



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
CURSO DE DIREITO – UNIDADE SANTA RITA
COORDENAÇÃO DE MONOGRAFIAS**

TIAGO PEREIRA DE LIMA

**IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA
SAÚDE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SANTA RITA – PB

2025

TIAGO PEREIRA DE LIMA

IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SAÚDE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Direito da
Unidade Santa Rita, do Centro de Ciências
Jurídicas da Universidade Federal da
Paraíba, como exigência parcial para a
obtenção do título de Bacharel(a) em
Ciências Jurídicas.

Orientador(a): Dr. Arthur Bastos Rodrigues

SANTA RITA – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732i Lima, Tiago Pereira De.

Impactos da precarização da educação na saúde dos
professores da educação básica / Tiago Pereira de Lima.
- Santa Rita, 2025.
55 f.

Orientação: Arthur Bastos Rodrigues.
TCC (Graduação) - UFPB/CCJ/DCJ-SANTA RITA.

1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Saúde. 4.
Precarização. 5. Nordeste. I. Rodrigues, Arthur Bastos.
II. Título.

UFPB/DCJ/CCJ-SANTARITA

CDU 34



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DIREÇÃO DO CENTRO
COORDENAÇÃO DE MONOGRAFIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao décimo quinto dia do mês de Setembro do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se a sessão de Defesa Pública do Trabalho de Conclusão do Curso de Direito intitulado "Impactos da precarização da educação na saúde dos professores da educação básica", do(a) discente(a) **TIAGO PEREIRA DE LIMA**, sob orientação do(a) professor(a) Dr. Arthur Bastos Rodrigues. Após apresentação oral pelo(a) discente e a arguição dos membros avaliadores, a Banca Examinadora se reuniu reservadamente e decidiu emitir parecer favorável à **APROVAÇÃO**, de acordo com o art. 33, da Resolução CCGD/02/2013, com base na média final de 10 (DEZ). Após aprovada por todos os presentes, esta ata segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Dr. Arthur Bastos Rodrigues

Dra. Ana Paula Correia Albuquerque da Costa

Ma. Crizeuda Farias da Silva Dias

AGRADECIMENTOS

Sem sombra de dúvidas, agradeço a Jeová Deus, a Jesus Cristo e ao Espírito Santo pelo dom da vida. Em segundo lugar, agradeço aos meus queridos pais, Ednalda Félix de Lima e José Pereira Araújo, que são os pilares da minha formação moral. Estendo meus agradecimentos a todos os familiares, pelo apoio, tolerância e incentivo aos meus estudos.

Sou grato também aos nobres e estimados professores e professoras, por tantos ensinamentos. Muitas seriam as páginas se eu fosse relatar tudo o que aprendi, tanto no campo acadêmico quanto na vida, com os professores do DCJ.

Agradeço ainda aos amigos que fiz durante o curso. Dentre eles, destaco André Misiuk Farah, pela parceria em quase todos os trabalhos: discutindo, debatendo, concordando, discordando e aprendendo.

Reforço meu agradecimento à minha turma, sem a qual, provavelmente, teria trancado ou desistido do curso. O apoio mútuo foi imprescindível para chegar até aqui.

Finalizo meus agradecimentos reconhecendo o papel fundamental do meu orientador, Arthur Bastos Rodrigues. Quero expressar minha gratidão pela paciência, cuidado e encorajamento. Quando tudo parecia estar perdido – trabalho, estudo, vida pessoal e tantos problemas –, o professor Arthur disse apenas: “Calma, vai dar certo!”. Às vezes, tudo o que uma pessoa precisa é de um olhar humanizado. O senhor, professor Arthur, teve esse olhar. Orientou, encorajou e ensinou muito nas disciplinas que lecionou.

Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.

Malala Yousafzai

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da precarização da educação na saúde dos professores da educação básica, com ênfase na região Nordeste, à luz da legislação educacional brasileira. Parte-se da compreensão dos direitos fundamentais de segunda geração, em especial o direito à educação e o direito ao trabalho digno, situando-os como pilares interdependentes para a efetividade do ordenamento jurídico. A investigação problematiza a contradição existente entre normas que asseguram o acesso e a permanência dos estudantes e a ausência de políticas consistentes de valorização docente, o que resulta em sobrecarga, baixos salários e adoecimento físico e mental. O estudo insere-se em um contexto marcado por reformas recentes, em especial o Novo Ensino Médio, cuja implementação alterou a organização curricular sem a devida contrapartida em condições de trabalho, ampliando responsabilidades e precarizando a atividade docente. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, contemplando legislações, relatórios de órgãos oficiais como MEC, INEP, OCDE, bem como dados estatísticos do IBGE, DIEESE e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Este último, em sua pesquisa de 2023, apresenta diagnósticos alarmantes acerca da saúde docente, revelando índices elevados de estresse, ansiedade, depressão e afastamentos médicos, sobretudo no Nordeste, onde se concentram as piores condições salariais e estruturais da carreira. Os resultados apontam que a precarização não se restringe ao indivíduo, mas afeta diretamente a qualidade da educação, comprometendo a efetividade do direito social previsto na Constituição de 1988. Conclui-se que a análise crítica das reformas educacionais e da legislação vigente evidencia um desequilíbrio normativo: ao mesmo tempo em que se amplia o direito dos estudantes, negligencia-se a proteção ao trabalho docente, reforçando a urgência de políticas públicas que conciliem acesso, permanência e valorização do professor como condição indispensável para a consolidação da educação de qualidade no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Trabalho docente; Saúde; Precarização; Nordeste.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts of the precarization of education on the health of basic education teachers, with emphasis on the Northeast region of Brazil, in light of Brazilian educational legislation. It is based on the understanding of fundamental rights of the second generation, especially the right to education and the right to decent work, situating them as interdependent pillars for the effectiveness of the legal order. The research problematizes the contradiction between norms that guarantee student access and permanence and the absence of consistent policies for teacher appreciation, which result in work overload, low wages, and physical and mental illness. The study is inserted in a context marked by recent reforms, especially the New Secondary Education (Novo Ensino Médio), whose implementation altered curricular organization without adequate counterpart in working conditions, expanding responsibilities and worsening the precariousness of teaching. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographic review and documentary analysis, including legislation, reports from official bodies such as MEC, INEP, and OECD, as well as statistical data from IBGE, DIEESE, and the National Confederation of Education Workers (CNTE). The latter, in its 2023 survey, presents alarming diagnoses regarding teachers' health, revealing high rates of stress, anxiety, depression, and medical leave, especially in the Northeast, where the worst salary and structural conditions of the profession are concentrated. The results indicate that precarization is not restricted to the individual but directly affects the quality of education, undermining the effectiveness of the social right provided for in the 1988 Constitution. It is concluded that the critical analysis of educational reforms and current legislation reveals a normative imbalance: while expanding students' rights, the protection of teachers' work is neglected, reinforcing the urgency of public policies that reconcile access, permanence, and teacher appreciation as indispensable conditions for consolidating quality education in Brazil.

Keywords: Education; Teaching work; Health; Precarization; Northeast.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
DIREITOS SOCIAIS DE SEGUNDA GERAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	14
1.1 Evolução histórica das gerações de direitos	14
1.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988	17
1.3 O direito ao trabalho digno e a valorização profissional	19
TRABALHO DOCENTE E SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
DOCÊNCIA EM CONTEXTO DE DESIGUALDADES: A PRECARIZAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO	33
3.1 O Nordeste como expressão da precarização do trabalho docente	36
3.2 O contexto do Nordeste à luz da pesquisa da CNTE	40
3.3 Diálogo com as Políticas Públicas Recentes: Fundeb, PNE e Programas Federais	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho de conclusão de curso é de grande relevância pessoal, pois atuo como professor da educação básica há mais de dez anos e, nesse período, presenciei as constantes mudanças nas legislações educacionais, sobretudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O debate em torno da reforma da educação básica, conduzido no governo do ex-presidente Michel Temer, deixou de fora os principais protagonistas do processo educacional, alunos e professores, contrariando a perspectiva freiriana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção (Freire, 1996). A forma como tal reforma foi conduzida inviabilizou a autonomia discente, ao mesmo tempo em que expressou a lógica neoliberal que, nas últimas décadas, tem se imposto em diversas esferas da sociedade brasileira, desestruturando uma educação voltada à formação ética e crítica em favor da preparação de mão de obra barata e adaptável às exigências produtivas.

Nesse contexto, disciplinas como Filosofia e Sociologia tiveram drástica redução de carga horária para dar espaço aos itinerários formativos, apresentados como uma possibilidade de escolha do aluno, mas que, na prática, se configuram como uma falsa autonomia, já que muitas áreas de interesse não são ofertadas, sobretudo na rede pública. Soma-se a isso a carência de professores em suas áreas específicas, levando redes estaduais e municipais a designarem docentes para disciplinas distintas de sua formação, o que fragiliza o trabalho pedagógico e gera sobrecarga. Um exemplo pode ser visto na Paraíba, onde professores precisam atender a inúmeras turmas para cumprir a carga horária mínima em virtude da redução de aulas de determinadas disciplinas, situação que contribui para o adoecimento docente. Não por acaso, a educação figura entre as áreas com maior número de afastamentos por transtornos mentais, como estresse, ansiedade e depressão, reflexo direto das condições de trabalho impostas pelas reformas e pela precarização do ensino.

Os direitos fundamentais, enquanto garantias jurídicas asseguradas pela Constituição Federal, podem ser compreendidos a partir da clássica divisão em gerações ou dimensões. Os de primeira geração estão vinculados às liberdades civis e políticas, como o direito à vida, à liberdade e à igualdade formal perante

a lei. Já os direitos de segunda geração, diretamente relacionados à igualdade material, exigem uma atuação positiva do Estado para assegurar condições dignas de existência, como saúde, educação, moradia e trabalho. Nesse contexto, o direito à educação e o direito ao trabalho digno constituem pilares fundamentais, cuja efetividade está intrinsecamente relacionada.

A relação entre esses dois direitos é especialmente evidente quando se observa a função docente. A efetivação do direito à educação passa necessariamente pelo trabalho do professor, que atua como mediador entre a política pública e o estudante. Contudo, ao mesmo tempo em que se consolidam legislações voltadas ao acesso e à permanência dos alunos na escola, observa-se uma lacuna significativa no que diz respeito às condições de trabalho dos professores, que frequentemente enfrentam sobrecarga, baixos salários e precarização de sua saúde física e mental.

No Brasil, o avanço legislativo em prol da universalização da educação é notável. Normas como a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI) e a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) representam conquistas significativas no campo educacional. No entanto, tais diplomas concentram-se em assegurar o direito do estudante, sem estabelecer mecanismos eficazes que garantam aos professores condições de trabalho compatíveis com a complexidade de sua função social.

A situação é particularmente sensível na região Nordeste. Estudos apontam que os professores nordestinos estão entre os que recebem os salários mais baixos do país e são obrigados, em muitos casos, a acumular vínculos empregatícios para compor uma renda mínima. Essa realidade leva à intensificação da jornada de trabalho, à falta de tempo para planejamento pedagógico e à exaustão física e mental. Os efeitos dessa precarização não se limitam ao indivíduo: repercutem diretamente na qualidade da educação básica, comprometendo a efetividade do direito social à educação.

