussões no que concerne à valorização docente. O direito a progressão na carreira pelos planos de cargos e salários ocorre apenas para professores estáveis, ou seja, através de aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos. A ascensão na carreira docente pode ocorrer por titulação e capacitação profissional, por tempo de serviço e por meio de avaliação de desempenho.

Gurgel (2012) destaca que os planos de carreira no Brasil revelam uma notável heterogeneidade entre estados, municípios e capitais, levando em conta as particularidades locais. Essa diversidade, embora possa ser legitimada pela necessidade de adaptação às realidades regionais, evidencia a fragmentação do Sistema Educacional Brasileiro e a incipiência da Política Nacional de Valorização dos professores. Apesar de sua existência, esta política ainda se apresenta como frágil e encontra-se em fase de construção e aprimoramento.

O sistema educacional no Brasil enfrenta marcadas desigualdades tanto regionais quanto sociais, sendo que instituições em regiões mais abastadas proporcionam um ensino de qualidade superior quando comparadas àquelas situadas em áreas empobrecidas. Gurgel (2012) destaca que a descentralização, na qual estados e municípios são responsáveis por diferentes níveis da

Educação Básica, torna complexa a valorização dos professores, uma vez que essa divisão de responsabilidades gera inconsistências<sup>24</sup>.

Tal estrutura pode comprometer a carreira docente ao relegar a valorização a um segundo plano dadas a escassez de recursos, a ausência de uma política nacional coesa e a priorização de outras esferas, como a infraestrutura. Cada esfera do governo, ao elaborar seus próprios planos de carreira, cria multiplicidade de situações e desafios para os educadores, resultando em disparidades salariais, critérios variáveis para progressão na carreira e formas distintas de reconhecimento profissional.

Para Krug (2017, s/p), “não ter a (im)possibilidade de ter uma carreira docente com boas perspectivas futuras possui implicações no trabalho docente, porque interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EFE na EB, ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão”. Os autores destacam ainda que “não possuir e/ou possuir plano de carreira que não motive os profissionais a progredirem profissionalmente são indicadores da precarização do trabalho docente [...]” (Krug, 2017, s/p).

A superação dos desafios na educação básica requer a colaboração entre União, estados e municípios, através de políticas que valorizem a carreira docente, com salários justos, planos de carreira atrativos, formação continuada de qualidade e boas condições de trabalho. Essa articulação entre progressão na carreira e qualidade do ensino destaca a meritocracia nas políticas educacionais atuais, a qual, segundo críticos, como Freitas (2000 apud Baccin, 2010), é um reflexo da “ideologia do esforço pessoal”. Essa perspectiva meritocrática pode ocultar um projeto político neoliberal que responsabiliza os professores pela baixa qualidade da educação, evidenciando a meritocracia como elemento central nas políticas educacionais.

a “ideologia do esforço pessoal” está vinculada a múltiplas determinações, especialmente à precarização das condições objetivas de trabalho dos professores, determinação provinda das alternativas que o capital constantemente tem encontrado para superar as crises pelas quais perpassa e da qual o neoliberalismo é uma das alternativas mais recentes (Freitas, 2000, apud Baccin, 2010, p. 68).

A meritocracia é central no neoliberalismo, que se manifesta por meio de uma educação voltada para formar trabalhadores individualizados e sem senso crítico, segundo Lovatto (2019). Essa ideologia visa destruir coletivos de trabalhadores, como sindicatos e associações, promovendo uma dinâmica que enfraquece a solidariedade entre eles e reflete as características do capitalismo contemporâneo. Não obstante, essa dupla estratégia de destruição do trabalhador

---

<sup>24</sup> No entendimento de Gurgel (2012), a desvalorização dos professores se manifesta por meio de salários inadequados, falta de formação continuada, infraestrutura precária, condições de trabalho ruins e desvalorização social. Isso resulta em um ciclo vicioso de desmotivação, evasão e dificuldades para atrair novos profissionais qualificados para a educação.

coletivo e dos coletivos de trabalhadores é fundamental para a manutenção do poder do capital. Ao atomizar os trabalhadores, o neoliberalismo dificulta a organização e a resistência contra a exploração, enfraquecendo a capacidade de luta por melhores condições de trabalho, por melhores salários e por direitos.

A relação entre a precarização do trabalho, a subjetividade dos trabalhadores e a atuação de setores privatistas na educação pública é complexa. Termos como “precarização subjetiva” e “dessubjetivação de classe” indicam que a precarização vai além das condições materiais, afetando a identidade e a consciência dos trabalhadores. A meritocracia e a remuneração por resultados, características do setor privado, foram incorporadas à educação pública com o objetivo de “educar” os professores e desmobilizar a classe trabalhadora (Silva; Motta, 2017).

A formação dos professores é influenciada por valores individualistas e competitivos, que prejudicam a solidariedade e a ação coletiva, levando ao enfraquecimento dos grupos e à restrição da liberdade de atuação docente. Essa estratégia visa desarticular os movimentos de resistência da classe trabalhadora, dificultando a luta por direitos e melhores condições de trabalho. O aumento da presença de interesses privatistas na educação pública agrava a precarização do trabalho docente e desmobiliza a categoria, impondo a meritocracia e a remuneração por resultados como formas de controle. Isso pressiona os professores a priorizarem as demandas do mercado em vez da qualidade do ensino e do bem-estar dos alunos. Portanto, é essencial promover um debate contínuo que busque proteger e ampliar os direitos sociais dos profissionais da educação.

Morais, Souza e Santos (2018) destacam ainda que a intensificação do trabalho, sob o enfoque da saúde do trabalhador, configura-se como um tipo de exploração que conduz, sobretudo, ao enfraquecimento da sua capacidade coletiva de organização para questionar os agravos à sua saúde. Em Goiânia, há uma resistência dos trabalhadores da educação às políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais, organizada pelo Sindicato Municipal dos Servidores da Educação de Goiânia (SIMSED).

Esse sindicato mobiliza a comunidade escolar contra a precarização da educação, ao contrário do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), que muito pouco tem contribuído para a defesa dos direitos e melhorias nas condições de trabalho da categoria. Amaral (2013, p. 64) ressalta que “não menosprezando os focos de resistência individuais dos trabalhadores a essas investidas no campo da educação, devemos considerar o potencial maior de mudanças que uma organização coletiva pode proporcionar”.

Compreender as transformações no cenário laboral é fundamental, pois elas sinalizam uma modificação nas características das classes sociais, sem, contudo, indicar seu

desaparecimento, uma vez que a tensão entre capital e trabalho continua existente. Ao longo da história, a classe dos educadores tem buscado reconhecimento e valorização de sua atuação profissional. É necessário estarmos vigilantes quanto às nuances da ideologia neoliberal que impactam diversas esferas, inclusive a educação, e resistir a essa lógica que individualiza os trabalhadores, promovendo a competitividade. Fortalecer vínculos de solidariedade e promover a luta coletiva se torna essencial.

Com efeito, os planos de carreira do magistério são essenciais para garantir condições dignas de trabalho e reconhecer a importância dos professores na sociedade. A luta coletiva se apresenta como a principal ferramenta para defender esses direitos, enfrentando a lógica competitiva do neoliberalismo. É crucial que professores e estudiosos da educação se mobilizem contra políticas que veem a educação apenas como um meio de lucro, buscando resgatar o verdadeiro propósito da educação brasileira e o papel transformador da escola pública.

#### *4.1.9 Condições objetivas de trabalho*

A Educação Física é frequentemente mal interpretada nas escolas, sendo muitas vezes reduzida a uma visão simplista que a associa apenas a aspectos biológicos, diversão e tempo livre, em vez de reconhecer seu verdadeiro significado e importância (Ferreira Neto, 2020). Essa visão reducionista e biológica da Educação Física é criticada pela UNESCO, que, por meio do Conselho Internacional de Ciências do Desporto e Educação Física, destaca a importância social da disciplina e amplia seu conceito: “disciplina dos currículos escolares que se refere ao movimento humano, à aptidão física e à saúde” (Ferreira Neto, 2020, p. 52).

No Brasil, a Educação Física Escolar, sob a influência da tendência pedagógica crítico-superadora e do materialismo histórico-dialético, é concebida como uma prática pedagógica que aborda os elementos da cultura corporal (Soares *et al.*, 1992). Contudo, no entendimento de Sauer (2008), é essencial compreender a materialidade da Educação Física na escola, que possui características distintas em comparação com outros componentes curriculares.

Com efeito, o conhecimento dessa disciplina demanda espaços, materiais e tempos adequados, diferentes dos habituais, para que o trabalho pedagógico possa ser efetivo. O foco não está, segundo a autora supracitada, em reforçar a esportivização, mas em reconhecer as peculiaridades dos conhecimentos a serem abordados. Para tanto, importa ter condições de trabalho adequadas, ou seja, todo um conjunto de recursos que favorecem à realização do trabalho educativo, incluindo a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis e o apoio aos educadores e à escola (Felix, 2022; Krug, 2017).

Krug (2017) aponta que as condições de trabalho dos professores de Educação Física Escolar (EFE) incluem a forma de contratação, salário, carga horária, tamanho das turmas, rotatividade, instalações físicas, gestão escolar e organização do ensino. Em particular, a rotatividade dos professores nas escolas prejudica as condições de trabalho (Sampaio; Marin, 2004). A permanência em uma única escola é essencial para o desenvolvimento profissional e pedagógico dos docentes de Educação Física, influenciando diretamente a qualidade do ensino e a qualidade de vida dos professores.

Desde 2024, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia começou a compartilhar professores, especialmente na Educação Física, como parte de uma estratégia para economizar. Em 2025, essa modulação levou a um aumento no número de aulas com os alunos, resultando em professores que não conseguiam cumprir a carga horária mínima em uma única escola dividindo seu tempo entre várias unidades. Embora Matemática e Língua Portuguesa tenham sido exceções, muitos outros docentes também enfrentaram essa situação. Essa estratégia contrasta com o discurso da SME sobre qualidade no ensino, uma vez que suas práticas vão contra recomendações de especialistas e intensificam a carga de trabalho dos professores, precarizando suas condições laborais.

De acordo com Ferreira Neto (2020), a infraestrutura escolar adequada é definida pela presença de salas de aula e quadras amplas, ventiladas e bem iluminadas, além de mobílias apropriadas e acesso a água, esgoto e eletricidade. Nesse contexto, a falta de uma estrutura condizente para a prática de Educação Física limita o ensino e gera desafios para os professores, resultando em lacunas na formação integral dos alunos, que abrange aspectos afetivos, sociais, cognitivos e motores. Essa situação provoca frustração nos docentes, que se veem impedidos de oferecer uma vivência prática eficaz, adaptando as aulas de acordo com os recursos disponíveis.

A seguir, apresentamos a análise dos dados que retratam a infraestrutura das escolas de ensino fundamental no Brasil e, posteriormente, das escolas da RME de Goiânia, especialmente no que diz respeito aos recursos didáticos pedagógicos, instalações educacionais e espaços físicos. A análise também evidencia a carência de algumas instalações de apoio, essenciais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

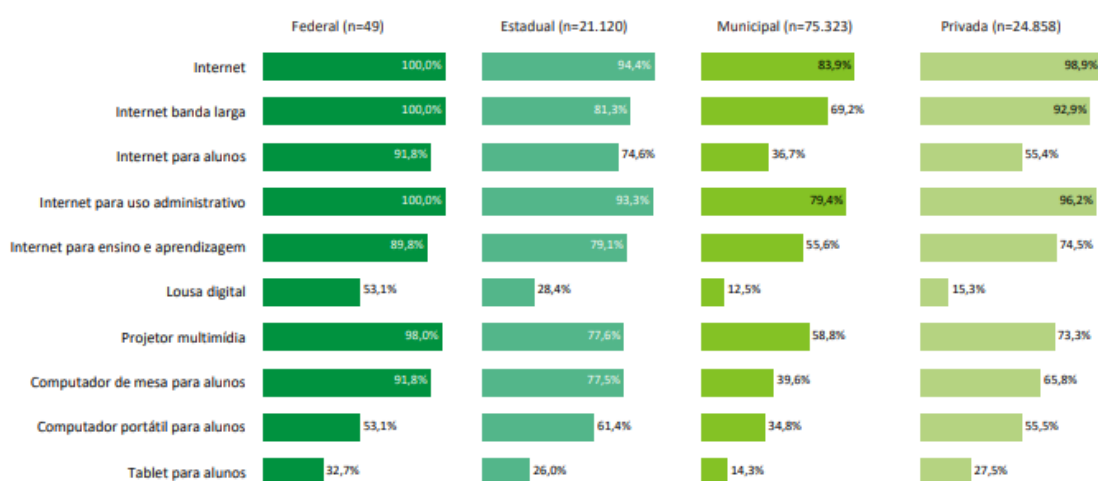
Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2023), o Brasil contava com 178.476 escolas de educação básica. A rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços desse total (59,8%), seguida da rede privada (23,3%) e a rede estadual com (16,5%). Do total de escolas de Educação Básica, 113.763 ofertam matrículas da educação infantil (76.648 de creches e 99.796 de pré-escolas), enquanto o Ensino Fundamental está presente em

121.350 escolas (103.785 de anos iniciais e 61.806 de anos finais) e o Ensino Médio em 29.754 unidades. Ao todo, foram registrados 47,3 milhões de estudantes, considerando todas as etapas educacionais.

A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental no Brasil. Ela conta com 70.886 (68,3%) escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 10 milhões de estudantes matriculados (69,5%), o que representa (86,1%) da rede pública. Abrange também 29.075 (47,0%) escolas de anos finais, representando 44,0% das matrículas, seguidas pela rede estadual com (39,5%) e a rede privada (16,4%) das matrículas, sendo que uma fração de 19,3% do alunado dessa etapa frequentou escolas privadas (Brasil, 2023).

Segundo o indicador de adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se para a disciplina Educação Física, com 84,2% das turmas atendidas por docentes com formação adequada. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 92,0% dos docentes possuem nível superior completo (90,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7%, bacharelado). O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 3,7 p.p. entre 2019 e internet disponível para uso dos estudantes é mais elevado do que o observado nas escolas particulares, conforme evidenciado no Gráfico 1 – entre parênteses o número de escolas de cada rede de ensino.

**Gráfico 1 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental – 2023**

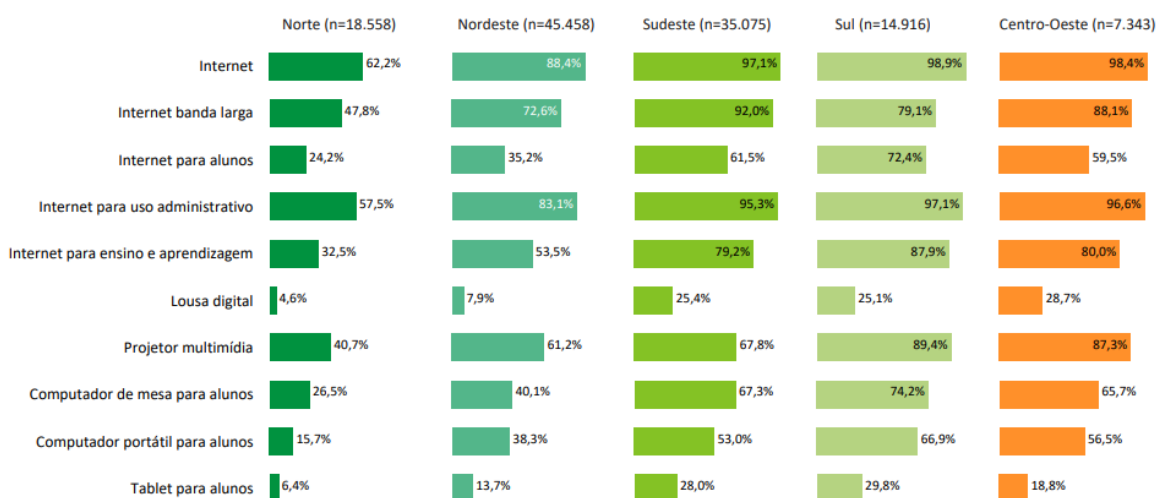


Fonte: (Brasil, 2023).

Ao se examinar os recursos tecnológicos conforme a distribuição regional, torna-se evidente a desigualdade entre a Região Norte e as demais regiões brasileiras. Em oito dos dez

critérios avaliados, essa região apresentou porcentagens inferiores a 50%; apenas 47,8% das instituições de Ensino Fundamental da Região Norte têm acesso à internet em banda larga. No Nordeste, as taxas de acesso à internet (88,4%) e à internet em banda larga (72,6%) também são inferiores às registradas nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A Região Sul tem os maiores índices de disponibilidade de computadores de mesa, notebooks e tablets para os estudantes (Brasil, 2023).

**Gráfico 2 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo as regiões**



Fonte: (Brasil, 2023).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Goiânia conta com 371 instituições educacionais, que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (Goiânia, 2020). Considerando que esta pesquisa se concentra no Ensino Fundamental – Anos Finais, os dados desta etapa serão enfatizados. De acordo com os Dados da Educação de Goiânia – 2023, a SME contabiliza 2.566 professores no Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 2.466 no Ensino Fundamental – Anos Finais (Portal QEDU, 2023).

A infraestrutura escolar abrange o espaço físico, que inclui salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, refeitório e pátio, além de recursos materiais e humanos. Ela é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes (Brasil, 2023). A infraestrutura escolar, que inclui o espaço físico e os recursos humanos e materiais, é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos. Os ambientes como salas de aula, quadras, bibliotecas e refeitórios são importantes para o aprendizado e socialização, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O governo federal, por meio do Ministério da

Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, trabalha na expansão e modernização da infraestrutura das escolas públicas no Brasil.

Em virtude da falta de acesso aos dados do Censo Escolar 2023 referentes à infraestrutura das instituições de Ensino Fundamental, optamos por recorrer à análise dos dados coletados no Censo Escolar 2018 (Brasil, 2018/2019) – Tabela 1. Essa avaliação proporciona uma visão abrangente da infraestrutura das escolas brasileiras, enfatizando os recursos didático-pedagógicos, as instalações educacionais e os espaços físicos. Ademais, destaca a ausência de espaços de apoio indispensáveis à prática da Educação Física.

**Tabela 1 – Disponibilidade (%) dos recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Fundamental – Censo Escolar 2018**

Recurso	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bib.\sala de leitura	55,1%	48,9%	95,7%	80,3%	40,1%	81,6%
Banheiro (dentro\fora)	95,7%	95,1%	100,0%	94,5%	95,2%	98,4%
Banheiro PNE	41,8%	38,6%	76,6%	53,7%	34,3%	55,6%
Dependências PNE	31,2%	28,0%	63,8%	40,7%	24,4%	44,7%
Lab. de ciências	11,5%	8,0%	95,7%	24,4%	3,4%	26,3%
Lab. de informática	44,3%	43,9%	95,7%	75,4%	35,0%	46,1%
Internet	69,6%	63,4%	95,7%	89,8%	55,9%	96,0%
Banda larga	57,6%	50,7%	91,5%	76,9%	43,3%	86,8%
Pátio (cob.\desc.)	68,5%	63,9%	97,9%	71,6%	61,8%	87,9%
Quad. Esp. (cob.\desc.)	42,0%	37,8%	95,7%	65,8%	30,0%	59,7%

Fonte: Inep (2019).

Os dados apresentados são fundamentais para compreender os contrastes detectados no Censo Escolar 2018 (Brasil, 2018/2019) acerca da infraestrutura escolar entre o público e o privado, entre o federal e o municipal. A maioria das escolas públicas carece de instalações adequadas para a Educação Física, como bebedouros, banheiros próximos, vestiários e espaços para guardar materiais. Apenas 30% das escolas municipais possuem quadras esportivas. Convém salientar que o foco não é promover a esportivização da disciplina, mas destacar a falta de espaços básicos para sua prática pedagógica.

A defasagem nas aulas contribui para o desinvestimento na profissão de educação, que pode ser atribuído a quatro fatores: políticas públicas, baixos salários, planos de cargo e mudanças na legislação. De acordo com o Censo Escolar de 2018 (Brasil, 2018/2019), essas questões perpetuam desigualdades educacionais no Brasil, evidenciado pelo fato de que apenas 11,5% das escolas possuem laboratórios de Ciências e 42% têm quadras de esportes, sendo que 59,7% dessas quadras estão em escolas privadas, em comparação a 37,8% nas escolas públicas.

A infraestrutura escolar é essencial para o desenvolvimento da Educação Física, incluindo elementos como banheiros com chuveiros, vestiários, locais para armazenamento de materiais e bebedouros próximos às aulas. No entanto, as escolas ainda carecem desse suporte

necessário (Ferreira Neto, 2020). Quanto às dependências administrativas, o panorama educacional se agrava ainda mais quando se trata de avaliar a infraestrutura de escolas públicas municipais para as aulas de Educação Física: 95,7% e 65,8% correspondentes às esferas federal e estadual, respectivamente, detém melhores condições, contra 30% da esfera municipal (Brasil, 2018/2019).

Dessa forma, a atuação pedagógica dos docentes de Educação Física configura-se como um autêntico desafio diante das exigências próprias das aulas. Uma parte desses educadores opera em circunstâncias extremamente adversas, uma vez que lida com a pobreza, a violência cotidiana ao redor das escolas, o fracasso sistêmico das crianças e a ausência de comprometimento por parte das famílias (Ferreira Neto, 2020). A esse respeito, o seminário *Reflexões e Ações do Ensino de Educação Física*, realizado em 2005 em Eunápolis-BA, discutiu questões sobre o ensino de Educação Física e a precarização do trabalho docente, permitindo identificar problemas presentes nas escolas. Sauer (2008, p. 119) elencou o seguinte:

Falta de material didático: especificamente para as aulas práticas o material esportivo, como bolas e outros, livros, revistas, fitas;  
 Espaço físico inadequado: faltam quadras, salas, principalmente nas escolas municipais;  
 Falta de valorização da disciplina e do profissional, mais respeito pela disciplina;  
 Falta de cooperação dos professores das outras disciplinas, apoio interdisciplinar e da direção;  
 Falta de motivação familiar;  
 Inexistência de exames médicos e biométricos para acompanhar o aluno;  
 Dificuldade no uso do uniforme apropriado;  
 Horários inadequados, devido às quadras serem descobertas;  
 Dificuldade com os primeiros socorros, na escola não tem material e os professores não possuem conhecimentos específicos;  
 Discriminação social, questões de gênero, religião e outros aspectos;  
 Falta de cursos de capacitação;  
 Falta de compromisso profissional;  
 Dificuldade com o entrosamento de turmas mistas;  
 Falta de respeito mútuo: aluno x aluno; direção x professores; alunos x professores;  
 Falta de planejamento, de diversificação dos conteúdos e metodologias;  
 Falta de valorização salarial.

As condições de trabalho dos professores de Educação Física continuam precárias, com falta de infraestrutura, espaços adequados, equipamentos e materiais didáticos, o que impacta negativamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Apesar da disposição dos professores em promover mudanças, apenas reconhecer essa realidade não é suficiente para transformá-la, sendo então necessário iniciar um trabalho pedagógico crítico dentro do contexto atual para superar as relações de produção existentes.

Sauer (2008) apresenta sugestões que visam facilitar a implementação de políticas públicas voltadas à formação e valorização dos profissionais da educação, incluindo aspectos como a formação profissional, a remuneração desses profissionais, a gestão democrática, a saúde dos docentes e as condições laborais. Para a autora, apenas por intermédio da mobilização

dos professores, poder-se-ia superar as atuais condições precárias e vislumbrar um estado de coisas promissor. Nesse sentido, é imprescindível que haja um movimento de luta e resistência por parte dos profissionais envolvidos, uma vez que as iniciativas já iniciadas têm sido inequivocamente promissoras.

A ausência de materiais e de espaços físicos apropriados para o ensino da Educação Física evidencia uma desvalorização dessa disciplina e de seus profissionais, além de demonstrar a inexistência de investimentos nas escolas públicas em relação a materiais esportivos e outros recursos didáticos que são essenciais para a prática pedagógica na área da Educação Física Escolar. Ademais, aponta Sauer (2008), observa-se a falta de manutenção e limpeza nas instalações da quadra, com alambrados danificados e lixo acumulado. Essas condições comumente servem como justificativas para críticas ao trabalho dos educadores, sublinhando como a falta de investimento e infraestrutura limita as oportunidades pedagógicas e compromete o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Os professores de Educação Física enfrentam desafios constantes, exigindo deles improvisação e criatividade a fim de garantir o ensino, o que pode comprometer a qualidade pedagógica e o acesso dos alunos a práticas educativas adequadas. A falta de materiais limita a inovação, tornando as aulas menos atrativas para alunos e professores, e em algumas situações, essa carência define os procedimentos pedagógicos (Felix, 2022). Sem uma estrutura adequada, o trabalho em EF pode se transformar em ações improvisadas, resultando em desvalorização da disciplina que, malgrado seja obrigatória na Educação Básica, é bastante desconsiderada em suas especificidades.

Para um trabalho pedagógico comprometido, são necessárias condições materiais mínimas, pois a Educação Física requer seus próprios saberes, equipamentos e metodologias. A infraestrutura e os materiais disponíveis são fundamentais para o sucesso das intervenções pedagógicas e para a aprendizagem dos alunos. Com efeito, a precarização do trabalho docente pode levar à mecanização das práticas de ensino, alienando os educadores e fazendo com que se adaptem às exigências do sistema capitalista, aumentando a necessidade de lutar por condições adequadas de trabalho para todos os docentes (Amaral, 2013).

Um estudo em escolas de Goiás revelou que a falta de infraestrutura limita os professores de Educação Física a ensinar somente algumas modalidades esportivas, prejudicando a apresentação de atividades diversificadas (Silva; Leão Junior, 2015 apud Felix, 2022). Apesar dessas limitações, é possível abordar diferentes conteúdos da disciplina conforme a BNCC, e um ambiente adequado motiva os alunos e facilita o aprendizado.

A precarização do trabalho docente leva os professores a se adaptarem a condições ruins, refletindo a desvalorização da profissão e resultando em pressão por resultados sem o devido suporte. Isso gera um sentimento negativo em relação ao trabalho, levando à desistência da profissão. Felix (2022) esclarece que as pesquisas indicam que os professores estão insatisfeitos com salários e condições de trabalho, e que a infraestrutura adequada é crucial para a qualidade do trabalho docente e do bem-estar geral.

Para Contreras (2002), a profissionalidade docente possui três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral diz respeito aos aspectos éticos da prática educativa, priorizando valores sobre exigências contratuais. O compromisso com a comunidade está para o vínculo dos professores com seus colegas e a sociedade, enfatizando a importância do trabalho colaborativo. A competência profissional envolve o domínio de habilidades e conhecimentos que vão além da mera aplicação técnica dos recursos didático-pedagógicos. Apesar das contradições e dificuldades enfrentadas no ensino, é essencial que os professores desenvolvam essas dimensões para legitimar a profissionalidade docente.

O estudo de Rufino (2017) analisou a opinião de 31 professores de Educação Física de São Paulo sobre os desafios no desenvolvimento do trabalho docente. Os principais desafios identificados foram: falta de materiais e espaço adequado (24%), desinteresse dos alunos (24%), dificuldade em fazer os alunos compreenderem a importância da Educação Física (16%), necessidade de formações continuadas (13%), condições de trabalho precárias (13%) e indisciplina dos alunos (10%).

Em relação à falta de materiais e espaço, foi destacado que essas limitações afetam fortemente as práticas pedagógicas, sendo recorrente nas escolas públicas do Brasil. A ausência de materiais como bolas e equipamentos, além da falta de espaços apropriados, compromete a implementação de propostas pedagógicas inovadoras que busquem engajar os alunos na vivência da cultura corporal<sup>25</sup> (Rufino, 2017).

Romper o paradigma que vê a Educação Física como uma disciplina de segunda classe é crucial para sua valorização nas escolas. As condições de trabalho dos professores, como

---

<sup>25</sup> Com respeito ao entrevistado 21, Rufino (2017, p. 59) frisam o seguinte:

ilustrou uma incongruência com relação às articulações políticas no quesito falta de materiais. [...] embora haja um currículo oficial que apresenta uma série de propostas pedagógicas as quais os professores devem seguir (e que gera um investimento financeiro acentuado do Estado), não há materiais suficientes que possam suprir de forma minimamente significativa o ensino de tais conteúdos, o que ocasiona a necessidade de o professor adaptar propostas e atividades de acordo com os materiais e espaços disponíveis.

grande número de alunos, alta carga horária e baixa remuneração, comprometem a qualidade do ensino, levando os profissionais a buscarem múltiplos empregos para aumentar a renda. Segundo Baccin (2010), essa realidade resulta em desinteresse pela carreira, evidenciando um desinvestimento que precede até o início efetivo da profissão.

Reivindicar condições estruturais favoráveis é essencial para legitimar a área, enfatizando a importância do trabalho coletivo entre os docentes. Há dificuldades relacionadas aos investimentos em tecnologia nas escolas, com muitos laboratórios de informática desatualizados e sem recursos para atualização, o que prejudica o acesso dos alunos a essas ferramentas, contrastando com as promessas de projetos digitais.

Em Goiânia, as Salas de Ambiente Informatizado nas escolas municipais, que eram importantes para a aprendizagem, tornaram-se obsoletas devido à falta de investimento e à dificuldade de uso do sistema operacional Linux, além da ausência de internet de qualidade. Essa situação resultou na desativação dessas salas, privando os alunos de oportunidades valiosas e refletindo a fragilidade do sistema educacional local. A gestão da prefeitura, ao decidir fechar essas salas para criar mais vagas, demonstrou um desconhecimento sobre a importância da leitura e da tecnologia na formação dos alunos. O ex-prefeito Rogério Cruz destacou preocupações com o espaço físico e fez declarações controversas sobre o uso de livros, evidenciando um descaso com a cultura e a educação.

