

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.032

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES CONTRATADOS POR TEMPO DETERMINADO EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE PERNAMBUCO

Marília Taya Amorim Moura¹

Tuca Henrique Verçosa C. de Andrade²

RESUMO

Este estudo problematiza a reforma do ensino médio, instituída em 2017, e seus impactos no trabalho docente, identificando-a como um vetor de precarização e desprofissionalização da profissão docente. Analisamos como os professores contratados por tempo determinado (CTDs), devido à ausência de vínculo sólido com o Estado, tornam-se mais suscetíveis às mudanças impostas pela reforma. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública estadual de Pernambuco. Argumentamos que esses docentes enfrentaram exaustão diante da inserção de disciplinas flexíveis e de caráter empresarial no currículo, relatando também que não se sentem preparados para ministrar tais componentes curriculares.

Palavras-chave: Trabalho docente, Reforma do ensino médio, CTDs, desprofissionalização, precarização.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. *Email:* <mariliaamorrilmoura@gmail.com>

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. *Email:* <turcaverçosa@hotmail.com>

INTRODUÇÃO

Vários estudos têm analisado os impactos da gestão empresarial da educação no trabalho docente (TEIXEIRA, SANTOS E SILVA, 2021; NASCIMENTO E SILVA, 2020; BARBOSA, SILVA E NASCIMENTO, 2020; SILVA E SILVA, 2014). Esses trabalhos evidenciam a precarização do trabalho docente imposta por práticas de gestão baseadas na responsabilização (*accountability*) e em avaliações em larga escala. De forma complementar, o presente estudo busca compreender como a Reforma do Ensino Médio, entendida como uma expressão da modernização neoliberal (OLIVEIRA, 2020), afeta o trabalho docente de professores contratados por tempo determinado (CTDs) em escolas de referência da rede pública estadual de Pernambuco.

Nesse sentido, problematiza-se o papel do trabalho docente diante do avanço da sociedade neoliberal e a emergência de um currículo flexível com disciplinas de caráter empresarial, que buscam criar subjetividades neoliberais.

Ressalta-se que essa precarização se relaciona com os vetores de privatização da educação, pois, como assegura Freitas (2018), a precarização é o primeiro passo para a privatização. Portanto, precariza-se para desmoralizar e desmoraliza-se para privatizar. É a lógica que orienta os interesses empresariais, como parte de um projeto de mercantilização e venda da educação pública no Brasil.

METODOLOGIA

Foram entrevistamos professores e professoras de escolas de referência, contratados por tempo determinado, sujeitos principais deste estudo, buscando compreender como se dá a repercussão dessa flexibilização curricular em suas práticas profissionais.

Para fins práticos, foram selecionados 15 (quinze) professores da área de Linguagens, 17 (dezesete) da área de Matemática, 22 (vinte e dois)

da área de Ciências Humanas e 19 (dezenove) da área de Ciências da Natureza, totalizando 73 (setenta e três) professores entrevistados em 11 (onde) escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, entre os anos de 2023 e 2024.

A escolha dos docentes deu-se ao entendimento de que a fragilidade de seu vínculo empregatício os torna mais suscetíveis às mudanças impostas pela flexibilização curricular. Portanto, passam por um processo ainda mais aprofundado de precarização de seu trabalho, conduzido pelas Reformas Empresariais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS

A reestruturação produtiva promovida pelas políticas neoliberais busca produzir uma nova forma de ser e viver no mundo, a “forma-empresa” (DARDOT & LAVAL, 2016). Essa configuração requer um sujeito moldado às demandas do capitalismo neoliberal, promovendo, na educação, uma disputa entre formar sujeitos para um trabalho vazio de significado (LUKÁCS, 2012), alinhado aos interesses do capital; ou na lógica de uma educação para a emancipação humana, baseada na compreensão do trabalho como manifestação da humanidade (MARX, 2017).

Nesse contexto, o trabalho docente emerge como campo de intensas disputas, uma vez que o professor é o executor das políticas públicas educacionais. Logo, para formar a “nova escola” que moldará o “novo sujeito” da sociabilidade capitalista, é necessário construir o “novo professor”, que deverá ser flexível, estilizado e alinhado às demandas modernas.

Vale ressaltar que essas características definem o chamado “professor tecnológico”, conceito que, segundo Rose (2001), refere-se a agir de maneira racionalizada para conduzir comportamentos específicos. Em outras palavras, o professor precisa incorporar o léxico da “escola-empresa” e adotar práticas que promovam alunos “empreendedores de si”,

objetivo central da educação pautada em práticas mercantis. Trata-se de uma educação voltada para moldar esse “novo professor”, baseada na (des)profissionalização docente.

Tardif & Lessard (2020) destacam a docência como uma profissão de interações. Portanto, para sua realização a reflexão é fundamental. Reflexão sobre as práticas, sobre o professor, sobre as interações que ocorrem no processo de Ensino e nos processos de aprendizagem. De forma assertiva, Saviani (2018) defende a escola como espaço de contato com conhecimento histórico e socialmente produzido.

Nessa perspectiva, a profissão docente é constituída ora pelo conhecimento científico das diversas áreas do saber ora pelos saberes pedagógicos, que se configuram como *campus* epistemológicos direcionados a orientar a ação dos professores no processo de ensino. Dessa forma, os docentes são vistos como profissionais que possuem domínio tanto de um campo específico do saber quanto das ciências pedagógicas.

No entanto, é precisamente sobre esses saberes que as reformas empresariais atuam, com o objetivo de desprofissionalizar os docentes e enfraquecer sua capacidade crítica. O foco dessas reformas está em transformar o professor reflexivo em um mero executor de políticas curriculares empresariais, fundamentadas em valores como competitividade, individualismo, eficiência e eficácia. Isto é, alinhadas ao léxico empresarial.