O problema se agrava diante das recentes reformas educacionais, sobretudo a que instituiu o Novo Ensino Médio, inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente convertida em lei. A proposta de

flexibilização curricular, com a criação de itinerários formativos e a disciplina de projeto de vida, foi apresentada como mecanismo de modernização do ensino. No entanto, na prática, essa reforma reduziu a carga horária de disciplinas essenciais e aumentou a pressão sobre os docentes, sem qualquer contrapartida em valorização profissional. No Nordeste, onde a rede pública concentra a maior parte das matrículas e as desigualdades sociais são mais acentuadas, os impactos sobre os professores são ainda mais severos.

Essa contradição revela um desequilíbrio normativo: de um lado, legislações e políticas públicas asseguram o acesso e a permanência dos estudantes; de outro, negligenciam o direito ao trabalho digno dos professores. A ausência de políticas efetivas de valorização docente, aliada às reformas que ampliam responsabilidades sem condições adequadas de execução, intensifica o processo de precarização e resulta em altos índices de adoecimento físico e mental entre os profissionais da educação.

Os dados internacionais reforçam a gravidade da situação. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 72,8% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível básico de proficiência em matemática na edição de 2022, colocando o país no 65º lugar em matemática e no 66º em ciências entre 81 países avaliados (Brasil, 2023; OECD, 2023). Esse baixo desempenho educacional contrasta com a posição do Brasil como a 12ª maior economia do mundo (FMI, 2023), evidenciando uma disparidade entre crescimento econômico e desenvolvimento educacional.

Essa problemática encontra respaldo na literatura especializada. Para Bobbio (1992), os direitos fundamentais devem ser compreendidos em sua historicidade, como conquistas progressivas que refletem as tensões sociais de cada época. No caso brasileiro, Sarlet (2020) observa que a efetividade dos direitos sociais ainda constitui um dos maiores desafios constitucionais, em razão das desigualdades estruturais que limitam sua aplicação. Quando se trata da educação, Oliveira (2021) enfatiza que a valorização docente, embora expressamente prevista na Constituição de 1988, não tem se materializado em políticas consistentes de remuneração, formação e condições de trabalho. Kuenzer (2021), por sua vez, alerta que as reformas educacionais recentes intensificam a precarização, transferindo ao professor responsabilidades sem o

suporte necessário. Essa leitura crítica ajuda a situar a pesquisa na confluência entre ordenamento jurídico e realidade social, destacando a relevância de analisar como a legislação educacional impacta concretamente o trabalho docente no Nordeste.

Nesse cenário, emerge a questão central que orienta a presente pesquisa: como as mudanças constantes na legislação educacional brasileira, em especial a LDB e o Novo Ensino Médio, impactam as condições de trabalho e a saúde dos professores da educação básica? Essa problemática revela a necessidade de uma análise crítica sobre os efeitos jurídicos e sociais das reformas educacionais, considerando não apenas os estudantes, mas também os docentes, que são atores essenciais para a efetividade do direito à educação.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como as alterações nas legislações da educação brasileira, precarizadoras das condições de trabalho, impactam a saúde dos professores da educação básica no Brasil. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se como objetivos específicos: investigar a consolidação dos direitos sociais no Brasil a partir da legislação constitucional e infraconstitucional, destacando os impactos do neoliberalismo sobre a educação; examinar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nas reformas recentes, com ênfase no Novo Ensino Médio, os principais elementos que incidem sobre a organização curricular e a estrutura do ensino; analisar os dados consolidados acerca do adoecimento dos trabalhadores da educação, relacionando-os ao processo de precarização das condições de trabalho; avaliar os limites da legislação educacional no que se refere à promoção e à garantia da saúde dos profissionais da educação básica; e, por fim, investigar, em recorte regional, a situação dos professores da educação básica no Nordeste, relacionando condições de trabalho, reformas educacionais e indicadores de saúde.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que adota como procedimentos a análise de palavras-chave e a revisão de publicações acadêmicas, incluindo teses, dissertações e artigos científicos veiculados em periódicos qualificados. Essa escolha permitiu reunir aportes teóricos de autores que discutem a relação entre educação, políticas públicas e trabalho docente. Possibilitou, também, examinar legislações, relatórios oficiais de órgãos como MEC, INEP e OCDE, além de dados

estatísticos de instituições como IBGE e DIEESE, fundamentais para compreender a realidade específica do Nordeste. Também será considerada a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em 2023, que apresenta diagnósticos sobre a saúde e as condições de trabalho dos professores no Brasil, fornecendo elementos essenciais para o recorte empírico da análise. Essa combinação metodológica fornecerá as bases para uma avaliação crítica e fundamentada do problema.

A estrutura do trabalho está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 1 discute os direitos sociais de segunda geração, com foco na educação e no trabalho docente, situando-os no campo jurídico e teórico. O Capítulo 2 analisa a legislação educacional brasileira, em especial a LDB e o Novo Ensino Médio, destacando seus avanços, limites e contradições. No Capítulo 3, aborda-se a precarização do trabalho docente e seus impactos na saúde dos professores da educação básica do Nordeste, com destaque para os dados da pesquisa da CNTE (2023), que evidenciam índices preocupantes de adoecimento. Por fim, as considerações finais apresentam uma síntese crítica dos achados, ressaltando a urgência de políticas públicas que conciliem o direito ao acesso e à permanência dos estudantes com a valorização efetiva e a proteção da saúde dos professores.

DIREITOS SOCIAIS DE SEGUNDA GERAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

A análise da precarização do trabalho docente na educação básica do Nordeste exige, antes de tudo, a compreensão do lugar que a educação e o trabalho ocupam no ordenamento jurídico brasileiro. Ambos são reconhecidos como direitos sociais de segunda geração, dependentes de uma atuação positiva do Estado para se concretizarem. A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer em seu art. 6º o rol dos direitos sociais, insere a educação e o trabalho em posição central para a efetivação da cidadania e para a redução das desigualdades históricas.

Porém, a distância entre a previsão legal e a realidade cotidiana revela tensões que atravessam a organização da escola pública, a valorização docente e a efetividade das políticas públicas. Esse capítulo busca, portanto, discutir os fundamentos jurídicos dos direitos sociais, situando a educação e o trabalho docente nesse campo e evidenciando as contradições que marcam sua implementação no Brasil.

1.1 Evolução histórica das gerações de direitos

A construção dos direitos fundamentais está intimamente ligada às transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas ao longo da história. A noção de “gerações” ou “dimensões” de direitos foi amplamente difundida por Bobbio (1992), que destacou o caráter histórico e progressivo da conquista desses direitos. Os de primeira geração, vinculados ao ideário liberal, surgiram nos séculos XVIII e XIX como reação ao absolutismo e tinham por finalidade limitar a intervenção do Estado. Estão nesse grupo as liberdades civis e políticas, como a liberdade de expressão, o direito à vida e a igualdade formal perante a lei, que, embora fundamentais, não garantiam por si só a superação das desigualdades sociais.

Para o filósofo italiano, o surgimento de cada nova geração representa uma resposta aos paradoxos e insuficiências da anterior, criando um processo permanente de tensão entre liberdade e igualdade, entre o indivíduo e o coletivo. Bobbio (1992) afirma que os direitos liberais de primeira geração, ao garantirem a liberdade e a propriedade em um contexto de Estado mínimo legitimaram e

acirraram as desigualdades materiais, pois protegeram formalmente indivíduos desiguais em sua condição socioeconômica. Foi essa contradição – a promessa de uma igualdade jurídica que convivia com uma gritante desigualdade factual – que gerou as demandas sociais por intervenção estatal, dando o impulso para o surgimento dos direitos de segunda geração.

De acordo com Hobsbawm (2011), com a Revolução Industrial e o fortalecimento da classe trabalhadora, emergiu a necessidade de novos direitos que respondessem às condições precárias de vida e trabalho.

Palavras como “indústria”, “industrial”, “fábrica”, “classe média”, “classe trabalhadora”, “capitalismo” e “socialismo”. Ou ainda “aristocracia” e “ferrovia”, “liberal” e “conservador” como termos políticos, “nacionalidade”, “cientista” e “engenheiro”, “proletariado” e “crise” (econômica). “Utilitário” e “estatística”, “sociologia” e vários outros nomes das ciências modernas, “jornalismo” e “ideologia”, todas elas cunhagens ou adaptações deste período. Como também “greve” e “pauperismo”. Imaginar o mundo moderno sem estas palavras (isto é, sem as coisas e conceitos a que dão nomes) é medir a profundidade da revolução que eclodiu entre 1789 e 1848, e que constitui a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. (Hobsbawm, 2011, p. 12).

Assim se consolidaram os chamados direitos de segunda geração, voltados à promoção da igualdade material e exigindo do Estado uma postura ativa. Educação, saúde, trabalho digno, moradia e previdência social foram incorporados às constituições modernas, refletindo o modelo do Estado social do século XX. Diferentemente das garantias liberais, que se bastavam na abstenção estatal, esses direitos dependem de políticas públicas concretas para sua efetividade, revelando a centralidade do papel do Estado na promoção da justiça social.

Para José Afonso da Silva (2022), esses direitos sociais, econômicos e culturais, frutos do Estado Social, caracterizam-se por constituírem “prestações positivas” a serem implementadas pelo Poder Público. Educação, saúde, trabalho digno, moradia e previdência social foram incorporados às constituições modernas, refletindo o modelo do Estado social do século XX. Diferentemente das garantias liberais, que se bastavam na abstenção estatal, esses direitos dependem de políticas públicas concretas para sua efetividade, revelando a centralidade do papel do Estado na promoção da justiça social.

No Brasil, a incorporação dos direitos sociais ganhou destaque na Constituição de 1934, que já previa a educação como dever do Estado e o trabalho como direito a ser protegido por normas específicas. Esse movimento foi fortalecido pela Constituição de 1946, influenciada pelo contexto pós-guerra e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que reconheceu a educação e o trabalho como direitos humanos universais, conforme explicitado nos artigos:

Art. 23º Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

Art. 26º Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948).

Entretanto, foi somente com a Constituição de 1988 que o país consolidou de forma ampla os direitos sociais, inserindo-os no art. 6º e estabelecendo princípios claros para a educação, a saúde, a assistência social e o trabalho. Esse marco representou a consagração do modelo de Estado democrático de direito, comprometido não apenas com liberdades formais, mas também com a redução das desigualdades estruturais. O texto constitucional é explícito ao declarar:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A doutrina contemporânea, no entanto, critica a ideia de linearidade do modelo geracional, apontando que os direitos não se sucedem de forma cronológica, mas convivem e se entrelaçam no tempo. Sarlet (2020) destaca que a efetividade dos direitos sociais permanece como um dos maiores desafios do constitucionalismo brasileiro, sobretudo diante de desigualdades regionais históricas.

Nessa perspectiva, Bobbio (1992) já ressaltava que os direitos fundamentais devem ser compreendidos a partir de um processo histórico em constante construção, no qual novas demandas sociais dão origem a novas formas de proteção jurídica. No caso brasileiro, observa-se que a positivação de direitos na Constituição de 1988 nem sempre se converte em garantia prática, em razão da distância entre o texto normativo e a realidade social. Essa tensão é visível especialmente quando se trata dos direitos sociais, cuja concretização depende de políticas públicas eficazes e de condições materiais que nem sempre estão presentes, sobretudo em regiões mais vulneráveis como o Nordeste.

No caso da educação e do trabalho, essa constatação é evidente: embora assegurados formalmente, tais direitos carecem de condições materiais para sua plena realização (Oliveira, 2021).