Como tem sido apontado pelos estudiosos, os professores enfrentam desmotivação na realização de objetivos educacionais devido à falta de infraestrutura e recursos, resultando em uma avaliação que se limita à atribuição de notas, sem medir a real progressão dos alunos no aprendizado de conteúdos significativos. A crítica aponta que os conteúdos devem ter significado para o aprendizado, mas sem objetivos claros, isso se torna impossível. As lutas por políticas educacionais são essenciais para atender os interesses da classe trabalhadora e promover uma abordagem crítica e participativa na escola.

Entretanto, é fundamental compreender a educação dentro de um contexto social amplo a fim de evitar a responsabilização exclusiva dos professores pela falta de interdisciplinaridade. Na Educação Física, ocorre uma desvalorização do trabalho docente, refletindo as pressões do neoliberalismo, enquanto os profissionais buscam atuar fora do ambiente escolar, enfrentando precarização, além da estrutura das escolas, que gera isolamento e individualismo entre os docentes, dificultando a troca de experiências e a formação continuada (Krug, 2017).

Apropriamo-nos da análise que foi exposta. Durante os momentos dedicados ao planejamento coletivo, as pautas tendem a ser bastante extensas. Essas discussões priorizam

aspectos burocráticos e administrativos, como cronogramas e diretrizes sobre as avaliações externas, a apresentação dos resultados de determinadas avaliações, entre outros, em detrimento do compartilhamento de vivências e da formulação de projetos coletivos. Observa-se uma ausência de direcionamento por parte da gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) ou mesmo do grupo diretivo da unidade escolar no incentivo e na criação de projetos interdisciplinares.

Essa fragmentação do processo educativo, no qual cada componente curricular é abordado de maneira isolada, inviabiliza a construção de um aprendizado enriquecedor e interdisciplinar, limitando-se, na melhor das hipóteses, à reunião dos professores, como os que ensinam Geografia (ou outras áreas do conhecimento), para um planejamento conjunto apenas na área correspondente.

A avaliação da participação dos professores de Educação Física no ambiente escolar indica que a falta de uma atuação coletiva afeta negativamente a maneira como a disciplina é percebida pelos demais educadores. De acordo com Silveira *et al.*, (2008), citado em Krug *et al.*, (2020), a colaboração coletiva dos docentes de Educação Física tem impacto na legitimação da disciplina, bem como na socialização e no respeito que o profissional conquista dentro do ambiente escolar.

Na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, os alunos com deficiências são atendidos de forma especializada nos Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI) e também recebem suporte dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Escolas Especiais, durante o contraturno. No entanto, a inclusão de alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares caracteriza um paradoxo, pois se trata de uma exclusão dentro da própria proposta inclusiva, pois na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, a inclusão de alunos com deficiências enfrenta sérios obstáculos.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabeleça a necessidade de suporte a esses estudantes em sala de aula, a Secretaria Municipal de Educação (SME) mantém a premissa de que o professor regente deve ser o principal responsável pelo acompanhamento e orientação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Contudo, essa meta se mostra praticamente inatingível diante da superlotação das turmas, impedindo que os professores ofereçam um suporte efetivo. Consequentemente, o que se observa muitas vezes, é uma exclusão velada. Há exemplos de alunos que não conseguem acompanhar as aulas devido à falta de apoio adequado, evidenciando um descaso por parte da Secretaria Municipal de Educação. O fato de não haver disponibilização de recursos adaptados e a sobrecarga dos

professores contribuem para a manutenção de uma situação de abandono educacional para esses alunos.

A SME disponibiliza apenas cuidadores para os alunos mais comprometidos, que necessitam de atenção em termos de segurança, cuidados fisiológicos e alimentação. É importante ressaltar que o cuidador é um profissional técnico, sem formação específica para conduzir atividades pedagógicas direcionadas a esses estudantes.

Sob a perspectiva da SME, a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiências recai sobre o professor regente, cuja carga de trabalho já é elevada em função do número de alunos em sala – geralmente entre 30 e 35 – dos quais cerca de três a quatro apresentem alguma deficiência, especialmente intelectual. As turmas tendem a ser bastante agitadas e exigem considerável esforço do professor, que frequentemente não consegue dedicar atenção, ainda que minimamente, aos alunos incluídos.

A Lei de Inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) estabelece a figura do Profissional de Apoio Escolar que deve atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, inclusive, no suporte pedagógico ao aluno NEE, auxiliando-o nas atividades escolares, sob a orientação do professor regente e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem substituir o papel destes. Entretanto, a posição da SME é veementemente contrária à alocação desse profissional. Isso resulta no abandono desses alunos nas salas de aula, levando-os a transitar entre as séries sem avanços significativos na escolarização.

Para exemplificar as dificuldades enfrentadas na inclusão na RME de Goiânia, apresento dois casos específicos. O primeiro envolve um adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demonstra entusiasmo por ir à escola, mas se recusa a entrar na sala de aula. Ele passa todo o período matutino caminhando pelo espaço escolar ou às vezes repousa em um colchonete no chão. Embora aprecie os lanches oferecidos pela instituição, essa rotina se repete ininterruptamente ao longo do ano letivo.

Os docentes enfrentam limitações em suas responsabilidades e não conseguem deixar os demais alunos desassistidos para tentar atrair esse estudante para a sala ou adaptar atividades específicas para ele. Tal situação não reflete uma inclusão efetiva, mas sim um descaso total por parte da SME.

O segundo caso diz respeito a uma aluna do 8º ano com deficiência visual severa. No contraturno escolar, ela recebe atendimento no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (Cebrav) da rede estadual, um centro dedicado às pessoas com deficiência visual. A referida estudante mostra-se dotada de notável inteligência e potencial. Entretanto, a

Secretaria Municipal de Educação (SME) falha em fornecer os recursos imprescindíveis para o seu desenvolvimento, tanto em relação aos conteúdos acadêmicos quanto à aprendizagem do sistema Braille. Nas avaliações externas realizadas pela rede de ensino, as provas não são adaptadas às necessidades específicas da aluna. Tal situação compromete seu progresso na leitura e escrita em Braille, além de restringir o desenvolvimento de sua autonomia; como consequência dessa falta de suporte adequado na utilização do Braille nas atividades escolares recebidas, ela se vê na posição de depender que outros leiam para ela e a ajudem na elaboração das respostas necessárias.

#### *4.1.10 Política de formação continuada da SME Goiânia*

Com o intuito de finalizar a presente seção deste estudo, temos a intenção de conduzir uma análise crítica acerca da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia. Faremos uma investigação sobre sua fundamentação teórico-metodológica, suas implicações político-ideológicas, seus limites e suas possibilidades na consolidação da formação continuada dos docentes, com um foco mais acentuado nos professores de Educação Física.

Tem sido consensual entre os estudiosos da educação, que a formação continuada de professores de Educação Física deve ser integrada às políticas públicas de educação, a fim de orientar currículos e projetos de formação. Esse direcionamento contribui para a aquisição de conhecimentos na cultura corporal e áreas relacionadas, enriquecendo a formação humana e promovendo uma perspectiva que vai além dos interesses utilitários do dinheiro. Sob esse aspecto, a formação de professores deve ser compreendida em uma perspectiva de totalidade, ou seja, tanto a prática como a teoria são, em princípio, representações de um todo coeso e vital para o desenvolvimento do processo de formação humana (Santos, 2014).

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) criou um órgão responsável pela formação continuada de seus profissionais, chamado inicialmente de Centro de Formação dos Profissionais da Educação, posteriormente Gerência de Formação dos Profissionais da SME, em 2015. Ao longo do tempo, essa instância sofreu diversas mudanças consoante fosse o interesse de atender às demandas das políticas públicas e das Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria (Goiânia, 2020).

Até 1998, a formação dos profissionais da SME era realizada por equipes do Departamento de Ensino e Núcleos Regionais de Educação, embora existissem parcerias com Instituições de Ensino Superior. Em 1999, foi estabelecida a Política de Formação Continuada, que culminou na criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE).

A criação do CEFPE é devida à implementação do Projeto Escola para o Século XXI, que visava organizar o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. O objetivo era institucionalizar uma política de formação continuada para qualificar os processos educacionais na SME, através do aprimoramento profissional dos professores e da implementação das Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria. Para isso, foi formada uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos e professores da Rede de Ensino (Goiânia, 2020).

A Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, que recebeu aprovação do Conselho Municipal de Educação para o intervalo de 2013 a 2015, sob a administração do prefeito Paulo Garcia (2010-2016), teve sua vigência inicialmente estendida até o ano de 2017, já durante a gestão do prefeito Iris Rezende Machado (2017-2020). Posteriormente, em resposta a diversas demandas apresentadas pela Gerência de Formação dos Profissionais da SME, especialmente em vista da implementação da BNCC, definiu-se um novo período que se prolongou até o final de 2019 (Goiânia, 2020).

Entre os anos de 2015 e 2017, diversos estudos foram realizados com o intuito de revisar esta política. Contudo, a reestruturação do documento consolidou-se apenas nos anos de 2018 e 2019, após a condução de uma pesquisa acerca da formação continuada, que envolveu profissionais atuantes nas instituições educacionais e em outros setores da SME. Essa pesquisa evidenciou a necessidade de modificações na Política de Formação vigente. Um fator que favoreceu a reescrita deste documento, especialmente quanto às demandas formativas, tem a ver com as mudanças nas políticas públicas nacionais direcionadas à Educação Básica, as quais acarretam implicações para as esferas estaduais e municipais.

Um dos objetivos da formação continuada consiste em viabilizar a implementação das políticas educacionais da SME e da Prefeitura de Goiânia. Uma dessas políticas refere-se à efetivação da BNCC (Goiânia, 2020). A implementação de uma política de formação continuada requer o diálogo com os documentos normativos e as orientações das esferas federal, estadual e municipal; a efetivação de ações colaborativas entre a União, Estados e Municípios, assim como a articulação com as instituições de ensino superior e demais instituições parceiras e com outras instâncias do poder público (Goiânia, 2020).

O processo de reescrita abrangeu, desde a análise da política vigente, investigações recentes acerca da formação continuada, consultas a especialistas de instituições de ensino superior que exploram a temática, bem como o exame e consulta aos documentos internos da SME e à legislação pertinente que regula a política de formação docente (Goiânia, 2020).

[...] uma política de formação continuada não se dissocia da discussão sobre a valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, a formação continuada na SME tem como princípio a valorização e a profissionalização dos docentes e técnico-administrativos, e a garantia de sua formação, tanto para a qualificação do trabalho nas instituições educacionais, quanto para a progressão na carreira docente e administrativa, conforme prevê o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (Goiânia, 2000) e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia (Goiânia, 2011) (Goiânia, 2020, p. 12).

Durante a administração do prefeito Iris Rezende, e levando em conta o histórico da formação continuada na SME, reafirma-se que a Política de Formação Continuada em Rede (Goiânia, 2020) cotejou direcionar e consolidar ações formativas com base em um conjunto de pressupostos políticos, pedagógicos e epistemológicos. O cerne dessa política é assegurar o direito à aprendizagem dos indivíduos, aprimorar a prática pedagógica e implementar as Propostas Político-Pedagógicas da SME (Goiânia, 2016), voltadas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental para crianças e adolescentes, bem como para a educação de jovens e adultos.

O estudo da proposta de formação continuada apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia visou examinar a conexão que essa proposta estabelece com as dimensões macro da política educacional e suas contribuições para a continuidade da formação dos professores em geral desta rede e, de maneira específica, dos docentes de Educação Física (Santos, 2014).

Com o intuito de realizar uma análise da política de formação continuada voltada aos profissionais da educação, especificamente no Cargo de Profissional de Educação II em Goiânia, foram investigados os documentos elaborados pela SME, incluindo a Política de Formação Continuada em Rede (PFRC) (2020), a Portaria SME nº 019/2012, que estabelece os critérios direcionados à concessão da Licença para Aprimoramento Profissional, e a Lei Complementar nº 091/2000, que se refere ao Estatuto dos Servidores do Magistério (ESM).

O artigo 4º da PFRC elenca as obrigações da Secretaria Municipal de Educação para com os servidores, a saber: a) admissão na carreira via concurso público de provas e títulos; b) acesso ao aprimoramento profissional permanente, podendo ser afastado com remuneração para o desenvolvimento dessa atividade; c) remuneração adequada; d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; e) liberdade na organização da comunidade escolar, com valorização das formas de gestão participativa; f) condições de trabalho adequadas (Goiânia, 2020).

Dentre as garantias que devem ser concedidas pela prefeitura de Goiânia aos servidores da educação, inicialmente destacamos o acesso ao *aprimoramento profissional permanente*, que traz possibilidades aos professores de serem afastados de suas funções institucionais para cursarem pós-graduações, tendo garantida a

remuneração para o desenvolvimento dessa atividade formativa (Santos, 2014, p. 158, *itálico do autor*).

Um dos desafios apontados pelos pesquisadores no âmbito da formação continuada de professores reside no fato de que as políticas de formação não estabelecem canais adequados para a participação dos docentes. Estes se veem, com frequência, impedidos de expressar suas demandas e expectativas em relação aos percursos que uma política de formação permanente pode qualitativamente seguir. Por exemplo, nas pesquisas, discussões e debates a propósito da PFCR, não houve uma real inclusão dos professores e dos servidores que ocupam funções administrativas.

Sabe-se que existem obstáculos salientes ao desenvolvimento de uma proposta de atuação capaz de atender às necessidades institucionais, profissionais e educacionais dentro de uma rede de ensino da magnitude da estrutura goianiense. Contudo, a elaboração de uma proposta em rede não deveria excluir indivíduos tão relevantes quanto os docentes nesse processo deliberativo (Santos, 2014).

Nas administrações mais recentes da Prefeitura de Goiânia, a obtenção de licenças para o aprimoramento por meio dos canais oficiais da RME tem se revelado bastante desafiadora, fazendo com que muitos educadores busquem o auxílio da Justiça. Tal cenário ressalta os obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação no exercício dos direitos que lhes são conferidos à formação contínua.

Diante da aprovação em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e da dificuldade em se desvincular de suas responsabilidades profissionais, muitos docentes têm de harmonizar, com enorme sacrifício, o tempo dedicado aos estudos e ao trabalho em sala de aula. Na maioria das circunstâncias, essa harmonização ocorre sem qualquer diminuição da carga horária, já que essa opção não está acessível, salvo se escolherem a redução da carga horária acompanhada da diminuição salarial. Outrossim, a falta de acesso à licença faz com que os profissionais usem o período da licença-prêmio acumulada por sua permanência no emprego que, vale ressaltar, é insuficiente para cursar qualquer programa de Pós-Graduação. Em algumas circunstâncias mais extremas, optam pela exoneração do vínculo empregatício com os órgãos públicos, na ausência de opções viáveis (Santos, 2014).

Também existem os casos em que os docentes fazem a “opção” pela licença por interesse particular, ou seja, pelo afastamento para cursarem o mestrado ou doutorado, como se essa atividade fosse de interesse particular/privado, fator que não os dá direito ao recebimento de sua remuneração. E, por fim, também verificamos os casos em que os docentes conseguem a licença aprimoramento, mas no decorrer do curso sentem a necessidade de realizarem trabalhos temporários para complementarem sua renda mensal, uma vez que seus rendimentos não são suficientes para garantir as despesas pessoais e outras provenientes do próprio curso (Santos, 2014, p. 159).

As informações veiculadas no excerto acima são importantes para analisarmos a relação dialética entre formação continuada e condições de trabalho. Santos (2014) aduz que, mesmo sob os mecanismos legais direcionados a regulamentar a licença aprimoramento, estes por si só não instauram uma cultura formativa, principalmente no âmbito dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

A título de ilustração, a minha aprovação no mestrado coincidiu com um decreto do prefeito que, sob a justificativa de contenção de gastos, restringiu direitos dos profissionais do Magistério, nomeadamente incluindo a licença para aprimoramento dos estudos. Dada a impossibilidade de afastamento, fui obrigada a conciliar estudos e trabalho, sem redução de carga horária e sem opções viáveis para diminuir a carga sem que afetasse os proventos. Devido ao decreto, nem pela via judicial foi possível pleitear a licença. Como consequência, foi um período extremamente cansativo em virtude dos trabalhos e das leituras que eu deveria realizar. Outrossim, equilibrar trabalho e escrita da dissertação resultou em desgaste. Por meses, trabalhei incansavelmente até altas horas da madrugada para concluir o trabalho.

Apesar da previsão legal, a licença para aprimoramento não é uma realidade para os docentes da RME de Goiânia. A política de formação continuada, embora bem estruturada no papel, esbarra na gestão, que impede o exercício desse direito. A repercussão financeira resultante da eliminação de benefícios salariais, como a gratificação de regência, as férias e o auxílio locomoção, em razão do afastamento para realização do mestrado, quase que impossibilita a qualificação profissional em função da estabilidade financeira.

Diante do quadro apresentado, observamos que os artigos 35 e 36 do ESM serviram para fundamentar a elaboração da Portaria SME nº 019, de 04 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para a concessão da Licença para Aprimoramento Profissional aos detentores do cargo de Profissional de Educação II. Uma análise dos artigos primeiro, segundo, terceiro e quinto, lemos os critérios e procedimentos para a concessão da Licença Aprimoramento, que só deverá ser outorgada:

- a) aos detentores de cargo efetivo e estável de Profissional da Educação II, considerado apto em estágio probatório; b) que esteja lotado e exercendo funções no magistério (fator que nos conduz inferir que a SME de Goiânia tem tido a preocupação de priorizar a concessão de licenças para quem está em sala de aula e/ou ligado com as atividades de ensino e pesquisa); c) não esteja em exercício de cargos comissionados ou função gratificada, nem exercendo a função de Diretor de escola ou Dirigente de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); d) conte com no mínimo três anos de atividades no Magistério Público do Município de Goiânia (Goiânia, 2012).

Além desses critérios, observamos algumas exigências quanto ao curso de Pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado em que os professores foram aprovados. Na portaria citada é explicitado que os docentes só terão a licença autorizada caso: a) o curso dialogue com a Educação Infantil e Ensino Fundamental; b) seja reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Ministério da Educação (MEC) e tenha avaliação positiva na CAPES. Conforme estabelecido na Portaria SME nº 019 (2012), o estudo a ser realizado pelo professor deve contemplar os interesses e as prioridades da educação pública municipal de Goiânia, como critério básico para o acesso à licença aprimoramento (Goiânia, 2012).

Com isso, não queremos afirmar que a SME de Goiânia afere qualidade aos projetos submetidos pelos seus professores com base nas diretrizes advindas, por exemplo, de organismos internacionais. Porém, nos sentimos no dever de fazer essa ressalva, pois a *prioridade* pode estar relacionada a um tipo de “conhecimento útil”, de “fácil acesso” e de “rápida aplicação”, fatores que poderiam impedi-los de gozarem o acesso à licença para aprimoramento. Por isso identificamos um ponto frágil na proposta, que deveria apresentar de forma expressa os critérios para eleger quais tipos de estudos são considerados prioritários e que, por conseguinte, merecem o financiamento da SME (Santos, 2014, grifos do autor).

A referida Portaria estabelece que, para a concessão de licenças a professores que realizam mestrado ou doutorado em IES no exterior, é obrigatória a validação dos diplomas por universidades brasileiras então credenciadas pelo MEC/CAPES. Caso contrário, os profissionais deverão devolver aos cofres públicos os valores recebidos durante a licença (Goiânia, 2012).

O artigo 6º da Portaria garante aos profissionais da educação da SME de Goiânia, que se afastam para aprimoramento profissional, um período de licença que coincide integralmente com a duração máxima dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, no máximo trinta meses para o mestrado e de quarenta e oito meses para o doutorado, variando de acordo com as informações apresentadas pela IES sobre o início e término do curso (Goiânia, 2012).

Porém, em caso de não finalização do curso no tempo máximo previsto, o servidor não poderá gozar de prorrogação do prazo, com exceção dos casos em que as aulas do programa de Pós-graduação tenham sofrido alguma interrupção. Caso não consiga finalizar o curso por motivos de reprovação ou desistência, o professor ficará impedido de pleitear nova licença, além de ter que ressarcir os cofres públicos com os valores recebidos durante o afastamento (Goiânia, 2012).

Em conjunto com essa normativa, identificamos, no primeiro parágrafo do artigo 6º, que os docentes afastados devido à licença aprimoramento, não terão direito ao recebimento de férias regulamentares. Porém, receberão o vencimento de sua carga horária definitiva, juntamente com as vantagens pecuniárias incorporadas ao seu vencimento. Também é informado que o tempo de afastamento será contabilizado como de efetivo trabalho para todos os efeitos de carreira. Parece contraditório, pois apesar do período de licença ser considerado de efetivo trabalho, a SME, em sua Portaria, retira o direito do trabalhador de ter acesso aos valores referentes às férias (Santos, 2014).

De acordo com a Portaria SME nº 019, a compreensão que fundamenta a PFCR é a do direito à formação continuada como um movimento contínuo e dialético que proporciona, aos profissionais da educação, elementos para reflexão acerca da práxis pedagógica nos diferentes espaços educativos da Rede (Goiânia, 2012). O acesso à formação deve ser compreendido como um direito dos professores, considerando a complexidade do trabalho docente que exige atualização constante de conhecimentos. É crucial que os professores estejam em contato com produções científicas, artísticas, culturais e filosóficas, pois isso enriquece seu processo formativo e a prática de ensino na escola (Santos, 2014).

A concessão da licença para aprimoramento deve ser formalizada no âmbito da Administração Pública. O artigo 11 estabelece que é obrigatório ao docente assinar o Termo de Compromisso com a SME, comprometendo-se: a) apresentar cópia do ato do Titular da SME que deferiu a licença ao(a) diretor(a) da escola em que está lotado para só então afastar-se de suas funções; b) apresentar comprovante de frequência expedido pelo programa de pós-graduação trimestralmente à sua escola de origem; c) retomar suas atividades profissionais logo após o término do curso e/ou após o fim do período de licença concedido; d) comprovar finalização do curso, apresentando a documentação necessária; e) prestar serviços a SME por um período igual ao do afastamento, sob pena de devolver aos cofres públicos os valores recebidos durante a licença, caso faça opção de se desvincular da carreira do magistério público do município de Goiânia e f) ficar impossibilitado, no período igual ao da licença de usufruir de Licenças para Tratar de Interesse Particular e Acompanhamento de Cônjuge, além de ser cedido para prestar serviços a outros órgãos da Administração Pública, inclusive do município (Goiânia, 2012).

Ao retornar às suas atividades, o profissional deverá disponibilizar uma cópia de sua dissertação ou tese ao Departamento Pedagógico da SME, para que o trabalho passe a compor o acervo do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Da mesma forma,

após retomar suas atividades docentes, o professor poderá ser convocado pelo CEFPE para ministrar cursos e palestras sobre seu objeto de pesquisa (Goiânia, 2012).

A progressão funcional baseada na titulação ou habilitação visa incentivar os docentes a se manterem em formação contínua, valorizando essa prática. No entanto, em um contexto de gestão neoliberal e intensificação do trabalho, essa abordagem evidencia uma mentalidade meritocrática e individualista, que impõe aos professores a responsabilidade de buscar constantemente novos conhecimentos e métodos de ensino para desempenharem suas funções de maneira mais eficiente (Santos, 2014).

No artigo 5º do ESM, destaca-se que a remuneração dos profissionais do Magistério será estipulada em função da maior qualificação obtida em cursos ou estágios de formação, aperfeiçoamento, atualização e especialização, independentemente do nível de ensino em que atuem (Santos, 2014).

No capítulo II, artigo 23 do ESM, trata das vantagens pecuniárias, especificamente das vantagens concedidas aos servidores de acordo com a natureza do seu trabalho e de sua função, são citadas 5 vantagens: adicional de titularidade; gratificação de regência de classe; gratificação de difícil acesso (após a greve dos servidores da SME em 2013 passou a ser denominado de auxílio locomoção); adicional noturno; gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa, capacitação técnico-educacionais especializadas.

Dentre as vantagens destacadas, iremos abordar de forma mais detalhada apenas as que se referem ao adicional de titularidade e a gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa e capacitação, bem como o desenvolvimento de atividades sob a função de técnicos educacionais especializados, por manterem relação direta com a formação continuada dos professores (Goiânia, 2020).

O adicional de titularidade é garantido aos docentes de acordo com o aprimoramento de sua qualificação profissional, ou seja, essa vantagem é concedida após comprovarem a conclusão de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou Pós-graduação na área educacional. Essa vantagem pecuniária é calculada sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor à razão de: a) 50% para curso de Pós-graduação em nível de doutorado; b) 40% em nível de mestrado; c) 5% para cada carga horária de 180 horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% para o acúmulo de 1080 horas de formação contínua efetivamente comprovadas (Goiânia, 2020).

Com relação ao último item citado acima, há uma observação importante apresentada no segundo parágrafo do artigo 26 do ESM referente à validação de carga horária obtida em cursos de aperfeiçoamento profissional. De acordo com esse dispositivo, só serão considerados

para efeito de obtenção da vantagem de adicional de titularidade, os cursos realizados e concluídos após o ingresso do professor, via concurso público, na carreira do Magistério do município de Goiânia (Santos, 2014).

É importante analisar a vantagem pecuniária referente à gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa e de capacitação e de técnico-educacionais especializados desenvolvidos no interior da SME. De acordo com o artigo 30 do ESM, os servidores que se enquadram nesse perfil têm o direito a uma gratificação que incidirá sobre o menor vencimento do Profissional de Educação – PI da Tabela do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério – à razão de:

I. 80% (oitenta por cento), para o Profissional da Educação que esteja exercendo atividades de pesquisa e capacitação vinculadas ao Centro de Formação de Profissionais da Educação – CEFPE, da Secretaria Municipal de Educação;

II. 45% (quarenta e cinco por cento), para o Profissional da Educação que esteja exercendo atividades técnico-educacionais especializadas nas unidades técnicas da Secretaria Municipal de Educação (Goiânia, 2020, p. 12).

O artigo 30 do ESM deixa clara a diferenciação entre a remuneração de professores, que atuam diretamente em sala de aula, e a de docentes que exercem atividades de pesquisa e capacitação no âmbito do Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE) ou a outros departamentos da SME. Essa diferenciação entre professores pesquisadores e professores regentes é demarcada pelos vencimentos salariais. Do mesmo modo, verificamos que os docentes que exercem atividades técnico-educacionais na SME também possuem vencimentos maiores que os professores lotados em salas de aulas (Santos, 2014).

Os diversos cargos existentes na carreira do Magistério Público em Goiânia recebem diferentes níveis de valorização. No entanto, é crucial analisarmos os fatores que levam à desvalorização dos educadores que desempenham diretamente as atividades formativas nas escolas, visto ser notório o abismo entre a proclamada importância da educação e dos educadores na formação de uma nova sociedade e a realidade de desvalorização enfrentada por essa categoria. Segundo Santos (2014), torna-se imperativo entender os elementos que determinam a desigualdade nas condições de trabalho, com especial ênfase na questão salarial estabelecida no município de Goiânia.

A segmentação técnica e social do trabalho dentro da escola tem reproduzido em suas práticas pedagógicas a cisão entre o ato de pensar e o de realizar (incluindo especialistas, supervisores, orientadores e administradores), além de acentuar a distância entre teoria e prática pedagógica, aliada ao fetichismo da autonomia que permeia tanto a academia quanto o corpo docente (Santos, 2014).

Os educadores, ao não disporem de acesso e oportunidades para prosseguir com seus processos formativos, começam a assimilar as novas produções acadêmicas de maneira passiva. A atuação do professor regente tende a se configurar como um trabalho mecânico, uma vez que fundamenta sua prática docente nas novas abordagens pedagógicas voltadas para, no entendimento de Santos (2014), o desenvolvimento de competências e habilidades.

As boas condições de trabalho são essenciais à formação contínua dos professores. À vista disso, questiona-se a disparidade salarial entre professores pesquisadores, técnicos educacionais e professores regentes, além das diferentes condições de trabalho para a pesquisa. Esses profissionais têm a docência como foco principal, por conseguinte, para o bom desenvolvimento do ensino, convém que estejam atualizados às novas produções na educação e possam participar de grupos de estudo e pesquisa que contribuam para a geração de conhecimentos em sua área de atuação (Santos, 2014).

Entretanto, a SME de Goiânia, ao criar uma portaria para regulamentar e explicitar os critérios da licença aprimoramento, mesmo que ainda existam brechas e imprecisões, avança de forma relevante no desenvolvimento de sua política educacional. Afirmamos isso porque é fundamental o Poder Público criar condições objetivas para que os professores ingressem em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que a continuidade do processo formativo está necessariamente associada às condições de trabalho (Santos, 2014).

[...] a qualidade do ensino a qual almejamos efetivar no interior das escolas, aqui compreendida na dialética formação-trabalho, nos conduz a defender que uma formação científica e cultural de alto nível (seja inicial ou continuada) aliada a condições materiais de trabalho adequadas (incluindo aí bons salários e plano de carreira), podem contribuir com a emancipação intelectual do professor, de tal forma que este seja capaz de compreender seu papel dentro do projeto histórico de formação humana direcionado a classe trabalhadora, cujo fim principal é colocá-los em contato com o que há de mais desenvolvido no campo da produção científica, filosófica e artística (Santos, 2014, p.170).