Luiz Carlos de Freitas (2012) ao analisar como as reformas empresariais buscam contribuir com o sucateamento da escola pública, o controle do magistério por meio das avaliações em larga escola e da imposição curricular, chama-nos atenção para um processo de desmoralização do magistério por meio dos resultados obtidos pelas escolas públicas em testes de larga escola, cujas notas, frequentemente baixas, acabam descredibilizando o trabalho dos professores e professoras da rede pública.

Somando-se à desmoralização apontada por Freitas (2012), encontra-se o esvaziamento do trabalho docente. Este esvaziamento, embora dando continuidade a uma síndrome global, atinge vários professores

efetivos e contratados, especialmente, aqueles que possuem contratos por tempo determinado, haja vista ocupam, na hierarquia das escolas, posições mais instáveis e, portanto, são mais vulneráveis às implicações dessas reformas.

Esse esvaziamento manifesta-se em duas frentes principais, a saber: a) disciplinas voltadas à formação de uma subjetividade empreendedora e capitalista, como *Protagonismo Juvenil*, *Projeto de Vida* e *Educação Socioeducativa*. Essas disciplinas têm como objetivo moldar um novo sujeito social, apto a lidar com as incertezas do mercado de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, é levado a responder individualmente por suas próprias escolhas, promovendo a falsa sensação de que é o único responsável por sua situação; e b) disciplinas vinculadas às *Trilhas* e *Eletivas*, que abordam temas variados, os quais podem ou não estar relacionados à área de atuação e formação do professor. Essas disciplinas, em especial, são frequentemente atribuídas a professores contratados por tempo determinado, como forma de complementar sua carga horária.

Conforme Oliveira (2020), a relação entre a Reforma do Ensino Médio e os interesses dos empresários da educação; simultaneamente, a reconfiguração curricular promovida pelo “Novo” Ensino Médio, busca moldar uma subjetividade capitalista, que vê a figura do professor um catalizador do sucesso desse processo de neoliberalização dos sujeitos. Assim, ao mesmo tempo em que necessitam lidar com essa nova reconfiguração, precisam ser incluídos nessa lógica flexível.

Essa lógica reflete as demandas do capital, que busca professores “estilizados”, ajustados à sociedade do espetáculo (ILLOUZ, 2007). Nesse sentido, as aulas passam a ser contemplações projetadas para capturar a atenção dos estudantes, enquanto o conhecimento científico ocupa um lugar secundário. O objetivo central torna-se moldar comportamentos e condutas, com o professor assumindo os papéis de treinador, apoiador emocional e até mesmo ator.

Indubitavelmente, a formação docente também está sob ataque com a implementação da Base Nacional Comum de Formação Docente

(BNC-Formação), que propõe uma formação técnica pautada nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em detrimento de uma formação crítica fundamentada no diálogo com a filosofia, a sociologia e a antropologia. Assim, o professor reflexivo não interessa ao capital. Pelo contrário, o professor deve ser moldado apenas como executor de políticas e metodologias ativas.

Além disso, as aulas deixam de ter um embasamento em torno das reflexões pedagógicas e passam a atender à lógica da espetacularização. Paralelamente, o saber científico é substituído por um *know-how*, isto é, um improviso apelativo sustentado por habilidades e competências genéricas que favorecem os interesses do capital, ao formar subjetividades alinhadas ao neoliberalismo.

Frente a essa realidade, Dias da Silva (2017) aponta que as novas tecnologias pedagógicas giram em torno de uma “emocionalização pedagógica”, cuja finalidade é otimizar o trabalho docente. Em consonância com o autor, entendemos essa otimização modernizadora como um processo de precarização do trabalho docente, uma vez que, por meio dessas tecnologias, recai sobre o professor a responsabilidade de direcionar estímulos necessários para que os alunos alcancem os resultados esperados.

Outrossim, observa-se a íntima relação entre o processo de emocionalização pedagógica e as avaliações em larga escala. Isto é, o professor é compelido a concentrar esforços em preparar os alunos cognitivamente para focarem nas atividades avaliativas. A precarização torna-se evidente no aumento da pressão exercida sobre o docente, que deve lidar com as demandas emocionais e pedagógicas impostas por esse modelo.

Assim, os docentes enfrentam a exigência de se realizarem pessoalmente no exercício dessas disciplinas e, ao mesmo tempo, formarem personalidades produtivas em seus alunos. Esse cenário resulta em uma sobrecarga de trabalho, enquanto o professor se distancia progressivamente dos saberes científicos, pedagógicos, da reflexão crítica, da capacidade criativa e criadora, bem como de sua autonomia profissional.

3.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A CENTRALIDADE DAS DISCIPLINAS EMPRESARIAIS

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, representou um importante avanço em direção à profissionalização do trabalho docente, ao estipular que, até o fim de sua vigência, o número de professores contratados por tempo determinado, deveria ser reduzido para 10% (BRASIL, 2014). Entretanto, o novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2024-2034, instituído pelo Projeto de Lei nº 2614/2024 (BRASIL, 2024), estabelece na *meta 16.d.* que se deve “assegurar que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos profissionais do magistério em cada rede pública de ensino tenham vínculo estável por meio de concurso público até o fim da vigência deste PNE, em consonância com o que estabelece o art. 206, inciso V, da Constituição” (BRASIL, 2024), contrariando o que dizia o Plano anterior.

Vale destacar que, atualmente, a rede estadual de Pernambuco apresenta cerca de 13.757 (*treze mil, setecentos e cinquenta e sete*) professores temporários, totalizando 62% e apenas 8.000 (oito mil) concursados (36,3%)³, sendo uma das redes estaduais com o maior número de contratos temporários no Brasil. Isto é, os trabalhadores e trabalhadoras da educação que ocupam cargos como CTDs estão inseridos em um processo ampliado de precarização do trabalho docente.