A análise de Kuenzer (2021) reforça esse entendimento ao mostrar que, apesar dos avanços legislativos, a realidade educacional brasileira ainda é marcada pela precarização das condições de trabalho docente, o que compromete a efetividade do direito à educação. A autora observa que as reformas educacionais recentes, como o Novo Ensino Médio, transferem aos professores responsabilidades adicionais sem a garantia de suporte estrutural e valorização profissional, evidenciando a distância entre a previsão normativa e a execução prática.

Assim, essa tensão entre previsão legal e realidade concreta é especialmente visível na educação básica do Nordeste, onde a falta de valorização docente compromete a efetividade do direito social à educação, configurando um campo fértil para o debate jurídico e político sobre a precarização.

1.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 representou um marco para a consolidação do direito à educação no Brasil. Resultado do processo de redemocratização, o texto constitucional ampliou a noção de educação como um direito social universal, essencial para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento nacional. O art. 205 (Brasil, 1988) estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a

colaboração da sociedade, em vista do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Tal dispositivo confere à educação uma dimensão formativa que ultrapassa a mera instrução escolar, articulando-a à participação social e ao mundo do trabalho.

Com efeito, a Carta Magna de 1988, ao erigir a educação à categoria de direito social fundamental (art. 6º), conferiu-lhe status de verdadeiro direito público subjetivo, impondo ao Poder Público a obrigação indeclinável de garanti-lo com padrão de qualidade.

Nesse sentido, o art. 206, ao elencar os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, opera como diretriz hermenêutica para a implementação de políticas públicas educacionais, estabelecendo parâmetros como a gestão democrática, a garantia de padrão de qualidade e a vinculação entre a escola, o trabalho e as práticas sociais. Dessa forma, a Constituição não apenas assegura o acesso à educação, mas exige que esta seja prestada de forma a efetivar seus fins maiores de desenvolvimento da personalidade humana, preparo para o exercício ativo da cidadania e qualificação profissional, conformando um direito de segunda dimensão dotado de inegável eficácia e aplicabilidade imediata.

O art. 206, por sua vez, elenca os princípios constitucionais do ensino, que orientam a organização das políticas educacionais: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; e garantia de padrão de qualidade. Esses princípios revelam que a efetividade do direito à educação envolve não apenas a oferta de vagas, mas também a construção de um ambiente escolar inclusivo, democrático e comprometido com a formação integral dos sujeitos.

Além dos fatores já evidenciados, é possível ressaltar também a vinculação constitucional de recursos para a educação. O art. 212 da Constituição determina a aplicação mínima de 18% da receita de impostos pela União e de 25% pelos Estados, Distrito Federal e Municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa previsão é um dos mecanismos jurídicos mais importantes para assegurar a efetividade do direito à educação, pois estabelece um patamar mínimo de financiamento, ainda que, na prática, os recursos

destinados não sejam suficientes para atender às demandas estruturais e de valorização profissional. Essa insuficiência é ainda mais visível em regiões como o Nordeste, onde a dependência do financiamento federal é maior devido às desigualdades econômicas entre os entes federativos.

A Constituição de 1988 também reafirma o compromisso do Brasil com a educação básica obrigatória e gratuita, incluindo a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (art. 208). Tais dispositivos demonstram a intenção de universalizar o acesso e promover a inclusão, alinhando-se a tratados internacionais ratificados pelo Brasil, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990)¹ e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No entanto, a implementação desses direitos esbarra em barreiras materiais e institucionais que limitam sua plena efetividade, sobretudo nas redes públicas de ensino.

Apesar dos avanços normativos, a realidade educacional brasileira ainda apresenta contradições profundas. Embora o direito à educação seja amplamente reconhecido na Constituição, a efetividade desse direito depende diretamente das condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente. Segundo Oliveira (2021), a valorização dos profissionais da educação, expressamente prevista como princípio constitucional, não tem se traduzido em políticas consistentes de remuneração, formação continuada e saúde no trabalho. Assim, observa-se um hiato entre o texto constitucional e a realidade vivenciada pelos professores, especialmente na educação básica nordestina, onde a precarização das condições laborais compromete tanto a qualidade da educação ofertada quanto a saúde física e mental dos docentes.

1.3 O direito ao trabalho digno e a valorização profissional

O trabalho digno, enquanto direito social de segunda geração, encontra-se previsto no art. 6º da Constituição Federal de 1988, em conjunto com outros direitos fundamentais como saúde, educação, moradia e assistência social. O art. 7º complementa essa previsão ao dispor sobre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, assegurando garantias como salário-mínimo, irredutibilidade salarial, jornada máxima de trabalho e descanso semanal remunerado.

¹ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Nesse sentido, Sarlet (2020) ressalta que a consagração constitucional do trabalho digno não pode ser vista apenas como enunciação programática, mas como um dever de efetividade imposto ao Estado. Isso significa que cabe ao poder público adotar políticas que garantam condições reais para o exercício da atividade laboral, sob pena de se transformar a previsão normativa em mera promessa.

Para Oliveira (2021), quando se trata da docência, essa obrigação ganha relevo, já que a precarização das condições de trabalho compromete não apenas a dignidade do professor, mas também o próprio direito social à educação, em razão da interdependência entre ambos.

O princípio do trabalho decente, presente também em convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), reforça que o direito ao trabalho não se limita ao acesso a um posto de emprego, mas envolve a qualidade das condições laborais, incluindo remuneração justa, segurança, proteção social e respeito à dignidade do trabalhador.

No caso dos professores, o direito ao trabalho digno adquire contornos específicos. A Constituição de 1988, em seu art. 206, inciso V, estabelece a valorização dos profissionais da educação escolar como princípio norteador da organização do ensino, demonstrando que a efetividade do direito à educação depende diretamente das condições de trabalho docente. Essa valorização deve abranger remuneração condigna, plano de carreira, formação inicial e continuada, além de ambientes escolares adequados. Entretanto, o que se verifica é a permanência de um quadro de desvalorização histórica, marcado por baixos salários, instabilidade contratual e sobrecarga de funções.

A Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), que instituiu o piso salarial profissional nacional do magistério, representa um avanço no sentido de concretizar o princípio constitucional da valorização docente. Além do valor mínimo para a remuneração, a lei também estabeleceu a reserva de um terço da carga horária para atividades extraclasse, como planejamento pedagógico. Contudo, a aplicação da lei enfrenta resistências, sendo comum que estados e municípios descumpram suas determinações ou busquem reinterpretá-las judicialmente. No Nordeste, os limites orçamentários de muitos municípios tornam ainda mais desafiadora a implementação integral da legislação, o que contribui para a manutenção da precarização das condições de trabalho.

Vale ressaltar também a multiplicidade de vínculos empregatícios. Grande parte dos professores da educação básica, especialmente no Nordeste, precisa atuar em mais de uma escola ou rede de ensino para compor uma renda mínima, o que implica longas jornadas, deslocamentos frequentes e pouco tempo para atividades de planejamento ou descanso. Esse cenário compromete a qualidade do ensino, fragiliza a saúde dos profissionais e evidencia a dificuldade de garantir o direito ao trabalho digno na prática. O problema é agravado quando se considera o número expressivo de contratos temporários e a rotatividade docente, que afetam tanto a estabilidade profissional quanto a continuidade pedagógica nas escolas.

Por fim, cabe destacar que a precarização do trabalho docente não se limita a uma questão de remuneração ou jornada. Ela atinge dimensões subjetivas, refletindo-se na saúde física e mental dos professores. Relatórios nacionais apontam índices crescentes de adoecimento docente por estresse, ansiedade, depressão e síndrome de *burnout*², fenômenos que se intensificam em regiões com maiores desigualdades sociais, como o Nordeste.

Segundo Oliveira (2021), a ausência de políticas públicas consistentes de valorização docente contrasta com a centralidade do professor no processo educativo, isto é, o profissional que é considerado tão importante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, é negligenciado do ponto de vista das condições de trabalho. Tal fato configura-se como uma contradição jurídica e social: embora o ordenamento assegure a valorização profissional, a realidade cotidiana revela um cenário de vulnerabilidade que compromete a efetividade tanto do direito ao trabalho quanto do direito à educação.

O percurso desenvolvido neste capítulo permitiu compreender que a educação e o trabalho docente, enquanto direitos sociais de segunda geração, são pilares fundamentais do ordenamento jurídico brasileiro, mas que convivem

² Segundo Dihel e Marin (2016), o estresse ocupacional e a síndrome de *burnout* estão entre os distúrbios mais frequentes entre professores, com maior incidência no ensino público fundamental. A Síndrome de *Burnout* (SB) caracteriza-se como um processo que envolve variáveis cognitivo-atitudinais — como a diminuição da realização pessoal no trabalho —, emocionais — a exemplo da exaustão emocional — e atitudinais — como a despersonalização. Essa síndrome surge como uma resposta crônica a estressores psicossociais no ambiente de trabalho, ocorrendo quando o indivíduo precisa lidar com demandas intensas, porém dispõe de recursos inadequados. Nesse contexto, tais distúrbios estão diretamente associados à fragmentação do trabalho docente, situação que se agrava em função de demandas educacionais cada vez mais complexas e intensas.

com contradições profundas entre o que está previsto na legislação e a realidade vivida nas escolas. A CF de 1988 consagra ambos como garantias indispensáveis à cidadania, mas a efetividade desses direitos continua limitada por condições estruturais marcadas pela desigualdade, especialmente no Nordeste. Esse quadro demonstra que o reconhecimento formal não basta: é preciso analisar de que forma a legislação educacional e trabalhista tem sido aplicada e quais os seus limites diante da precarização da profissão docente.

Nesse contexto, o próximo capítulo volta-se à análise da legislação educacional brasileira, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Novo Ensino Médio. O objetivo é discutir os avanços e as limitações desses marcos normativos, evidenciando como as reformas recentes, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso e a permanência dos estudantes, reforçam a sobrecarga de responsabilidades atribuídas aos professores sem garantir meios efetivos de valorização profissional. Essa análise busca demonstrar que a precarização do trabalho docente não resulta apenas de fatores econômicos ou sociais, mas também de escolhas legislativas e políticas que moldam o cotidiano da escola pública.

TRABALHO DOCENTE E SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A precarização do trabalho docente, como afirma Kuenzer (2021), não é um fenômeno isolado, mas parte de um projeto mais amplo de ajuste normativo que flexibiliza direitos e intensifica a exploração. Esse processo converte a atividade docente em um processo exaustivo, caracterizado pela perda de autonomia, pela terceirização de funções e pela cobrança por resultados quantificáveis. A saúde do professor torna-se, assim, a primeira vítima desse modelo, que substitui a realização profissional pelo esgotamento, conformando um ciclo vicioso de desgaste que é político e intencional.

A precarização do trabalho docente, neste contexto, não se restringe à perda de direitos ou à deterioração das condições materiais, mas assume a forma de um ajuste normativo que encerra um ciclo de conquistas históricas da categoria. Trata-se de um projeto que, do discurso ideológico-político da chamada, promove a fragmentação das carreiras, a descentralização sem recursos e a responsabilização unilateral do professor pelos resultados de um processo cujas determinações escapam amplamente ao seu controle. Este movimento, ao mesmo tempo em que fragiliza a profissão, produz um individualismo competitivo que corrói a solidariedade e a organização coletiva, bases fundamentais para a resistência e a preservação da saúde mental no ambiente de trabalho:

Trata-se de um projeto que, sob a égide da modernização e da eficiência, promove a fragmentação das carreiras, a descentralização sem recursos e a responsabilização unilateral do professor pelos resultados de um processo cujas determinações escapam amplamente ao seu controle. Este movimento, ao mesmo tempo em que fragiliza a profissão, produz um individualismo competitivo que corrói a solidariedade e a organização coletiva, bases fundamentais para a resistência e a preservação da saúde mental no ambiente de trabalho. (Kuenzer, 2021, p. 235).