Silva (2008, apud Santos, 2014) investigou os professores da educação pública em Goiás e identificou que as condições de trabalho constituem o principal obstáculo ao desenvolvimento de pesquisa nas escolas. A falta de recursos essenciais, como salários adequados, carga horária, materiais didáticos, planos de carreira, infraestrutura, apoio institucional e acesso à formação, contribui para a desvalorização e precarização do trabalho docente. A autora inclusive reforça a inviabilidade dos professores pesquisarem sua própria realidade, seja nos moldes da epistemologia da prática ou sob qualquer outra perspectiva, enquanto não lhes forem garantidas as condições dignas de trabalho em conjunto com a instituição de políticas de fomento à pesquisa direcionadas especificamente aos professores da Educação Básica.

Não obstante, Santos (2014) aponta que o pacote de normativas da OCDE visa orientar a criação de políticas educacionais, aparentemente pretendo com isso assinalar a importância de rever e melhorar a formação de professores. As propostas incluem a definição de um perfil claro para a profissão docente, nomeadamente especificando os saberes, as habilidades e as competências necessárias para a eficácia da escola contemporânea. Essas diretrizes estão ligadas à implementação de projetos que buscam baratear, flexibilizar e agilizar a formação dos docentes.

[...] Apresentamos essa preocupação porque ao longo desse trabalho temos mostrado como as políticas educacionais de nosso país vêm sendo influenciadas pelas diretrizes de ordem internacional. E dentro das normativas apresentadas por organismos como o BM, OCDE e UNESCO não há espaço para esse tipo de estudo, pois defendem um modelo de formação que esteja diretamente vinculada ao cotidiano escolar e que obtenha um impacto elevado junto ao fazer docente e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos, fatores essenciais que devem ser levados em conta para a regulação da oferta e acesso a cursos de formação continuada, cujo foco é *assegurar* a “relevância” e a “qualidade” do processo formativo dos professores. Dentro dessa perspectiva – que prioriza a técnica de ensino eficiente e eficaz e despreza as elaborações teóricas, por supostamente não contribuírem com a mudança do fazer docente –, percebemos a instauração de um processo de empobrecimento da formação continuada de professores (Santos, 2014, p. 160-161).

No final da década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implementou dispositivos legais visando à melhoria do ensino e do desempenho dos docentes nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi criada como um marco para legitimar a formação continuada, estabelecendo responsabilidades entre os diferentes níveis de governo e promovendo ações formativas para professores das escolas públicas. Ao analisarmos o texto da LDB constatamos que o inciso III do artigo 63 define que as instituições formativas deverão desenvolver programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, além de estabelecer no inciso II, artigo 67, que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Santos, 2014). O autor esclarece que:

[...] ao serem instituídas novas bases materiais para organizar e gerir o campo da produção, conseqüentemente, passam a ser atribuídas novas responsabilidades e demandas para escola, principalmente no que tange à formação e capacitação de novos trabalhadores. Tal ação é eleita como fundamental para elevar o potencial competitivo das nações em desenvolvimento e, conseqüentemente, promover a equalização social por meio da “redução da pobreza” e da “desigualdade” ao fornecer oportunidades educacionais para todos (Santos, 2014, p. 211-212).

Nesse processo, o trabalhador precisa ser o gestor de sua própria carreira, tendo o compromisso de se atualizar constantemente, demonstrando a capacidade de se adaptar às condições adversas ou às formas precarizadas e flexibilizadas de trabalho, assumindo a responsabilidade por sua inserção ou exclusão do mundo da empregabilidade (Santos, 2014).

Contudo, o insidioso setor produtivo está aumentando suas exigências por um novo perfil de trabalhador, que deve ser versátil, dinâmico, criativo, resiliente, comunicativo, ético e cooperativo. Isso acontece ao mesmo tempo em que as qualificações para o trabalho estão se tornando obsoletas, em um contexto de intensificação e precarização das formas de trabalho. De qualquer forma, “os organismos internacionais elegeram o professor como peça fundamental na transmissão de valores essenciais para formação de um novo perfil de trabalhador, por meio da imposição de diretrizes voltadas a racionalizar e controlar a formação e o trabalho docente” (Santos, 2014, p. 214).

Neste sentido, observamos o predomínio de uma ideologia e concepção de formação de professores, baseado no neotecnicismo que corresponde a uma exacerbada preocupação com a eficácia e a eficiência da educação, mediada pelas estratégias de administração que preconizam o gerenciamento vinculado às estratégias racionalista da atividade gerencial, que preconizam a busca incessante pela qualidade total na educação (Santos, 2014)<sup>26</sup>.

No entendimento de Santos (2014), o que aparentava distinguir a PFCR da SME de Goiânia em relação à política de formação estabelecida tanto em âmbito nacional quanto internacional consistia na defesa de uma formação teórica robusta como um elemento crucial para apoiar a atuação cotidiana do docente. Isso se concretiza ao se evidenciar o materialismo histórico-dialético e a abordagem histórico-cultural como bases teóricas responsáveis pelo fomento à formação de professores, transcendendo a mera instrumentalização de conhecimentos notavelmente pragmáticos. Essa perspectiva demonstra uma intenção de ruptura com os referenciais associados à epistemologia da prática, os quais estão claramente presentes nos textos das políticas em esferas nacional e internacional.

Conforme foi destacado ao longo deste estudo, a proposta desvinculada da melhoria das condições laborais compromete qualquer chance de progresso cognitivo. Tal situação, segundo Santos (2014), representa uma mácula na PFCR, uma vez que constantemente se enfatiza a relevância de os docentes realizarem pesquisas acerca da sua própria realidade profissional, sem, no entanto, indicar as condições objetivas necessárias para a realização dessa atividade.

O descompasso entre a PFCR e os pressupostos epistemológicos fica evidente na proposta de Formação em Contexto, que considera a instituição educacional como o local ideal

---

<sup>26</sup> A situação dos trabalhadores, especialmente dos professores de Educação Física, se agrava com a pressão sobre a responsabilidade pela sua formação continuada, que agora recai sobre eles, exigindo atenção às novas demandas do mercado de trabalho. O Estado se distancia de suas responsabilidades na formação desses profissionais, que precisam buscar requalificação por meios privados, com base em mérito individual e competição com colegas. Esse cenário reflete uma intensificação da precarização do trabalho docente, marcada por novas exigências de capacitação e requalificação.

para essa formação. Embora essa abordagem pareça promissora para organizar a formação continuada, as precárias condições de trabalho inviabilizam o planejamento e a implementação nas escolas. O tempo disponível para os professores da SME de Goiânia é insuficiente para atender às exigências legais e implementar a formação em contexto. Essa proposta de formação parece alinhada com políticas educacionais globais e nacionais que visam reduzir custos e flexibilizar a formação docente (Santos, 2014)<sup>27</sup>.

Reconhecemos o suposto progresso da proposta ao fundamentar-se no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural como referências teóricas que sustentam a formação continuada de docentes. Contudo, optar por esses referenciais sem considerar sua natureza revolucionária, os conflitos de classe, e sem realizar um debate aprofundado ou apresentar alternativas concretas para superar o processo de proletarização e precarização do trabalho docente, assim como o empobrecimento da formação humana, torna este projeto restrito a uma ilusão, reduzindo-se a uma mera retórica sem eficácia prática (Santos, 2014).

Mesmo que as sugestões mencionadas estivessem sistematicamente organizadas na proposta, segundo o referido autor, ainda faltaria um elemento essencial: o processo de mediação entre o projeto originalmente concebido e sua efetiva implementação na formação continuada. Nossa pesquisa revela uma falta de coerência entre o que foi proposto e o que realmente foi realizado. No entanto, essa é uma limitação adicional deste estudo, visto que a ausência de acesso a dados específicos da área da Educação Física impediu um avanço mais consistente nesta análise (Santos, 2014).

Entrementes, é crucial promover a aproximação entre universidades e escolas através de programas de Pós-graduação e grupos de pesquisa, que são essenciais para uma formação qualitativamente substancial. Outrossim, de acordo com Santos (2014), centros de formação de professores, supervisionados por secretarias e educadores, desempenham um papel relevante na continuidade da formação dos docentes, especialmente os de Educação Física.

Baseando-se nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, que promove a formação continuada como um espaço para o acesso ao conhecimento validado e produzido pela humanidade, oriundo de demandas históricas e necessidades concretas destinadas a provocar mudanças na prática social, afirma-se que o objetivo fundamental da continuidade da formação é apoiar o professor de Educação Física em suas reflexões acerca da realidade escolar.

---

<sup>27</sup> A proposta de formação em contexto reflete uma escolha deliberada pelo fortalecimento da responsabilização dos professores e das escolas pela qualidade da educação, embora não melhore as condições de trabalho e formação (Santos, 2014).

Esse processo ocorre por meio da análise crítica dos dados obtidos na prática profissional diária, comparando-os com os referenciais teóricos e metodológicos que auxiliam na realização de uma avaliação mais aprofundada das práticas escolares, buscando transcender a sua pseudoconcreticidade, que é caracterizada pelas informações superficiais que as envolvem. A formação continuada deve incentivar a superação do individualismo no exercício da docência por intermédio do estímulo a uma cultura docente coletiva e ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, sem, no entanto, ignorar a especificidade da Educação Física na abordagem dos conhecimentos ligados à cultura corporal (Santos, 2014)<sup>28</sup>.

A monopolização da iniciativa privada sobre os processos de formação continuada, que passam a ser caracterizados pelo pragmatismo, imediatividade e pontualidade (duramente criticada ao longo desse trabalho), restringem as possibilidades dos professores de acessarem uma sólida formação teórica e interdisciplinar, contribuindo para o *rebaixamento da qualidade de formação desses trabalhadores*, ou seja, nesse processo há uma relação paradoxal entre aumento do nível de escolaridade acompanhada do esvaziamento de seu conteúdo (Santos, 2014, p. 166, grifos do autor).

A continuidade da formação dos professores é vital para a consolidação epistêmica e social de sua carreira. De qualquer forma, deve-se assinalar que em Goiânia, professores iniciantes recebem menos que outros profissionais com ensino superior. A condição de trabalho docente é marcada pelo distanciamento da atividade, pois os professores não controlam os meios de produção e possuem controle limitado sobre seu trabalho. Isso contribui para a perda de interesse na profissão, levando à ideia errônea de que não é necessária uma formação sólida e condições adequadas para o ensino. Essa situação é um ponto crucial a ser enfrentado (Santos, 2014).

---

<sup>28</sup> Seguimos Santos (2014), que defende que a formação de professores deve transcender o mero saber-fazer, evitando uma abordagem imediatista. Alinhada ao materialismo marxiano, busca promover o desenvolvimento humano e profissional dos docentes em diversos aspectos. Essa perspectiva, focada no trabalho, visa fornecer ferramentas intelectuais que ajudem a compreender as contradições do capitalismo e a desenvolver novas atitudes em relação à escola, sociedade e vida.

## **5 MANIFESTAÇÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **5.1 Precarização do trabalho docente no âmbito das publicações**

Esta seção tem como objetivo explorar as mediações identificadas durante a pesquisa bibliográfica. É importante ressaltar que esse tipo de pesquisa pode revelar aspectos importantes da realidade. O primeiro passo envolve coletar, de forma ampla, informações provenientes de estudos realizados em diferentes contextos teóricos, tanto no Brasil quanto no exterior.

O segundo passo é refletir sobre as questões levantadas nas pesquisas relacionadas à precarização do trabalho docente. Nesta seção, analisamos como essas questões são formuladas, os raciocínios que foram adotados para definir problemas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados empregados, além de como tudo isso se relaciona com a complexa realidade do tema em análise.

Por fim, o terceiro passo consiste em identificar as tendências mais comuns nesse campo e reconhecer as correntes que representam vozes minoritárias no debate sobre a temática discutida. Embora o objetivo não seja descrever todo o percurso investigativo seguido, achamos relevante incluir os textos selecionados para a leitura completa durante a pesquisa bibliográfica (Apêndice C).

### **5.2 O trabalho docente no tensionamento da precarização da força de trabalho**

Nesta seção, vamos explorar a conexão entre a precarização do trabalho dos professores e a precarização geral do mercado de trabalho. Vamos discutir temas como o aumento da carga horária, a piora das condições de trabalho e a forma como isso afeta a força de trabalho, especialmente no contexto da educação. Embora nas escolas públicas a exploração aconteça de maneira diferente em relação às instituições privadas, a busca por cortar custos na educação acaba impactando as garantias que sustentam a classe social atendida por essas escolas.

A desvalorização do trabalho constitui em uma forma de ataque do capital à classe trabalhadora, nomeadamente impactando diretamente professores, estudantes e todos que dependem da escola. No contexto das políticas públicas de educação, a gestão empresarial tem influenciado as redes de ensino, com parcerias que promovem projetos privatistas e a lógica do Toyotismo (Silva; Motta, 2017). Essa abordagem busca cortar custos e maximizar resultados, o que acaba agravando as condições de trabalho e os salários dos docentes; impondo um

controle rigoroso sobre todo o processo educacional, e exige que os profissionais se adaptem, gerando uma pressão para aumentar não só o desempenho, mas também a produtividade.

Inserida nesse contexto, a Educação Física surge a partir de demandas sociais que moldaram sua compreensão ao longo da história, refletindo os interesses da classe dominante de cada época. De acordo com Zimmermann e Ferreira (2014), isso acaba influenciando as definições políticas, intelectuais e morais da sociedade, mostrando como essa área reflete as relações de poder e as dinâmicas sociais da comunidade.

O desinteresse profissional de alguns professores de Educação Física, segundo Rufino, Benites e Souza Neto (2017), é descrito como “desinvestimento amargo”. A pesquisa dos autores revelou que a falta de motivação e engajamento desses educadores está ligada ao descontentamento com a negligência das políticas públicas de educação, planos de cargos, baixos salários e mudanças na legislação de aposentadoria.

Os supracitados autores falam sobre a falta de investimento nas ações profissionais na Educação Física, que se manifesta pela ausência de intervenções dos professores, pela falta de mediação e pelo planejamento inadequado do conteúdo e das metodologias. Eles destacam que a deterioração das condições de trabalho agrava essa situação, que é percebida como um movimento contrário à valorização da Educação Física (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017).

Para transformar a realidade da Educação Física, é fundamental solicitar materiais, espaços adequados e recursos audiovisuais que estejam em adequado funcionamento. Isso ajuda a destacar a importância dessa disciplina no currículo. Precisamos desconstruir a ideia de que a Educação Física é uma disciplina de segunda classe e superar o sentimento de inferioridade que muitos professores da área ainda sentem em comparação com as outras disciplinas. Esse desinvestimento na pedagogia impacta não só a identidade profissional dos educadores, mas também a prática e a organização curricular (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017).

### *5.2.1 Manifestações da precarização do trabalho docente na Educação Física*

Durante o exame de qualificação desta dissertação, um ponto que foi muito destacado e que merece uma explicação mais aprofundada é como a precarização do trabalho docente se relaciona e se manifesta dentro do contexto específico do componente curricular da Educação Física. Com base na minha experiência como professora nas redes estadual de Goiás e no município de Goiânia, revisei os dados mais relevantes das pesquisas analisadas e cheguei à conclusão de que a principal influência desse processo, que se repete na Educação Física, está ligada à sua legitimidade como componente curricular.

Os estudos mostram que o esporte, imerso nos valores da instituição esportiva, é um dos principais desafios à prática docente. Isso acaba desconfigurando a Educação Física como um componente curricular. Essa situação traz consequências como a alienação e o desinteresse dos professores, bem como desgaste emocional, estranhamento e uma perda de significado nas atividades cotidianas. Outro ponto importante é a falta de instalações adequadas para a cultura corporal. No entanto, muitos docentes relatam que essa questão se resume apenas à ausência de quadras poliesportivas cobertas e de materiais esportivos apropriados. Surge, então, a dúvida sobre se a melhoria dessas condições – como materiais e equipamentos adequados para trabalhar com o esporte – resolveria os problemas que afetam a disciplina de Educação Física em suas especificidades.

Em resumo, ao analisarmos a prática pedagógica na disciplina de Educação Física, muitos de nós tendemos a destacar a falta de recursos para o ensino esportivo. Ao mesmo tempo, ressaltamos que essa ênfase no ensino dos esportes pode ser uma abordagem conservadora e reducionista diante da riqueza do universo da cultura corporal. De fato, sob a racionalização da lógica taylorista/fordista, a Educação Física foi fundamental para o projeto educacional, moldando a força de trabalho através da eficiência e disciplina corporal. A disciplina tinha como objetivo promover um corpo saudável e combater a indolência. Essa perspectiva ultrapassada requer uma nova abordagem da Educação Física, afastando-a da mera otimização da força de trabalho. Além disso, a proposta metodológica que ainda prevalece na Educação Física escolar é a da aptidão física (Soares *et al.*, 1992).

Não obstante, a organização do trabalho pedagógico está valorizando disciplinas que promovem o desenvolvimento de competências cognitivas e interacionais, resultando na perda de centralidade da Educação Física no currículo escolar. Esse movimento ocorre em contraste com o modelo taylorista/fordista, em que a Educação Física tinha maior importância (Baccin, 2010). Atualmente, disciplinas como informática e línguas estrangeiras estão se tornando mais relevantes para a formação do estudante.

A Educação Física nas escolas enfrenta desafios constantes para superar a sua própria desvalorização que vem de longa data e reafirmar sua importância como parte fundamental na formação integral dos estudantes. Para que essa disciplina ganhe mais reconhecimento tanto no ambiente educacional quanto na sociedade, é essencial promover uma visão mais ampla e integrada sobre os conhecimentos relacionados à cultura corporal.

No entanto, ao analisar a relação entre a Educação Física e a organização do trabalho pedagógico, fica claro que os educadores dessa área lidam com diversas dificuldades. Entre elas estão o espaço físico inadequado para as aulas, a falta de diversidade e recursos materiais, além

da dificuldade em mostrar como a Educação Física pode contribuir para os projetos político-pedagógicos das escolas. Conforme indicado por Felix (2022), tal situação resulta em uma deterioração da autoimagem dos educadores de Educação Física, ocasionando que se sintam indesejados nas condições imprescindíveis para a realização de suas atividades profissionais.

Na área da Educação Física, além das dificuldades teóricas que são enfrentadas, observa-se uma considerável diversidade de funções profissionais desempenhadas pelos professores, sobretudo no ambiente escolar. Segundo Zimmermann e Ferreira (2014), os docentes, diante das diversas responsabilidades que a escola pública assume, necessitam atender a demandas que em muito extrapolam sua formação específica.

Com frequência, esses profissionais são instados a atuar seja como agentes públicos, seja como assistentes sociais, ou ainda enfermeiros e psicólogos, entre outras atribuições. Essas exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização e perda da identidade profissional, levando à percepção de que a produção de conhecimento nem sempre é o aspecto mais relevante. Por mais que as políticas educacionais legitimem a Educação Física como componente curricular, “as interpretações das leis são subjetivas e em geral, tem contribuído para a reestruturação do trabalho pedagógico no sentido minimizar as contribuições críticas da Educação Física Escolar” (Zimmermann; Ferreira, 2014, p. 13).

Assim, é imprescindível uma abordagem que vá além da simples conformidade legal, direcionando-se para uma Educação Física Escolar que seja transformadora. A variedade de conteúdos tem se mostrado um fator crucial para a falta de interesse dos alunos nas aulas, visto que muitos deles relataram que a maioria dos estudantes demonstra apreço por uma quantidade reduzida de conteúdos, geralmente vinculados a algumas modalidades esportivas, enquanto outras expressões corporais enfrentam considerável resistência em sua aceitação (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017, p.60).

De acordo com os participantes do estudo de Rufino, Benites e Souza Neto (2017), muitos alunos não conseguem enxergar a contribuição da Educação Física para sua formação durante o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo-a como um tempo livre de atividades obrigatórias, ou momento de recreação, lazer ou distração frente às demandas provenientes das demais disciplinas. O maior desafio é “conscientizar que a educação física não se resume à prática” (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017, p. 60). Essa consideração vai de encontro com alguns dos maiores problemas apresentados, ao relacioná-la como prática destituída de reflexão e de produção de conhecimentos a partir de dados fenômenos socioculturais específicos de sua identidade como componente curricular.

Ao longo da história, essa perspectiva da Educação Física como uma atividade – em vez de um componente curricular – ganhou força no Brasil devido a fatores culturais que, gradativamente, desmereceram a ideia de que as atividades executadas nas aulas deveriam estar continuamente associadas a conceitos, valores e atitudes fundamentais vinculados ao domínio procedimental do saber fazer corporal (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017).

A normatização do currículo pela BNCC tem gerado desinteresse e falta de significado no trabalho pedagógico dos professores. Essa desvalorização aparece na divisão do tempo que deveria ser dedicado à elaboração das normas e à aplicação prática, o que acaba reduzindo o espaço para estudos, formação continuada e planejamento. Como resultado, temos um ambiente escolar em que o tempo parece correr sem propósito, especialmente na Educação Física. Os professores dessa área enfrentam desafios como ter que dar aulas para várias turmas, dividir o tempo com atividades que não estão relacionadas à disciplina e compartilhar espaços com projetos que não fazem parte do planejamento da cultura corporal.

A profissão docente de educação física tem se fortalecido ao longo do tempo, com os profissionais buscando se desenvolver e oferecer um trabalho de qualidade. No entanto, enfrentam a saturação causada pelas precárias condições das escolas públicas brasileiras e pela desvalorização social da profissão, devido às diversas dificuldades e responsabilidades que a escola precisa lidar (Felix, 2022).

Carvalho, Barcelos e Martins (2010 apud Felix, 2022, p. 27-28) apontam que “os licenciandos em Educação Física são tencionados a serem criativos, a exercitarem, nos estágios supervisionados e nas disciplinas de práticas de ensino, a promoção de aulas com materiais alternativos” como meio de mitigar as deficiências nas condições de trabalho docente e como mecanismo de “preparação” e “aceitação” do cenário que os futuros professores, ao que tudo indica, encontrarão no exercício da profissão. Contudo essa naturalização afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A formação de professores nas escolas públicas é vista como um fator que contribui para a precarização do trabalho de docentes de Educação Física, que frequentemente utilizam materiais pedagógicos improvisados. Historicamente, a Educação Física estava ligada à formação de um corpo disciplinado para o fordismo, mas essa abordagem não se alinha mais com as demandas atuais do mercado de trabalho, que requer um foco em competências cognitivas e interacionais. A Educação Física, portanto, não tem se mostrado central na formação de novas competências, sendo vista como reprodutora de movimentos, refletindo uma pedagogia das competências que não atende às necessidades contemporâneas (Baccin, 2010).

Nozaki (2004) entende que a secundarização da Educação Física em relação a outras disciplinas que priorizam a pedagogia das competências. Embora a Educação Física se integre ao projeto pedagógico atual, suas mudanças não são eventos isolados, mas refletem transformações no mundo do trabalho. Segundo o autor, o modelo de produção flexível exige uma requalificação do trabalhador, enfatizando habilidades como trabalho em equipe e solução de problemas. Dessa forma, a Educação Física perde seu status de componente central na escola, não contribuindo para o desenvolvimento das competências necessárias no novo contexto produtivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao promover a Educação Física como parte do projeto político pedagógico escolar, apresenta ambiguidade, pois permite que a disciplina não seja obrigatória no ensino noturno. A lei não define claramente a importância da Educação Física, mencionando apenas que deve ser “valorizada”, o que deixa espaço para diferentes interpretações sobre como essa valorização se daria (Nozaki, 2004). Segundo este autor, o conteúdo da referida lei e a abordagem da disciplina refletem as diretrizes do projeto neoliberal na educação.

A escola costuma dar mais importância às disciplinas “mais acadêmicas” em relação às que têm um caráter prático e expressivo (Amaral, 2013)<sup>29</sup>. Isso acontece porque as disciplinas práticas não são consideradas tão diretamente ligadas ao progresso econômico e sua avaliação pode ser mais complicada. Além disso, segundo o autor, os professores dessas matérias muitas vezes têm metas diferentes das que são definidas pelo grupo escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de fato, consiste em dois componentes: as taxas de aprovação dos alunos e o desempenho na Prova Brasil. Esta última tem como objetivo avaliar a qualidade da educação, sendo composta por conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Embora a Educação Física, enquanto “disciplina não convencional”, possa ser desvalorizada do ponto de vista das políticas organizacionais internas das escolas, as avaliações externas, como já discutido, tendem a reafirmar essa visão (Amaral, 2013).

O estudo de Amaral (2013) mostra ainda que os professores de Educação Física sentem que seu trabalho e conhecimento não são valorizados pelos colegas de outras disciplinas. Essa desvalorização fica clara quando a administração da escola confia os alunos a eles enquanto outros professores se dedicam a atividades diversas, ou ainda quando, na ausência de um

---

<sup>29</sup> Para entender a prática, é importante considerar seu aspecto funcional. Isso significa que a ligação entre teoria e prática acontece de forma clara e direta, sendo um processo que visa aperfeiçoar as técnicas de ensino e, assim, promover avanços e melhorias na aprendizagem (Amaral, 2013). Nessa perspectiva, segundo o autor, podemos observar uma relação prática entre teoria e prática.

professor, os alunos são deixados sob a supervisão do professor de Educação Física apenas para que fiquem ocupados, e não para participar de atividades pedagógicas planejadas. Isso contribui para a ideia de que a Educação Física é uma disciplina secundária na escola, sendo vista apenas como uma oportunidade para desenvolver atividades físicas de forma restrita, sem um real compromisso com o projeto pedagógico da instituição.

Embora existam diversas complexidades relacionadas à formação e às condições de trabalho dos educadores na escola pública, não é justo, desde já, colocar os professores de Educação Física em uma posição de vítima. Alguns desses profissionais utilizam a cultura do “cuidado” para negociar com a administração escolar, enquanto outros agem como se pudessem fazer o que quisessem, acreditando que a comunidade escolar não valoriza seu trabalho como deveria.

Ademais, a educação, entendida como um direito do estudante, não deve ignorar a importância fundamental que a Educação Física tem no desenvolvimento humano. Portanto, é papel do professor dessa área resistir à ideia reducionista de ser apenas um cuidador de crianças e garantir que seu trabalho pedagógico siga o que está previsto no projeto educativo da escola. Essa questão vai além das escolhas individuais dos docentes; trata-se de um compromisso moral e político com a sociedade e com o pleno desenvolvimento dos alunos (Amaral, 2013).

Em suma, o processo de precarização na Educação Física está conectado a mudanças no mundo do trabalho, especialmente nas últimas quatro décadas. Tais transformações romperam com o modelo de acumulação taylorista-fordista, impactando a atuação dos profissionais da área. É fundamental que o conhecimento sobre o dia a dia educacional e a prática docente sejam questionados e transformados, em vez de serem aceitos de forma superficial. Para isso, importa buscar embasamento em conhecimentos científicos que foram validados socialmente ao longo do tempo, com o objetivo de fortalecer o significado histórico da atividade educativa (Santos *et al.*, 2020).

A falta de reconhecimento da Educação Física é algo que muitos professores sentem na prática. Eles comumente mencionam a ausência de participação em reuniões de planejamento escolar e nas decisões sobre ações pedagógicas importantes. Essa situação gera um sentimento de isolamento e individualismo, tornando a atuação dos educadores de Educação Física mais excluída em comparação à de outros docentes que têm mais prestígio na escola. Essa realidade está profundamente ligada à história da Educação Física no ambiente educacional.

Não é uma situação nova, e, com base em pesquisas e na minha experiência como educadora, percebo que não será fácil mudar esse cenário. Dentro do sistema capitalista, é difícil ter uma Educação Física que faça sentido tanto para os professores quanto para os estudantes.

A elite dominante tende a valorizar um modelo de ensino focado apenas na aptidão física, o que acaba reduzindo a Educação Física a uma simples promoção da saúde.

Para a classe trabalhadora, a Educação Física pode ser um meio de resistência, com o objetivo de construir uma sociedade onde essa disciplina exista de forma livre e igualitária. Nesse contexto, a legitimidade da Educação Física aparece em raras ocasiões, especialmente quando há um projeto coletivo entre os professores. Seu verdadeiro significado está ligado à luta e à resistência, mas só poderá ser plenamente realizado se houver uma transformação no modo como nossa sociedade se organiza.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito tempo, temos observado, no decorrer das sucessivas gestões governamentais, em todas as esferas de poder, uma postura de ‘subserviência e acatamento integral’ às determinações de normativas descritas em documentos, assim como também em relação aos mecanismos de controle aplicados às políticas educacionais no Brasil. Foi assim, no período da ditadura militar (1964-1978) e posteriormente, em todas as sucessivas gestões do regime democrático.

Destacamos e denunciemos, no decorrer desse estudo que, tanto as instituições financeiras internacionais como os conglomerados educacionais privados, há muito vêm ditando e impondo suas lógicas de mercadorização e mercantilização no setor público a partir de normativas, legislação e documentos de regramento de ações e condutas, tanto no espectro amplo, como no mais específico, quer seja, nos principais setores de comando e controle das relações de gestão escolar como também no fazer pedagógico (professor-aluno), alargando ainda mais seus tentáculos até mesmo no âmbito da família e em toda a comunidade escolar. E tudo isso, com base na sustentação e/ou justificativa nas mesmas narrativas históricas, ou seja, melhorar os índices de alfabetização, escolaridade, conhecimento, qualidade da educação, democratização e acesso, desenvolvimento, empregabilidade, etc., todo esse discurso amplamente difundido nas campanhas políticas e em outras ocasiões eleitoreiras.