Além disso, esse processo de precarização foi ainda mais intensificado pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que promoveu alterações estruturais na organização nesta etapa de ensino e atacou diretamente a identidade docente, reforçando um sentimento de desprofissionalização e precarização. A partir disso, diversos estudos têm denunciado o caráter privatista e empresarial da chamada

3 G1. Mais de 60% dos professores de Pernambuco são temporários; TCE proíbe novas contratações. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2024/05/10/mais-de-60percent-dos-professores-de-pernambuco-sao-temporarios-tce-proibe-novas-contratacoes.ghtml>. Acesso em: 5 jan. 2025.

Reforma do “Novo” Ensino Médio (COSTA; BASTOS; MARINHO, 2023; OLIVEIRA, 2020; JAKIMIU, 2022; FERRETTI, 2017, 2018; MENDONÇA, 2020). Essas pesquisas apontam para a reestruturação curricular promovida pela Reforma, destacando um empobrecimento dos conteúdos escolares que representa uma traição à juventude pobre do Brasil (RAMOS; FRIGOTTO, 2023).

Sob o argumento de que o Ensino Médio seria desinteressante, os reformadores (FREITAS, 2018) introduziram uma customização curricular que restringe o acesso a saberes enquanto moldam subjetividades alinhadas aos ideais neoliberais. Para executar essas subjetividades, umas propostas impostas pelo “Novo” Ensino Médio centram-se nos itinerários formativos, definidos como percursos individuais de formação para as juventudes, e nas disciplinas eletivas, que, apresentadas como optativas, configuram o pilar da flexibilização do Ensino Médio.

Da mesma forma, observa-se que a formação também é atravessada por algumas chamadas “neo disciplinas”, como *Protagonismo juvenil*, *Projeto de vida e Educação socioemocional*, dado o pressuposto da perspectiva da educação empreendedora e sua base meritocrática na formação de um novo perfil de trabalhador. Nesse sentido, denominamos essas disciplinas como *disciplinas empresariais*, pois entendemos que elas refletem o processo de empresariamento da educação das juventudes no Brasil.

Vale destacar que compreendemos como *disciplinas empresariais* aquelas que buscam modular as emoções dos sujeitos, com o objetivo de fazer com que se compreendam como “homens-empresas”. Essas modulações não ocorrem por meio da coerção, mas pela atração de um discurso simplificado que promete o sucesso individual desvinculado das realidades sociais, econômicas e políticas mais amplas.

Essas disciplinas, como afirmam Dias da Silva e Estormovski (2023), visam fabricar subjetividades monetizáveis, num processo de empresariamento de si que busca moldar os indivíduos com o intuito de maximizar sua produtividade. A educação, nesse contexto, é compreendida como

um processo de aperfeiçoamento da gestão individual, vinculado ao ajuste dos desejos e à responsabilização do sujeito por suas escolhas.

Além disso, as *disciplinas empresariais* estão relacionadas a uma concepção de projeto de vida voltada para a concorrência, autorreferenciação, individualização e customização curricular. Nesse sentido, Dias da Silva e Scherer (2022) argumentam que as emoções são o centro de interesses do chamado *capitalismo emocional*; assim, a escola empresarial busca formar subjetividades empresariais. Logo, o sujeito busca valorizar a si próprio.

Rodriguez e Ortega (2016), por sua vez, analisam que isso não representa um reposicionamento do tecnicismo, que visava formar o trabalhador dentro da lógica fordista, mas sim um reposicionamento do conceito de *Capital Humano*, que visa formar o trabalhador conforme a lógica do *toyotismo*. Essa visão é reforçada pela análise de Antunes e Pinto (2016), que explicam o que se espera da “fábrica da educação” dentro da lógica do *toyotismo*.

Vale frisar que o novo sujeito, empresário de si mesmo, é o trabalhador empreendedor que busca se adaptar às diversas mudanças que surgem. Nessa lógica, as *disciplinas empresariais* buscam fomentar emoções flexíveis, numa indústria da emoção regulada e da responsabilização completa. Assim, o conceito de universalização defendido pelos empresários se aproxima da lógica da padronização curricular, assim, ensinar se converte em seguir fórmulas prontas.

Não se trata de retornar ao tecnicismo, mas sim de articular o ensino a metodologias ativas que carecem de crítica pedagógica e reflexão docente. É nesse contexto que o papel do professor é reduzido a de acompanhante, tornando-se apenas um observador do processo de aprendizagem. Como resultado, o professor passa a confiar na metodologia, acreditando que é ela quem garante o aprendizado dos alunos. Assim, os docentes acabam aderindo à lógica da flexibilização curricular, sendo forçados a ministrar as *disciplinas empresariais*.

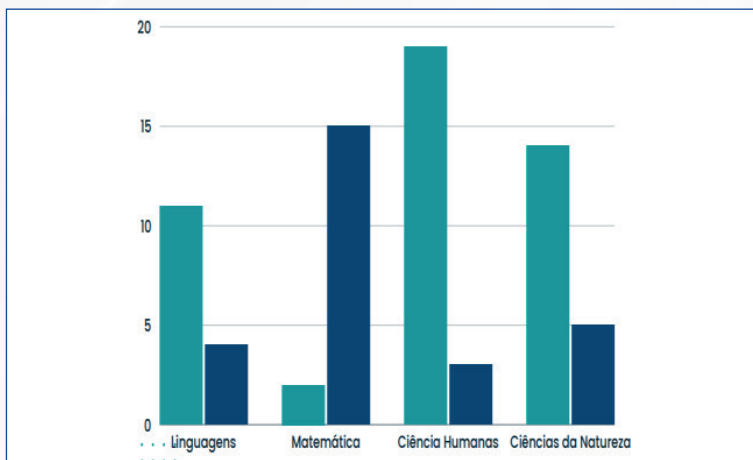
Santos e Dias da Silva (2022) chamam a atenção para a *pedagogia do engajamento*, em que a função do professor é engajar os estudantes nas atividades que devem ser realizadas. O ensino, portanto, se transforma numa emocionalização da educação, baseada em performances educativas que pouco têm de ciência ou reflexão. Logo, a ordem da flexibilização da vida atinge tanto a escola, simultaneamente, a formação dos estudantes – que deve ser customizada e empresarial – quanto o trabalho dos professores, que precisa se adaptar às novas tecnologias educacionais.