Nesse cenário, os professores se veem com a obrigação de gerenciar não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também um conjunto de demandas administrativas, burocráticas e emocionais que consomem suas energias e subtraem o tempo necessário para o preparo de aulas e o próprio descanso. Tem-se aí o que Oliveira (2021) denomina de sobrecarga quantitativa e qualitativa do trabalho, geradora de um estado de estresse permanente e abrindo caminho para o surgimento de doenças como a síndrome de burnout,

depressão e distúrbios musculoesqueléticos, que se alastram silenciosamente nas escolas.

De acordo com a autora, ao situar o problema na chamada "sociedade do conhecimento", que, paradoxalmente, desvaloriza o principal agente produtor e mediador desse mesmo conhecimento: o professor. A retórica da inovação e da tecnologia esconde um processo perverso de intensificação laboral, onde o trabalho invisível e emocional se amplia, sem qualquer contrapartida de reconhecimento ou suporte adequado.

O ataque ao trabalho docente na sociedade do conhecimento opera por meio de uma dupla face: ao mesmo tempo em que exige do professor uma atualização constante e uma adaptação ágil às novas tecnologias e metodologias, desconsidera os fundamentos do seu trabalho intelectual e relacional, tratando-o como um executor de protocolos pré-definidos. Essa lógica nega a dimensão criativa e crítica da docência, convertendo-a em uma atividade técnica e controlável. O mal-estar docente, portanto, não é um desvio de percurso, mas uma consequência direta da negação da natureza complexa do ensinar e do aprender, que requer tempo, reflexão e vínculos estáveis, elementos sistematicamente negados pelas políticas de *accountability*³ e gestão por resultados:

Essa lógica nega a dimensão criativa e crítica da docência, convertendo-a em uma atividade técnica e controlável. O mal-estar docente, portanto, não é um desvio de percurso, mas uma consequência direta da negação da natureza complexa do ensinar e do aprender, que requer tempo, reflexão e vínculos estáveis, elementos sistematicamente negados pelas políticas de *accountability* e gestão por resultados. (Oliveira, 2021, p. 251).

³ Para Afonso (2009), as políticas de *accountability* são estruturas complexas e polissêmicas que articulam pelo menos três dimensões fundamentais: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. O autor propõe uma tipologia que distingue tais políticas em formas parcelares, modelos e sistemas, sendo este último o mais integrado e alinhado a valores democráticos como transparência e participação. No entanto, Afonso alerta que a concepção hegemônica nas últimas décadas – influenciada por ideologias neoliberais – opera por meio de um modelo misto que combina a divulgação pública de rankings de desempenho (prestação de contas ao mercado) com mecanismos estatais de avaliação e sanção (responsabilização), incentivando a competição entre escolas e a lógica de consumo educacional em detrimento da cidadania participativa. Esse formato consolida o que se denomina "Estado avaliador", que prioriza resultados mensuráveis, metas de desempenho e gestão baseada em indicadores, reorientando a ação estatal para uma governança por resultados e subordinando a educação à racionalidade de mercado.

A saúde mental docente emerge, portanto, como um termômetro desse ambiente laboral hostil. A sensação de impotência diante de turmas numerosas, a falta de recursos básicos, a pressão por metas de desempenho e o assédio moral institucional configuram um quadro de sofrimento psíquico que vai além do estresse individual, revelando uma patologia social do trabalho. O adoecimento não é uma falha do indivíduo, mas a expressão de uma organização do trabalho que é, em sua essência, patogênica (OLIVEIRA, 2021).

Pesquisa realizada pela CNTE (2017), com 762 profissionais da Educação Básica pública, revelou um cenário alarmante sobre as condições de saúde e trabalho desse segmento. O estudo evidenciou a predominância de mulheres (61%) na categoria, com faixas etárias concentradas entre 41 e 60 anos (cerca de 68% dos entrevistados), indicando uma significativa falta de renovação e atratividade da carreira.

Além disso, a maioria dos profissionais possui elevada titulação – mais de 80% possuem ensino superior ou pós-graduação –, o que contrasta com a precariedade salarial e as jornadas exaustivas, frequentemente superiores a 40 horas semanais, somando todos os vínculos. Essas condições estruturais contribuem para um ambiente de trabalho desgastante, que impacta diretamente na saúde física e mental dos educadores.

Os baixíssimos índices de professores, especialistas em educação e funcionários de escola jovens indicam que não existe renovação nos quadros de carreira. Do total de 465 mulheres de todos os segmentos, apenas três têm até 25 anos e sete têm de 26 a 30 anos, ou seja, 0,6% e 1,5%, respectivamente, o que resulta em 2,1% de profissionais jovens. (CNTE, 2018, p. 18).

Entre os principais aspectos apontados pela pesquisa, destaca-se a alta incidência de doenças relacionadas ao estresse e à sobrecarga de trabalho. O estresse foi relatado por 65,7% dos entrevistados, seguido pela depressão (53,7%) e problemas de voz (53,7%). Esses dados refletem um ambiente marcado por excesso de atribuições, falta de recursos pedagógicos, assédio moral e condições físicas inadequadas nas escolas (CNTE, 2017).

A pesquisa também identificou que 43,9% das mulheres e 60,9% dos homens dedicam horas semanais a atividades remuneradas fora da educação, evidenciando a insuficiência dos rendimentos provenientes da profissão. Essa

necessidade de complementação de renda agrava ainda mais a jornada de trabalho e reduz o tempo disponível para descanso e recuperação.

Observa-se a predominância da jornada entre 36 e 40 horas que, no caso das mulheres, representa mais do que a soma de todas as outras (53,8%) e, no caso dos homens, se aproxima da metade (47,8%). Um percentual de 13,8% dos homens trabalha além de 40 horas semanais no principal vínculo empregatício; entre as mulheres, esse índice é de 9,9% (CNTE, 2017, p. 42).

A síndrome de burnout também se mostrou presente entre os educadores, com altos índices de sensação de cansaço (43,6%), sobrecarga de trabalho (43,4%) e exaustão emocional. Esses sintomas são agravados pela falta de valorização profissional e pelas condições inadequadas das escolas, como problemas de ventilação, acústica e instalações elétricas.

A pesquisa ainda aponta que um número significativo de profissionais recorre à automedicação (21% por uso esporádico e 8,5% contínuo), o que reflete tanto a dificuldade de acesso a serviços de saúde quanto a urgência no alívio de sintomas físicos e emocionais. Esse contexto de adoecimento é corroborado pelo expressivo número de licenças médicas registradas nos últimos cinco anos, especialmente por motivos como cirurgias, depressão e estresse (CNTE, 2017).

A reforma da educação profissional implementada a partir do Decreto nº 2.208/1997, e posteriormente mantida pelo Decreto nº 5.154/2004, não representou uma verdadeira democratização do acesso ao conhecimento, mas sim um ajuste estrutural às demandas do regime de acumulação flexível. Ou seja, longe de superar a dualidade histórica entre formação geral e técnica, o modelo fragmentado e precarizado de educação profissional aprofunda a inclusão excludente, na qual os trabalhadores são inseridos em postos de trabalho desqualificados e temporários, sem garantias de permanência ou ascensão (Kuenzer, 2007).

Kuenzer (2007) afirma que a retórica da inclusão social mascara a perpetuação de uma lógica perversa: a educação deixa de ser um direito e transforma-se em instrumento de adaptação à volatilidade do mercado. A crescente privatização das políticas educacionais, amparada por dispositivos legais que incentivam parcerias público-privadas, transferiu vultosos recursos

públicos para entidades comunitárias e privadas, muitas das quais não cumpriram com os objetivos propostos.

A autora evidencia que essa concepção de gestão, iniciada em um governo e intensificada no seguinte, resultou no desvio de recursos para o setor privado sob a alegação de eficácia, mascarando a real natureza da execução das políticas e impossibilitando a comprovação de sua efetividade social. Essa pulverização de recursos em programas fragmentados e superpostos, como o PNQ e o Programa Primeiro Emprego, revela a falta de uma política de Estado orgânica e comprometida com a qualidade formativa.

A desvalorização do conhecimento científico em prol de uma suposta “epistemologia da prática” é outro traço marcante desse modelo. Os cursos oferecidos, em sua maioria de curta duração, priorizam o conhecimento tácito e fragmentos de habilidades instrumentais, em detrimento de uma formação integral que articule teoria e prática. Como ressalta Kuenzer (2006, p. 15):

A pedagogia do trabalho, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as ‘boas práticas’ dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o trabalhador na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência.

Essa abordagem reduz a formação profissional a um treinamento rápido e superficial, incapaz de desenvolver competências cognitivas complexas ou autonomia intelectual, reproduzindo assim a subordinação do trabalhador às demandas imediatistas do capital.

Ainda assim, a autora reconhece que a intelectualização do trabalho, decorrente da introdução de tecnologias de base microeletrônica, exige cada vez mais domínio de conhecimentos científicos e capacidade de reflexão. No entanto, em vez de ampliar o acesso a uma educação tecnológica de qualidade, o Estado optou por um modelo que aprofunda a dualidade: para uma minoria, formação avançada e crítica; para a maioria, certificação aligeirada e adaptativa. Como afirma Antunes (2005), os trabalhadores tornam-se ontologicamente prisioneiros da base material estruturada pelo capital, uma vez que o saber científico e o saber laboral se mesclam de forma mais direta no mundo contemporâneo.

No entanto, a mediação educacional necessária para essa articulação é sistematicamente negada a eles. Diante desse cenário, Kuenzer (2007) defende a retomada do debate em torno da politécnica como alternativa à formação omnilateral, que integre educação geral, científica e tecnológica, orientada pela emancipação humana e não pela lógica do mercado. Ela argumenta que:

A razão fundamental para que a política de educação profissional seja uma política de Estado, é o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder. (Kuenzer, 2007, p. 13).

A Reforma do Ensino Médio, instituída inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016 e convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017, consolidou-se como parte de um projeto educacional alinhado às demandas do mercado e ao ideário da flexibilização. Apresentada como resposta à crise de evasão e ao baixo desempenho dos estudantes, a reforma propôs a reestruturação curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos, reduzindo a obrigatoriedade de disciplinas e ampliando a carga horária destinada à formação técnica e profissional.

Nessa mesma direção, Oliveira (2021) aponta que as políticas educacionais recentes têm incorporado de forma crescente a lógica da privatização e da responsabilização, deslocando o foco da educação de um direito social para uma mercadoria submetida às regras de mercado. Ao privilegiar indicadores de desempenho e parcerias público-privadas, tais reformas fragilizam a dimensão pública da escola e ampliam a precarização do trabalho docente, que passa a ser regulado por metas e padrões externos ao processo pedagógico. Esse movimento revela como a reconfiguração do ensino no Brasil está atrelada a interesses econômicos que reforçam desigualdades históricas.

Freitas (2018) destaca que a Reforma do Ensino Médio deve ser entendida no contexto mais amplo da chamada “reforma empresarial da educação”, em que o setor privado passa a ditar agendas, metas e soluções para problemas complexos da escola pública. Nesse processo, princípios pedagógicos e finalidades formativas foram substituídos por critérios de

eficiência, produtividade e resultados mensuráveis, em sintonia com organismos internacionais e fundações empresariais. Assim, a educação é tratada como instrumento de adequação ao mercado de trabalho, em detrimento de sua dimensão emancipadora e crítica.