Todavia, o que os regramentos e as instituições escondem no seu escopo, na verdade, são uma série de contendas perversas e escravizantes muito bem engendradas e articuladas no contexto dessas determinações, de tal sorte que, ao contrário das propaladas necessidades de melhorias na educação, promovem justamente o contrário, o oposto. Dessa forma, é notória a prevalência de um modelo de formulação vertical das políticas públicas educacionais, desprovidas de diálogo com a base. A ausência da participação no processo de elaboração daqueles que vivenciarão os efeitos dessas políticas, compromete a sua legitimidade, efetividade e aceitação, resultando em diretrizes potencialmente alienadas das realidades concretas que visam regular.

Considerando um dos principais aspectos que precarizam a educação no seu todo e que foi, neste trabalho, apontado por nós, é o orçamento anual da Educação, no que diz respeito à destinação dos recursos em rubricas de “Capital e Custeio”. Nesse quesito, como foi amplamente discorrido no contexto de nosso trabalho, os valores desses recursos destinados às reais necessidades das unidades escolares não atendem minimamente às demandas concretas, as quais são anualmente encaminhadas pelos diretores das unidades escolares em consonância

com os demais docentes, aos responsáveis pela gestão desses recursos. O que se tem visto e acompanhado, anualmente, na rotina do chão das escolas, são emendas e remendos emergenciais, para sanar problemas pontuais e urgentes. Exemplo: instalação de containers para criar um espaço de funcionamento e atendimento à determinada urgência; construção de um “puxadinho” para alocação de algo urgente, e assim por diante. Ou seja, a improvisação e as adaptações estruturais e/ou administrativas promovidas pelos gestores (secretários e diretores escolares) a fim de atender as “determinações legais”.

Como foi discorrido no corpo desse trabalho, as demandas das instituições escolares variam muito de escola para escola, sendo que em cada uma delas, já fragilizadas ora pelas condições estruturais de espaços físicos, infraestrutura e acesso, ora pela falta de recursos humanos, materiais didático-pedagógicos, laboratórios, secretaria, segurança, alimentação, higiene, dentre tantos outros aspectos de igual importância, têm-se que em outras unidades as demandas são até de maior monta.

A insuficiência de recursos para a implementação de ações no ambiente escolar compromete, precariza e impossibilita o desenvolvimento da qualidade da educação tão propalada e almejada por instituições e documentos normativos. Essa carência não apenas prejudica a comunidade escolar, mas também empobrece a sociedade como um todo, considerando a precarização da qualidade dos saberes, conhecimentos e competências previstos nos documentos orientadores como a BNCC, afetando especialmente a área da EFE e, conseqüentemente, todo o alunado.

Na especificidade da EFE, a BNCC e o DC-GO estabeleceram-se como currículos-a serem seguidos integralmente pelos professores. A ampliação do leque de práticas corporais nos conteúdos da EFE resultou em um acúmulo de temas a serem abordados bimestralmente, comprometendo significativamente a qualidade do ensino. Nesse sentido, o tempo pedagógico disponível revela-se insuficiente para a adequada exploração, vivência ou ensino de todas essas práticas, comprometendo a qualidade de ensino desses os conteúdos com a profundidade necessária para a efetiva apropriação do conhecimento pelos alunos, culminando em uma abordagem superficial de diversos temas, desrespeitando o ritmo e as necessidades de aprendizagem dos discentes. Diante disso, a BNCC intensifica a precarização do trabalho docente dos professores de EFE.

A presente investigação sobre as implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico, com especial atenção à Educação Física, evidencia a necessidade de um modelo educacional que se alinhe aos interesses da classe trabalhadora, em contraposição às abordagens atualmente prevalentes. A análise das representações sobre o papel da escola

evidencia a necessidade de ações concretas para sua valorização social. No que concerne à Educação Física, a persistente desvalorização em relação às outras disciplinas, conforme aponta Rufino (2017, p. 1267), “requer esforços conjuntos de políticas públicas, pesquisadores e professores em exercício para essa superação”.

Ao longo das seções, buscou-se aprofundar a questão da precarização do trabalho docente, atentando para as mediações singulares da Educação Física em sua intrínseca relação com os processos contemporâneos de precarização da força de trabalho, conforme apontado por Santos (2014). O estudo demonstrou como essa dinâmica não se restringe ao campo educacional, mas se conecta com as tendências mais amplas observadas no mundo do trabalho, conferindo especificidades à experiência dos profissionais da área de Educação Física, ou seja, a forma como a precarização se manifesta e é vivenciada pelos professores de Educação Física pode ter características particulares, diferentes de como ela ocorre em outras disciplinas ou em outras profissões.

Nesse contexto, ao buscar essas mediações singulares, podemos explorar essas características específicas de como a precarização se manifesta no contexto da Educação Física escolar. Para ilustrar trazemos alguns exemplos:

- Espaços e recursos: A precarização pode se manifestar na falta de espaços adequados (quadras, ginásios) ou de materiais didáticos específicos para a Educação Física, algo que não é uma preocupação central em outras disciplinas.
- Valorização da disciplina: Historicamente, a Educação Física pode enfrentar uma menor valorização dentro do currículo escolar, o que pode se traduzir em menos recursos, menos tempo de aula e, conseqüentemente, em uma precarização do trabalho do professor da área.
- Saúde e segurança: Professores de Educação Física podem estar mais expostos a riscos de lesões ou acidentes durante as aulas práticas, o que pode ser um aspecto específico da precarização nessa área em termos de segurança no trabalho.
- Natureza prática da disciplina: A necessidade de planejar e conduzir atividades práticas, muitas vezes com grandes grupos de alunos e em espaços amplos, impõe desafios específicos que se intensificam em um contexto de precarização (superlotação, falta de auxiliares).

Em suma, a ideia é que, embora a precarização seja um fenômeno amplo, que afeta diversos trabalhadores, ela assume contornos e implicações particulares quando analisamos as experiências dos professores de Educação Física. Assim, considerando as reflexões desenvolvidas, sugere-se uma reestruturação do trabalho pedagógico que enfatize a articulação

interdisciplinar, visando capacitar os educandos a realizar uma análise crítica das intrincadas determinações da realidade. Segundo Baccin (2010), compreender a Educação Física Escolar sob uma perspectiva crítica significa situá-la no contexto de suas relações com as demais disciplinas curriculares, reconhecendo que todas elas são construções históricas, resultantes do processo de constituição e desenvolvimento da humanidade.

Considerando que a atual organização hegemônica do trabalho pedagógico na escola opera alinhada aos interesses da classe dominante, obstaculizando o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico historicamente produzido como ferramenta de emancipação humana – cenário intensificado pelas políticas educacionais atuais. Nesse contexto, emerge como uma necessidade premente a construção de uma nova organização do trabalho pedagógico que sirva aos interesses da classe trabalhadora, caso contrário, a classe dominante continuará mantendo as condições de dominação. Diante disso, Krug *et al.*, (2019) afirmam que do ponto de vista organizacional, a escola, com as condições que oferece aos seus trabalhadores, figura entre as piores instituições para se trabalhar.

A adoção de currículos prescritos tem exercido uma influência considerável sobre a forma como os professores planejam e conduzem seu trabalho. Contudo, é imprescindível que se reconheça o professor como protagonista de sua prática pedagógica e, em certa medida, corresponsável pela própria concepção curricular.

A implementação de currículos prescritos tem impactado consideravelmente o planejamento e a condução do trabalho docente. No entanto, é fundamental reconhecer o professor como protagonista de sua prática pedagógica e, em certa medida, como corresponsável pela própria concepção curricular, uma vez que a legitimação de uma proposta curricular se efetiva com a sua aplicabilidade na prática pedagógica dos professores.

Fundamentados nos dados do orçamento geral da União (Brasil, 2025), a análise do financiamento educacional revela um cenário de investimentos aquém do necessário para garantir uma educação de qualidade. Essa escassez de recursos se manifesta na precariedade da infraestrutura física e na carência de materiais didático-pedagógicos, gerando inúmeras dificuldades para os professores de EF e estudantes. Diante dessa conjuntura, a desmotivação docente para a prática pedagógica torna-se evidente, uma vez que as condições materiais indispensáveis para um trabalho de qualidade não são asseguradas.

Assim, as limitações orçamentárias na área da Educação, com os míseros 2,99% do PIB (Brasil, 2025) além de definir o teto de gastos e investimentos, determinam onde, como e quanto cada valor ou rubrica deve ser alocado, minuciosamente, nas planilhas financeiras. Essas restrições impactam diretamente o desenvolvimento de ações e projetos esportivos, artístico-

culturais, científicos e o próprio planejamento pedagógico escolar, limitando as possibilidades e oportunidades de docentes e discentes de desenvolverem, expandirem e aprofundarem os conhecimentos e conteúdos curriculares.

Ao mesmo tempo, o “encaixotamento” de um elevado volume de aulas diárias, carga horária semanal e dias letivos semestrais recheados e preenchidos de volumoso conteúdo no currículo/disciplinas, engessam o saber e o fazer escolar de maneira que empobrece e entristece a rotina de todos os atores envolvidos, acarretando vários deles adoecimento, frustração, tristeza, marasmo ou o “cumprir tabela”, fazer por fazer, “empurrar com a barriga” e tantas outras expressões usuais no meio escolar. Não é à toa que todos almejam ansiosamente pelas férias, quando deveria ser o contrário, todos entusiasmadíssimos pelo saber, conhecer, descobrir, aprender!

No que concerne ao estresse e ao adoecimento (burnout, fibromialgia, dentre outros) destacados neste estudo como um dos efeitos da precarização do trabalho docente, as metas estabelecidas por fontes externas/estrangeiras impõem aos professores um aumento expressivo no número de atendimentos, intensificando a relação professor-aluno e ocasionando salas de aula superlotadas. Embora não tenha sido objeto desta investigação, é amplamente conhecido o expressivo número de docentes afastados de suas atividades laborais por motivos de saúde, além daqueles que continuam trabalhando mesmo com quadros de adoecimento diagnosticados.

Por outro lado, a crescente burocratização das ações direcionadas aos docentes, intensifica suas responsabilidades e implica cada vez mais no incremento de suas tarefas, demandando tempo, energia e gerando desgaste com o preenchimento de formulários e documentos digitais, na alimentação de plataformas online, que em nossa análise, configuram-se em “ferramentas de controle” que os alienam em uma lógica produtivista e capitalista que, no ambiente educacional, representa uma forma de riqueza imaterial, manifestada no tempo/período de trabalho, nos conteúdos/forma de sua produção e na energia/esforço despendido.

Em relação aos cursos de aperfeiçoamento para docentes, a presente análise revela uma notória ausência de incentivo por parte do Estado. Apesar da retórica oficial que enfatiza a necessidade de atualização constante dos professores, a realidade concreta demonstra que o discurso governamental se alinha, de fato, com as diretrizes de redução de custos preconizadas por organismos internacionais, em detrimento do desenvolvimento profissional do corpo docente.

No âmbito da prefeitura de Goiânia, a PFCR (2020) da SME apresenta-se como um projeto com uma elaboração formalmente consistente, inclusive ancorado em referenciais

teóricos críticos da educação. Contudo, uma análise mais detida revela uma subjacente adesão à Pedagogia da Prática, expondo uma incoerência em sua fundamentação teórica. Ademais, a gestão da SME e da prefeitura de Goiânia desconsideraram os próprios princípios da referida política de governo, que destaca a relevância da formação profissional dos docentes para a melhoria da qualidade da educação, que prevê a realização de cursos para a formação continuada com afastamento remunerado, e outros discursos eloquentes que, na prática, não se concretizam tão facilmente para os docentes desta rede.

A despeito do discurso sobre a importância da formação continuada, a realidade vivenciada pelos docentes em Goiânia é marcada pelas dificuldades impostas pela gestão municipal à qualificação e ao aprimoramento profissional. A causa dessas dificuldades é motivada pela relutância dos gestores em suprir o déficit de profissionais gerado por esses afastamentos, sob a justificativa de aumento de gastos. A necessidade de recorrer à Justiça para assegurar o direito à Licença Aprimoramento, um aspecto relevante abordado nesta dissertação, ilustra a luta dos docentes por seu desenvolvimento profissional em um contexto de precarização da educação, especialmente da Educação Física Escolar.

As reflexões aqui apresentadas encontram ressonância no período da denominada crise estrutural do capital. Conforme Baccin (2010), a busca pela manutenção de sua hegemonia induz a ajustes estruturais. Dentre esses ajustes, observa-se um movimento de retração do papel do Estado nas políticas sociais, e as políticas educacionais tornam-se vulneráveis a essa lógica de enxugamento, revelando as prioridades subjacentes ao sistema capitalista em sua fase atual.

Concordamos com Silva e Motta (2017, p. 40) de que é fundamental “reconhecer a materialidade dessas políticas em curso, que vem gerando uma metamorfose no mundo do trabalho docente, implicando cada vez mais na necessidade de pensar e agir, coletivamente, implementando estratégias de resistência no nível ético-político”, mas caso os profissionais optem por lutar individualmente contra o processo de precarização, ocorrerá a atomização dos profissionais, como também a alienação de seu protagonismo.

Nesse sentido, Silva (2019) adverte que diversas iniciativas aqui apresentadas não se concretizaram devido às imposições judiciais e à organização dos trabalhadores da educação por meio de seus sindicatos. Contudo, essas iniciativas ainda representam tendências com grande potencial de implementação em um futuro próximo, caso não ocorra a necessária oposição a tais medidas.

Por fim e não menos importante, é premente e grandemente significativo que o plano de carreira e os valores salariais dos docentes sejam revistos. Somente uma remuneração digna e condizente poderá efetivamente retribuir a amplitude e a complexidade das atribuições

inerentes à nobre carreira do magistério, além de prover o sustento essencial para as dimensões pessoal, familiar e social desses profissionais, atendendo às suas legítimas demandas.

A remuneração salarial justa e digna, além de atender às necessidades dos docentes, é fundamental para fortalecer sua autoestima e seu status social, equiparando a profissão docente a outras que exigem formação acadêmica superior. Concomitantemente, propiciar, estimular e facilitar a formação continuada dos educadores, por meio de pós-graduações *stricto sensu* – mestrado e doutorado, condição indispensável para a excelência do trabalho.

Em consonância com a lógica de que profissionais de outras categorias – a exemplo dos que atuam nos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, na Medicina e como CEOs – requerem as melhores condições para o pleno exercício de suas atribuições, consideramos legítimo, correto e justo que os docentes recebam o mesmo nível de respeito, tratamento por parte de seus superiores e gestores e que sejam propiciadas as melhores condições de trabalho.

Cabe esclarecer que o presente estudo não se propôs a analisar em profundidade a questão orçamentária da educação nos âmbitos estadual e municipal de Goiânia em detrimento da legislação pertinente. Essa investigação detalhada poderá ser desenvolvida em outra oportunidade. O propósito principal desta pesquisa foi, contudo, identificar e discutir as mediações históricas que influenciam direta e indiretamente as ações da gestão escolar e o trabalho pedagógico dos docentes, que são frequentemente responsabilizados pelos resultados da educação na sociedade.

Ao longo desta investigação, procuramos desvelar as intrincadas relações entre a disciplina de Educação Física e a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar. A análise empreendida revelou a complexidade dos desafios enfrentados pelos profissionais da área, que cotidianamente lidam com a insuficiência de recursos materiais e espaços inadequados, além da persistente dificuldade em consolidar a legitimidade e o reconhecimento da Educação Física como um componente curricular essencial dentro do projeto político-pedagógico da escola. Essa conjuntura, marcada pela precariedade e pela luta por valorização, impacta diretamente a prática docente e, por conseguinte, o potencial formativo da Educação Física para os estudantes.

Na segunda seção, intitulada “Produção e reprodução da classe trabalhadora e a escola”, direcionamos o olhar para as relações entre as dinâmicas socioeconômicas do sistema capitalista e a estruturação do trabalho educacional. Ao analisar as determinações sociais do trabalho na sociedade capitalista, buscamos estabelecer o arcabouço teórico para compreender a histórica precarização da profissão docente. Essa análise inicial, que partiu da investigação das condições macroestruturais que moldam o cotidiano dos educadores, revela-se fundamental à luz da

realidade encontrada ao longo deste estudo, onde os desafios relacionados à valorização profissional e às condições de trabalho precárias ecoam as determinações sociais historicamente construídas.

No decurso da segunda seção, buscamos examinar o nexo fundamental entre capital e trabalho. Partimos do entendimento de que as necessidades e as pressões emanadas pelo sistema capitalista encontram sua gênese nessa relação primária, reverberando subsequentemente nas instâncias da superestrutura social, dentre as quais se insere a educação, cuja articulação basal constituiu o alicerce crucial para a compreensão das discussões que se desenvolveram nas partes subsequentes.

Na terceira seção desta dissertação, intitulada “Precarização do Trabalho Docente”, a análise se concentrou na conceituação da precarização em suas diversas manifestações no contexto da profissão. Ao explorar a intensificação do trabalho, marcada pelo aumento das demandas e pela redução do tempo para realizá-las, e a autointensificação, caracterizada pela internalização das pressões e pela autoexigência excessiva, buscou-se delinear como esses processos impactam a saúde e o bem-estar dos educadores. Ademais, a discussão sobre a mercantilização da educação evidenciou as formas pelas quais a lógica do mercado se infiltra no ambiente escolar, alterando as relações de trabalho e a própria concepção da atividade docente, frequentemente em detrimento da qualidade do ensino e da valorização profissional. Em suma, a compreensão aprofundada desses conceitos interconectados revela a complexa teia de fatores que contribuem para a degradação das condições de trabalho e para o enfraquecimento da identidade profissional no cenário educacional contemporâneo.

Na quarta seção, intitulada “As Mediações Históricas da Precarização do Trabalho Docente no Chão da Escola”, a análise buscou rastrear as trajetórias e os mecanismos históricos através dos quais a precarização se manifesta concretamente no cotidiano escolar. Ao examinar as políticas educacionais implementadas ao longo do tempo, as transformações nas estruturas de financiamento da educação e as mudanças nas relações de poder dentro das instituições, procurou-se evidenciar como fatores macroestruturais se traduzem em desafios práticos para os educadores. A investigação das condições de trabalho, dos salários, da autonomia pedagógica e do reconhecimento social da profissão revelou um processo contínuo de erosão, no qual antigas vulnerabilidades se somam a novas pressões, configurando um cenário complexo que demanda um olhar atento para as especificidades históricas e contextuais que moldam a experiência docente na escola. Em última análise, a compreensão dessas mediações históricas é fundamental para identificar as raízes da precarização e para a proposição de estratégias de resistência e transformação.

A quinta seção, intitulada “Manifestações da precarização do trabalho docente na educação física”, cotejou a precarização do trabalho docente sob a lente das publicações acadêmicas, no contexto mais amplo da precarização da força de trabalho e em suas manifestações específicas na Educação Física, permitiu traçar um panorama multifacetado dessa problemática. A revisão da literatura especializada revelou como a precarização não é um fenômeno isolado à docência, mas sim uma característica estrutural do atual cenário do trabalho, permeando diversas profissões. No entanto, ao focalizar a Educação Física, emergiram nuances particulares, desde as condições específicas de atuação nos espaços escolares até a desvalorização histórica da área como componente curricular.

As manifestações da precarização na Educação Física, conforme explorado, tangenciam a intensificação do trabalho, a insegurança contratual e a fragilização da identidade profissional, elementos que, em diálogo com a literatura geral sobre a precarização, evidenciam a urgência de se reconhecer as especificidades da área para a construção de estratégias de resistência e valorização.

Por fim, esperamos que a nossa pesquisa represente um estímulo para que haja o debate crítico em relação ao estabelecimento de políticas públicas no que diz respeito a dotar as escolas brasileiras de condições básicas para realização de aulas de educação física, contribuindo para aumentar a motivação do alunado e por consequência favorecer a qualidade do trabalho desse profissional (Felix, 2022).

Diante das conclusões sobre a complexa problemática da precarização do trabalho docente, que permeia desde as determinações macroestruturais do sistema capitalista até as manifestações específicas no “chão da escola” e na área da Educação Física, algumas soluções emergem como caminhos potenciais para mitigar e transformar essa realidade:

#### 1. Valorização Profissional e Remuneração Adequada:

- Implementação e fiscalização rigorosa do Piso Salarial Nacional: garantir o cumprimento da lei como um ponto de partida para uma remuneração mais justa e digna, buscando reajustes que acompanhem o custo de vida e garantam o reconhecimento social da importância da profissão.
- Planos de Carreira atrativos e progressivos: desenvolver planos que ofereçam oportunidades reais de ascensão profissional com base na formação, tempo de serviço e desempenho, incentivando a permanência e o desenvolvimento contínuo dos docentes.
- Equiparação salarial com outras profissões de nível superior: lutar por uma equiparação que reflita a complexidade e a responsabilidade da função docente, buscando romper com a histórica desvalorização salarial.

## 2. Melhoria das Condições de Trabalho:

- Investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos: assegurar espaços físicos adequados, incluindo as instalações de apoio à Educação Física (vestiários banheiros, armários para armazenar materiais e bebedouros acessíveis aos alunos), materiais didáticos diversificados e acesso a tecnologias que otimizem o trabalho docente e a qualidade do ensino.
- Redução da jornada de trabalho e tempo dedicado a atividades extraclasse: promover uma jornada que possibilite um equilíbrio entre as atividades em sala de aula, o planejamento, a formação continuada e a vida pessoal dos professores, combatendo a intensificação do trabalho.
- Apoio multidisciplinar e programas de saúde mental: oferecer suporte psicológico e programas de prevenção ao adoecimento mental e emocional, reconhecendo o impacto da precarização na saúde dos docentes.

## 3. Fortalecimento da Legitimidade e do Reconhecimento da Educação Física:

- Implementação efetiva das diretrizes curriculares: garantir que a Educação Física seja reconhecida e valorizada como componente curricular essencial, com espaço e recursos adequados dentro do projeto político-pedagógico da escola.
- Formação inicial e continuada específica e de qualidade: investir na formação de professores de Educação Física que contemple as especificidades da área e as demandas pedagógicas contemporâneas.
- Ações de conscientização sobre a importância da Educação Física: desenvolver iniciativas que destaquem o papel fundamental da área para a a???, o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes, buscando desconstruir a visão de disciplina secundária.

## 4. Fortalecimento da Organização e da Luta Coletiva:

- Sindicalismo docente atuante e propositivo: fortalecer as entidades sindicais para que atuem na defesa dos direitos e na proposição de políticas públicas que valorizem o trabalho docente.
- Construção de um "sindicalismo cidadão" na educação: ampliar a atuação para além das questões salariais, engajando-se na defesa da escola pública de qualidade e do direito à educação para todos.
- Mobilização e diálogo com a sociedade: promover o debate público sobre a importância da valorização dos professores e as consequências da precarização para a qualidade da educação.

##### 5. Políticas Públicas Integradas e de Longo Prazo:

- Elaboração e implementação de planos de educação que priorizem a valorização docente: incorporar a melhoria das condições de trabalho e salariais como eixos centrais das políticas educacionais em todos os níveis de governo.
- Garantia de financiamento adequado e sustentável para a educação: assegurar recursos financeiros que permitam a implementação das medidas de valorização e a melhoria da infraestrutura educacional.
- Monitoramento e avaliação das políticas de valorização docente: acompanhar os resultados das ações implementadas e realizar ajustes para garantir sua efetividade a longo prazo.

Em suma, a superação da precarização do trabalho docente exige uma abordagem multifacetada que envolva ações em diferentes níveis, desde a valorização econômica e profissional até o fortalecimento da legitimidade da área e a construção de políticas públicas consistentes. A luta por uma educação de qualidade passa, necessariamente, pela valorização daqueles que dedicam suas vidas à formação das futuras gerações. Nutro a expectativa de que esta análise possa fomentar o debate acerca das nuances do trabalho dos professores de Educação Física frente às transformações contemporâneas do mundo laboral. Conscientes de que a precarização do trabalho se configura como uma imposição sistêmica do capitalismo, aliamos-nos àqueles que vislumbram e lutam pela superação desta lógica predatória de organização social.

Que a chama desta investigação reacenda em cada leitor a urgência de um olhar crítico e engajado sobre o trabalho docente, especialmente na Educação Física, em tempos de incertezas e transformações. Se a precarização se apresenta como um espectro persistente, que esta análise sirva de farol para iluminar as resistências cotidianas e inspirar a construção coletiva de um futuro onde o valor intrínseco da educação e de seus profissionais floresça em plenitude, rompendo as amarras de uma lógica que insiste em obscurecer o potencial humano. Que a busca por condições dignas e por um trabalho pedagógico emancipador continue sendo a nossa bússola, guiando-nos rumo a horizontes mais justos e humanizadores.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR** (Online), v. 9, n. 36, p. 25–37, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- ALVES, Thiago.; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa** (Online), v. 41 n. 143, p. 606-639, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qGStKnvmJS4Xc63sqfcYt5j/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- AMARAL, Everson Zaykowski. **Educação Física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3179>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.
- AUDITORIA CIDADÃ. **Orçamento Geral da União – 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: [Informativo-agosto-2011.pdf](#). Acesso em: 19 fev. 2024.
- BACCIN, Eclea Vanessa Canei. **Educação física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2010. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/123456789/1839/Eclea%20Baccin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação Escolar, UNESP, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e69c030a-317b-402d-bdf2-93521efaf6a5>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BERNARDI, Guilherme Bardemaker.; MOLINA NETO, Vicente. Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar. **Pensar a Prática** (Online), v. 19, n. 2, p. 339-349, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/36661>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BETTI, Mauro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental: ruim com ela, pior sem ela. **Blog do CEV** (Online), n. 1, [n.p.], 2017. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Responsabilidade Fiscal: Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 20 nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 9**, de 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb->

[2009#:~:text=Parecer%20CNE%2FCB%20n%C2%BA%209,Distrito%20Federal%20e%20dos%20Munic%C3%ADpios](#). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de 26 de abril de 2012. Fixa a parcela da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, prevista no caput do art. 7º da Lei nº 11.494. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-mec-no-7-de-26-de-abril-de-2012>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar - Segunda Versão**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm). Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum – Professores**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro%EF%BB%BF-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: versão final**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: DOU, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Orçamento em números - Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA 2025. **MPO**, 15 set. 2024. Brasília: MPO, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/conteudo-orcamento-em-numeros-2025/versao-cidada>. Acesso em: 11 out. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FELIX, Aline Maria da Silva. **Trabalho docente na Educação Física: categoria precarização e o adoecimento dos docentes**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife, 2022. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4054>. Acesso em: 10 out. 2023.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA NETO, Rubem Barboza. Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a educação física em escolas brasileiras. **Sensos-e** (Online), v. 7, n. 2, p. 50-59, 2020. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3524/1601>. Acesso em: 29 mar. 2024.

GARCIA, Lênin Tomazett. **Apontamentos sobre a precarização do trabalho docente**. (mimeo). 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado: Ensino Fundamental - Anos Finais - Volume III**. Goiânia: SEDUC/CEE/UNDIME-GO, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/dc-go-documento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4668?&&locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4668?&&locale=pt_BR). Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Taxa de desocupação é de 12,7% e taxa de subutilização é de 25,0% no trimestre encerrado em março de 2019. **Agência IBGE Notícias**, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24284-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-7-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-25-0-no-trimestre-encerrado-em-marco-de-2019>. Acesso em: 11 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Investimento público em educação, **INEP**, 31 out. 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/investimento-publico-em-educacao>. Acesso em 20 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Remuneração média dos docentes da educação básica 2014 a 2020. **INEP**, 27 jul. 2023. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: [Indicador mostra remuneração de docentes](#)

da educação básica — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Relatórios de Monitoramento do PNE. **INEP**, 2 jul. 2024. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 10 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Básica: estatísticas Censo Escolar – 2007 a 2024. **INEP**, 6 nov. 2024. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 15 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Básica 2018 - 2024: notas estatísticas. **INEP**, 9 abr. 2025. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 abr. 2025.

KRUG, Hugo Norberto. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária** (Online), [n. p], 2017. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica>. Acesso em: 27 mar. 2024.

KRUG, Hugo Norberto.; KRUG, Rodrigo de Rosso.; KRUG, Marília de Rosso.; KRUG, Moane Marchesan.; TELLES, Cassiano. As dificuldades pedagógicas no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação** (Online), v. 7, n. 13, p. 223-246, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.8700>. Acesso em: 27 mar. 2024.

KRUG, Hugo Norberto.; KRUG, Rodrigo de Rosso.; KRUG, Marília de Rosso.; KRUG, Moane Marchesan. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes na educação básica. **Pensar Acadêmico** (Online), v. 18, n. 3, p. 487-509, 2020. Disponível em: <https://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1924/1510>. Acesso em: 24 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa** (Online), v. 38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29439>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LOVATTO, Guilherme Stürmer. **Escola precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – [Programa de Pós-Graduação em Educação Física](#), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22162>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MARI, Cezar Luiz de.; GRADE, Marlene. Estratégias da formação humana para o consenso. **Universidade e Sociedade** (Online), n. 45, p. 131-142, 2010. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/fbad449653923dcc63f6f140c5e7263e\\_1547841489.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/fbad449653923dcc63f6f140c5e7263e_1547841489.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1971.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. Lisboa: Avante! 1982.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Edipro, 2008.