Essas tecnologias são apresentadas como sinônimo de modernidade. Em contrapartida, esse léxico esconde os reais interesses das políticas educacionais, pois, ao vender a educação empresarial como modernização, os reformadores da educação facilitam a viabilidade de tais políticas. Afinal, ninguém é contra a modernização. Contudo, o que se observa é uma modernização conservadora, que visa continuar a sonegar saberes aos filhos da classe trabalhadora e precarizar as condições de trabalho dos docentes.

Em relação aos docentes que ministraram/ministram essas *disciplinas empresariais* e seus posicionamentos em relação a elas e à sua prática pedagógica, compreendemos que o ensino dessas disciplinas é um fator de precarização, pois, está associado à desmoralização do magistério, ao esvaziar o ensino da cientificidade das áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a partir das entrevistas semiestruturadas, comprovamos que os professores CTDs são os principais responsáveis por ministrar essas *disciplinas empresariais*, ao mesmo tempo, possuem a menor carga de aulas das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Professores que ministram aulas de Formação Geral Básica (FGB), por área de atuação



Fonte: organizado pelos autores (2024).

Além disso, a grande maioria dos professores CTDs não ministra aulas em sua área de formação, ficando, na maioria das vezes, responsáveis pelas aulas de itinerários formativos, eletivas e *disciplinas empresariais*. Vale destacar que a situação é diferente no caso dos professores de Matemática, pois, nesse caso, a maioria ministra aulas de sua área de formação, salvo exceções para complementação de carga horária ou conhecimentos específicos sobre o conteúdo das eletivas propostas.

No caso dos docentes de Linguagens, alguns que ministram aulas da Formação Geral Básica estão com o componente de Arte no primeiro ano. Isto é, não lecionam Língua Portuguesa, assumindo uma disciplina diferente da sua área de formação. Já os professores de Língua Espanhola, com a retirada desse componente do currículo, têm na maioria sido direcionados para lecionar eletivas, como o projeto “Ganhe o Mundo”, além de itinerários formativos e *disciplinas empresariais*.

Nessa perspectiva, a precarização do vínculo e a desmoralização do magistério atuam como fontes de exaustão e adoecimento dos professores, enfraquecendo sua disposição para a luta pela qualidade da educação. Estudos como os de Nascimento (2024) e Lima & Silva (2021)

têm indicado o alto grau de adoecimento entre os professores nas escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco.

A partir disso, destaca-se alguns recortes das falas dos professores, considerados pontos importantes para a análise. O objetivo é compreender como os docentes, sujeitos principais desta pesquisa, percebem a distribuição da carga horária no arranjo curricular imposto pelo “Novo” Ensino Médio. Para tanto, as seguintes perguntas foram realizadas: *Como ocorre a distribuição da carga horária entre os professores na sua escola? Qual é a sua opinião, em relação ao seu trabalho, sobre as trilhas e as disciplinas eletivas? Como você prepara a sua Eletiva? Qual é o seu foco? Qual é a sua opinião, em relação ao seu trabalho, sobre as disciplinas de Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Educação Socioemocional? Você se sente sobrecarregado com a nova configuração curricular do “Novo” Ensino Médio?*

Em primeiro lugar, averiguou-se as causas pelas quais a maioria dos professores CTDs lecionam disciplinas empresariais, trilhas e/ou eletivas, ficando sem aulas nas disciplinas da Formação Geral Básica (FGB). A hipótese inicial era que os professores efetivos da rede possuíam a prerrogativa de escolha, enquanto os CTDs eram obrigados a ministrar as disciplinas remanescentes nas escolas. Essa hipótese foi confirmada pela declaração de uma professora, ao afirmar que: “Primeiro os efetivos escolhem as disciplinas que querem dar; o que eles não pegam, a gente pega. Por isso, quase nunca é a gente que oferece as disciplinas da FGB” (PROFESSORA CTD – GEOGRAFIA).

A fala evidencia o lugar de rebaixamento ocupado pelos professores CTDs dentro da própria escola. Compreende-se que essa condição não decorre diretamente da Reforma do Ensino Médio, embora se perceba que, ao reduzir drasticamente a carga horária das disciplinas básicas, a Reforma tenha aprofundado as desigualdades entre os professores. Em contrapartida, os docentes efetivos lecionam as disciplinas da FGB e complementam sua carga horária com os componentes flexíveis, enquanto os CTDs, em sua maioria, ficam restritos a esses componentes. Essa pers-

pectiva também é ilustrada na fala de outra professora, que, ao comentar sobre a escolha da carga horária, relata que: “Eu gosto mesmo de dar aula da minha disciplina, mas quase nunca sobra aula de Química para mim. Aí fico com as trilhas e as eletivas; tenho que planejar várias aulas diferentes porque cada trilha, em cada semestre, é uma coisa, além das eletivas” (PROFESSORA CTD – QUÍMICA).

A declaração sugere um sentimento de inferioridade, como se a professora acreditasse que lida com as aulas que “sobram”, aquelas que ninguém deseja. Por ter um vínculo mais frágil, ela é obrigada a aceitar tais disciplinas. Além disso, a fala evidencia o excesso de trabalho imposto pela nova configuração curricular, especialmente para os CTDs, que precisam planejar e ministrar diversas aulas de componentes flexíveis, frequentemente desconectadas de suas áreas de formação.

Outro aspecto significativo é que, ao final de cada semestre, os professores devem realizar as culminâncias das eletivas. Essas culminâncias representam mais uma demanda de trabalho, pois exigem que os alunos apresentem os “produtos” finais das disciplinas, exibidos para toda a escola. Essas apresentações buscam quantificar o trabalho de professores e alunos, já que não há provas para as disciplinas eletivas. Assim, outras formas de controle da ação pedagógica tornam-se necessárias.