Para o autor supracitado, ao reduzir a formação humanista e priorizar competências técnicas voltadas para a empregabilidade, a reforma reforçou uma concepção utilitarista de currículo. Essa lógica, ao mesmo tempo em que fragiliza o papel das humanidades na formação integral dos estudantes, reforça a seletividade social da escola, já que os itinerários formativos e a ênfase na educação profissional tendem a reproduzir desigualdades socioeconômicas. Dessa maneira, longe de resolver a crise educacional, a reforma consolida uma escola segmentada, que reserva às classes populares um ensino voltado à adaptação e não à transformação social.

Ferretti (2018) demonstra que tal reforma foi elaborada sob forte influência de setores empresariais e organizações privadas, cuja presença no debate educacional se intensificou na última década. A flexibilização curricular promovida pelo Novo Ensino Médio, embora apresentada como alternativa de inovação pedagógica, implicou a fragmentação da formação escolar, substituindo a integralidade por itinerários desiguais, condicionados à estrutura das redes e ao financiamento disponível em cada estado.

Ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, a reforma reduziu a formação humanista e crítica, privilegiando áreas consideradas estratégicas para avaliações internacionais e para a empregabilidade. Essa escolha curricular revela uma concepção restrita de educação, subordinada a critérios de produtividade e adaptabilidade.

Ferretti (2018) acrescenta que o processo de formulação do Novo Ensino Médio também se caracterizou pela ausência de um debate democrático mais amplo com a comunidade escolar, restringindo-se a consultas pontuais e majoritariamente formais. Essa condução reforça a percepção de que a reforma atendeu prioritariamente a interesses externos ao ambiente pedagógico, limitando a participação de professores, estudantes e gestores escolares na definição de um projeto educacional que impacta diretamente seu cotidiano.

Nesse sentido, a lógica da centralização política se sobrepôs à construção coletiva de uma proposta de educação voltada para a diversidade e para a realidade das escolas brasileiras.

Além disso, Ferretti (2018) observa que a ênfase na flexibilização curricular, associada à implementação apressada da reforma, produziu um cenário de desigualdade ainda maior entre redes de ensino. Enquanto instituições privadas e algumas escolas públicas mais estruturadas conseguiram organizar itinerários diversificados, muitas redes estaduais enfrentaram limitações financeiras e de pessoal, restringindo a oferta a poucas áreas. Essa disparidade consolidou um modelo educacional seletivo, no qual o acesso ao conhecimento passou a depender das condições socioeconômicas e da infraestrutura local, ampliando desigualdades históricas da educação no Brasil.

Ferretti (2018) critica ainda a justificativa oficial de que a evasão estaria ligada ao “currículo rígido” do ensino médio. Para o autor, tal argumento ignora fatores estruturais como desigualdades socioeconômicas, infraestrutura precária, falta de valorização docente e condições de aprendizagem deficitárias. Dessa forma, o problema da permanência escolar não pode ser resolvido apenas com a flexibilização curricular, mas exige investimentos consistentes em políticas sociais e educacionais.

O autor ressalta que a reforma ampliou a precarização docente. Ao mesmo tempo em que prometia inovação, reduziu o mercado de trabalho para professores de áreas não obrigatórias, facilitou contratações por notório saber e intensificou a sobrecarga com a ampliação da carga horária sem condições adequadas. Nesse sentido, a flexibilização do currículo implica também a flexibilização do trabalho docente, em um processo de fragilização da carreira que atinge de forma desigual diferentes disciplinas. Como afirma Ferretti (2018, p. 10):

As alterações propostas não respondem às questões estruturais da educação brasileira. Ao contrário, reforçam a dualidade educacional, ao oferecer percursos diferenciados para jovens de distintas origens sociais e econômicas, intensificando as desigualdades já existentes no sistema.

Ferretti (2018) aponta ainda que a Reforma do Ensino Médio não pode ser analisada de forma isolada. Ela integra um conjunto de medidas de caráter

neoliberal, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos, e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017). Tais dispositivos, articulados, submeteram a educação aos imperativos fiscais e mercadológicos, limitando a capacidade de investimento estatal e restringindo direitos trabalhistas, inclusive dos docentes.

O resultado é a conformação de uma escola pública voltada para a adaptação ao mercado de trabalho, esvaziada de sua função crítica e formadora de cidadãos plenos. Para Ferretti (2018), a promessa de modernização do ensino médio esconde a real intenção de alinhar o currículo escolar às exigências de competitividade e de produtividade, reforçando a lógica da semiformação e a desresponsabilização do Estado.

O que foi discutido neste capítulo mostra que a precarização do trabalho docente na educação básica não acontece por acaso ou por situações isoladas. Ela faz parte de um processo maior, ligado às reformas educacionais e às políticas públicas que ampliam o acesso e a permanência dos alunos, mas não asseguram condições dignas de trabalho aos professores. Com isso, as responsabilidades são transferidas para os docentes sem que recebam o apoio necessário, o que gera desgaste e adoecimento, afetando tanto a saúde física e mental desses profissionais quanto a qualidade do ensino.

Os estudos de Kuenzer (2007; 2021) e Oliveira (2021) mostram que o aumento da carga de trabalho dos professores está ligado a um processo que responsabiliza o docente individualmente e enfraquece a profissão como um todo. A pesquisa da CNTE (2017; 2018) confirma isso com dados que apontam altos índices de estresse, depressão, burnout e automedicação entre professores, além da falta de renovação na carreira. Esses resultados indicam que o adoecimento não é um problema individual, mas consequência da forma como o trabalho escolar é organizado e das políticas que o sustentam.

As análises de Kuenzer (2007) sobre a educação profissional e de Ferretti (2018) sobre a Reforma do Ensino Médio também mostram que as reformas recentes reforçam desigualdades antigas da educação brasileira e ampliam a precarização docente. A fragmentação do currículo, a falta de estabilidade na carreira e a ênfase em uma formação rápida e voltada ao mercado enfraquecem a escola pública e afastam sua função de formar cidadãos críticos.

Diante disso, é preciso deixar de tratar o adoecimento docente como algo normal. Reconhecer a saúde do professor como parte fundamental da qualidade da educação significa afirmar que não é possível ter uma escola pública democrática e inclusiva sem garantir condições dignas de trabalho aos educadores.

Portanto, defender políticas públicas que ampliem o acesso dos estudantes e, ao mesmo tempo, valorizem e protejam a saúde dos professores não é apenas um interesse da categoria, mas uma condição necessária para que o direito à educação, previsto na Constituição de 1988, se torne real. Valorizar o magistério, pagar salários justos, garantir formação continuada e cuidar da saúde dos docentes são passos essenciais para que a escola pública vá além de transmitir conteúdos, formando cidadãos críticos e contribuindo para uma sociedade mais justa.

O estudo feito no Capítulo 2 mostrou que a legislação educacional brasileira, principalmente a LDB e o Novo Ensino Médio, trouxe avanços importantes ao ampliar o acesso e a permanência dos alunos na escola. No entanto, também evidenciou vários limites. A flexibilização curricular, a diminuição de algumas disciplinas e a falta de estrutura para aplicar as mudanças acabam reforçando a precarização do magistério e enfraquecendo o papel da escola pública. Assim, fica claro que a precarização docente não é só um reflexo de problemas sociais ou econômicos, mas também consequência de decisões legais e políticas que afetam diretamente o dia a dia das escolas.

Diante desse cenário, o Capítulo 3 analisa com mais detalhe como a precarização afeta a saúde dos professores da Educação Básica, com destaque para o Nordeste. A partir de contribuições teóricas sobre a intensificação do trabalho docente e de dados empíricos levantados pela CNTE, serão apresentados números e relatos que mostram altos índices de adoecimento físico e mental entre os educadores. Além disso, o capítulo discute como reformas recentes, ao ampliarem o direito dos estudantes sem dar suporte adequado aos professores, acabam aumentando esse desgaste. O objetivo é mostrar que a saúde docente é fundamental para a qualidade da educação e que não é possível pensar em uma escola pública democrática e inclusiva sem garantir melhores condições de trabalho aos profissionais que a sustentam.

DOCÊNCIA EM CONTEXTO DE DESIGUALDADES: A PRECARIZAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO

De acordo com o IBGE (2024)⁴, a região Nordeste reúne aproximadamente 57,1 milhões de habitantes, o que representa cerca de 27% da população nacional. Trata-se da segunda região mais populosa do Brasil, ficando atrás apenas do Sudeste. A expressiva participação demográfica do Nordeste reforça sua relevância no cenário nacional, tanto no campo social quanto no político, evidenciando a necessidade de políticas públicas específicas que contemplem suas particularidades.

No entanto, ao observar sua inserção econômica, constata-se uma discrepância estrutural. O Nordeste responde por 13,8% do Produto Interno Bruto brasileiro, percentual que não acompanha o peso populacional da região (IBGE, 2024b). Essa assimetria entre participação demográfica e contribuição econômica repercute diretamente na capacidade de investimento público e privado em áreas essenciais, como infraestrutura e educação, gerando impactos sobre as condições de vida da população e, de modo particular, sobre o trabalho docente, que se realiza em contextos marcados por desigualdades históricas.

Entre as grandes regiões brasileiras, o Nordeste apresenta grandes desafios educacionais, com indicadores que reforçam a permanência de desigualdades históricas. Em 2023, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi de 11,1%, mais que o dobro da média nacional (5,4%) e quase quatro vezes superior aos índices observados no Sul e Sudeste, ambos em torno de 2,8%. Além disso, a PNAD Contínua revela que cerca de 55,6% de todos os analfabetos do país residem na região, o que confirma a concentração espacial da exclusão escolar e evidencia a sobrecarga sobre as políticas públicas e o trabalho docente local (IBGE, 2024).

A precarização do trabalho docente manifesta-se por meio de múltiplas dimensões, sendo a flexibilização uma de suas expressões mais perversas. Esse fenômeno, que é resultado direto da reestruturação produtiva impulsionada pelo ideário neoliberal, subordina a educação às lógicas de mercado. Conforme

⁴ Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2024/estimativa_dou_2024.pdf

destaca Antunes (2009, p. 234), a flexibilização assume um caráter estrutural na degradação das condições laborais:

Entre as distintas formas de flexibilização – em verdade, precarização – podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização pode ser entendida como 'liberdade da empresa' para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre outras formas de precarização da força de trabalho.

Nesse sentido, Antunes (2009) enfatiza que a lógica da flexibilização não apenas fragiliza a estabilidade contratual e a remuneração, mas também compromete a identidade profissional e a qualidade do trabalho docente. Ao transferir para o trabalhador a responsabilidade pela adaptação a condições cada vez mais voláteis, o modelo neoliberal converte a insegurança em regra e naturaliza a perda de direitos. No campo educacional, isso se traduz em sobrecarga de tarefas, múltiplos vínculos empregatícios e na exigência de constante polivalência, fatores que corroem a autonomia pedagógica e intensificam o processo de adoecimento dos professores.

No campo educacional, essa lógica se materializa na utilização excessiva de regimes temporários que aprofundam a vulnerabilidade socioeconômica dos docentes e fragilizam seus vínculos institucionais (Castro Neta et al., 2020). Além das condições salariais desfavoráveis, a precarização repercute na saúde mental e física dos professores, provocando esgotamento profissional, adoecimento e sentimentos de alienação. Esse quadro se agrava com a responsabilização individual pelo desempenho dos estudantes, deslocando para o professor a carga de resultados que são, em grande medida, estruturais e coletivos.