MARX, Karl. **O capital** – Livro 1 - crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MICHETTI, Miquele. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Online), v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

MORAIS, Luiz Armando.; SOUZA, Katia Reis.; SANTOS, Gideon Borges. Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). **Revista Trabalho Necessário** (Online), v. 16, n. 29, p. 218-236, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4641>. Acesso em: 10 fev. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Online), v.25, n. 1, p. 23-27, 2011. Disponível em: [http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos\\_21.pdf](http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos_21.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da bncc: retrocesso político e pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7, 17, 2017, Goiânia. **Anais [...]**, Goiânia: CBCE, 2017. p. 1-6. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/anais/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e Inconsistência da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (Online), v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/31277>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Educação em resumo 2011** – Indicadores da OCDE. Paris: OCDE, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Acesso em: 21 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Educação em resumo 2018** – Indicadores da OCDE. Paris: OCDE, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Acesso em 21 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Educação em resumo 2023** – Indicadores da OCDE. Paris: OCDE, 2023. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023\\_e13bef63-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en). Acesso em: 21 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores**. Suíça: UNESCO, 2008. Disponível em: [A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização; 2008](#). Acesso: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade** (Online), v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PINI, Mônica Eva.; MELO, Savana Diniz Gomes. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In OLIVEIRA, D. A. PINI, M. E. FELDFEBER, M. **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista retratos da escola** (Online), v. 3, n. 4, p. 51-67, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101/290>. Acesso em: 16 jan. 2024.

POCHMANN, Marcio. A Uberização leva à intensificação do trabalho e da competição entre os trabalhadores. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho** (Online), n.48, p. 16-19, 2016. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-uberizacao-leva-a-intensificacao-do-trabalho-e-da-competicao-entre-os>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PORTAL QEDU. **Dados Educacionais de Goiânia**. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5208707-goiania>. Acesso em: 4 abr. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº. 019**, de 4 de abril de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para a concessão da Licença para Aprimoramento Profissional aos detentores do Cargo de Profissional de Educação II (PE II) e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Município, 2012.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 91**, de 26 de junho de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: SME, 2000, Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2000/lc\\_20000626\\_0000\\_00091.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lc_20000626_0000_00091.html). Acesso em: 20 fev. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 7.997**, de 20 de junho de 2000. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2000/lo\\_20000620\\_0000\\_07997.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lo_20000620_0000_07997.html). Acesso em: 20 fev. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 8.188**, de 23 de setembro de 2003. Altera a Lei nº 8.172, de 30 de junho de 2003 e dá outras providências. Goiânia: SME, 2003. Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2003/lo\\_20030923\\_0000\\_08188.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2003/lo_20030923_0000_08188.html). Acesso em: 20 fev. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: SME, 2016. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte**. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Educação Básica. **SME**, 26 set. 2020. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/educacao-basica-2>. Acesso em: 4 abr. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2022**. Goiânia: SME, 2022.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2024**. Goiânia: SME, 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento** (Online), v. 23, n. 4, p. 1257-1270. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66771>. Acesso em 24 mar. 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto.; BENITES, Larissa Cerignoni.; NETO, Samuel de Souza. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Corpoconsciência** (Online), v. 21, n. 3, p. 55-65, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5717>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira.; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade** (Online), v.25, n.89, p.1203-1225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SANTOS, Maria de Fatima Oliveira.; SILVA, Naiara Nascimento da.; BORGES, Ízis Carla Candido.; SOBRINHO, José Pereira de Sousa. Precarização do trabalho em educação física no cariri cearense. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA URCA, 5, SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23, 7-11, 2020. Cariri. **Anais [...]**, Cariri: URCA, 2020. p. 1-5. Disponível em: <https://siseventos.urca.br/home/anais/251>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SANTOS, Willian Batista dos. **A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideopolíticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/956426?mode=simple>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SAUER, Rosicler Teresinha. **Educação física e a precarização do trabalho docente: realidade e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4674>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Amanda Moreira da. **Valores e usos do tempo dos professores: a (con)formação de um grupo profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes-2014.html>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário** (Online), v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019.

Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/336122909\\_A\\_UBERIZACAO\\_DO\\_TRABALHO\\_DOCENTE\\_NO\\_BRASIL\\_UMA\\_TENDENCIA\\_DE\\_PRECARIZACAO\\_NO\\_SECULO\\_XI](https://www.researchgate.net/publication/336122909_A_UBERIZACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE_NO_BRASIL_UMA_TENDENCIA_DE_PRECARIZACAO_NO_SECULO_XI). Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da.; MOTTA, Vânia Cardoso da. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista** (Online), v.18, n. 2, p. 27-42, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da.; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro** (Online), v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da.; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo.; MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação** (Online), n. 63, p. 137-155, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17406>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo.; ABREU, Diana Cristina de. Ingresso na carreira docente: As experiências de Brasil e Chile. **Arquivos analíticos de políticas educativas** (Online), v. 24, n. 72, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450072>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SOUZA, João Paulo Nogueira de. Análise crítica sobre a introdução da base nacional comum curricular – bncc. **Web Artigos** (Online), [n.p], 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/analise-critica-sobre-a-base-nacional-comum-bncc/155624>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TOKARNIA, Mariana. Brasil investe menos em educação que países da OCDE: estudo aponta queda na aplicação de recursos no setor em 2019 e 2020. **Agência Brasil**, 12 set. 2023. EBC, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/brasil-investe-menos-em-educacao-que-paises-da-ocde>. Acesso em: 19 nov. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS. **Recurso inominado**. Ação inominada. Fazenda Municipal. Progressão horizontal. Plano de cargos e salários do Ministério Público do Município de Goiânia. 2013/ 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=progress%C3%A3o+horizontal+magist%C3%A9rio+p%C3%BAblico+do+munic%C3%ADpio+de+goi%C3%A2nia>. Acesso em: 9 mar. 2024.

ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino.; FERREIRA, Liliana Soares. Relações entre políticas educacionais e a reestruturação do trabalho pedagógico na Educação Física escolar. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7, 14, 15, 16, 2014. Porto. **Anais** [...], Porto: ANPAE, 2014. p. 1-16.

Disponível em: [https://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/index.html](https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/index.html). Acesso em: 28 mar. 2024.

**APÊNDICE A – DADOS BIBLIOGRÁFICOS APREENDIDOS NA PESQUISA**

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Link</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de Publicação</b>
01	Educação Física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990	2013	<a href="https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3179">https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3179</a> Acesso em: 26 mar. 2024	AMARAL, Everson Zaykowski.	BDTD
02	A precarização do trabalho dos licenciados em Educação Física: informalidade e o distanciamento do contexto escolar	2022	<a href="https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.32933">https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.32933</a> Acesso em: 27 mar.2024	ARAÚJO SILVA, Maria Edilene; XEREZ, Antônia Solange Pinheiro.	Trabalho & Educação v. 31, n.1.
03	Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico	2010	<a href="https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/123456789/1839/Eclea%20Baccin.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/123456789/1839/Eclea%20Baccin.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> acesso em: 29 mar. 2024	BACCIN, Eclea Vanessa Canei.	BDTD
04	Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia	2021	<a href="https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975">https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975</a> Acesso em: 28 mar. 2024	BARROS, Claudia Cristiane Andrade et al.	Ensino em Perspectivas v. 2, n.2
05	Implicações da proletarização do trabalho docente na Educação Física escolar	2016	<a href="https://revistas.ufg.br/fe/article/view/36661/pdf">https://revistas.ufg.br/fe/article/view/36661/pdf</a> Acesso em: 24 mar 2024	BERNARDI, Guilherme Bardemaker; MOLINA NETO, Vicente.	Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n. 2.
06	Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar	2014	<a href="https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101489/000932209.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101489/000932209.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> Acesso em: 24 mar. 2024	BERNARDI, Guilherme Bardemaker	BDTD
07	Trabalho docente em Educação Física na escola do campo frente às mudanças no mundo do trabalho um estudo no município de Bragança-PA	2015	<a href="https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&amp;as_sdt=0%2C5&amp;q=Trabalho+docente+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+na+escola+do+campo+frente+%C3%A0s+mudan%C3%A7as+no+mundo">https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&amp;as_sdt=0%2C5&amp;q=Trabalho+docente+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+na+escola+do+campo+frente+%C3%A0s+mudan%C3%A7as+no+mundo</a> Acesso em: 26 mar. 2024	CAMPOS, Emerson Araújo de.	BDTD
08	Contextos da precarização docente na educação brasileira	2020/2022	<a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s2237-94602020000100225&amp;script=sci_arttext">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s2237-94602020000100225&amp;script=sci_arttext</a> Acesso em: 28 nov. 2024	CASTRO NETA, Abília Ana de et al.	Revista Exitus, v.10. Santarém
09	A autonomia de professores	2002	<a href="https://www.academia.edu/12584937/A_AUTONOMIA_DE_PROFESSORES">https://www.academia.edu/12584937/A_AUTONOMIA_DE_PROFESSORES</a> Acesso em: 23 mar. 2023	CONTRERAS, José.	São Paulo: Cortez
10	Precarização do trabalho e Educação Física: situando a questão	2010	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2010v22n35p113">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2010v22n35p113</a> Acesso em: 26 mar. 2024	CUNHA, Fernando José de Paula.	Motrivivência Ano XXII, nº 35.

11	Satisfação no trabalho de professores de educação física do magistério público municipal de Porto Alegre	2015	<a href="https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/5200">https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/5200</a> Acesso em: 26 mar. 2024	FARIAS, Gelcemar Oliveira et al.	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
12	Trabalho docente na Educação Física: categoria precarização e o adoecimento dos docentes	2022	<a href="https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4054">https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4054</a> Acesso em: 24 mar.2024	FELIX, Aline Maria da Silva	BDTD
13	Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a Educação Física em escolas brasileiras	2020	<a href="https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3524/1601">https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3524/1601</a> acesso em: 29 mar. 2024	FERREIRA NETO, Rubem Barboza.	Sensos-e, v. 7, n. 2.
14	As relações entre o singular e o geral na precarização das condições de trabalho da Educação Física na escola	2013	<a href="https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10066/6046">https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10066/6046</a> Acesso em: 27 mar.2024	FILIPPINI, Isabella; FRIZZO, Giovanni.	Kinesis, v. 31, n. 1.
15	Carreira no magistério público e o nível de qualidade de vida no trabalho docente em Educação Física	2008	<a href="https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1396/1756">https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1396/1756</a> Acesso em: 24 mar. 2024	FOLLE, Alexandra et al.	Motriz, v.14, n.3.
16	A precarização do trabalho docente: um estudo de caso	2015	<a href="https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&amp;as_sdt=0%2C5&amp;q=A+precariza%C3%A7%C3%A3o+do+trabalho+docente%3A+um+estudo+de+caso&amp;btnG=">https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&amp;as_sdt=0%2C5&amp;q=A+precariza%C3%A7%C3%A3o+do+trabalho+docente%3A+um+estudo+de+caso&amp;btnG=</a> Acesso em: 26 mar.2024	GAMA, Augusto César Vilela; BAPTISTA, Tadeu José Ribeiro.	scholar.archive.org
17	Itinerância, intensificação e condições de trabalho de professores de Educação Física escolar como condicionante de motivação e bem-estar docente	2021	<a href="https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27654">https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27654</a> Acesso em: 27 mar. 2024	HAHN, S. et al.	Caderno de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 3
18	A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica	2017	<a href="http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica">http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica</a> Acesso em: 27 mar. 2024.	KRUG, Hugo Norberto.	Revista Gestão Universitária (Online)
19	As dificuldades pedagógicas no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica.	2019	<a href="https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.8700">https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.8700</a> . Acesso em: 27 mar. 2024	KRUG, Hugo Norberto et al.	Horizontes – Revista de Educação, Dourados, v. 7, n. 13
20	Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica	2020	<a href="https://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1924/1510">https://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1924/1510</a> Acesso em: 24 mar. 2024	KRUG, Hugo Norberto et al.	Pensar Acadêmico, Manhuaçu, v. 18, n.3.
21	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os	2012	<a href="https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&amp;lang=pt</a> . Acesso em: 20 nov. 2023.	Libâneo, José Carlos	Revista Educação e Pesquisa, v. 38, n.1.

	ricos, escola do acolhimento social para os pobres				
22	Escola precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de Educação Física	2019	<a href="http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22162">http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22162</a> Acesso em: 29 mar. 2024	LOVATTO, Guilherme Stürmer.	BDTD
23	Trabalho assalariado e capital	1982	<a href="https://ppgad.uff.br/wp-content/uploads/sites/96/2023/11/MARX-Karl.-Trabalho-assalariado-e-capital.-In-Textos-volume-III.-Sa%CC%83o-Paulo-Edic%CC%A7o%CC%83es-Sociais-1982-pp.-60-82.-1.pdf">https://ppgad.uff.br/wp-content/uploads/sites/96/2023/11/MARX-Karl.-Trabalho-assalariado-e-capital.-In-Textos-volume-III.-Sa%CC%83o-Paulo-Edic%CC%A7o%CC%83es-Sociais-1982-pp.-60-82.-1.pdf</a> Acesso em: 8 maio 2023	MARX, Karl.	Lisboa: Avante!
24	O capital - Livro 1 - crítica da economia política: o processo de produção do capital	2013	<a href="https://www.politize.com.br/mais-valia/">https://www.politize.com.br/mais-valia/</a> . Acesso em: 6 jun. 2023.	MARX, Karl.	São Paulo: Boitempo
25	Incoerências e Inconsistência da BNCC de Educação Física	2018	<a href="https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/abstract/?lang=pt</a> . Acesso em: 10 set. 2023.	NEIRA, Marcos Garcia.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, n. 3.
26	A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	2004	<a href="https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&amp;lang=pt</a> Acesso em: 28 mar. 2024	OLIVEIRA, Dalila Andrade.	Educ. Soc., v. 25, n. 89.
27	Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva	2014	<a href="https://doi.org/10.5433/1980-511X.2014v9n1p73">https://doi.org/10.5433/1980-511X.2014v9n1p73</a> Acesso em: 26 mar 2024	OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente.	Revista do Direito Público, v.9, n.1.
28	Uma análise sobre a relação entre as condições de trabalho e a saúde de professores estaduais em Educação Física de Pelotas – RS	2021	<a href="https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1744">https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1744</a> Acesso em: 28 mar. 2024	OLIVEIRA, I. B. de; SILVEIRA, L. L.; FRIZZO, G. F. E.	Revista Thema, Pelotas, v. 19, n. 2
29	Panorama global sobre Burnout em professores de Educação Física	2019	<a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9825/12090">https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9825/12090</a> Acesso em: 28 mar. 2024	PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva; FREITAS, Rogério Gonçalves de	Trabalho & Educação, v. 28, n. 2
30	Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo	2012	<a href="https://core.ac.uk/download/pdf/161370266.pdf">https://core.ac.uk/download/pdf/161370266.pdf</a> Acesso em: 28 mar. 2024	POZZATTI, Mariana.	BDTD
31	O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica	2017	<a href="https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66771">https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66771</a> Acesso em: 24 mar. 2024	RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto.	Movimento, v. 23, n. 4.

32	Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física	2017	<a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5717/3790">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5717/3790</a> Acesso em: 28 mar. 2024	RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de.	Revista Corpoconsciência, v. 21, n.3.
33	Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares	2004	<a href="https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&amp;lang=pt</a> Acesso em: 24 mar. 2024	SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira.	Educação e Sociedade, v. 25, n. 89.
34	A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideó-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física	2014	<a href="http://repositorio2.unb.br/handle/10482/17704">http://repositorio2.unb.br/handle/10482/17704</a> Acesso em: 29 mar. 2024.	SANTOS, Willian Batistas.	BDTD
35	Precarização do trabalho em Educação Física no Cariri Cearense	2020	<a href="http://siseventos.urca.br/assets/pdf/sub_trabalhos/251-795-3805-782.pdf">http://siseventos.urca.br/assets/pdf/sub_trabalhos/251-795-3805-782.pdf</a> Acesso em: 26 mar. 2024	SANTOS, Maria de Fatima Oliveira et al.	V Semana Universitária da URCA – XXIII Semana de Iniciação Científica - anais
36	Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente: realidade e possibilidades	2008	<a href="https://ri.ufs.br/handle/riufs/4674">https://ri.ufs.br/handle/riufs/4674</a> Acesso em: 24 mar 2024	SAUER, Rosicler Teresinha.	BDTD
37	Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras	2018	<a href="https://ppge.educacao.ufjf.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf">https://ppge.educacao.ufjf.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf</a> Acesso em: 29 mar. 2024	SILVA, Amanda Moreira da.	BDTD
38	A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI	2019	<a href="https://www.researchgate.net/publication/336122909_A_UBERIZACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE_NO_BRASIL_UMA_TENDENCIA_DE_PRECARIZACAO_NO_SECULO_XXI">https://www.researchgate.net/publication/336122909_A_UBERIZACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE_NO_BRASIL_UMA_TENDENCIA_DE_PRECARIZACAO_NO_SECULO_XXI</a> Acesso em: 29 mar. 2024	SILVA, Amanda Moreira da.	Trabalho Necessário v.17, n. 34.
39	A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente	2017	<a href="https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412">https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412</a> Acesso em: 29 mar. 2024	SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da.	Educação em Revista, v.18, n.2.
40	O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público	2019	<a href="https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305">https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305</a> Acesso em: 29 mar 2024	SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da.	Roteiro, v. 44, n. 3.

41	Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação	2020	<a href="https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17406">https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17406</a> Acesso em: 27 mar 2024	SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vânia Cardoso da.	Cadernos de Educação n. 63.
42	Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	2009	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/25239">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/25239</a> Acesso em: 26 mar 2024	WITTIZORECKI, Elisandro Schultz.	BDTD
43	Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida	2012	<a href="https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/23894/19308">https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/23894/19308</a> Acesso em: 26 mar. 2024	WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano.	Movimento, v. 18, n. 1.
44	Relações entre políticas educacionais e a reestruturação do trabalho pedagógico na Educação Física escolar	2014	<a href="https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICA_NO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnaPauladaRosaCristinoZimmermann_GT4_integral.pdf">https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICA_NO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnaPauladaRosaCristinoZimmermann_GT4_integral.pdf</a> Acesso em: 28 mar. 2024	ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino; FERREIRA, Liliana Soares.	4º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e 7º Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação.

Fonte: Elaboração própria.

## APÊNDICE B – TEXTOS QUE POSSUEM RELAÇÃO DIRETA COM O PROBLEMA DE PESQUISA

Nº	TÍTULOS
01	<p><b>Educação Física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990</b></p> <p>AMARAL, Everson Zaykowski. 2013.</p> <p><b>Resumo:</b> Essa pesquisa trata sobre a precarização do trabalho do professor de Educação Física (EF) na conjuntura de mudanças no mundo do trabalho na sociedade capitalista contemporânea. Para tanto, iniciamos o estudo fazendo uma discussão sobre a dimensão ontológica do trabalho e sobre de que forma este é organizado hegemonicamente na sociedade capitalista. Apontamos que o trabalho sofreu mudanças em sua morfologia ocorridas nas últimas décadas, mas ainda ocupa um lugar central dentre os eventos da vida em sociedade. Vimos também relações históricas entre trabalho e educação, bem como as principais mudanças nas políticas educacionais que aconteceram na década de 1990 no Brasil. Concluímos que estas reformas privilegiam características mercadológicas como produtividade e competitividade e foram influenciadas por organismos internacionais que representam os interesses capitalistas. Apresentamos elementos sobre a constituição da profissão docente e da formação profissional em EF. Analisamos o processo de proletarização docente e concluímos que o trabalho do professor se encontra em franca precarização. Realizamos entrevistas com cinco professores de EF da rede pública de ensino para obter dados da realidade concreta destes trabalhadores diante do contexto de mudanças no mundo do trabalho. Analisamos os dados empíricos buscando a ideia de totalidade, e concluímos que os professores de EF tem dificuldade em entender as mudanças mais gerais no mundo do trabalho. Além disso, são socialmente desvalorizados, enfrentam condições materiais de trabalho precárias e encontram diversos desafios na busca pela qualificação. Concluímos por fim que as condições precárias em que se desenvolve o trabalho docente na sociedade capitalista são fruto de limites artificiais impostos pela burguesia e apontamos a necessidade de organização coletiva dos professores como forma de defender os interesses públicos da educação e de buscar melhores condições de trabalho.</p> <p><b>Palavras-chave -</b> Trabalho Docente - Educação Física – Precarização.</p>
02	<p><b>Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico</b></p> <p>BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. 2010.</p> <p><b>Resumo:</b> O objetivo deste trabalho é analisar as implicações das políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010) na organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física de uma escola estadual de Pelotas, a partir da relação entre as orientações políticas mais amplas e as ações definidas pelo governo estadual. Para tal desafio, nos fundamentamos na teoria do materialismo histórico dialético que nos oferece os instrumentos de pensamento para apreendemos as múltiplas determinações da realidade. As técnicas e procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram: entrevista semiestruturada e observação de aulas. Todas as situações vividas na escola foram registradas em um diário de campo. Para a interpretação dos dados recorreremos à análise de conteúdo. Participaram da pesquisa de campo três professores de Educação Física, o diretor e a coordenadora pedagógica de uma escola estadual. Para atingir o objetivo proposto buscamos num primeiro momento traçar as relações entre trabalho e capital que determinam as políticas e as reformas educacionais no Brasil. Em seguida, procuramos identificar os pressupostos das políticas educacionais nacionais e aquelas propostas por agências internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, e suas relações com as políticas educacionais em curso no Estado. Foi possível constatar que as políticas educacionais postas em prática por esta gestão buscam equilibrar as contas do Estado, através de ajustes fiscais que estão influenciando diretamente na educação. No relato dos professores há inúmeras críticas a esta política de contenção de gastos que está ocasionando a diminuição da qualidade do ensino e a precarização do trabalho docente. Está clara a busca</p>

	<p>pela realização de uma educação pautada nas diretrizes da qualidade total, a partir dos instrumentos de avaliação como o SAERS, da tentativa de implementação da meritocracia e da retirada de direitos historicamente conquistados pela classe docente. A partir da análise de categorias como: precarização e intensificação do trabalho docente; financiamento da educação; formação docente; interdisciplinaridade e multidisciplinaridade; conteúdo e método; e, objetivos e avaliação; buscamos explorar as contradições e possibilidades presentes na prática pedagógica, a fim de demonstrar como se dá a organização do trabalho pedagógico. Em relação a disciplina de Educação Física foi possível constatar que os conteúdos predominantes são os esportes e que há uma secundarização desta disciplina de acordo com as novas demandas impostas pelo mercado de trabalho, a partir da reestruturação produtiva e da exigência das novas competências. Para finalizar demonstramos que o projeto educacional da gestão 2007-2010 está hegemonicamente voltado aos interesses do capital. Todos os entrevistados demonstram consciência dos prejuízos à educação causados pelas políticas educacionais em curso, e evidenciamos a resistência desses trabalhadores, motivo pelo qual, muitos projetos desta gestão ainda não foram executados.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Política educacional. Educação Física. Organização do trabalho pedagógico.</p>
03	<p><b>Implicações da proletarização do trabalho docente na Educação Física escolar</b></p> <p>BERNARDI, Guilherme Bardemaker; MOLINA NETO, Vicente. 2016.</p> <p><b>Resumo:</b> Este artigo discute o processo de proletarização docente, mais especificamente no âmbito da Educação Física Escolar. Partindo de uma leitura materialista dialética de educação, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no qual procuramos compreender como os professores organizam seu trabalho pedagógico frente a esse processo, que decorre da aproximação cada vez maior das condições do trabalho docente com as características do trabalho da sociedade capitalista.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Proletarização Docente; Trabalho Pedagógico; Educação Física Escolar; Materialismo Dialético.</p>
04	<p><b>Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar</b></p> <p>BERNARDI, Guilherme Bardemaker. 2014.</p> <p><b>Resumo:</b> Esta dissertação de mestrado é um estudo sobre o processo de proletarização do trabalho docente na Educação Física escolar. O problema da pesquisa ficou delimitado da seguinte maneira: Como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização docente? Partindo da teoria marxista, consideramos o trabalho como categoria fundante do ser humano e também em sua forma histórica, assumida na sociedade capitalista. Dessa forma, foi possível relacionar trabalho e educação e compreender seus efeitos na instituição escolar. Assim, discutimos a questão da proletarização, compreendida como um processo que amplia as relações capitalistas dentro da escola e que subtrai dos professores diversas qualidades, além de precarizar e intensificar o trabalho do professor, retirando-lhes o controle e o sentido da docência. Para compreender como este processo interfere especificamente no âmbito da Educação Física, nossa abordagem metodológica baseou-se em elementos da pesquisa qualitativa, realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Colaboraram cinco professores de Educação Física escolhidos de forma intencional, dos quais observamos as aulas e com quem realizamos entrevistas, mais uma professora que atuava também como dirigente da Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA), com quem realizamos uma entrevista. Nossos achados indicam que a proletarização é um processo que ocorre no âmbito da escola, sem um confronto por parte dos professores, que buscam estratégias diversas para organizar seu trabalho. Após a realização das observações e das entrevistas, analisamos e organizamos o material em três categorias de análise. A primeira delas fala sobre o processo de ingresso na rede e como, desde o início, as implicações da proletarização afetam a organização do trabalho dos professores – diferentemente do trabalho fabril, a lógica escolar, em muitos casos, deixa o trabalho mais difícil para os professores iniciantes, que recebem pouco acompanhamento no início de sua carreira como docentes. A segunda categoria trata da autonomia frente ao processo de proletarização. Vimos que as questões estruturais e materiais</p>

	<p>são determinantes no planejamento dos professores. Outra questão importante é o fato de as políticas públicas isolarem o trabalho do professor de Educação Física em favor de uma série de projetos esportivos, dos quais os professores da escola não participam nem de sua concepção nem de sua execução. A terceira categoria trata da organização coletiva. Foi possível considerar que existe uma dificuldade de organização por parte dos próprios professores da área nos seus contextos escolares devido a um isolamento decorrente de uma estrutura fragmentada. No âmbito sindical, existe uma relação heterogênea com o movimento por parte dos professores. Muitos não creem na atual forma de representação, além de se sentirem desapontados após anos de luta que acreditam não ter surgido efeito. Outros mantêm acesa uma esperança de mudança por meio da participação coletiva no sindicato. Por fim, os professores têm seu trabalho cada vez mais intensificado, devido às enormes demandas sociais que as escolas municipais e suas comunidades têm apresentado. Isso acarreta uma dificuldade de planejamento tanto individual quanto coletivo e acaba interferindo no trabalho cotidiano dos professores, que recorrem a diversas estratégias de sobrevivência, culminando em dificuldades de organização para a própria escola. Ainda assim, é possível ver movimentos contraditórios, tanto pessoais quanto coletivos, que têm tentado contrapor essas dificuldades hoje existentes.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Proletarização Docente; Trabalho Pedagógico; Educação Física Escolar.</p>
05	<p><b>Contextos da precarização docente na educação brasileira</b></p> <p>CASTRO NETA, Abília Ana de; MOURA, Juliana da Silva; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto.</p> <p><b>Resumo:</b> Este artigo objetiva discutir os contextos da precarização docente na educação brasileira. Para isso, foram investigadas duas docentes que atuam na educação básica (pública e privada) em um município na região sudoeste da Bahia. As docentes participaram de uma entrevista semiestruturada contendo eixos norteadores relativos à precarização do trabalho docente. Com efeito, os depoimentos das participantes em consonância com os achados da literatura, <b>denota a precarização do trabalho docente na educação brasileira</b>, materializada, sobretudo, pelo modo em que o trabalho é organizado nos moldes do capitalismo contemporâneo. Esses depoimentos evidenciam que o fenômeno da precarização afeta consideravelmente o seu lócus de trabalho. Não obstante marcado pela flexibilização, intensificação, descumprimento da legislação educacional, a flexibilização das formas contratuais, a perda de autonomia sobre o processo de trabalho, a responsabilização, a competitividade, a desprofissionalização, a degradação, a educação e o labor da classe trabalhadora a serviço do capital, o sofrimento psíquico, o adoecimento e alienação dessa categoria profissional. Espera-se que esta investigação contribua tanto para o debate acadêmico como para a luta política e sindical dos trabalhadores contra a exploração capitalista e suas consequências para as condições de vida e trabalho daqueles que precisam vender sua força de trabalho para se reproduzir.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Precarização; Trabalho docente; Neoliberalismo.</p>
06	<p><b>A autonomia de professores</b></p> <p>CONTRERAS, José. 2002.</p> <p><b>Resumo:</b> A obra de José Contreras, "A autonomia de professores" (2002), cuja edição brasileira conta com apresentação de Selma Garrido Pimenta, é central para a reflexão dos educadores no contexto neoliberal e da sociedade da informação. Contreras explora os múltiplos significados da autonomia docente, suas relações com diferentes concepções educativas e o papel dos professores em variadas situações. Ele defende uma parceria entre professores e sociedade para a conquista da autonomia conjunta. O livro se estrutura em três partes: a primeira discute o profissionalismo no ensino, analisando a proletarização e as ambiguidades da profissionalidade. A segunda parte apresenta três modelos tradicionais de profissionalismo (professor técnico, reflexivo e intelectual crítico), examinando as diferentes faces da autonomia em cada um. A terceira parte explicita um conceito amplo de autonomia, alertando para o equilíbrio entre necessidades e condições de trabalho, considerando fatores pessoais, estruturais e políticos que influenciam a autonomia profissional. Contreras enfatiza a existência de um movimento de resistência dos professores em busca</p>

	de autonomia, motivado pela ética, responsabilidade e compromisso social de seu trabalho. O autor conclui que a autonomia profissional plena será alcançada com a consolidação da autonomia social.
07	<p><b>Precarização do trabalho e Educação Física: situando a questão</b></p> <p>CUNHA, Fernando José de Paula. 2010.</p> <p><b>Resumo:</b> O presente ensaio procurou investigar os elementos iniciais para compreensão do processo de precarização do trabalho docente, bem como, suas articulações com a organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação em educação física. Neste sentido, buscou-se primeiro analisar a categoria trabalho; segundo entender o processo de precarização do trabalho docente dentro de um movimento complexo e contraditório na formação em educação física; e, terceiro, tentar explicar os efeitos na organização do trabalho pedagógico em educação física. Para tanto, utilizamos o materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento. Abordando a literatura/documentos - a partir da perspectiva hermenêutico-dialética.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Formação de Professores. Trabalho Docente. Precarização. Educação Física.</p>
08	<p><b>Trabalho docente na Educação Física: categoria precarização e o adoecimento dos docentes</b></p> <p>FELIX, Aline Maria da Silva, 2022.</p> <p><b>Resumo:</b> O presente trabalho se propôs a problematizar o seguinte questionamento: quais as implicações relacionadas à escassez de infraestrutura para o trabalho de professor de educação física? Para tanto traçamos como objetivo geral: analisar as implicações relacionadas à escassez de infraestrutura para o trabalho de professor de educação física, e como objetivos específicos: conceituar trabalho docente; identificar por meio de uma revisão de literatura o tema trabalho docente, infraestrutura e adoecimento do docente; identificar e definir aspectos sobre a falta de estrutura e precariedade no trabalho do docente nas escolas e analisar como a falta de infraestrutura básica pode comprometer a qualidade do trabalho do professor de educação física. A teoria que embasa este estudo é a dialética materialista histórica. A abordagem da pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório. As categorias do trabalho docente foram problematizadas, estudadas teoricamente e retornam acrescentadas de subcategorias enquanto teoria explicativa, do fenômeno aqui estudado. Ao longo da discussão trouxemos algumas similitudes e diferenças encontradas nos artigos, correlacionando-os, ainda, com as subcategorias apresentadas da fundamentação teórica. Após análise crítica dos artigos podemos concluir que a construção do trabalho docente está ligada diretamente às condições oferecidas pela organização escolar, e que a precarização é um dos problemas mais recorrentes nas escolas. A precarização resulta em intensificação que resulta em desvalorização, sendo, portanto, esses fatores indissociáveis. A precarização do trabalho docente é um fato real e traz prejuízos não só para o trabalho em si, mas também para vida social, afetiva e, por conseguinte, para a saúde mental do profissional. Ela implica no adoecimento do professorado uma vez que o docente tende a intensificar seu trabalho afim de lidar com as adversidades encontradas nas escolas, e diminuir os prejuízos resultantes dessa adaptação.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> trabalho docente, precarização do trabalho, adoecimento.</p>
09	<p><b>Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a Educação Física em escolas brasileiras</b></p> <p>FERREIRA NETO, Rubem Barboza. 2020.</p> <p><b>Resumo:</b> No Brasil, os dados do Censo Escolar 2018 demonstram que a infraestrutura das escolas públicas municipais de ensino fundamental possui indicadores que estão abaixo da média, quando comparados ao âmbito federal e estadual, como é caso de apenas 30% das escolas no âmbito administrativo público municipal possuírem quadras de esportes. Assim, o objetivo foi estudar a influência que as infraestruturas escolares desportivas têm na qualidade do processo de ensino. Tais</p>