As culminâncias, segundo os docentes, estão associadas a um processo de espetacularização. Assim, professores e alunos enfrentam pressão para demonstrar resultados por meio de apresentações. Esse fenômeno, conforme discutido por Freitas (2014), reforça uma preparação voltada à produtividade capitalista e contribui para a desmoralização do magistério. Professores que realizam apresentações grandiosas são considerados bons profissionais, enquanto aqueles que organizam apresentações mais simples são julgados como preguiçosos ou incompetentes.

Na era do capitalismo estetizado, o bom professor é aquele capaz de gerar engajamento em seus alunos (SANTOS E DIAS DA SILVA, 2022). A produção de grandes culminâncias e o uso de metodologias ativas tornam-se sinônimos de qualidade docente. Nesse contexto, surge a alter-

nativa da culminância artística e criativa (PROFESSOR CTD – FILOSOFIA). Vale frisar que a proposta de uma culminância criativa parece priorizar a emocionalização, ao mesmo tempo que esvazia a cientificidade da ação docente nas eletivas. Assim, é fundamental compreender que o trabalho dos professores, nas trilhas, eletivas e disciplinas empresariais, é reduzido a uma lógica de flexibilidade voltada à formação de personalidades mercantilizadas, comprometendo a oferta de uma educação científica e crítica.

Na era do capitalismo estetizado, o bom professor é aquele capaz de gerar engajamento em seus alunos (SANTOS E DIAS DA SILVA, 2022). A produção de grandes culminâncias e o uso de metodologias ativas tornam-se sinônimos de qualidade docente. Nesse sentido, encontra-se a alternativa da culminância artística e criativa (PROFESSOR CTD – FILOSOFIA). Vale frisar que a proposta de uma culminância criativa parece priorizar a emocionalização, ao mesmo tempo que esvazia a cientificidade da ação docente nas eletivas. Com isso, é fundamental compreender que o trabalho dos professores se reduz, nas trilhas, eletivas e disciplinas empresariais, a uma lógica de flexibilidade voltada à formação de personalidades mercantilizadas. Essa configuração sonega uma educação científica e crítica, essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Em seguida, analisa-se a opinião dos professores em relação ao seu próprio trabalho, em especial, sobre as trilhas e as eletivas curriculares que são responsáveis. Todas as respostas evidenciam exaustão e um trabalho desprovido de significados para eles. Essa perspectiva é bem ilustrada pela fala de uma das professoras entrevistadas, ao revelar que:

É muito exaustivo, principalmente as eletivas. Os meninos não estão interessados, eles não percebem utilidade naquilo, e você tem que mantê-los em sala, tentar fazer algo que chame a atenção. É uma agonia. (PROFESSORA CTD – GEOGRAFIA 2).

Além de demonstrar o desinteresse dos alunos pelas disciplinas eletivas, a professora destacou a necessidade de capturar sua atenção. Essa dimensão emocional alinha-se ao conceito de “consumo das emoções”

discutido por Han (2014), no qual os alunos só permanecem envolvidos se os professores se reinventarem constantemente para tornar as aulas atrativas. Nosella (2016) observa que os interesses das juventudes são flutuantes e mutáveis, influenciados por fatores como idade, cor e localidade, exigindo dos professores uma constante adaptação.

Da mesma forma, Ramos e Frigotto (2023) argumentam que a escola deve usar os interesses dos estudantes para formar cidadãos de maneira integral, sem, contudo, se submeter completamente a essas preferências. A adaptação constante aos gostos dos alunos tornaria inviável uma formação universalista. Nesse sentido, Abramo (2005) aponta que a juventude é frequentemente percebida como um período preparatório, no qual deveria receber uma formação universal.

A perda de prestígio agrava o processo de precarização do trabalho docente, haja vista, segundo Fanfani (2005), o prestígio é uma característica essencial de qualquer profissão. Sua ausência acelera a desprofissionalização dos professores, afetando especialmente os contratados por tempo determinado, que já enfrentam condições de trabalho mais precárias. Nesse contexto, destaca-se a fala de um dos professores entrevistados ao reforçar esse quadro: “As trilhas são muito complicadas. Às vezes, a gente nem sabe o que elas são. Essas coisas não servem para nada, só para complicar o trabalho do professor” (PROFESSOR CTD - LÍNGUA PORTUGUESA).

Esse depoimento evidencia que as trilhas contribuem para o esvaziamento do trabalho docente, afastando os professores de suas áreas de formação científica e obrigando-os a lecionar disciplinas flexíveis, desprovidas de rigor acadêmico.

Ademais, a Reforma do Ensino Médio exige que os professores sigam currículos padronizados, o que limita sua capacidade de reflexão e autonomia, forçando-os a reproduzir determinações curriculares que priorizam uma lógica neoliberal de estilização dos percursos formativos. Por conseguinte, destaca-se a fala dessa professora que relata as consequências desse afastamento:

Ano passado abriram vários concursos. Eu fiz, outros professores daqui também fizeram, mas a gente sentiu dificuldade nas questões específicas, porque não damos aula na nossa área. Então, vamos esquecendo, até porque, em casa, o material que a gente estuda é de trilha e eletiva, e acabamos deixando nossa área de lado” (PROFESSORA CTD – BIOLOGIA 2).