Pesquisas recentes têm apontado que, no Brasil, a instabilidade laboral docente é acompanhada por um cenário de intensificação do trabalho, ampliação de tarefas burocráticas e maior exposição a metas e indicadores externos de desempenho (Oliveira, 2022). Essas tendências podem ser melhor compreendidas quando observadas à luz de dados do Censo Escolar da Educação Básica. A Tabela 1 apresenta um panorama nacional de docentes e

diretores no Brasil em 2023, destacando a relevância do magistério e algumas de suas características estruturais.

Tabela 1 – Panorama Nacional: Docentes e Diretores (Censo Escolar 2023)

Indicador	Brasil (2023)
Total de professores	2,4 milhões
Total de diretores	161.798
% de diretores com formação superior	90,8%
% de diretores mulheres	80,6%

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2023).

Os dados revelam que o Brasil contava em 2023 com aproximadamente 2,4 milhões de professores e mais de 160 mil diretores de escolas. Destaca-se ainda o elevado percentual de diretoras mulheres (80,6%) e a alta proporção de gestores com ensino superior (90,8%). Esses números demonstram tanto a magnitude quanto a feminização da profissão, elementos que dialogam com o debate sobre desvalorização e sobrecarga do magistério.

Ao mesmo tempo, esse quadro quantitativo contrasta com a realidade das condições de trabalho, pois mesmo com a alta escolaridade dos dirigentes e a presença massiva de professores formados, permanecem os vínculos precários, os baixos salários e a intensificação das tarefas. É a partir dessa tensão entre relevância social e desvalorização material que se compreende a necessidade de analisar a precarização docente no Nordeste, onde tais contradições se manifestam de maneira ainda mais aguda.

Para Antunes (2009), a precarização também se expressa na intensificação do trabalho, marcada pelo aumento das exigências e pela redução do tempo destinado ao planejamento e à reflexão pedagógica. Essa intensificação está diretamente vinculada à lógica produtivista que transforma o professor em um executor de tarefas fragmentadas, subordinadas a metas e indicadores externos. No cotidiano escolar, isso significa que o docente é pressionado a cumprir jornadas extenuantes, muitas vezes distribuídas em diferentes instituições, o que reforça a lógica da desprofissionalização e amplia a sensação de desgaste físico e emocional.

A soma desses elementos produz não apenas a deterioração das condições objetivas de trabalho, mas também a corrosão do sentido social da docência, deslocando-a de um projeto coletivo de emancipação para um espaço de permanente cobrança e insegurança.

3.1 O Nordeste como expressão da precarização do trabalho docente

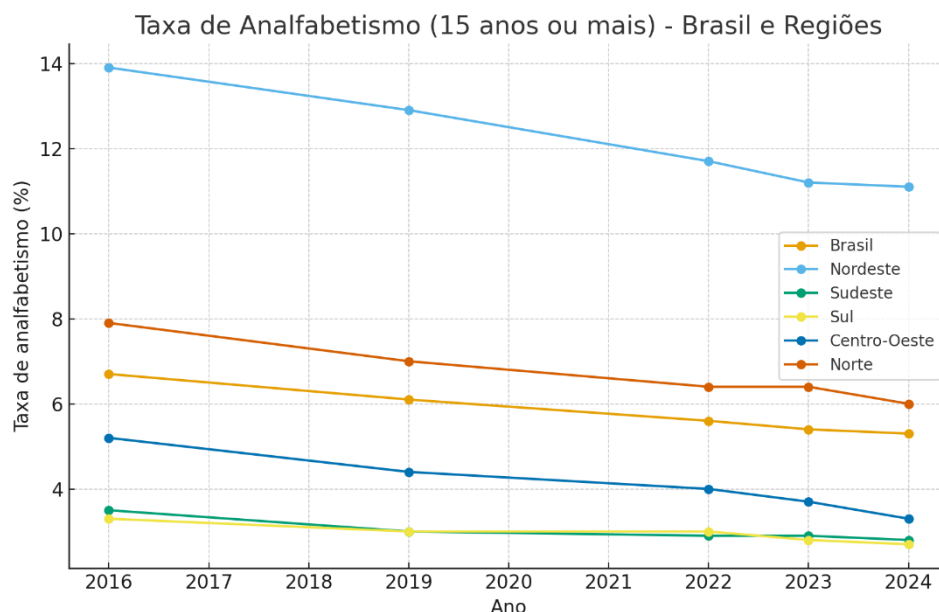
Nos últimos anos, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) tem evidenciado avanços graduais nos indicadores educacionais brasileiros, ainda que de forma desigual entre regiões. Em 2023, a taxa nacional de analfabetismo da população de 15 anos ou mais foi de 5,4%, o que representa uma redução em relação a 2016, quando estava em 6,7%. Apesar dessa melhora, a pesquisa mostra que o problema permanece concentrado em grupos específicos, como a população idosa e as regiões Norte e Nordeste, o que revela a permanência de desigualdades históricas no acesso à escolarização (IBGE, 2024).

No que se refere à escolaridade média da população de 25 anos ou mais, o Brasil atingiu em 2023 a marca de 10 anos de estudo, um avanço importante em comparação a períodos anteriores. No entanto, esse dado não se distribui de maneira uniforme: o Nordeste permanece na última posição, com 8,7 anos, enquanto Sudeste e Centro-Oeste alcançam 10,6 anos. Essa diferença regional evidencia que, mesmo diante da expansão do acesso à educação básica, persistem barreiras estruturais que impactam o direito à educação e, por consequência, as condições de trabalho docente (IBGE, 2024).

No que diz respeito à distribuição da escolaridade por faixas etárias. Observa-se que, embora as gerações mais jovens apresentem índices mais elevados de conclusão do ensino fundamental e médio, os percentuais de atraso e evasão ainda são expressivos no Nordeste. A presença de adultos com baixa escolaridade ou em condição de analfabetismo funcional evidencia que o ciclo de desigualdades se reproduz, impondo desafios adicionais às escolas e aos professores que lidam com turmas heterogêneas. Essa realidade confirma que os avanços nacionais, embora significativos, não têm sido suficientes para romper com os padrões históricos de exclusão que caracterizam a região (IBGE, 2024).

No caso do Nordeste, os indicadores revelam de forma mais aguda os efeitos dessa conjuntura. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024) mostram que a região concentra mais da metade dos analfabetos do país (55,6%), revelando um quadro de exclusão educacional persistente.

Gráfico 1 – Analfabetismo no Brasil (2023)



Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE (2023)

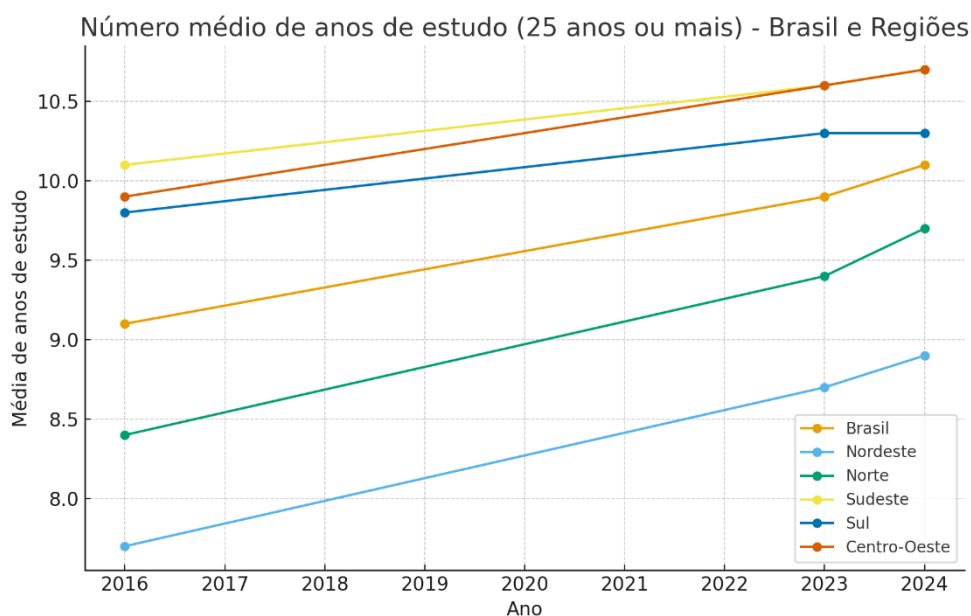
A leitura do gráfico evidencia a permanência de fortes desigualdades regionais no que se refere ao analfabetismo. Enquanto a taxa nacional apresentou queda de 6,7% em 2016 para 5,3% em 2024, o Nordeste manteve índices significativamente mais altos, passando de 13,9% para 11,1% no mesmo período. Essa diferença coloca a região em situação mais crítica do que o restante do país, já que mesmo em 2024 sua taxa ainda supera em quase quatro vezes as registradas nas regiões Sul (2,7%) e Sudeste (2,8%).

Além disso, ainda que todas as regiões tenham mostrado tendência de redução, o ritmo de queda no Nordeste tem sido mais lento, revelando um hiato histórico que compromete o direito à educação das gerações mais velhas e reforça os desafios para os sistemas educacionais locais. Tal cenário repercute diretamente no trabalho docente, sobretudo em programas de Educação de

Jovens e Adultos (EJA), onde a presença de adultos e idosos analfabetos é maior, exigindo metodologias específicas e recursos pedagógicos diferenciados.

Em termos de escolaridade média, os dados da PNAD Contínua mostram que a região também ocupa a última posição nacional, com apenas 8,9 anos de estudo entre a população de 25 anos ou mais.

Gráfico 2 - Número médio de anos de estudo (25+), Brasil e regiões (2016-2024)



Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE (2023)

O gráfico confirma que, embora a média nacional tenha alcançado 10,1 anos em 2024, o Nordeste segue abaixo desse patamar e distante das regiões Sudeste e Centro-Oeste (10,7 anos). Essa desigualdade estrutural impõe condições mais complexas ao trabalho docente, com turmas heterogêneas, maior defasagem idade-série e dificuldades adicionais para a permanência escolar.

O Censo Escolar (Inep, 2023) reforça essa assimetria ao indicar que 36,1% dos professores do Ensino Médio no Nordeste lecionam sem formação adequada à disciplina, percentual superior à média nacional (31,8%). Nos anos finais do Ensino Fundamental, a proporção é ainda maior: 52,7% na região contra 39,6% no país. Além disso, a prevalência de contratos temporários nas

redes estaduais e municipais agrava a instabilidade, fragilizando a construção de projetos pedagógicos duradouros e a consolidação da identidade profissional docente.

Os dados do Inep (Brasil, 2023) evidenciam que a precarização do trabalho docente no Nordeste está fortemente relacionada à insuficiência de formação adequada. Embora esse seja um problema nacional, a região apresenta índices ainda mais críticos, especialmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A tabela a seguir compara os percentuais de professores sem formação específica entre o Nordeste e o Brasil, revelando a dimensão da desigualdade regional.

Tabela 2 – Professores sem Formação Adequada (Ensino Médio e Fundamental)

Região	Ensino Médio (%)	Ensino Fundamental - Anos Finais (%)
Nordeste	36,1	52,7
Brasil	31,8	39,6

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2023).

A comparação mostra que a proporção de docentes sem a formação adequada é significativamente maior no Nordeste, tanto no Ensino Médio (36,1%) quanto nos anos finais do Ensino Fundamental (52,7%). Esses números reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas para a valorização e a formação inicial e continuada dos professores, já que a ausência de preparo específico compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a elevada dependência de contratos temporários na região agrava esse cenário, dificultando a consolidação de equipes pedagógicas estáveis e enfraquecendo a construção de projetos educativos de longo prazo.