	<p>resultados foram confrontados através de uma triangulação metodológica com os dados do Censo Escolar 2018 e com a Pesquisa Mundial III da Educação Física Escolar 2013. A investigação caracteriza-se como de métodos mistos, do tipo estudo de casos múltiplos. Como instrumento de recolha de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados demonstram que a Educação Física Escolar é gravemente afetada pelas condições oferecidas pelo sistema público de ensino municipal. As escolas não possuem instalações básicas, como quadras poliesportivas, tampouco, instalações e equipamentos essenciais ao desenvolvimento do processo didático-pedagógico. Não existem vestiários, banheiros com chuveiros, bebedouros próximos aos locais das aulas para a hidratação e sistematicamente as aulas realizadas em praças públicas são compartilhadas com as comunidades dos bairros.</p> <p>São construções arquitetônicas polissêmicas que compõe a infraestrutura escolar de espaços físicos inerentes ao componente curricular Educação Física. Trata-se de um espaço escolar propício aos processos didáticos metodológicos (ensino e aprendizagem) e ao desenvolvimento dos elementos da cultura corporal (jogos, esportes, ginástica, dança e luta).</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Infraestrutura escolar. Educação Física Escolar. Ensino Fundamental.</p>
10	<p><b>As relações entre o singular e o geral na precarização das condições de trabalho da Educação Física na escola</b></p> <p>FILIPPINI, Isabella; FRIZZO, Giovanni. 2013.</p> <p><b>Resumo:</b> O objetivo deste texto é aprofundar a análise acerca da precarização das condições de trabalho da Educação Física (EF) na escola. Através de um estudo de caso realizado nas escolas municipais de Nova Santa Rita, buscamos desenvolver a relação entre o singular e o geral, pela via da mediação particular, para compreender a realidade do fenômeno em sua totalidade, em relação à atividade do professorado de EF na escola e as determinações recíprocas com o modo de produção da existência.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação Física – Condições de Trabalho – Escola.</p>
11	<p><b>A precarização do trabalho docente: um estudo de caso</b></p> <p>GAMA, Augusto César Vilela; BAPTISTA, Tadeu José Ribeiro. 2015.</p>

	<p><b>Resumo:</b> Este estudo, a partir da teoria marxiana, se utiliza do método materialismo histórico-dialético, no qual é capaz de possibilitar o entendimento concreto do objeto em lide ao analisar dados que contemplem a realidade da precarização do trabalho docente na sociedade capitalista, permitindo, deste modo, através da saturação de múltiplas determinações sociais encontradas, perfazer as mediações necessárias para que possamos ascender do imediato – da aparência do fenômeno – para o mediato, a fim de nos auxiliar a apreender o todo articulado, isto é, que consigamos pela perspectiva marxista a apreensão totalizante sobre a realidade investigada. Como metodologia de análise, esta pesquisa adota o estudo de caso que ocorre por intermédio de acesso aos dados pessoais e profissionais compartilhados voluntariamente por um(a) Professor(a) do estado de Goiás e autorizados a comporem pesquisas científicas mediante anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde lhe foi informado que os dados de identificação de qualquer natureza não seriam revelados, em que somente os pesquisadores responsáveis teriam o devido conhecimento e a obrigação de mantê-los em sigilo. Destarte, este estudo é uma atividade avaliativa versando sobre a temática educação e trabalho no Brasil, realizado por meio de diálogos com determinadas referências bibliográficas estudadas na disciplina Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação Produtiva e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A coleta de dados se deu via preenchimento de questionário criado na plataforma Google Forms e enviado o seu link no e-mail pessoal do(a) voluntário (a) para preenchimento de respostas livres, sendo destinado a um(a) Professor(a) do estado de Goiás e composto pelas seguintes perguntas: 1) Titulação; 2) Tempo de docência; 3) Instituição(ões) de ensino que atua nos dias de hoje; 4) Carga horária na(s) Instituição(ões); 5) Remuneração(ões) na(s) Instituição(ões); 6) Relato de adoecimento(s) nos últimos 2 anos relacionado(s) ao trabalho docente; e 7) Se pretende seguir com a carreira docente ou mudar de área/profissão. Com o capital transformando tudo em mercadoria, inclusive o próprio trabalhador, o trabalho docente não escapa das suas formas de imposição e exploração da força de trabalho. Conforme observado nos diálogos deste estudo com a teoria, bem como, com os dados do estudo de caso aqui apresentados, se comprova a precarização do trabalho docente e o consequente fomento do adoecimento do(a) professor(a).</p>
12	<p><b>A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica</b></p> <p>KRUG, Hugo Norberto, 2017.</p> <p><b>Resumo:</b> O objetivo deste estudo foi analisar a precarização do trabalho docente em Educação Física (EF) da rede pública de ensino básico (Municipal e Estadual) de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi realizada por meio da análise de conteúdo. Participaram do estudo vinte professores de EF das referidas redes de ensino e cidade. Assim, tendo em vista o constatado, concluímos que existe uma precarização do trabalho docente em EF na rede pública (Municipal e Estadual) de ensino básico da cidade estudada.</p>
13	<p><b>As dificuldades pedagógicas no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica</b></p> <p>KRUG, Hugo Norberto et al. 2019.</p> <p><b>Resumo:</b> O estudo objetivou identificar e analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em diferentes fases na carreira docente, sobre as suas dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte e cinco professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade, sendo cinco de cada fase da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento). Concluímos que, as dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar permeiam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB e que as principais foram “as condições de trabalho difíceis/precárias”, “o baixo salário” e “a indisciplina dos alunos”.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação Física. Fases da Carreira Docente. Dificuldades Pedagógicas.</p>

14	<p><b>Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica</b></p> <p>KRUG, Hugo Norberto et al., 2020.</p> <p><b>Resumo:</b> O estudo objetivou analisar as implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A pesquisa caracterizou-se como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento para a coleta de informações foi um questionário, sendo a interpretação efetuada por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que as implicações das condições de trabalho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB estudados compõem um cenário de precarização do trabalho docente, tendo efeitos negativos sobre a profissão professor.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação Física; Professores Iniciantes; Condições de Trabalho.</p>
15	<p><b>O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres</b></p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. 2012.</p> <p><b>Resumo:</b> O texto aborda o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento <i>Educação para Todos</i>, cujo marco é a <i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos</i>, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Com base em pesquisa bibliográfica, este estudo argumenta que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos. Ao final do texto, retoma-se a discussão sobre a necessidade de uma pauta comum dos educadores em torno dos objetivos e das funções da escola pública.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Políticas para a escola pública; Declínio da escola pública; <i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos</i>, de Jomtien; Educação e pobreza – Escola dualista.</p>
16	<p><b>Escola precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de Educação Física</b></p> <p>LOVATTO, Guilherme Stürmer. 2019.</p> <p><b>Resumo:</b> Com este trabalho, objetivamos apresentar o movimento de precarização do trabalho das professoras de Educação Física do Rio Grande do Sul a partir da precariedade do Mundo do Trabalho. Utilizando como método o Materialismo Histórico e Dialético, retomamos a constituição histórica da categoria docente em um país de capitalismo dependente e periférico como o Brasil, no qual a precariedade assume um traço estrutural das relações de trabalho. Evidenciamos como a forma de contratação temporária intensifica a precarização do trabalho docente e da escola pública no atual período produtivista da educação brasileira, no qual as contrarreformas estruturais ao alterarem substancialmente o estatuto social do trabalho brasileiro, aprofundam o capitalismo de plataforma e a precariedade. Analisamos como as mudanças no Mundo do Trabalho subordinam a especificidade do trabalho educativo a lógica de acumulação de capital e como se materializam a partir da Base Nacional Curricular Comum e das propostas pedagógicas neotecnistas e baseadas em competências, como a do não-lugar da Educação Física, configurando um novo tipo de professora e de intelectualidade pedagógica.</p>

	<b>Palavras-chave:</b> Mundo do trabalho; Precarização do trabalho; Contrato temporário; Professora de EF.
17	<p><b>Trabalho assalariado e capital</b></p> <p>MARX, Karl. 1982</p> <p><b>Resumo:</b> Ao publicar a obra Trabalho Assalariado e Capital, Marx propunha-se descrever de forma popular as relações económicas que constituem a base material da luta de classes na sociedade capitalista. Pretendia dar ao proletariado a arma teórica do conhecimento científico profundo da base sobre a qual repousam na sociedade capitalista o domínio de classe da burguesia e a escravidão assalariada dos operários. Ao desenvolver os pontos de partida da sua teoria da mais-valia, Marx formula em termos gerais a tese do empobrecimento relativo e absoluto da classe operária sob o capitalismo.</p>
18	<p>O capital - Livro 1 - crítica da economia política: o processo de produção do capital</p> <p>MARX, Karl. 2013.</p> <p><b>Resumo:</b> Marx começa pela análise da mercadoria, que é a forma em que se apresenta a riqueza nesta sociedade. Por que uma mercadoria tem valor? Porque é o produto de um trabalho organizado de maneira privada, autônoma e reciprocamente independente a respeito de quem vai consumir tal produto e, portanto, independente a respeito de todos os outros trabalhos que produzem o resto das mercadorias. Ele explora como as relações sociais de produção se ocultam atrás das relações de troca de mercadorias, criando a ilusão de que os objetos possuem um valor inerente. Marx demonstra como a acumulação de capital, a exploração da força de trabalho e a luta de classes são os motores do desenvolvimento capitalista, culminando na produção de mais-valia, o lucro que o capitalista retira da força de trabalho do trabalhador. Portanto, a mercadoria é a portadora da organização da participação individual na unidade da vida social. É um fetiche: um produto do ser humano que se enfrenta a ele como algo alheio e que o domina. Iniciar a análise pela mercadoria era começar a análise pela subjetividade humana alienada na mercadoria.</p>
19	<p><b>Incoerências e Inconsistência da BNCC de Educação Física</b></p> <p>NEIRA, Marcos Garcia. 2018.</p> <p><b>Resumo:</b> Partindo do pressuposto de que a política educacional em curso no Brasil tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade, o artigo analisa a BNCC de Educação Física mediante o confronto com a teorização curricular. Os resultados evidenciam a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente.</p>
20	<p><b>A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização</b></p> <p>OLIVEIRA, Dalila Andrade. 2004.</p> <p><b>Resumo:</b> O artigo pretende discutir as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, tendo como referência resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica que demonstram um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico. Parte-se da premissa de que com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. O texto</p>

	<p>pretende, ainda, discutir como tais mudanças interferem no que se entende como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente à luz das teses da desprofissionalização e proletarização.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Trabalho docente; Educação e trabalho; Gestão escolar; Profissão docente.</p>
21	<p><b>Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva</b></p> <p>OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente. 2014.</p> <p><b>Resumo:</b> Na história do constitucionalismo Brasileiro não havia indícios de valorização do profissional docente. Porém, com o advento da Constituição Federal de 1998, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, foi contemplado nos seus textos os princípios e as normas para a valorização dos professores. Em um Estado Democrático de Direito, o fundamento da preservação e promoção da dignidade da pessoa humana possui caráter absoluto, sendo que desta forma deve abranger o ambiente laboral como forma de consolidar a dignidade da pessoa quando do exercício do seu trabalho. O cenário educacional brasileiro, diferentemente do que propugna a legislação de proteção ao trabalhador docente, está impregnado pela desvalorização social do trabalho dos profissionais da educação. Concluiu-se que a atividade docente também passa por um processo de reestruturação produtiva, intensificado por uma ideologia de mercado que corrobora na desvalorização da função docente. Buscou-se de acordo com os princípios constitucionais gerais e específicos apresentar proposições que tenham como objetivo garantir o valor social educação, corroborando com a geração de um ambiente de trabalho digno para o desenvolvimento da atividade docente.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Profissionais da Educação, Reestruturação Produtiva, Desvalorização, Eficácia das Normas de Proteção, Ações Públicas.</p>
22	<p><b>O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica</b></p> <p>RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto, 2017.</p> <p><b>Resumo:</b> O estudo analisa alguns elementos condicionantes e restrições ao trabalho docente relacionados ao desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Física, a partir das compreensões de cinco professores participantes de um processo de formação continuada. Optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a realização de 16 grupos focais, gravados, transcritos e analisados a partir da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que as dificuldades relacionadas ao plano de carreira e condições de infraestrutura incidem diretamente na prática profissional. Além disso, a elaboração de currículos institucionais tem gerado novos dilemas aos professores, sobretudo relacionados ao protagonismo frente aos processos decisórios durante as ações profissionais. Conclui-se que é necessário repensar o trabalho docente tendo em vista a profissionalização do ensino. Para isso, deve-se olhar para a formação de professores de dentro para fora, valorizando o estatuto profissional da docência e a relação proveniente dessa interação com o trabalho.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação Física e treinamento. Currículo. Docentes. Desenvolvimento de pessoal.</p>
23	<p><b>Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física</b></p> <p>RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de.2017.</p> <p><b>Resumo:</b> Objetivou-se analisar a perspectiva de professores de Educação Física com relação aos desafios para o desenvolvimento do trabalho docente. Utilizou-se um questionário, analisado por meio da Análise de Conteúdo. Os principais desafios foram: falta de materiais e espaço (24%), desinteresse dos alunos (24%), necessidade de fazer com que os alunos compreendam a importância da Educação Física (16%), condições de trabalho precárias (13%), falta de tempo para formação</p>

	<p>continuada (13%) e indisciplina dos alunos (10%). Conclui-se que esses problemas incidem na prática da Educação Física, sendo necessário propor alterações que contribuam com o desenvolvimento do trabalho docente neste componente curricular.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Formação de professores. Trabalho docente. Profissionalização do ensino. Educação Física escolar.</p>
24	<p><b>Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares</b></p> <p>SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira., 2004.</p> <p><b>Resumo:</b> Este artigo trata do comprometimento da função cultural da escola básica brasileira, como fruto de determinadas condições econômicas e sociais que incidem sobre seu trabalho, tornando-o frágil e insuficiente. Também expõe e analisa dados sobre a precária situação do trabalho docente e suas consequências sobre as práticas curriculares que têm origem na legislação educacional vigente no país.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Precarização. Docência. Currículo.</p>
25	<p><b>A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideopolíticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física</b></p> <p>SANTOS, Willian Batista dos. 2014.</p> <p><b>Resumo:</b> O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer, tendo como objetivo investigar as políticas de formação continuada implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, estabelecendo uma análise crítica sobre seus elementos teórico-metodológicos e suas contribuições para a continuidade da formação dos professores de Educação Física. O pressuposto que orienta nossas análises é que a formação continuada, mediada pela práxis (unidade teoria e prática), tem por finalidade promover avanços no trabalho docente do professor de Educação Física. No entanto, diante do cenário atual marcado pela reestruturação produtiva, as políticas de cunho neoliberal e os reordenamentos no mundo do trabalho, observamos a atribuição de novas tarefas aos professores, responsáveis em prover as gerações futuras com competências e habilidades necessárias às novas exigências do campo produtivo, fatores que têm impactado de forma significativa o processo de formação inicial e continuada de professores em nosso país. Nessa perspectiva adotamos como método o materialismo histórico dialético, partindo do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas educacionais e de formação de professores, são parte dessa totalidade. No estudo perpassaram três momentos importantes e que foram realizados de modo articulado: a) revisão de literatura, buscando identificar autores e autoras cujos estudos demarcam a crítica ao modelo capitalista e os seus desdobramentos na fundação da realidade social e educacional; b) levantamento da produção acadêmica sobre formação continuada de professores de Educação Física, tendo como fonte de pesquisa os principais periódicos da área e c) pesquisa documental que objetivou mapear as políticas de formação continuada de professores desenvolvidas no Brasil e no município de Goiânia, bem como identificar as possíveis influências dos organismos internacionais no desenvolvimento dessas propostas. Os resultados indicam haver uma sintonia entre a política brasileira de formação continuada de professores e as diretrizes internacionais em vigor, cujos discursos deslegitimam o papel da unidade teoria e prática como fonte essencial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação para o campo do pragmatismo. Com relação à produção do conhecimento em Educação Física constatamos a existência de um polo dominante, amparado pelos pressupostos da epistemologia da prática e da defesa do professor pesquisador/reflexivo. Tal fato nos conduz a reforçar a importância de defender a produção e a divulgação do conhecimento científico comprometido com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com o trabalho docente em Educação Física.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Políticas Educacionais. Formação continuada de professores. Educação Física.</p>

26	<p><b>Precarização do trabalho em Educação Física no Cariri Cearense</b></p> <p>SANTOS et al., 2020.</p> <p><b>Resumo:</b> O processo de precarização em Educação Física traz em seu contexto histórico as transformações no mundo do trabalho. O presente estudo se propõe examinar a precarização do trabalho na Educação Física no Cariri cearense de docentes formados pela Universidade Regional do Cariri. Tomamos como base de análise da realidade o materialismo histórico-dialético. Os dados demonstraram que 72,7% dos pesquisados trabalham no campo escolar, 4,5% no campo não-escolar e 22,7% em ambos locais. Sendo que maioria 59,1% afirmou trabalhar 5 dias semanais. No tocante a duração média da jornada de trabalho diária, incluindo tempo de locomoção, 27,3% trabalham de 10 a 12 horas, 18,2% tem uma jornada de 8 a 10 horas e 9,1%. Além disso, 72,7% revelaram que levam trabalho para casa. Em relação se o salário condiz com a jornada 68,2% revelaram que não. A realidade dos professores de educação física é, portanto, marcada pela precarização do trabalho expressa na flexibilização dos direitos extensão e intensificação da jornada de trabalho ajustáveis às demandas flexíveis do mercado.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação Física. Precarização. Trabalho.</p>
27	<p><b>Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente: realidade e possibilidades</b></p> <p>SAUER, Rosicler Teresinha, 2008.</p> <p><b>Resumo:</b> Este estudo insere-se na linha de pesquisa Novas Tecnologias, Educação e Trabalho, do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Refere-se à temática Educação Física e a precarização do Trabalho Docente: realidade e possibilidades, no sentido de analisar as condições de trabalho docente na área da educação física na rede municipal de Eunápolis/BA, a partir dos seguintes aspectos centrais: nexos com o trabalho em geral, seus traços essenciais e suas contradições. Para tanto nos propomos a caracterizar as alterações do mundo do trabalho diante da tendência de destruição das forças produtivas e suas consequências para o trabalho docente; identificar os traços essenciais do trabalho pedagógico demonstrando a sua precarização; apresentar as contradições do trabalho docente a partir da organização do trabalho pedagógico (divisão do trabalho docente, objetivo/avaliação e conteúdo/método). Esta análise ocorreu, no âmbito da Secretaria Municipal de Cultura e Educação, no Município de Eunápolis-BA, especificamente com o trabalho dos professores de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa com abordagem materialista dialética, na qual foram utilizados como instrumentos a entrevista e a observação. Também foram realizadas análises de documentos como: Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Eunápolis, o projeto pedagógico da escola. Evidenciamos em nossa pesquisa que a precarização do trabalho docente na educação física, expressa os traços essenciais que se mostra no trabalho docente, da mesma forma como ocorrem no mundo do trabalho, com a subsunção do trabalho ao capital, assim como identificamos que a precarização do trabalho docente na área de educação física tem consequências diretas no trabalho pedagógico. Enfim, constatamos a atual realidade do trabalho docente em educação física, bem como apontamos a possibilidade de superação da condição dos trabalhadores da educação, que vivem da exploração da sua força de trabalho no sistema do capital para uma superior, para tanto é preciso uma maior mobilização, organização e luta por parte dos trabalhadores dessa área.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação Física, Mundo do Trabalho, Precarização do Trabalho, Trabalho docente, Trabalho pedagógico.</p>
28	<p><b>Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras</b></p> <p>SILVA, Amanda Moreira da. 2018.</p> <p><b>Resumo:</b> Esta tese consiste em analisar expressões da nova configuração do mundo do trabalho, no século XXI, e seus efeitos externalizados na educação pública e no trabalho docente, o que exigiu apreender estudos de outros campos do conhecimento para além da educação propriamente dita. O método de análise é o</p>

	<p>materialismo histórico dialético e por meio de suas categorias o percurso deste trabalho foi conduzido. O recorte temporal proposto se justifica pelo interesse em mapear um processo que tem suas raízes no final do século passado – com a crise estrutural do capital dos anos 1970 – e se estende até os dias de hoje. Trata-se de estudo de natureza bibliográfica e empírica que busca compreender os vínculos e os nós que atam a relação entre trabalho e educação em nossa particularidade histórica. Para isso, considera as contradições no macro contexto político, econômico e social do capitalismo dependente brasileiro e aborda as especificidades da questão educacional no Brasil, em face de sua posição historicamente subordinada nas relações capitalistas, em que a superexploração do trabalho assume destacada e essencial centralidade. O estudo busca sintetizar discussões acerca dos recentes encaminhamentos de políticas públicas na educação pública brasileira, frente ao processo de empresariamento da educação e às recentes mudanças no mundo do trabalho, fatores estes que intensificam a precarização do trabalho docente em suas múltiplas dimensões. A tese aponta a estratificação dos docentes das redes públicas de educação básica (estaduais e municipais), indicando três movimentos: i) o impacto das condições contratuais de trabalho por tempo determinado, sem plenos direitos, sob as quais os docentes estão inseridos, assim como as tendências de terceirização, pejotização e uberização surgidas nos anos de 2016 e 2017; ii) a precarização que atinge o trabalhador docente concursado, advinda da extensão e intensificação da jornada de trabalho, assim como da ausência de vínculos institucionais que geram uma lotação flexível e uma constante instabilidade; e iii) a formação de uma camada de professores que passa a atuar junto a programas privatistas empresariais buscando melhores condições de trabalho e remuneração. Como resultado, este estudo indica que está em curso uma precarização de novo tipo do trabalho docente em meio às metamorfoses do campo educacional que vêm constituindo: i) o precariado professoral, sendo este um novo contingente do professorado, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir; ii) o professorado estável-formal, constituído por professores concursados que passam por diversas formas de precarização; e iii) o professorado subjetivamente adaptado, cuja (con)formação é almejada pelo empresariado, agravando o quadro de expropriação do trabalho docente. Esta pesquisa também identifica os fatores de resistência ao projeto político educacional hegemônico, dando razão à totalidade que os processos em apreço constituem, incluindo no seu seio as múltiplas determinações e as contradições que os permeiam.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Trabalho-educação. Precarização do trabalho docente. Precariado. Educação no capitalismo dependente. Empresariamento na educação pública.</p>
29	<p><b>A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI</b></p> <p>SILVA, Amanda Moreira da. 2019.</p> <p><b>Resumo:</b> Resultado de uma pesquisa recém-concluída, tendo como base o materialismo histórico dialético, o presente artigo identifica a uberização como uma tendência do trabalho no século XXI e busca analisar como isso se estende para os trabalhadores docentes do setor público. Destacou-se o impacto das condições contratuais de trabalho por tempo determinado, sob as quais os professores da educação básica estão inseridos, trazendo como protótipo uma forma de contratação existente na rede estadual de São Paulo e novas tentativas de uberização ocorridas em outras redes públicas brasileiras.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Trabalho Docente. Precarização. Uberização.</p>
30	<p><b>A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente</b></p> <p>SILVA, Amanda Moreira da. MOTTA, Vânia Cardoso da. 2017.</p> <p><b>Resumo:</b> Este artigo socializa discussões que foram levantadas em estudos e pesquisas sobre a mercantilização da educação e a consequente precarização do trabalho docente no Brasil. Nele, destacamos dois movimentos: i) a crescente atuação de grupos empresariais organizados interferindo nas políticas públicas de educação e diretamente nas redes públicas de ensino por meio de “parcerias público-privadas”; ii) e as formas de resistência dos professores diante da intensificação da precarização do trabalho docente, advindas dessa conjuntura privatista. Temos por hipótese que a atual conjuntura de mercantilização-privatização da educação pública no Brasil e de metamorfose no mundo do trabalho vem constituindo uma precarização de novo tipo do trabalho docente no setor público educacional. Assim,</p>

	<p>pautadas nos debates sobre trabalho-educação, nas discussões da sociologia do trabalho, em especial, em Ricardo Antunes e Giovanni Alves, e na concepção de Estado em Gramsci, elaboramos este ensaio teórico ao buscar elementos para nossas análises e desenvolver as noções de “precariado professoral”, “professorado estável formal” e “professorado subjetivamente toyotizado”.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Trabalho-educação. Trabalho docente. Precarização de novo tipo.</p>
31	<p><b>O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público</b></p> <p>SILVA, Amanda Moreira da. MOTTA, Vânia Cardoso da. 2019.</p> <p><b>Resumo:</b> O artigo indica que está em curso um novo tipo de precarização do trabalho docente na educação básica que exige distinguir suas particularidades, seu movimento e sua direção. É fruto de uma pesquisa de doutorado recém-concluída que analisa como as mudanças que perpassam o mundo do trabalho, no âmbito do movimento geral do capital e de reestruturação produtiva, atingem a classe trabalhadora brasileira e penetram no âmbito da educação escolar, sobretudo no setor público, trazendo implicações diversas nas condições de trabalho dos professores. Para a análise empreendida, em um primeiro momento fizemos uma revisão do conceito sociológico de precariado, trazendo o debate existente entre diferentes abordagens analíticas e, posteriormente, fizemos algumas reflexões de como esse conceito pode nos ajudar a pensar as formas e tendências de precarização do trabalho docente surgidas nos últimos anos que atingem o professorado brasileiro do setor público.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Precarização do trabalho docente. Expropriação. Precariado.</p>
32	<p><b>Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação</b></p> <p>SILVA, Amanda Moreira da, GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vânia Cardoso da. 2020.</p> <p><b>Resumo:</b> Este artigo discute o trabalho docente na educação básica pública brasileira, sob o viés da precarização e do empresariamento em curso, enfocando as formas de contratação temporária e eventual de professores, assim como as tendências de terceirização, pejetização e uberização, surgidas nos últimos anos. Apresenta análises de dados estatísticos de nível nacional e de documentos públicos e oficiais de Secretarias de Educação municipais e estaduais, bem como dialoga com outras pesquisas sobre a temática que permitiram situar tais contratações atípicas no bloco histórico neoliberal e no processo de empresariamento da educação. Evidencia que tal processo corrói a carreira docente, enfraquece a capacidade política coletiva dos professores e submete o docente a condições cada vez mais precárias de trabalho, promovendo sua desqualificação com vistas a sua requalificação dentro da lógica empresarial.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> trabalho docente, educação básica pública, precarização.</p>
33	<p><b>Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre</b></p> <p>WITTIZORECKI, Elisando Schultz. 2009.</p> <p><b>Resumo:</b> Esta tese trata de compreender as relações entre as mudanças sociais e os impactos destas no trabalho dos professores de Educação Física nas escolas. Representa o desdobramento da dissertação de mestrado concluída em 2001 que tratava da construção do trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Nessa ocasião, foi realizado um estudo etnográfico com professores desta rede, procurando compreender, na sua perspectiva, como estes construíam seu trabalho docente e como articulavam suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico</p>