A fala da professora deixa claro que as trilhas e as eletivas desprofissionalizam os professores ao afastá-los de suas áreas de expertise. Conseqüentemente, se os docentes estão desconectados da ciência, os alunos também são privados de uma educação científica e crítica. Vale destacar que o currículo pernambucano (PERNAMBUCO, 2021, p. 77) apresenta as trilhas como instrumentos de aprofundamento dos saberes da Formação Geral Básica (FGB), ao afirmar que:

Trata-se, nessa proposta, de possibilitar o estudo de temas fundamentais à sociedade, visando à superação da simplificação e da fragmentação para estabelecer o tratamento pedagógico fundamentado no aprofundamento e na complexidade em que as relações humanas são estruturadas. A simplificação e a fragmentação no campo pedagógico levam ao risco da superficialização do processo educativo, reduzindo o conhecimento a narrativas sobre atividades cotidianas, muitas vezes com distanciamento do campo teórico. Em contrapartida, o aprofundamento e a complexidade exigem necessariamente a articulação do conhecimento nas suas múltiplas dimensões, sendo, para isso, necessária a compreensão de diversas técnicas de pesquisa, de diferentes correntes teóricas e de múltiplas abordagens conceituais numa perspectiva interdisciplinar (PERNAMBUCO, 2021, p.77).

Nesse sentido, o currículo parece apostar nas metodologias ativas como instrumentos para a promoção do conhecimento, ao recomendar a perspectiva interdisciplinar para o “novo tipo de educação” que propõe, mas reduz o papel do professor a um mero elaborador de metodologias atrativas, destinadas apenas para implementar as determinações curriculares. A partir disso, coube indagar como os professores preparam suas aulas nas disciplinas eletivas e qual o propósito por trás de suas escolhas. O objetivo é compreender como eles percebem o processo flexibilização

ao qual estão submetidos. Assim, destaca-se a fala de um professor de Matemática:

A gente é meio que obrigado a oferecer as eletivas que a gestão da escola diz. Este ano, eu queria oferecer uma eletiva de jogos matemáticos, mas o educador de apoio disse que, no terceiro ano, era para ser matemática para o ENEM. Com os efetivos não é assim.” (PROFESSOR CTD - MATEMÁTICA)

O ideal seria que os professores elaborassem suas eletivas com base nos interesses dos alunos e em suas próprias habilidades, de modo que o enfoque metodológico pudesse abrir caminhos para novas abordagens dos conteúdos curriculares. Porém, como já discutido, há uma articulação evidente entre as disciplinas flexíveis e as avaliações em larga escala. Dessa forma, o professor CTD encontra-se obrigado a atender às demandas impostas pela gestão escolar, que priorizam uma visão focada nos vestibulares em detrimento de uma abordagem mais ampla e inovadora.

Ressalta-se que essa abordagem esvazia tanto o discurso de escolha por parte dos estudantes quanto a ideia de que seria necessária uma nova metodologia para despertar o interesse das juventudes na escola. Além disso, ao propor o estudo da Matemática por meio de jogos, o professor buscava relacionar a ciência a uma forma dinâmica e envolvente de ensino. Todavia, o novo paradigma desloca o foco do ensino para a aprendizagem, exigindo que os professores sejam capazes de aferir os saberes dos estudantes.

Para aferir esses saberes, é necessário partir da materialidade das avaliações em larga escala. Isto é, os professores precisam desenvolver formas dinâmicas e estilizadas de abordar as habilidades e competências exigidas pelos vestibulares. O foco é direcionado à formação para resultados, o que coloca os docentes em um processo de castração da criatividade pedagógica, reduzindo sua atuação a um treinamento voltado para os exames de acesso ao ensino superior.

Ao atrelar as trilhas e as eletivas a perspectivas conteudistas, os reformadores da educação parecem contradizer os princípios da própria Reforma

do Ensino Médio. A proposta, que deveria promover uma formação mais integral e significativa, acaba por reforçar práticas que desvalorizam a criatividade e o papel crítico do trabalho docente, evidenciando uma desconexão entre o discurso reformista e sua implementação.

Cumprе lembrar que, à época, os reformadores argumentavam que os currículos eram excessivamente conteudistas e que era essencial romper com essa perspectiva para tornar a escola mais atrativa. No entanto, o conteúdo permaneceu, embora de forma empobrecida e emocionalizada, o que, em vez de atrair as juventudes, acaba por afastá-las. É justamente nessa perspectiva que se encontram os professores, que precisam se desdobrar para atender às expectativas vinculadas às avaliações em larga escala – ou seja, às metas estabelecidas pelas escolas –, às metodologias ativas e ao controle dos estudantes em sala de aula.

Nesse diapasão, nota-se mais uma tentativa de esvaziar o trabalho docente de significados, promovendo um exercício profissional apolítico, antirreflexivo e desvinculado da formação inicial oferecida nas universidades públicas. Trata-se de um processo de (des)humanização dos professores que, segundo Saviani e Duarte (2012), só podem se desenvolver plenamente como seres humanos por meio de uma dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada na cultura – entendida como tudo o que é produzido pelo ser humano, material e imaterial – e a objetivação da individualidade por meio do trabalho. Como afirmam os autores:

Não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Contata-se que esse professor desumanizado constitui a base para a formação de personalidades acríticas, alinhadas às demandas do mercado e da reestruturação produtiva. Reconhecemos que os professores efetivos também estão submetidos a esse processo de desumanização da

profissão. Porém, os CTDs, devido à fragilidade de seu vínculo empregatício, possuem menos possibilidades de resistir a essa dinâmica.

Outro ponto abordado, é a questão da opinião dos professores acerca das *disciplinas empresariais*. O objetivo é compreender como eles se percebem em relação a essas disciplinas. Logo, destaca-se a fala incisiva de uma professora, ao afirmar que:

Fazer dos jovens protagonistas... como eu vou fazer isso se nem eu sou protagonista? Não sei ensinar protagonismo, nem como. As aulas demoram a passar, os alunos não querem prestar atenção, não dão bola mesmo, muitos ficam no celular ou dormindo e você lá na frente falando sobre protagonismo ou projeto de vida (PROFESSORA CTD – QUÍMICA 2).

A fala da professora revela sua dificuldade em encontrar sentido nessas disciplinas, o que parece ser compartilhado pelos próprios estudantes, que demonstram desinteresse durante as aulas. Segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o conceito de protagonismo emergiu no início do século XX, mas, à época, ainda não havia consenso sobre seu significado.