Nessa direção, Antunes (2009) ressalta que a expansão da contratação temporária e a ausência de vínculos estáveis são expressões da precarização estrutural do trabalho, que atinge de forma particular os docentes das regiões mais vulneráveis. Essa condição não apenas fragiliza a identidade profissional, mas também impede a consolidação de práticas pedagógicas consistentes, uma vez que o professor é constantemente submetido à insegurança quanto à permanência no cargo. Tal dinâmica contribui para a descontinuidade das

políticas educacionais e para a naturalização de um cenário em que a docência deixa de ser reconhecida como carreira de Estado para se tornar uma ocupação marcada pela rotatividade e pela instabilidade.

Dessa forma, o estudo da precarização do trabalho docente no Nordeste não se limita a retratar a realidade laboral, mas evidencia a íntima relação entre desigualdades regionais, políticas educacionais e condições concretas de atuação dos professores. Essa articulação entre dimensões estruturais e locais será explorada nas próximas seções, com base em dados do Censo Escolar e da PNAD, bem como em análises críticas sobre o papel do Estado na regulação da educação.

3.2 O contexto do Nordeste à luz da pesquisa da CNTE

A pesquisa nacional realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2017) ajuda a compreender como a precarização do trabalho docente se expressa no Brasil e, de modo particular, no Nordeste. A região, historicamente marcada por desigualdades socioeconômicas, apresenta de forma ainda mais intensa os problemas identificados no levantamento, que afetam diretamente a saúde física e mental dos professores.

Um primeiro dado importante diz respeito à feminização da profissão: 61% dos profissionais entrevistados eram mulheres, realidade que também predomina nas redes públicas nordestinas. Essa presença feminina, embora fundamental, se relaciona à desvalorização do magistério, já que o trabalho docente ainda é visto como uma extensão das tarefas de cuidado socialmente atribuídas às mulheres. Representando as divisões sexuais do trabalho, em que a mulher é colocada na posição de cuidadora e assistência (Lobo, 2021). Essa sobrecarga se torna mais grave quando considerada a dupla jornada: além do trabalho em sala de aula, muitas professoras acumulam responsabilidades domésticas, o que intensifica o desgaste.

Outro aspecto apontado pela pesquisa é a carga horária. A maioria dos docentes cumpre entre 36 e 40 horas semanais em um vínculo, mas grande parte soma jornadas superiores a 40 horas quando mantém dois ou mais contratos. No Nordeste, é comum que professores atuem em três turnos, dividindo-se entre escolas diferentes para complementar a renda. Esse cenário

de múltiplos vínculos compromete tanto a qualidade do ensino quanto a saúde dos profissionais, que relatam fadiga constante e falta de tempo para descanso e planejamento pedagógico.

A CNTE (2017) também destacou a baixa atratividade da carreira docente, evidenciada pela ausência de renovação geracional. A maior parte dos profissionais pesquisados se encontra entre 41 e 60 anos, enquanto apenas 2,1% têm menos de 30 anos. Esse quadro mostra que os jovens não encontram estímulo para ingressar na profissão, sobretudo em regiões como o Nordeste, onde os salários são mais baixos e as condições de trabalho mais precárias em comparação com outras partes do país.

A situação salarial reforça esse problema. Segundo a pesquisa, a maioria dos professores recebe entre R\$ 2.136 e R\$ 4.426,00, mesmo possuindo ensino superior ou pós-graduação. No Nordeste, essa defasagem é ainda mais grave devido à fragilidade orçamentária dos municípios e estados, o que obriga quase metade dos docentes a buscar atividades remuneradas fora da educação para complementar a renda. Esse acúmulo de funções e jornadas intensifica o adoecimento e a sensação de desvalorização profissional.

Outro fator que contribui para a precarização é a infraestrutura escolar. A CNTE apontou que muitos professores trabalham em escolas com problemas sérios de ventilação, iluminação, acústica e rede elétrica, além da falta de materiais básicos para a prática pedagógica. Esse quadro é mais visível no Nordeste, principalmente em escolas de áreas rurais e periféricas, onde os docentes enfrentam condições físicas inadequadas que afetam tanto o ensino quanto a saúde.

A precarização também se manifesta nos altos índices de licenças médicas registradas entre professores, motivadas sobretudo por estresse, depressão e cirurgias relacionadas ao desgaste físico. No Nordeste, onde os professores costumam acumular turnos e vínculos, as licenças funcionam muitas vezes como única forma de alívio diante da sobrecarga. Embora necessárias, elas fragilizam ainda mais a continuidade pedagógica e expõem o quanto o sistema depende de profissionais constantemente adoecidos.

A automedicação é outro dado alarmante. A pesquisa revelou que quase 30% dos professores recorrem a medicamentos por conta própria, seja de forma esporádica ou contínua, para suportar os sintomas do adoecimento. Esse

comportamento mostra não apenas a dificuldade de acesso a serviços de saúde, mas também a naturalização do sofrimento docente. Em muitos municípios nordestinos, pequenos e carentes de especialistas, o acesso a acompanhamento psicológico ou psiquiátrico é escasso, reforçando a prática da automedicação como solução imediata.

Os impactos dessa realidade não se restringem aos professores, mas atingem diretamente os estudantes. Quando os docentes estão sobrecarregados, doentes ou desmotivados, a qualidade do ensino é comprometida. A precarização do trabalho docente, associada à fragilidade estrutural das escolas, ajuda a explicar o baixo desempenho escolar registrado em avaliações nacionais e internacionais, como o PISA (2022). Essa relação é ainda mais clara no Nordeste, que concentra alguns dos piores indicadores educacionais do país.

Por fim, a pesquisa revelou que muitos professores cogitam a aposentadoria precoce como alternativa diante do desgaste acumulado. Esse fenômeno, somado à falta de renovação geracional, ameaça a continuidade da carreira docente e pode agravar a escassez de profissionais qualificados, especialmente no Nordeste. Assim, o adoecimento e a evasão da profissão não são problemas individuais, mas reflexos de um modelo educacional que não valoriza adequadamente seus principais agentes.

3.3 Diálogo com as Políticas Públicas Recentes: Fundeb, PNE e Programas Federais

A análise do trabalho docente no Nordeste, ao evidenciar desigualdades estruturais, exige ser compreendida também à luz das políticas públicas recentes voltadas para a valorização do magistério. A Emenda Constitucional nº 108/2020, que tornou permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), constitui marco relevante nesse cenário. Ao ampliar os recursos vinculados à educação, o Fundeb estabeleceu mecanismos redistributivos capazes de beneficiar especialmente estados e municípios do Nordeste, onde a fragilidade orçamentária é mais evidente. O art. 212-A, inserido pela emenda, determina que a União complemente progressivamente a contribuição dos entes

subnacionais, o que representa avanço em termos de justiça federativa e de financiamento.

A constitucionalização do Fundeb representou uma vitória histórica para os movimentos sociais e educacionais, sobretudo porque vinculou a política de financiamento da educação básica à ordem constitucional, conferindo-lhe maior estabilidade normativa. Antes temporário, o fundo passou a ser permanente, eliminando o risco de descontinuidade e garantindo uma base de recursos estável para a manutenção da educação.

No caso do Nordeste, a medida possui impacto ainda mais relevante, já que a maioria dos municípios depende majoritariamente das transferências do Fundeb para custear salários docentes e manter o funcionamento das escolas públicas. Para Carreira (2021), a institucionalização do fundo constitui não apenas um instrumento de redistribuição de recursos, mas também uma ferramenta de justiça social e de efetivação do direito à educação.

A Emenda Constitucional nº 108/2020 também trouxe a elevação gradual da complementação da União, que passou de 10% para 23% do valor total aportado pelos entes federativos. Essa ampliação favorece diretamente as redes estaduais e municipais mais vulneráveis, localizadas sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, reduzindo desigualdades históricas no financiamento educacional. Pinto (2020, p. 15) destaca que:

a transformação do Fundeb em política permanente e a ampliação da complementação da União representam conquistas fundamentais da sociedade brasileira, uma vez que consolidam o fundo como mecanismo estruturante de redistribuição federativa. No entanto, sua efetividade depende da capacidade de assegurar que os recursos adicionais se convertam em valorização do magistério e em melhores condições de aprendizagem, e não em práticas de uso indevido que historicamente marcaram a política educacional em diversos municípios.

Diante disso, embora a EC nº 108/2020 tenha potencial para reduzir as desigualdades regionais, sua concretização depende da existência de mecanismos de controle social e de fiscalização que garantam que os recursos sejam destinados à finalidade constitucional de valorização docente e de promoção da qualidade da educação.

No entanto, o Fundeb permanente, embora represente importante passo, não resolve, por si só, os problemas de desvalorização salarial e de vínculos precários que atingem os docentes nordestinos. O caráter redistributivo do fundo

precisa estar acompanhado de políticas de gestão e fiscalização capazes de assegurar que os recursos sejam efetivamente destinados à melhoria das condições de trabalho e de formação dos professores. Nesse sentido, a atuação dos Tribunais de Contas e dos órgãos de controle social ganha centralidade na fiscalização da correta aplicação dos recursos vinculados ao magistério.

Outro instrumento normativo central é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que no horizonte decenal (2014-2024) estabeleceu metas vinculadas à valorização docente. A Meta 17 afirma:

Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 65).

Como visto, a Meta 17 revela a intenção do legislador em tratar a valorização docente não apenas como pauta setorial, mas como dever jurídico de equiparação salarial, com prazo definido e caráter vinculante para todos os entes federados. Entretanto, os relatórios de monitoramento do PNE indicam que essa meta não foi cumprida, permanecendo a distância entre a remuneração média dos professores e a de outros profissionais de nível superior.

O 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022)⁵ confirma que, mesmo após o prazo previsto, não houve equiparação salarial entre docentes da rede pública e profissionais com escolaridade equivalente. O documento aponta que a defasagem salarial permanece significativa, sobretudo nos estados do Norte e do Nordeste, o que compromete a efetividade da Meta 17 e reforça a necessidade de políticas estruturantes para a valorização do magistério (Brasil, 2022).

Ainda que a PNAD Contínua não permita comparar diretamente o rendimento médio dos professores com o de outros trabalhadores de nível superior, estudos complementares evidenciam a persistência da desigualdade. Segundo dados divulgados pela OCDE⁶, um professor brasileiro do ensino médio recebe, em média, U\$ 25.966 por ano, valor que corresponde a

⁵ 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>

⁶ Disponível em: <https://cnete.org.br/noticias/salario-de-professor-do-ensino-medio-brasileiro-e-o-pior-do-mundo-segundo-ocde-bd8b>

aproximadamente metade da média salarial de docentes nos países membros da organização (US\$ 49.778).

Essa disparidade internacional reforça a constatação de Carreira (2021) e Pinto (2020) de que a valorização docente no Brasil segue distante do ideal estabelecido pela legislação, evidenciando a tensão entre o texto normativo e a realidade material da profissão.

Nesse contexto, programas federais de apoio como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Mais Educação buscavam suprir lacunas relacionadas à infraestrutura e à ampliação da jornada escolar. O PAR, previsto no art. 9º, §1º, da Lei nº 12.695/2012, constitui ferramenta de assistência técnica e financeira voltada ao planejamento educacional local. Já o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, pretendia induzir a oferta de educação integral, especialmente em escolas de territórios vulneráveis. Ambos, no entanto, enfrentaram problemas de descontinuidade e de insuficiência de recursos, o que limitou seu impacto estrutural sobre a valorização docente.