	<p>das escolas municipais. O surgimento de novas demandas ao trabalho docente e a necessidade de reconhecer no processo formativo do professor, o valor das trajetórias pessoal e profissional, levaram-me a formular o seguinte problema de pesquisa: na perspectiva dos professores de Educação Física, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e como eles experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos as demandas sociais, culturais e educacionais da comunidade escolar em que atuam? Para responder a essa questão, nas decisões metodológicas recorri às histórias de vida profissionais de seis docentes de Educação Física. Busquei construir com esses professores, compreensões e relações entre suas trajetórias pessoais e profissionais e o processo de mudanças sociais que temos vivido, a saber: as novas configurações familiares, o lugar do trabalho no mundo contemporâneo, os efeitos da globalização cultural nas atitudes e relações dos sujeitos na experiência vivida e as reestruturações pedagógicas ocorridas na RMEPOA. O trabalho de campo foi realizado de maio de 2008 a fevereiro de 2009 e a partir da análise das informações, foi possível compreender que os papéis desempenhados pelas novas configurações familiares é um elemento recorrente nas narrativas docentes e que imputam novos significados ao seu trabalho. Também é importante destacar a perplexidade com que os professores descrevem e enfrentam os "muitos mundos" presentes no cotidiano escolar, se referindo as inúmeras possibilidades que os estudantes manifestam em suas origens, experiências, desejos e socializações. Tal diversidade e complexidade são narradas nas histórias de vida dos professores colaboradores com diferentes sentidos: a) por vezes, com ceticismo e desencanto; b) como um desafio mobilizador; c) com serenidade e realismo. Esses elementos constituíram os eixos de análise que conduziram a discussão das narrativas em busca de compreensões para o problema de pesquisa. Longe de estabelecer normativas regulatórias ou um ato de voyeurismo frente às narrativas docentes, a pesquisa com histórias de vida revela-se como uma potencialidade para atuar no binômio investigação/formação, permitindo aos professores colaboradores e pesquisador uma ressignificação da vida vivida nas escolas.</p>
34	<p><b>Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida</b></p> <p>WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. 2012.</p> <p><b>Resumo:</b> O presente estudo tratou de identificar quais mudanças sociais influenciam o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola e, assim, compreender como esses professores experimentam tais mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos às demandas sociais, culturais e educacionais na comunidade escolar em que atuam. Metodologicamente, utilizamos histórias de vida de seis docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, de modo a construir com estes professores, compreensões e relações entre seus percursos pessoais e profissionais e o processo de mudanças sociais que vivemos.</p>
35	<p><b>Relações entre políticas educacionais e a reestruturação do trabalho pedagógico na Educação Física escolar</b></p> <p>ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino; FERREIRA, Liliana Soares. 2014.</p> <p><b>Resumo:</b> Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre políticas educacionais e a reestruturação do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar. Escolheu-se a abordagem metodológica qualitativa tendo a análise discursiva como técnica de análise dos dados. Os trechos das políticas públicas analisados indicam a precarização da Educação Física Escolar, do mesmo modo contribuem para a reestruturação do trabalho pedagógico. Assim, defender-se-á que no atual contexto econômico, político e social, os professores de Educação Física necessitam superar o entendimento de trabalho como produção de mercadoria e aprofundar a compreensão fundamentada na produção social da atividade humana.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Reestruturação do trabalho pedagógico; Educação Física Escolar; Políticas Educacionais.</p>

Fonte: Elaboração própria.

### APÊNDICE C – TEXTOS SELECIONADOS PARA A LEITURA NA ÍNTEGRA

Nº	TÍTULOS	AUTORES/DATA DA PUBLICAÇÃO
01	Educação Física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990	AMARAL, Everson Zaykowski. 2013.
02	Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico	BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. 2010.
03	Implicações da proletarização do trabalho docente na Educação Física escolar	BERNARDI, Guilherme Bardemaker; NETO, Vicente Molina, 2016
04	A autonomia de professores	CONTRERAS, José, 2002.
05	Trabalho docente na Educação Física: categoria precarização e o adoecimento dos docentes	FELIX, Aline Maria da Silva, 2022
06	Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a Educação Física em escolas brasileiras	FERREIRA NETO, Rubem Barboza. 2020.
07	A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica	KRUG, Hugo Norberto, 2017.
08	As dificuldades pedagógicas no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica	KRUG, Hugo Norberto et al., 2019b.
09	Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica	KRUG, Hugo Norberto et al., 2020.
10	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.	LIBÂNEO, José Carlos, 2012.
11	Escola precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de Educação Física	LOVATTO, Guilherme Stürmer. 2019.
12	Trabalho assalariado e capital	MARX, Karl, 1982.
13	O capital - Livro 1 - crítica da economia política: o processo de produção do capital	MARX, Karl, 2013.
14	Incoerências e Inconsistência da BNCC de Educação Física	NEIRA, Marcos Garcia, 2018.
15	A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	OLIVEIRA, Dalila Andrade, 2004.
16	O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica	RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto, 2017.
17	Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física	RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de, 2017.
18	Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares	SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira., 2004.
19	A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideó-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física	SANTOS, Willian Batista dos. 2014.
20	Precarização do trabalho em Educação Física no Cariri Cearense	SANTOS et al., 2020.
21	Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente: realidade e possibilidades	SAUER, Rosicler Teresinha, 2008.
22	A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI	SILVA, Amanda Moreira da. 2019.
23	A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente	SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da, 2017.

24	O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público	SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da, 2019
25	Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação	SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vânia Cardoso da, 2020.
26	Relações entre políticas educacionais e a reestruturação do trabalho pedagógico na Educação Física escolar	ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino; FERREIRA, Liliana Soares. 2014.

Fonte: Elaboração própria.

**APÊNDICE D – E – BOOK**



**O AVANÇO E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Climene Rodrigues Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia

Goânia – 2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**O AVANÇO E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**EXECUÇÃO**

**CLIMENE RODRIGUES FERREIRA**

**ORIENTADOR**

**LÊNIN TOMAZETT GARCIA**

**ILUSTRAÇÕES E IMAGENS**

CANVA.COM, GAMMA.APP E GOOGLE IMAGENS

**GOIÂNIA - 2025**

Ferreira, Climene Rodrigues

O avanço e a intensificação da precarização do trabalho de docentes de Educação Física escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia / Climene Rodrigues Ferreira. – Goiânia. Produto Educacional (2025).

Orientador: Lênin Tomazett Garcia

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, 2025.

1. Precarização. 2. Ensino. 3. Educação Física Escolar. Climene Rodrigues Ferreira. O avanço e a intensificação da precarização do trabalho de docentes de Educação Física escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

# O Avanço e a Intensificação da Precarização do Trabalho de Docentes de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia

## 1 INTRODUÇÃO

Este E-book tem como prerrogativa elucidar a quem está no chão da escola como a precarização é uma determinação sobre a vida de professores em sentido amplo, suas formas singulares de manifestação na Educação Física, e as formas e a necessidade de resistirmos a esse processo.

A precarização não fica só dentro da escola, seus efeitos repercutem em nosso trabalho e em nossa vida, que se torna precária, deletéria. Vamos explorar como esse fenômeno afeta especificamente os docentes de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME).





Cushman, Chloe. Indefeso, 2019.

A imagem "Indefeso" representa visualmente a vulnerabilidade do professor diante dos processos de precarização. O docente se encontra isolado e sobrecarregado, simbolizando o sentimento de impotência que muitos educadores experimentam no atual cenário educacional.

Esta representação visual captura a essência do problema que investigamos: um profissional qualificado que, apesar de sua formação e dedicação, encontra-se desprotegido frente às políticas e práticas que deterioram suas condições de trabalho e sua dignidade profissional.



## 2 PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

### 2.1 O que é a Proletarização do Magistério?

#### Conceito Fundamental

A proletarização do trabalho pedagógico constitui um fenômeno que evidencia a diminuição progressiva da autonomia e do domínio do educador sobre sua prática docente.

#### Fragmentação do Trabalho





Está intimamente relacionada à fragmentação das atividades escolares, aproximando os educadores das condições e interesses da classe trabalhadora.

#### Perda de Controle

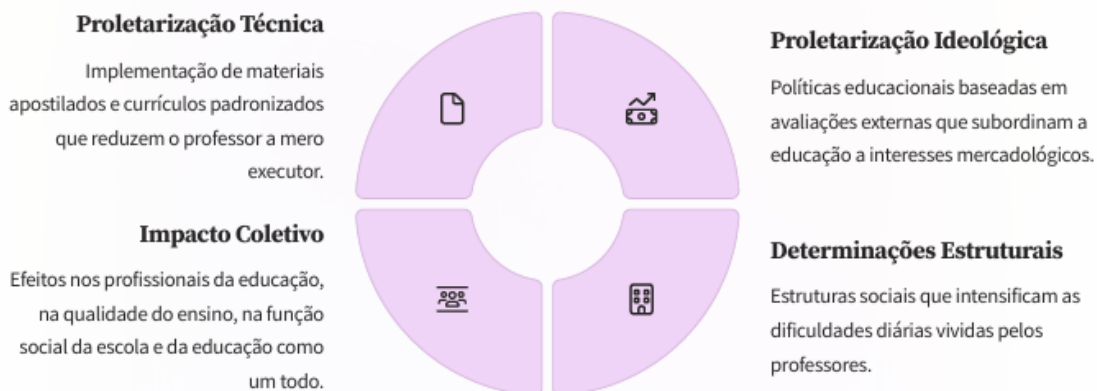
Os professores sofrem uma subtração progressiva de qualidades que conduzem à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.



## 2.2 Condições Desfavoráveis de Trabalho

- 
**Desvalorização Profissional**  
 Perda de prestígio social e reconhecimento da importância do trabalho docente
- 
**Exploração Econômica**  
 Baixos salários e condições materiais inadequadas para o exercício da profissão
- 
**Redução da Autonomia**  
 Perda progressiva da liberdade para definir práticas pedagógicas próprias
- 
**Pressão por Resultados**  
 Exigência de eficiência quantitativa em detrimento da qualidade do ensino

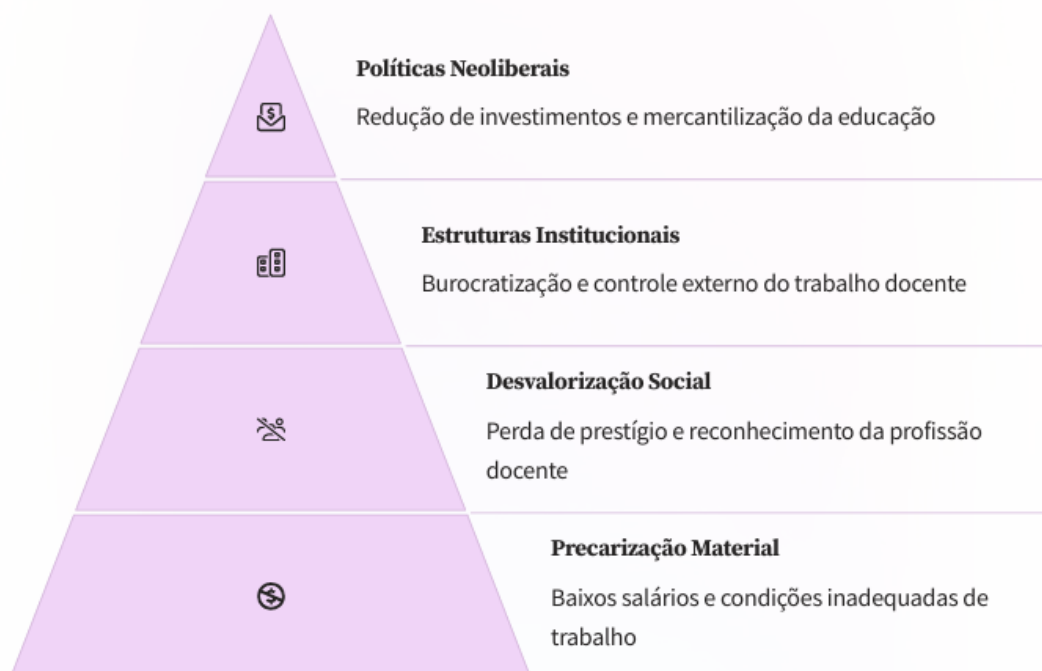
## 2.3 Dimensões da Proletarização Docente



### Você sabia que...

A proletarização se configura como um processo que atua tanto no nível técnico quanto ideológico, afetando múltiplas dimensões do trabalho docente?

## 2.4 Determinações Sociais da Proletarização



- ☉ Embora as determinações sociais não esgotem todo o processo de exploração da classe trabalhadora, são iluminadoras para revelar a realidade da proletarização enfrentada pelos profissionais da educação no cotidiano das instituições escolares. Elas nos mostram o pano de fundo que intensifica as dificuldades diárias vividas pelos professores.

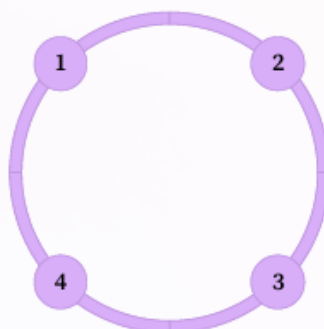
## 2.5 Resgatar a Autonomia Docente é fundamental

### Autonomia Pedagógica

Capacidade de tomar decisões sobre conteúdos, metodologias e avaliações com base em conhecimentos profissionais e contexto dos alunos.

### Autonomia Intelectual

Liberdade para desenvolver pesquisas, reflexões e inovações pedagógicas baseadas em conhecimentos científicos e experiência profissional.



### Autonomia Institucional

Participação efetiva nas decisões escolares e na construção do projeto político-pedagógico da instituição.

### Autonomia Social

Reconhecimento do valor e da importância do trabalho docente pela sociedade, resultando em melhores condições de trabalho e remuneração.

- ☐ A recuperação da autonomia docente é fundamental para superar a proletarização e resgatar o sentido e o valor do trabalho educativo. Isso exige políticas que incentivem a valorização profissional, a autonomia dos docentes, a formação continuada e a organização coletiva, visando ao desenvolvimento de uma educação crítica e dedicada à formação integral dos alunos.



### 3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE



- ☑ A precarização do trabalho docente é um processo que atinge o fazer dos professores destituindo de sentido e significado a sua prática. É o desenvolvimento das contradições sociais que retira da escola tanto as condições de organizar e desenvolver o trabalho educativo com autonomia e autoridade, bem como deteriora as relações entre os próprios sujeitos da escola tornando a vida escolar cada vez mais deletéria e desestimulante.

## Por dentro dos conceitos:

### Precarização, Intensificação, Autointensificação e Mercantilização



- ☑ Nesta seção, apresentaremos os conceitos de precarização, intensificação, autointensificação e mercantilização afim de compreender como esses processos influenciam as relações de trabalho no contexto contemporâneo, avaliando suas implicações para a vida dos trabalhadores e para a sociedade, especialmente, considerando o agravamento desses fenômenos nas últimas décadas. Investigaremos suas inter-relações e as formas como se manifestam no ambiente de trabalho educacional.

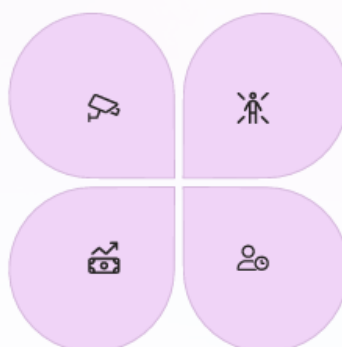
### 3.1 Conceitos Fundamentais da Precarização do Trabalho Docente

#### Precarização

Processo que atinge o fazer dos professores destituindo de sentido e significado a sua prática, deteriorando as condições de trabalho e as relações entre os sujeitos da escola.

#### Mercantilização

Subordinação da educação à lógica do mercado, tratando-a como mercadoria e não como direito social.



#### Intensificação

Aumento da carga de trabalho e das exigências burocráticas, levando à deterioração da qualidade em favor da quantidade.

#### Autointensificação

Processo pelo qual o próprio docente amplia sua jornada e intensidade de trabalho, internalizando as pressões externas.

### 3.2 Afinal, o que é a Precarização do Trabalho Docente?



É um processo que atinge o fazer dos professores destituindo de sentido e significado a sua prática. É o desenvolvimento das contradições sociais que retira da escola tanto as condições de organizar e desenvolver o trabalho educativo com autonomia e autoridade, bem como deteriora as relações entre os próprios sujeitos da escola tornando a vida escolar cada vez mais deletéria e desestimulante. Produz adoecimento e falta de esperança (Tomazett, 2024).



### 3.2.1 Impactos da Precarização na Educação



#### Flexibilização das relações de trabalho

Contratos temporários e instáveis que fragilizam vínculos profissionais e comprometem a continuidade pedagógica.



#### Redução de direitos

Perda progressiva de conquistas históricas da categoria docente, afetando condições de trabalho e remuneração.



#### Mercantilização da educação

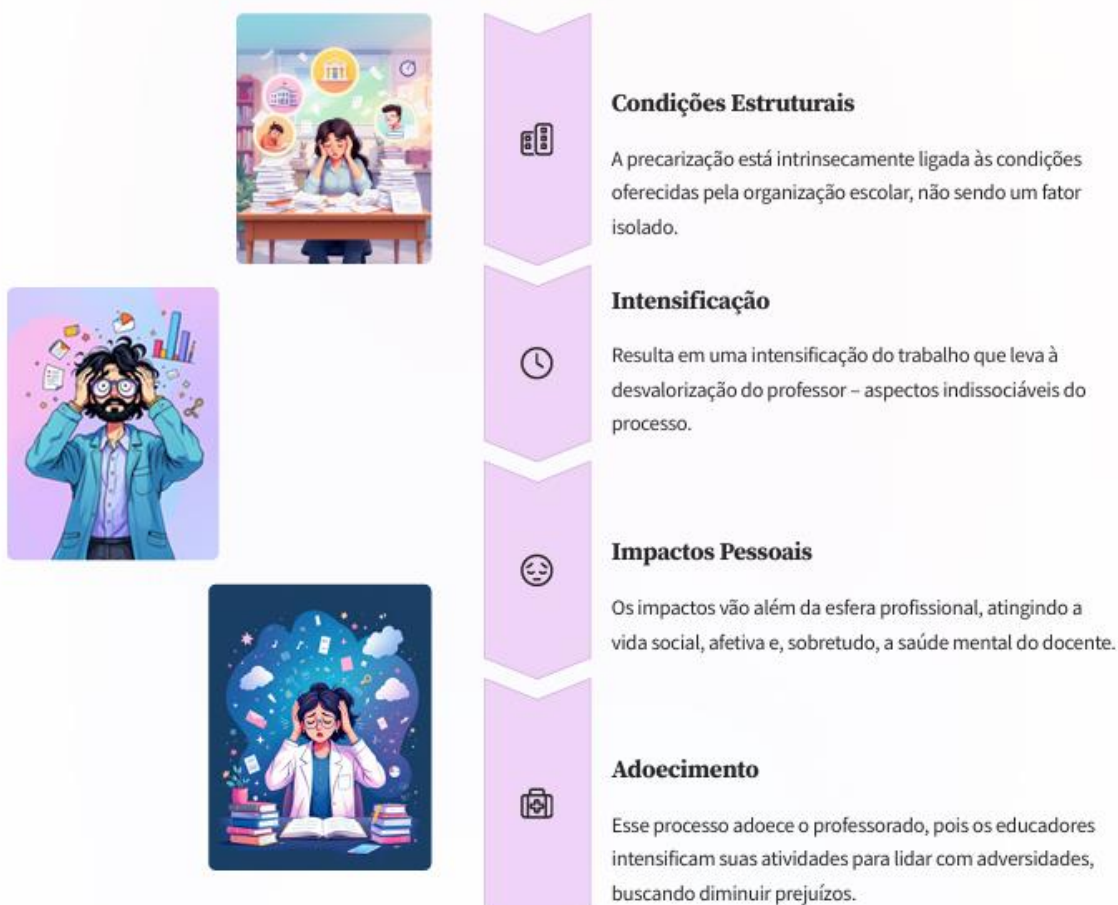
Transformação da educação em mercadoria, submetendo-a à lógica de mercado e eficiência quantitativa.



#### Redução da qualidade do ensino

Comprometimento do processo educativo devido às condições inadequadas, pressão por resultados imediatos e desvalorização dos profissionais da educação.

### 3.2.2 Marcas da Precarização no Cotidiano Docente





### 3.2.3 A Precarização Docente: Um Eco da Nossa História

#### 1 — Raízes Históricas

A precarização não é um fenômeno novo ou isolado; ela é um reflexo direto de processos históricos abrangentes no Brasil.

#### 2 — Desenvolvimento Desigual

Assim como o país se desenvolveu de forma desigual e excludente, a educação, as condições de trabalho e a valorização dos educadores (ou a falta dela) foram moldadas e precarizadas por essas mesmas dinâmicas ao longo do tempo.

#### 3 — Estruturas Persistentes

A precarização que vemos hoje é um reflexo das estruturas históricas que moldaram a nossa sociedade ao longo do tempo.



### 3.2.4 O Papel da Burguesia Brasileira na Precarização

#### Resistência "Sociopática" às Transformações

A burguesia brasileira demonstra uma resistência sistemática às mudanças sociais que poderiam democratizar o acesso a direitos, incluindo a educação de qualidade. (Lovatto, 2019).

#### Integração ao Capitalismo Global

Beneficia-se da integração ao sistema capitalista internacional, mas mantém internamente uma "ordem fechada" que preserva privilégios históricos.

#### Instrumentalização do Estado

Transforma o Estado em instrumento de seus próprios interesses através de acordos elitistas, reprimindo ameaças populares e limitando avanços sociais (Lovatto, 2019).



### 3.2.5 As Políticas Neoliberais e o Agravamento da Precarização



#### Globalização Econômica

Integração dos mercados e imposição de modelos educacionais padronizados internacionalmente.



#### Flexibilização Trabalhista

Contratos temporários, carga horária variável e ausência de direitos trabalhistas assegurados.



#### Reestruturação Produtiva

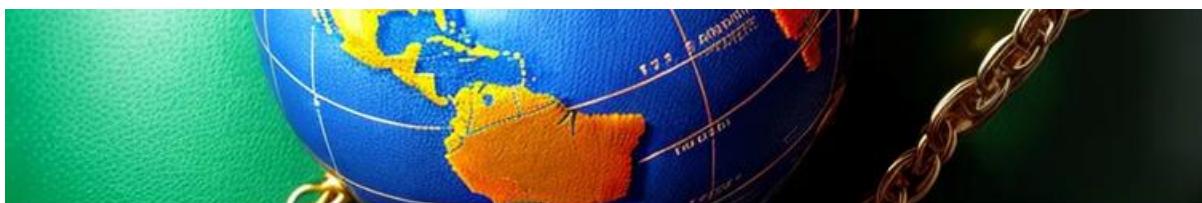
Pressão para formar indivíduos aptos a satisfazer as demandas do mercado laboral.



#### Mercantilização da Educação

Incorporação das necessidades do capital nas escolas por meio de políticas educacionais com viés neoliberal.

- ✓ As políticas neoliberais se configuram como um dos principais elementos que ampliaram o processo de precarização. As alterações ocorridas no mundo do trabalho resultaram em uma intensificação cada vez maior das atividades laborais que culminaram em um estado permanente de precarização. (Felix, 2022).



### 3.2.6 O Neoliberalismo na Educação

- ❑ As necessidades do capital estão sendo incorporadas nas escolas por meio de políticas educacionais com viés neoliberal, impactando diretamente na organização do trabalho pedagógico e nas condições de vida dos professores. (Baccin, 2010).



#### Flexibilização Contratual

No âmbito educacional, a flexibilização pode se manifestar em contratos temporários, carga horária variável e ausência de direitos trabalhistas assegurados.




#### Lógica de Mercado

Sob a reestruturação produtiva, as instituições escolares enfrentam crescente pressão para formar indivíduos aptos a satisfazer as demandas do mercado laboral.



#### Superexploração

Remunerações insuficientes, aumento da intensidade laboral e extensas jornadas de trabalho caracterizam a extração de mais-valia no contexto educacional.



### 3.2.7 Precarização na Rede Municipal de Educação de Goiânia

- 1 **Aumento da Carga Horária**  
Intensificação do trabalho direto com o aluno, reduzindo tempo para planejamento e formação.
- 2 **Compartilhamento de Jornadas**  
Situação nova na rede, iniciada no ano letivo de 2024, fragmentando o trabalho docente.
- 3 **Retirada da Educação Física da Educação Infantil**  
Desvalorização da importância do componente curricular para o desenvolvimento infantil.
- 4 **Fechamento de Turmas e Escolas da EJA**  
Transferência das turmas da EJA Anos Finais para a rede estadual, precarizando o atendimento.
- 5 **Contratação Excessiva de Temporários**  
Substituição de concursos públicos por vínculos precários e instáveis.

### 3.2.8 As Incertezas dos Contratos Temporários

#### Inversão da Regra Constitucional

A Constituição Federal (Brasil, 1988) determina que as contratações devem se dar por meio de concurso público, mas a prática tem sido outra. Como Silva (2019) aponta, a contratação temporária virou regra, substituindo o concurso e gerando vínculos precários.

#### Motivação Econômica

A contenção de despesas é o principal motor por trás da precarização do trabalho docente. É uma estratégia do Estado, que, ao priorizar contratos temporários, busca uma mão de obra mais barata.

#### Consequências

O resultado é uma economia financeira que, muitas vezes, é obtida à custa da estabilidade e da qualidade da educação, criando um cenário de insegurança e prejudicando a organização dos movimentos sindicais.

⚠ A contratação temporária tem comprometido a luta dos docentes por melhores condições de trabalho e pela oferta de um ensino de qualidade, gerando diferenças significativas entre professores efetivos e temporários, o que torna difícil a formação de uma frente unificada em busca de melhorias.

## 3.3 Intensificação do Trabalho Docente



### 3.3.1 Conceito e Manifestações

#### Definição Conceitual

A intensificação do trabalho docente está diretamente relacionada ao aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, resultante dos processos de racionalização implementados pelo Estado.

Este processo faz com que os professores "tomem atalhos", economizem esforços e realizem apenas o "essencial" para a tarefa imediata, sacrificando a qualidade em prol da quantidade (Contreras, 2002).

#### Manifestações Práticas

A intensificação se manifesta quando o trabalho é exercido fora das horas contratadas, invadindo o tempo livre do professor. Também se evidencia pela ausência de estrutura de cargos e salários dignos, políticas de contenção de gastos e lógicas baseadas em desempenho e produtividade. (Pini e Melo, 2011).

O resultado é a exaustão com o processo de trabalho e o prejuízo na qualidade da educação oferecida.

### 3.3.2 Características da Intensificação do Trabalho Docente

#### § Precariedade Salarial

Ausência ou insuficiência de uma estrutura de cargos e salários dignos, com política salarial fundada na contenção de gastos.



#### 📊 Lógica Produtivista

Instalação de uma lógica baseada no desempenho e na produtividade, transformando o processo educativo em metas quantificáveis.



#### ⬇️ Perda de Benefícios

Redução ou extinção de muitos benefícios derivados da conquista histórica dos docentes e que representam salários indiretos.



### 3.3.3 Intensificação e Desqualificação do Trabalho Docente



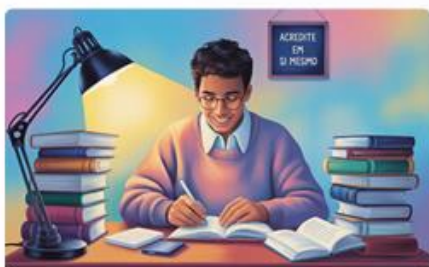
#### **Aumento do número de estudantes**

Turmas superlotadas dificultam o atendimento individualizado e comprometem a qualidade do ensino, aumentando a sobrecarga docente.



#### **Múltiplas funções**

Expectativa de que o professor desempenhe tarefas administrativas e burocráticas além das pedagógicas, sem o suporte ou reconhecimento adequados.



#### **Desvalorização do conhecimento**

Substituição do conhecimento pedagógico especializado por competências operacionais, contribuindo para a deterioração do status profissional.



### 3.4 Autointensificação do Trabalho Docente

#### Conceito

É a demonstração de como a pressão por produtividade e resultados leva o professor a internalizar e expandir sua jornada de trabalho além do formal, assumindo responsabilidades que invadem sua vida pessoal.