Os autores observam que na Reforma do Ensino Médio de 2017, o protagonismo passou a assumir traços de antecipação de comportamentos indesejáveis, funcionando como uma tentativa de prevenir que os jovens sigam caminhos considerados indesejados.

Ressalta-se que essa perspectiva de protagonismo enfraquece a democracia, pois estimula o sentimento individualista em detrimento do sentimento de coletividade. Nas falas dos professores, pode-se identificar que o sujeito individualista e mesquinho, ideal do capitalismo neoliberal, enfraquece as demandas por políticas sociais implementadas pelo Estado.

Vale lembrar que o currículo de Pernambuco, reitera a formação do jovem empreendedor como um dos pilares formativos do seu sistema educacional e o papel do professor mediador, como destaca:

No espaço escolar, o protagonismo juvenil mobiliza mudanças ancoradas na **pedagogia ativa**, a qual possibilita a criação

de espaços e condições que propiciam ao jovem empreender na construção do ser, do existir, do ponto de vista pessoal e social. **Nesse contexto, o professor é um mediador cuja metodologia está pautada no trabalho cooperativo**, que orienta os jovens a atuarem na solução de problemas reais do dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade na qual estão inseridos (PERNAMBUCO, 2021, p. 49, **grifos nossos**).

A apresentação do professor como um mediador formativo do jovem empreendedor, resulta no esvaziamento de seu papel na construção de conhecimentos críticos. Esse esvaziamento, por sua vez, manifesta-se pela ênfase no protagonismo do método em detrimento da atuação docente. Logo, não se trata de posicionar o professor como protagonista absoluto do processo de ensino e aprendizagem; contudo, também não é admissível subordiná-lo ao método. Pelo contrário, é o método que deve estar subordinado aos professores, às suas escolhas pedagógicas e às suas reflexões.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) observam que, na lógica do protagonismo proposto, o foco do professor é predominantemente voltado a orientar, renegando a segundo plano o ato de ensinar. Por conseguinte, Dias da Silva (2023) relaciona o protagonismo com a responsabilização e destaca que essa responsabilização recai não apenas sobre os estudantes, mas também sobre os docentes.

Essa visão reflete a desmoralização do magistério, na qual os professores são culpados pelas baixas notas em avaliações externas (FREITAS, 2014), exigidos a adotar uma pedagogia voltada para a emocionalização (DIAS DA SILVA, 2023) e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso das juventudes no mercado de trabalho. Se a nova lei do mundo capitalista é a realização pessoal (DARDOT & LAVAL, 2016), os professores passam a ser vistos como responsáveis pela realização dos alunos, mesmo que isso implique sua própria desvalorização e desrealização profissional.

A percepção de um professor de Matemática é que:

Eu sinto a diferença [entre dar aula de Matemática - FGB e dar aula de Protagonismo Juvenil] na forma de direcionar os meninos. Em Matemática, eles até prestam atenção, mas quando a aula é de Pro-

tagonismo, eles parecem que desligam a cabeça. Fica todo mundo sem querer participar, mexendo no celular, dormindo. A disciplina não faz sentido para eles, nem para mim, por isso deixo eles mais livres. (PROFESSOR CTD – MATEMÁTICA 2).

Observa-se que as falas dos dois professores evidenciam uma desmoralização do magistério. Os docentes sentem-se obrigados a implorar para serem ouvidos e precisam desenvolver estratégias para atrair a atenção dos alunos. O prestígio do magistério é drasticamente reduzido nessas disciplinas, pois os estudantes não percebem sentido no que está sendo ensinado.

Essa percepção contribui para a formação de uma visão, nas futuras gerações, de que a docência está associada à inutilidade. Sob essa ótica o magistério se desmoraliza, ao se distanciar da ciência e ao perder o respaldo social de preparar os jovens para o futuro. Isso ocorre porque nem os alunos nem os professores conseguem enxergar utilidade nessa configuração curricular.

O mesmo padrão se aplica à disciplina de Educação Socioemocional, conforme descrito no currículo de Pernambuco:

Sendo assim, uma das propostas pode ser, justamente, inserir esses campos de tensões no centro das discussões e do processo formativo das juventudes que estão no Ensino Médio. Esses campos, em geral, traduzem uma marca temporal de maior duração; não são efêmeros, nem locais; estão, há décadas, como base das discussões nos diversos níveis da sociedade e precisam, cada vez mais, **de pessoas com domínio técnico, científico e socioemocional para participar, efetivamente, de processos de mudança em diferentes aspectos da vida social** (PERNAMBUCO, 2021, p. 66, **grifos nossos**).

O currículo de Pernambuco explicita a necessidade de moldar as emoções dos estudantes para atender às complexidades do mundo pós-fordista. Nesse contexto, o controle das emoções se torna uma forma de monetarização de si (DIAS DA SILVA, 2022). A formação socioemocional, portanto, é orientada para a subjetividade do capitalismo contemporâneo, que transforma emoções em capital.

Nesse modelo, as emoções são tratadas como mensuráveis e passíveis de valoração. Sentimentos como criatividade e autocontrole passam a ser vistos como formas de acumulação de valor do sujeito, inserindo as emoções em uma lógica de valorização própria do sistema capitalista. Essas emoções são tidas como aferíveis, com sentimentos como criatividade, autocontrole sendo considerados acúmulo de valorização do sujeito.

Por fim, os professores relataram suas experiências com as disciplinas da nova configuração curricular. Assim, destacam-se as falas de dois professores:

Fica complicado mesmo quando a gente pega disciplinas como Educação Socioemocional, que tem duas aulas na semana. A gente não sabe o que fazer nesse tempo. Uma vez, fiz uma dinâmica sobre confiança que deu certo, mas depois os estudantes foram ficando mais entediados com a aula e mais nada funcionou. (PROFESSORA CTD - INGLÊS 2)

Aqui eu pego uma salada de frutas: dou aulas de trilhas, de eletivas e de socioemocional. É exaustivo, porque você não consegue motivar os alunos em nenhuma dessas aulas. Eles olham para você como quem pede socorro, como quem não vê propósito naquela aula. É uma sensação de fracasso ao fim de cada aula. (PROFESSORA CTD - HISTÓRIA 2)

Percebe-se que essas falas revelam uma perspectiva de fracasso que recai sobre suas profissões. Apesar de seus esforços, os docentes sentem que não conseguem despertar o interesse dos estudantes. Essa auto-cobrança, fruto da necessidade de alcançar resultados positivos e da exigência por aulas “show”, contribui significativamente para o adoecimento docente.