A literatura especializada tem destacado que a ausência de continuidade das políticas compromete a efetividade da valorização do magistério. Programas que se encerram a cada ciclo de governo dificultam a consolidação de uma política de Estado capaz de enfrentar as desigualdades históricas do Nordeste. Assim, embora Fundeb, PNE, PAR e Mais Educação representem esforços normativos e programáticos importantes, o cenário ainda evidencia distâncias entre o texto normativo e a realidade cotidiana dos professores.

O diálogo até então traçado com essas políticas permite concluir que a precarização do trabalho docente no Nordeste não decorre da ausência de normatividade, mas da fragilidade de sua efetivação. O desafio central consiste em transformar dispositivos legais e programas federais em práticas concretas de valorização, capazes de garantir remuneração justa, formação continuada e condições dignas de trabalho. Essa é a ponte necessária entre o direito posto e a realidade educacional, que deve ser perseguida como imperativo constitucional e social.

Diante desse conjunto de fatores, pode-se afirmar que a precarização docente no Nordeste expressa de forma aguda as contradições da educação brasileira. O acúmulo de jornadas, os baixos salários, a falta de infraestrutura, a

ausência de políticas de saúde adequadas e a desvalorização social e profissional formam um quadro que compromete não apenas os professores, mas o próprio direito constitucional à educação de qualidade.

A análise do trabalho docente no Nordeste evidencia a sobreposição de desigualdades estruturais e educacionais que intensificam a precarização da profissão. Os dados da PNAD Contínua e do Censo Escolar revelam que a região concentra os maiores índices de analfabetismo e apresenta a menor média de anos de estudo, além de registrar percentuais alarmantes de professores sem formação adequada. Essa realidade impõe exigências adicionais ao trabalho docente, que se desenvolve em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica, marcada por contratos temporários, baixos salários e turmas heterogêneas.

As evidências da pesquisa da CNTE (2017) reforçam esse quadro ao apontar a feminização da profissão, a sobrecarga de múltiplos vínculos, o adoecimento físico e mental dos professores e a precariedade das condições de infraestrutura escolar. Esses elementos demonstram que a precarização docente no Nordeste não é apenas resultado de escolhas individuais ou da falta de dedicação, mas expressão de um modelo educacional que mantém desigualdades históricas e sociais.

Diante disso, compreender a docência no Nordeste significa reconhecer que a valorização do magistério depende de políticas estruturais que articulem formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, remuneração justa e suporte à saúde do professor. Sem essas medidas, a precarização tende a se aprofundar, comprometendo não apenas a vida dos docentes, mas também o direito de milhões de estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu evidenciar que a precarização do trabalho docente no Nordeste não pode ser entendida como fenômeno isolado, mas como parte de uma dinâmica histórica que combina desigualdades regionais, políticas educacionais insuficientes e um projeto normativo que, embora garanta o direito à educação, falha em assegurar condições dignas para os professores.

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu evidenciar que a precarização do trabalho docente no Nordeste não pode ser entendida como fenômeno isolado, mas como parte de uma dinâmica histórica que combina desigualdades regionais, políticas educacionais insuficientes e um projeto normativo que, embora garanta o direito à educação, falha em assegurar condições dignas para os professores.

Retomando a questão central — como as mudanças constantes na legislação educacional brasileira, em especial a LDB e o Novo Ensino Médio, impactam as condições de trabalho e a saúde dos professores da educação básica —, verificou-se que essas reformas, embora tenham ampliado o acesso e a permanência escolar, contribuíram para intensificar a sobrecarga docente. A flexibilização curricular, a ampliação das atribuições e a ausência de contrapartidas em valorização e infraestrutura evidenciam que a legislação, em vez de fortalecer o trabalho docente, tem operado no sentido de precarizá-lo.

Os objetivos propostos foram parcialmente alcançados. A investigação sobre a consolidação dos direitos sociais na Constituição de 1988 e em legislações subsequentes mostrou avanços formais, mas também a persistência de limites estruturais para sua efetividade. O exame da LDB e do Novo Ensino Médio confirmou o impacto direto dessas normas na organização curricular e nas condições de trabalho. A análise dos dados do IBGE, INEP e CNTE possibilitou compreender a dimensão do adoecimento docente, marcado por estresse, depressão e burnout, em consonância com a precarização laboral. Além disso, o recorte regional evidenciou que o Nordeste ainda concentra índices mais elevados de analfabetismo, carência de professores com formação adequada e fragilidades estruturais que intensificam os efeitos das reformas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 e a legislação subsequente avançaram ao consolidar a educação e o trabalho digno como direitos sociais de segunda geração. Entretanto, verificou-se que a distância entre o texto constitucional e a realidade cotidiana continua a comprometer a efetividade desses direitos, sobretudo em regiões marcadas por fragilidades socioeconômicas como o Nordeste.

Nesse sentido, observa-se que a permanência das desigualdades estruturais na região dialoga diretamente com o processo de desvalorização docente, uma vez que a ausência de investimentos consistentes em infraestrutura escolar, remuneração adequada e políticas de formação continuada limita a capacidade de transformação do sistema educacional. Essa realidade evidencia que a garantia formal de direitos precisa ser acompanhada por ações estatais concretas, capazes de enfrentar a histórica disparidade regional e de assegurar aos professores condições efetivas de trabalho que lhes permitam exercer plenamente sua função social.

O exame da LDB e do Novo Ensino Médio revelou que, ao mesmo tempo em que ampliaram o acesso e a permanência dos estudantes, essas normas reforçaram a sobrecarga docente, por meio da flexibilização curricular e da ampliação das responsabilidades atribuídas sem a devida contrapartida em valorização e infraestrutura.

Os dados do IBGE e do INEP demonstraram a permanência de indicadores preocupantes: altas taxas de analfabetismo, baixa média de anos de estudo da população adulta e significativa proporção de professores sem formação adequada. Essas estatísticas reforçam o hiato estrutural que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a saúde dos docentes.

Dessa forma, constata-se que a promessa de modernização educacional associada à LDB e ao Novo Ensino Médio não se traduziu em melhorias concretas para o cotidiano escolar, especialmente nas redes públicas. A intensificação do trabalho docente, somada à falta de reconhecimento salarial e às desigualdades persistentes nos indicadores educacionais, revela a contradição entre o discurso oficial de inovação e a realidade marcada pela precariedade. Esse quadro reforça a necessidade de repensar políticas que articulem expansão do acesso com efetivas condições de ensino e

aprendizagem, valorizando o professor como agente central no processo educativo.

A pesquisa da CNTE (2017) acrescentou uma dimensão empírica fundamental, ao revelar altos índices de estresse, depressão, burnout e automedicação entre os professores da educação básica. Esse quadro evidencia que o adoecimento docente não decorre de fragilidades individuais, mas de condições laborais patogênicas impostas por políticas que intensificam a carga de trabalho e desconsideram a necessidade de suporte à saúde.

O diálogo com políticas públicas recentes, como o Fundeb permanente e o Plano Nacional de Educação, mostrou que, apesar da existência de dispositivos normativos que visam à valorização do magistério, sua implementação é limitada. A Meta 17 do PNE, que previa a equiparação salarial até 2020, permanece descumprida, demonstrando o descompasso entre as metas legais e a realidade vivenciada pelos professores.

Nesse cenário, torna-se evidente que a precarização e o adoecimento docente resultam de um processo estrutural em que os avanços normativos não se materializam em políticas efetivas de valorização profissional. A ausência de condições adequadas de trabalho, associada ao descumprimento das metas estabelecidas, reforça a lógica de um sistema educacional que responsabiliza o professor pelos resultados, mas não lhe assegura respaldo institucional, salarial e de saúde necessários para o exercício pleno da docência.

Ainda que programas como o PAR e o Mais Educação tenham buscado reduzir desigualdades estruturais, sua descontinuidade e insuficiência de recursos limitam a efetividade. Essa constatação reforça a necessidade de políticas de Estado contínuas e sustentáveis, capazes de enfrentar desigualdades históricas e não apenas de mitigar carências momentâneas.

Constatou-se, portanto, que a precarização docente expressa a contradição entre a relevância social da função e a sua desvalorização material. Os professores permanecem como atores centrais na efetivação do direito à educação, mas carecem de remuneração condigna, estabilidade, formação adequada e suporte institucional para desempenhar plenamente sua função.

Diante desse quadro, a construção de uma política educacional que supere a lógica da descontinuidade requer não apenas financiamento adequado, mas também o reconhecimento do trabalho docente como pilar da escola

pública. Isso implica investir em planos de carreira estruturados, condições laborais dignas e mecanismos de proteção à saúde dos profissionais, de modo a transformar a retórica da valorização em práticas efetivas. Somente assim será possível alinhar a função social atribuída aos professores à garantia concreta de direitos, rompendo com o ciclo histórico de precarização que marca a educação brasileira.

É fundamental reconhecer que a superação desse quadro exige um conjunto articulado de ações: valorização salarial com cumprimento do piso nacional e efetivação de planos de carreira; investimento em infraestrutura escolar; garantia de turmas menos numerosas; ampliação da formação inicial e continuada; e políticas de saúde específicas para o magistério.

Em conclusão, o direito à educação previsto na Constituição de 1988 somente poderá ser efetivado se acompanhado da garantia do direito ao trabalho digno dos professores. Valorizar o magistério significa não apenas respeitar um princípio constitucional, mas assegurar a base sobre a qual se constrói uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Reverter a precarização docente no Brasil, portanto, não é apenas uma questão de categoria, mas um imperativo jurídico e social de defesa da própria educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009b. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e super fluidez. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 35-44.
- ARAÚJO, T. M.; PINHO, P.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>. Acesso em: 4 ago. 2024.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do PISA 2022**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-e-exames-educacionais/resultados-do-pisa-2022-sao-divulgados>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CAMINHA, R. V.; FREIRE, M. E. dos S. Precarização do trabalho docente: valorização, desafios e o impacto das políticas públicas no estado de Pernambuco. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 814-847, ago. 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i8.20563. Acesso em: 27 ago. 2024.

CARREIRA, Denise. **Fundeb permanente: desafios e perspectivas para a valorização dos profissionais da educação**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021.

CASTRO NETA, A. A. et al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-25, e020037, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1261. Acesso em: 15 jul. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Relatório da Pesquisa Nacional: condições de trabalho e saúde mental/profissional - professores da educação básica no Brasil**. Brasília: CNTE, 2023. 152 p. Disponível em: <https://assets.cut.org.br/system/uploads/ck/cnte/relatorio-pesquisa-saude-completo.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>. Acesso em: 11 set. 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8pRJKLcC5WjXrYRh5j9CwFs/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). **World Economic Outlook Database: October 2023**. Washington, DC: IMF, 2023. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2023/October>. Acesso em: 23 maio 2024.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Contas Regionais do Brasil: participação das Grandes Regiões no Produto Interno Bruto 2023**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2016-2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: notas técnicas**. Versão 1.19. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas et al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. ed. Rio de Janeiro: LIERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008.

OECD. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. Acesso em: 17 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: MAGALHÃES, Jonas et al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. ed. Rio de Janeiro: LIERJ, LPP, 2021. p. 251-265.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho decente**. Genebra: OIT, 1999. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang-en/index.htm>. Acesso em: 27 ago. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Fundeb: avanços, limites e perspectivas**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 14. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 40. ed. São Paulo: Malheiros, 2022.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2021.