#### Fatores Impulsionadores

Pressão pelo sucesso/fracasso dos alunos, busca por reconhecimento, idealismo e, principalmente, sobrecarga de atividades que o docente assume voluntariamente.

#### Consequências

Comprometimento da vida pessoal, da saúde (busca por assistência médica e licenças), dos momentos dedicados ao descanso, lazer, convivência familiar e sensação de exaustão sem fim.



### 3.4.1 Contexto da Autointensificação

"Estes mestres explorarão a si mesmos trabalhando inclusive mais duramente, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos (Contreras, 2002, p. 42)."

#### Fenômeno Sistêmico

A autointensificação não é um processo isolado ou meramente individual, mas está inserida em um contexto mais amplo de transformações no mundo do trabalho e na educação.

#### Influência da Reestruturação Produtiva

As mudanças nos modelos de produção e organização do trabalho impactam diretamente as expectativas e demandas sobre os professores, levando-os a internalizar lógicas de eficiência e produtividade.

#### Impacto das Políticas Neoliberais

As políticas educacionais de cunho neoliberal acentuam a carga de trabalho e a responsabilização individual dos docentes pelos resultados educacionais, estimulando processos de autointensificação.

#### Efeitos no Corpo e nas Emoções

Os processos de autointensificação afetam profundamente a saúde física e emocional dos docentes, gerando desgaste, adoecimento e comprometimento da qualidade de vida.

#### Tecnologias sem Suporte

Exigência de uso de sistemas tecnológicos avançados sem formação ou infraestrutura adequadas.

### 3.5 Mercantilização do Trabalho Docente



#### Educação como Produto

Transformação de um direito social em mercadoria comercializável.



#### Lógica de Mercado versus Qualidade

Priorização da eficiência econômica sobre a função social da educação.



#### Desumanização do Trabalho

Condições laborais que ignoram as necessidades humanas dos docentes.



#### Reestruturação das Redes Públicas

Allinhamento das políticas educacionais à lógica de resultados e lucro.

- ④ A mercantilização é a força motriz que subverte o propósito da educação e degrada as condições de trabalho dos professores. Este processo resulta na fragmentação legislativa, instabilidade dos vínculos e ausência de carreira nacional única, desincentivando a permanência e o compromisso dos professores com a profissão.



### 3.5.1 Consequências da Mercantilização para os Docentes



#### Desumanização das Condições Laborais

Ambientes de trabalho que ignoram necessidades humanas básicas em favor de métricas de produtividade.

#### Aumento da Carga de Trabalho

Multiplificação de tarefas administrativas e burocráticas que se somam às atividades pedagógicas.

#### Diminuição da Autonomia Profissional

Redução da capacidade de decisão sobre o próprio trabalho e sobre os processos educativos.

#### Desmotivação e Desgaste Emocional

Perda do sentido do trabalho educativo e esgotamento pela pressão constante por resultados.





### 3.5.2 Vulnerabilização da Carreira Docente

#### Fragmentação Legislativa

Ausência de uma carreira nacional única, criando disparidades regionais nas condições de trabalho e remuneração dos professores.

#### Instabilidade dos Vínculos

Proliferação de contratos temporários e terceirizações, gerando insegurança e impossibilitando planejamento de carreira a longo prazo.

#### Desvalorização Profissional

Baixos salários e falta de reconhecimento social, desincentivando a permanência e o compromisso dos professores com a profissão.

#### Alta Rotatividade

Constante mudança de professores nas escolas, prejudicando a continuidade do trabalho pedagógico e a qualidade educacional.

## 4 Mediações Históricas na Rede Municipal de Goiânia



- ☑ O propósito principal desta pesquisa foi identificar e discutir as mediações históricas que influenciam direta e indiretamente as ações da gestão escolar e o trabalho pedagógico dos docentes na Rede Municipal de Educação de Goiânia, que são frequentemente responsabilizados pelos resultados da educação na sociedade.

- ☑ Entre as mais proeminentes estão: a globalização e o neoliberalismo, desigualdades sociais regionais, gestão educacional, políticas públicas, precarização da carreira docente, baixos investimentos, pressão por resultados, carga excessiva de trabalho, estrutura de cargos e carreiras, condições objetivas de trabalho e política de formação continuada.



## 4.1 Mediações Históricas da Precarização do Trabalho Docente

No Brasil, esse processo tem suas raízes em diversos fatores:

- 
**Raízes Históricas**  
 Combinação de fatores sociais, econômicos e políticos que, ao longo do tempo, mudaram a natureza da profissão de professor, aproximando-a das condições enfrentadas pelo proletariado.
- 
**Influências Internacionais**  
 Orquestrada por agências internacionais de financiamento, impondo modelos educacionais padronizados. Globalização, neoliberalismo e desigualdades sociais regionais que moldam o contexto educacional brasileiro.
- 
**Legislações e Políticas**  
 Implementação de marcos legais que frequentemente desvalorizam o trabalho docente.
- 
**Gestões Governamentais**  
 Gestão educacional, políticas públicas e movimentos de reforma que frequentemente priorizam métricas quantitativas sobre qualidade educacional.

## 4.2 Etapas Históricas da Precarização Docente

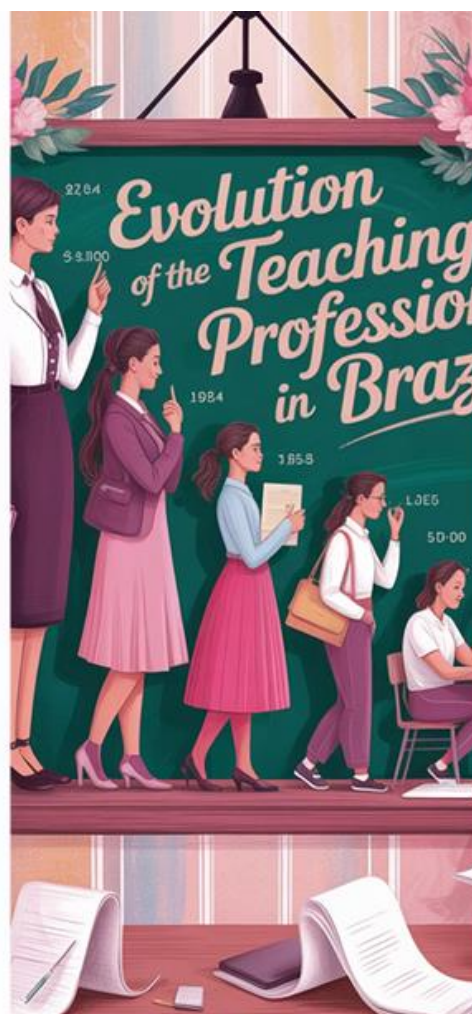
- 1** — **Construção histórica da profissão e a feminilização**

A emergência da escola pública e a expansão do ensino trouxeram uma demanda cada vez maior por professores, com o magistério sendo progressivamente ocupado por mulheres.
- 2** — **Desvalorização histórica**

Associação entre o ensino e a ideia de "vocação" ou "dom" feminino ajudou a diminuir o valor do trabalho, tanto em termos salariais quanto sociais.
- 3** — **Diretrizes neoliberais**

A partir dos anos 1990, políticas neoliberais ganharam força no Brasil, com redução de gastos públicos e mercantilização da educação.

□ As políticas neoliberais se configuram como um dos principais elementos que ampliaram o processo de precarização. As alterações ocorridas no mundo do trabalho resultaram em uma intensificação cada vez maior das atividades laborais que culminaram em um estado permanente de precarização.



## 4.3 Mediações Históricas Proeminentes na Rede Municipal de Educação de Goiânia

### 4.3.1 Globalização e Neoliberalismo

Influência de políticas econômicas globais que priorizam a redução do Estado e a lógica de mercado na educação pela imposição de modelos educacionais padronizados.

### 4.3.2 Desigualdades sociais regionais

Disparidades socioeconômicas que impactam diretamente as condições de trabalho e os resultados educacionais, afetando o acesso a recursos e à oportunidades educacionais.

### 4.3.3 Gestão educacional e políticas públicas

Movimentos de reforma educacional que frequentemente desconsideram a realidade do chão da escola.


### 4.3.4 Histórico de baixos investimentos

Subfinanciamento crônico da educação pública que compromete infraestrutura e valorização profissional.

### 4.3.5 Pressão por Resultados

Exigência de padrões de desempenho quantitativos que desconsideram o processo educativo e as condições reais de trabalho.





### 4.3 Mediações Históricas Proeminentes na Rede Municipal de Educação de Goiânia

**4.3.6 Carga Excessiva de Trabalho**  
Intensificação das atividades laborais, com aumento de responsabilidades sem o correspondente suporte ou reconhecimento.

**4.3.7 Precarização / Desvalorização da Educação e do Trabalho**  
Erlática-se que a alienação impacta tanto a formação dos docentes quanto o processo de trabalho, resultando em um empobrecimento dos conhecimentos pedagógicos fundamentais e prejudicando a dinâmica da relação ensino-aprendizagem.

**4.3.8 Condições Objetivas de Trabalho**  
Infraestrutura precária, falta de materiais e recursos pedagógicos que comprometem a qualidade do ensino.

**4.3.9 Estrutura de cargos e carreiras**  
Planos de carreira inadequados que não valorizam a formação continuada e a experiência profissional adequadamente.

**4.3.10 Política de Formação Continuada da SME Goiânia**  
A formação continuada de professores de Educação Física deve ser integrada às políticas públicas de educação, a fim de orientar currículos e projetos de formação. Esse direcionamento contribui para a aquisição de conhecimentos na cultura corporal e áreas relacionadas.

☞ As manifestações de precarização na Educação Física, tangenciam a intensificação do trabalho, a insegurança contratual e a fragilização da identidade profissional, elementos que, em diálogo com a literatura geral sobre a precarização, evidenciam a urgência de se reconhecer as especificidades da área para a construção de estratégias de resistência e valorização.



## 4.4 O Século XXI e o Impacto da Pandemia

### Avanço Tecnológico Acelerado

O rápido desenvolvimento das tecnologias digitais e sua incorporação ao ensino exigiram adaptação imediata dos professores, frequentemente sem suporte ou formação adequados, aumentando significativamente a carga de trabalho.

### Ensino Remoto Emergencial

A pandemia de Covid-19 forçou uma transição abrupta para o ensino remoto, sem infraestrutura adequada e com pouca capacitação, expondo e agravando fragilidades já existentes no sistema educacional.

### Sobrecarga Multidimensional

Docentes precisaram conciliar tarefas domésticas, cuidados familiares e aulas online, intensificando os sinais de exaustão e o risco de adoecimento, em um contexto de crescente pressão por resultados.

## 4.5 Controle Externo e Padronização do Ensino



### Sistemas de Avaliação em Larga Escala

A implementação de sistemas como o IDEB foi criada com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, mas acabou gerando uma pressão por resultados que frequentemente desconsidera o processo de ensino e aprendizagem em sua complexidade.



### Padronização Curricular

A padronização do currículo resultou em uma diminuição significativa da autonomia dos professores, que passaram a atuar mais como executores de diretrizes do que como agentes criativos na sua prática pedagógica.



### Burocratização do Trabalho

O aumento da burocracia e das tarefas administrativas sobrecarrega os docentes com atividades que não estão diretamente relacionadas ao ensino, comprometendo o tempo disponível para o planejamento pedagógico.

- ▣ Em suma, a precarização do trabalho docente no Brasil tem raízes complexas, incluindo a desvalorização social da profissão, especialmente em sua feminilização, reformas neoliberais que introduziram a lógica da produtividade e flexibilização na educação, além de desafios atuais como a pressão por resultados e a insuficiência de investimentos em tecnologia. Essa trajetória histórica levou à perda de autonomia, ao aumento da carga de trabalho e à deterioração das condições de trabalho dos professores.



## 4.6 Efeitos da Padronização Curricular nos Professores



### Falta de Sentido no Ato Pedagógico

A normatização e padronização do currículo pela BNCC produz nos professores desinteresse e perda de significado no ato pedagógico.



### Desvalorização do Trabalho

Redução do papel do professor a mero executor de diretrizes, diminuindo seu valor profissional e social.



### Alienação e Perda de Autonomia

Dicotomização entre quem escreve a norma e quem deve fazê-la acontecer, sem participação efetiva dos docentes.



### Desesperança e Exaustão

Redução do tempo para estudos, formação continuada, planejamento coletivo e atendimento individualizado aos alunos.



O tempo na escola é cada vez mais intensificado e sem sentido de produção da vida.



## 5 A Precarização na Educação Física:

### E a questão da Legitimidade?

#### Legitimidade

A principal determinação da precarização da Educação Física concerne na sua legitimidade enquanto componente curricular.

#### Tempo Pedagógico Insuficiente

Planejamento engessado que não permite abordar os conteúdos na sua completude ou proporcionar vivências qualificadas.



#### Formação Docente Inadequada

Formação de professores que normaliza o uso de materiais improvisados, criando uma visão conciliatória com a realidade precária.

#### Impactos da BNCC

Retirada de objetos de aprendizagem que problematizavam a ocorrência social das Práticas Corporais, fortalecendo uma abordagem mais técnica e menos crítica.

- ✔ O fortalecimento da legitimidade e do reconhecimento da Educação Física passa pela implementação efetiva das diretrizes curriculares, garantindo seu espaço e recursos adequados dentro do projeto político-pedagógico da escola. É fundamental investir na formação específica e de qualidade dos professores, contemplando as particularidades da área e as demandas pedagógicas contemporâneas, além de promover ações de conscientização sobre sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

## 5.1 A BNCC e seus Impactos na Educação Física



### Retirada de Conteúdos Críticos

Remoção dos Objetos de Aprendizagem que problematizavam a ocorrência social das Práticas Corporais. Segundo Neira (2018), na versão final da BNCC, foram retirados os Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento que problematizavam a ocorrência social das Práticas Corporais.



### Influência Privatista

Investida dos setores privatistas sobre o currículo, fortalecendo a racionalidade técnica.



### Perda de Autonomia e Planejamento Engessado

Docentes sem liberdade para organizar e distribuir conteúdos no tempo pedagogicamente necessário



### Tempo Insuficiente

Processo de ensino atropelado, com tempo inadequado para abordar temas em sua completude.



### Implementação Impositiva

A inclusão da BNCC nos planejamentos ocorreu de forma impositiva, por determinações da SME Goiânia, que por sua vez atende às determinações da SEDUC-GO e do MEC.

- i** A crítica que se fez e ainda se faz é que foi um processo escamoteado para dar a impressão de ampla discussão, quando na verdade prevaleceram as concepções neoliberais para atender aos interesses do empresariado e do capital. Dessa forma, fundamentado nas proposições da BNCC, foi construído o documento adaptado para a Educação em Goiás - Documento Curricular para Goiás Ampliado - o DC-GO. (Neira, 2018).



## 5.2 Desafios Específicos da Educação Física Escolar

### Interrupções frequentes

Tempos de aula são atravessados por exigências e imposições que só acontecem com a Educação Física e disciplinas consideradas "menos importantes" nas escolas.

### Divisão de espaços e tempos

Professores precisam dividir o tempo de aula com atividades não nucleares da disciplina e compartilhar espaços com projetos que não estão em seu planejamento.

### Exclusão das decisões pedagógicas

Professores relatam que não participam das reuniões de planejamento das escolas e das decisões sobre ações pedagógicas importantes.

### Condições Materiais

A falta de espaços adequados e materiais específicos compromete significativamente a qualidade das aulas e a valorização da disciplina no ambiente escolar.

① Portanto, essas tensões tornam o trabalho dos professores de Educação Física mais estranhado do que dos docentes que possuem maior legitimidade na escola. Isso tem relação íntima com todo percurso histórico da Educação Física na escola.

Barbosa (2011, apud Silva e Moreira, 2018) ressalta a importância da participação qualificada do professor de Educação Física no planejamento escolar, para que seja uma participação ativa, política e que acima de tudo, que supere a marginalização da área no contexto escolar.

## 5.3 Paradigmas que limitam a Educação Física



### Paradigma da Aptidão Física

Forma equivocada de compreender a saúde e a sua promoção por dentro das aulas de Educação Física, que destitui a sua identidade própria que é ensinar os temas da cultura corporal de forma crítica e contextualizada.

Reduz a disciplina a uma visão biologicista e instrumental, desvalorizando seu potencial formativo mais amplo.

### Paradigma Esportivo

Ocorre uma pseudolegitimação quando ensinamos os esportes com os valores da instituição esportiva, o que reproduz a mesma estranheza e desvalorização do trabalho docente.





Destitui a escola de autonomia e autoridade, conferindo a uma instituição externa o eixo determinante dos saberes a serem ensinados, tanto destituindo o fazer pedagógico de sentido como reduzindo a resolução do fracasso escolar à questão de equipamentos esportivos.




- ☐ A análise da realidade atual e da experiência profissional sugere que uma Educação Física plena de sentido é impossível no sistema capitalista. Para a classe dominante, a Educação Física é reduzida à aptidão física e promoção da saúde, uma visão totalmente equivocada. Já para a classe trabalhadora, a Educação Física se manifesta como resistência na luta por uma sociedade mais livre e igualitária, encontrando sua legitimidade em projetos coletivos, mas só será plenamente realizada em outro modo de produção social.



## 5.4 Condições de trabalho na Educação Física

-  **Frequentemente Reduzidas aos Equipamentos**  
Condições de trabalho frequentemente reduzidas à disponibilidade de materiais esportivos, ignorando outros aspectos pedagógicos essenciais.
-  **Limitação ao Esporte**  
Restrição do saber escolar ao esporte como conteúdo predominante, empobrecendo o potencial formativo da disciplina, que é muito mais amplo e diversificado.
-  **Formação Docente**  
Formação como determinante na diminuição do valor do trabalho e na reprodução de práticas destituídas de sentido e universalidade.
-  **Individualismo e Isolamento**  
Questão mais determinante que compromete as condições de trabalho e a identificação dos professores com seu fazer pedagógico.

-  Com os materiais e equipamentos necessários, resolveríamos a questão da precarização, no que se refere às singularidades da Educação Física escolar?

## 5.5 A Precarização do Trabalho Docente na Educação Física: Mediações Singulares e Desafios Contemporâneos

A precarização do trabalho docente representa um fenômeno complexo que, embora se manifeste no campo educacional, está intrinsecamente conectada às tendências mais amplas observadas no mundo do trabalho contemporâneo. Conforme apontado por Santos (2014), esta dinâmica adquire contornos específicos quando analisada no contexto da Educação Física escolar.

Buscaremos compreender como a precarização transcende o campo educacional, conectando-se às tendências mais amplas do mundo do trabalho, mas conferindo características particulares às experiências dos profissionais de Educação Física. Esta análise nos permitirá identificar os desafios específicos enfrentados por estes professores e as possíveis estratégias para superá-los.



### 5.5.1 Manifestações Específicas da Precarização na Educação Física Escolar

#### Condições de Trabalho Reduzidas à Infraestrutura

Condições de trabalho frequentemente reduzidas à disponibilidade de materiais esportivos e espaços adequados para as aulas, ignorando outros aspectos pedagógicos essenciais.

#### Desvalorização Curricular

A Educação Física enfrenta historicamente menor valorização no currículo, resultando em menos recursos, tempo de aula reduzido e consequente precarização do trabalho docente.

#### Natureza Prática

Desafios intensificados ao planejar atividades práticas com grupos grandes. Superlotação e falta de auxiliares agravam o quadro.

#### Recursos Materiais

A escassez de materiais didáticos específicos, diversificados e em quantidade suficiente, constitui uma manifestação particular da precarização na Educação Física, diferentemente de outras disciplinas.

**Abandono**

Sensação de falta de apoio institucional e de reconhecimento da importância da disciplina no contexto escolar.

**Estranhamento**

Perda de identificação com o trabalho, levando ao adoecimento e desinvestimento docente.

**Intensificação dos tempos**

Tempos e espaços escolares cada vez mais intensificados e controlados externamente. Com a inserção, pela BNCC, de várias práticas da cultura corporal no currículo de Educação Física, o planejamento resultante mostra-se tão rígido que impede a abordagem completa dos conteúdos e a oferta de vivências qualificadas."

- Segundo Baccin (2010), compreender a Educação Física sob a perspectiva crítica requer situá-la em suas relações interdisciplinares, reconhecendo todas as disciplinas como construções históricas resultantes do desenvolvimento humano.

Esperamos que esta pesquisa promova o debate crítico sobre políticas públicas para dotar as escolas da RME de Goiânia das condições básicas para as aulas de educação física, a fim de motivar os alunos e favorecer a qualidade do trabalho dos profissionais da área. Esta análise sugere a necessidade de uma reestruturação do trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, capacitando os educandos a analisar criticamente as determinações da realidade social que influenciam as condições laborais dos professores de Educação Física.



## 6 Considerações Finais

### Transformando o Trabalho Docente:

#### Caminhos para a Valorização da Educação Física Escolar



A precarização do trabalho docente representa um desafio complexo e multifacetado no cenário educacional brasileiro, especialmente para os professores de Educação Física. Esta realidade, enraizada nas determinações macroestruturais do sistema capitalista, manifesta-se diariamente no "chão da escola" através de condições inadequadas de trabalho, baixa remuneração e falta de reconhecimento profissional.



As soluções apresentadas nesta exposição buscam não apenas mitigar os efeitos imediatos desta precarização, mas também propor transformações estruturais que promovam a valorização efetiva dos docentes. Reconhecemos que a luta por uma educação de qualidade passa, necessariamente, pela dignificação daqueles que dedicam suas vidas à formação das futuras gerações.



Apresentaremos propostas organizadas em cinco eixos fundamentais:

1. **Valorização profissional e remuneração adequada;**
2. **Melhoria das condições de trabalho;**
3. **Fortalecimento da legitimidade da Educação Física;**
4. **Fortalecimento da organização e da luta coletiva; e**
5. **implementação de políticas públicas consistentes.**

- ✓ Juntas, estas propostas visam construir um novo paradigma educacional onde os docentes de Educação Física possam exercer sua missão com dignidade e reconhecimento.



## 6.1 Valorização Profissional e Remuneração Adequada

### Implementação do Piso Salarial Nacional

Garantir o cumprimento rigoroso da lei do piso como ponto de partida para uma remuneração mais justa e digna, com reajustes que acompanhem o custo de vida e reconheçam a importância social da profissão docente.

### Planos de Carreira Atrativos

Desenvolver planos que ofereçam oportunidades reais de ascensão profissional baseadas na formação, tempo de serviço e desempenho, incentivando a permanência e o desenvolvimento contínuo dos professores.

### Equiparação Salarial

Lutar pela equiparação dos salários docentes com outras profissões de nível superior, refletindo a complexidade e responsabilidade da função e rompendo com a histórica desvalorização salarial dos educadores.

- ☐ A valorização econômica representa não apenas uma questão de justiça para os profissionais, mas um investimento estratégico na qualidade da educação brasileira. Professores adequadamente remunerados podem dedicar-se integralmente à profissão, sem necessidade de múltiplos empregos, resultando em melhor preparação e desempenho em sala de aula.



## 6.2 Condições de Trabalho Dignas e Saudáveis

### Infraestrutura e Recursos

Espaços físicos adequados para aulas de Educação Física com vestiários, banheiros e bebedouros acessíveis; materiais didáticos diversificados; tecnologias educacionais atualizadas; e armários para armazenamento seguro

### Jornada Equilibrada

Promoção de uma distribuição de carga horária que possibilite equilíbrio entre aulas, planejamento, formação continuada e vida pessoal, combatendo a intensificação laboral e o esgotamento profissional.

### Apoio Multidisciplinar

Formação de equipes de suporte pedagógico para auxiliar no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e inclusivas.

### Programas de Saúde e Bem-estar

Programas de apoio psicológico e prevenção ao adoecimento devem ser implementados como política permanente, reconhecendo os desafios emocionais enfrentados pelos educadores no contexto atual.

① A melhoria das condições estruturais e organizacionais do trabalho docente não representa apenas um benefício para os professores, mas um investimento direto na qualidade da educação oferecida. Ambientes adequados e suporte institucional consistente permitem que as práticas pedagógicas alcancem seu pleno potencial transformador.

A infraestrutura adequada é fundamental para a prática docente qualificada. Espaços adequados para as aulas de Educação Física não são luxo, mas necessidade básica para o desenvolvimento integral dos estudantes e a saúde ocupacional dos professores.

## 6.3 Legitimidade e Reconhecimento da Educação Física

A Educação Física ainda enfrenta desafios significativos quanto ao seu reconhecimento como componente curricular essencial no desenvolvimento integral dos estudantes. Superar a visão reducionista da disciplina como "momento de recreação" é fundamental para sua valorização.



### Implementação Efetiva das Diretrizes Curriculares

Garantir que a Educação Física seja reconhecida como componente curricular obrigatório e essencial, com espaço adequado no projeto político-pedagógico das escolas e recursos específicos para sua implementação qualificada.



### Formação Inicial e Continuada de Qualidade

Investir em programas de formação que contemplem as especificidades da área e as demandas pedagógicas contemporâneas, preparando professores para atuarem como agentes transformadores no ambiente escolar.



### Conscientização sobre a Importância da Disciplina

Desenvolver campanhas e iniciativas que destaquem o papel fundamental da Educação Física para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico dos estudantes, desconstruindo a visão de disciplina secundária ou meramente recreativa.

- ▣ O fortalecimento da legitimidade da Educação Física passa pela construção coletiva de uma nova compreensão sobre sua relevância na formação integral dos alunos, contribuindo diretamente para a valorização de seus profissionais e para combater a marginalização da disciplina no ambiente escolar. Passa também pela articulação entre teoria e prática, pela produção de conhecimento específico da área e pela comunicação efetiva de seu valor para toda a comunidade escolar e sociedade.



## 6.4 Fortalecimento da Organização Coletiva

### Sindicalismo Atuarante

Fortalecer as entidades sindicais para que atuem na defesa dos direitos e na proposição de políticas públicas que valorizem o trabalho docente, especialmente dos professores de Educação Física.

### Sindicalismo Cidadão

Ampliar a atuação para além das questões salariais, engajando-se na defesa da escola pública de qualidade e do direito à educação integral que inclua as práticas corporais como elemento fundamental.

### Mobilização Social

Promover o debate público sobre a importância da valorização dos professores de Educação Física e as consequências da precarização para a qualidade da educação e a formação integral dos estudantes.

## 6.5 Políticas Públicas Integradas e Transformadoras



Obrigada!

## REFERÊNCIAS

BACCIN, Eclea Vanessa Canei. Educação física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2010. Disponível em:

<https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/123456789/1839/Eclea%20Baccin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação Escolar, UNESP, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e69c030a-317b-402d-bdf2-93521efaf6a5>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2024.


BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 20 nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 12 jan. 2024.

CANVA. **Canva.com**. [S. l.]: Canva, [2024]. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUSHMAN, C. Indefeso. Propública. Disponível em: <http://chloecushman.com/#/propublica/>. Acesso em 13/09/2024.

GAMMA. **Gamma.app**. [S. l.]: Gamma Technologies Inc., [2024?]. Disponível em:  Copy of. Acesso em: 23 dez. 2024.

GOOGLE. **Google Imagens**. [S. l.]: Google LLC, [2024?]. Disponível em: <https://images.google.com/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás - Ampliado: Ensino Fundamental - Anos Finais - Volume III. Goiânia: SEDUC/CEE/UNDIME-GO, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/dc-go-documento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

LOVATTO, Guilherme Stürmer. Escola precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22162>. Acesso em: 29 mar. 2024.

NEIRA, M. G. Incoerências e Inconsistência da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 7.997**, de 20 de junho de 2000. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2000/lo\\_20000620\\_000007997.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lo_20000620_000007997.html). Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Willian Batista dos. **A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/956426?mode=simple>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário** (Online), v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336122909\\_A\\_UBERIZACAO\\_DO\\_TRABALHO\\_DOCENTE\\_NO\\_BRASIL\\_UMA\\_TENDENCIA\\_DE\\_PRECARIZACAO\\_NO\\_SECULO\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/336122909_A_UBERIZACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE_NO_BRASIL_UMA_TENDENCIA_DE_PRECARIZACAO_NO_SECULO_XXI). Acesso em: 29 mar. 2024.

---

## BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Everson Zaykowski. Educação Física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3179>. Acesso em: 26 mar. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FELIX, A. M. da S. Trabalho docente na Educação Física: categoria precarização e o adoecimento dos docentes. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022, 39f. Disponível em: <https://repositorio.ufrpe.br/handle/123456789/4054>. Acesso em: 10 out. 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa** (Online), v. 38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. Lisboa: Avante! 1982.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 91**, de 26 de junho de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: SME, 2000, Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2000/lc\\_20000626\\_00000091.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lc_20000626_00000091.html). Acesso em: 20 fev. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: SME, 2016. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte**. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2022**. Goiânia: SME, 2022.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2024**. Goiânia: SME, 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto.; BENITES, Larissa Cerignoni.; NETO, Samuel de Souza. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Corpoconsciência** (Online), v. 21, n. 3, p. 55-65, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5717>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, Maria de Fatima Oliveira.; SILVA, Naiara Nascimento da.; BORGES, Ízis Carla Candido.; SOBRINHO, José Pereira de Sousa. Precarização do trabalho em educação física no cariri cearense. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA URCA, 5, SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23, 7-11, 2020. Cariri. **Anais [...]**, Cariri: URCA, 2020. p. 1-5. Disponível em: <https://siseventos.urca.br/home/anais/251>. Acesso em: 26 mar. 2024.