Desse modo, concordamos com os estudos de Lima e Silva (2021), que apontam para o adoecimento dos professores em escolas de referência de Ensino Médio em Pernambuco. Observa-se que a nova configuração curricular, agravada pelas imposições da Reforma do Ensino Médio, intensifica ainda mais essa tendência ao adoecimento, especialmente entre os profissionais contratados por tempo determinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Luiz Carlos de Freitas (2018), ao abordar as reformas empresariais na educação, sustenta que a convivência entre uma gestão empresarial e uma gestão democrática na escola é, de fato, inviável. Logo, o avanço dessas reformas e a naturalização das práticas mercadológicas na educação colocam o trabalho docente na linha de frente dessas transformações.

Historicamente, os empresários viam o professor como um agente incontrolável no processo educativo. É nesse contexto que as reformas empresariais buscaram exercer um controle rigoroso sobre o trabalho docente, seja por meio da implementação de testes em larga escala, seja pela manipulação das subjetividades e identidades dos educadores.

Diante do exposto, concordamos com Ravitch (2011), ao destacar diversas estratégias de empresariamento da educação e apontar que o ataque ao trabalho docente constitui o núcleo desse processo. A autora ilustra como essas reformas adoecem os professores, ao intensificarem a cobrança sobre suas práticas, enquanto precarizam seus vínculos contratuais, expondo-os ao risco de demissão caso as metas estabelecidas não sejam atingidas.

Sendo assim, as reformas empresariais visam submeter os professores à lógica neoliberal, transformando-os em agentes reprodutores dessas políticas. No caso específico deste estudo, observa-se que as reformas têm um impacto ainda mais profundo sobre o trabalho docente de professores contratados por tempo determinado (CTDs). A fragilidade de seus vínculos empregatícios os coloca na linha de frente das mudanças impostas pela reforma, tornando-os mais vulneráveis às transformações.

Além disso, com a Reforma do Ensino Médio, esse processo de precarização se intensificou. Os professores CTDs enfrentam, além da desmoralização do magistério, uma profunda perda de sentido em sua prática profissional. Esse fenômeno, no entanto, atende diretamente aos interesses dos empresários que, com sua influência sobre o Estado, têm

contribuído para o aumento da possibilidade de contratos temporários na educação, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao expandir os contratos temporários, o Estado sinaliza que essa é a via preferencial para viabilizar as reformas empresariais na educação. As disciplinas flexíveis, inseridas nesse novo contexto, dificultam a formação continuada dos docentes, ao afastá-los de suas áreas de especialização e conhecimento. Como resultado, os professores CTDs são submetidos a um processo de desprofissionalização, caracterizado pelo afastamento científico, pela desmoralização do magistério, imposta pelas disciplinas flexíveis, e pela precarização das condições de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, os professores flexíveis são chamados a formar alunos igualmente flexíveis, para atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais volátil. O aumento do número de vínculos precários reduz as resistências que poderiam surgir nas escolas contra essas políticas, ao mesmo tempo que busca neoliberalizar a formação docente e enfraquecer os sindicatos. Portanto, a mobilização sindical se configura como um elemento crucial para frear esse processo e reivindicar a profissionalização do magistério. Somente por meio da resistência organizada será possível reverter as consequências prejudiciais dessas reformas e garantir uma educação comprometida com a formação integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 40-59.

ANTUNES, R.; PINTO, G. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização Toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Questões da Nossa Época).

BARBOSA, E.S.; SILVA, K.N.P.; NASCIMENTO, T.F.C.L. Trabalho pedagógico em escolas estaduais de Pernambuco: Inovações tecnológicas e monitoramento do cotidiano escolar. **Educação, Cultura e Sociedad**e, v. 10, p. 424-439, 2020.

BRASIL. **PL n. 2614/2024**, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em 06 de jan, 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - Lei n° 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 06 de jan. 2025

COSTA, P.L. de A.; BASTOS, M.N.; MARINHO, R.J. de A. O Ensino Médio do Brasil pelo olhar dos tribunais de conta. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neo-liberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS DA SILVA, R.R.; ESTORMOVSKI, R.C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetarizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023.

DIAS DA SILVA, R.R.; SCHERER, R.P. A emergência das escolhas individuais como princípio curricular no Brasil: uma crítica à escola do neoliberalismo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 23, 2022.

DIAS DA SILVA, R.R. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 426-447, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>. Acesso em 06 de jan. 2025.

DIAS DA SILVA, R.R. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 17, n. 3, p. 699-717, dez. 2017.

FERRETI, C.J.; SILVA, M.R. DA. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr. 2017.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em 06 de jan, 2025.

FREITAS, L.C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A contrarreforma do Ensino Médio: dupla traição aos pobres e escola pública. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

HAN, B. **Psicopolítica**: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder, 2014.

ILLOUZ, E. **Intimidades congeladas**: las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Herder Editorial, 2007.

JAKIMIUI, V.C.L. Projeto de vida no currículo do ensino médio: a educação a serviço da pedagogia do mercado. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-25, 2022.

LIMA, T.F.C. de; SILVA, K.N.P. Precarização do trabalho e adoecimento docente: notas introdutórias sobre as Escolas de Referência de Pernambuco. In: CASULO, A. C. (Org.). **Anais do XII Seminário do Trabalho: crise capitalista, precarização do trabalho e colapso ambiental**. 1. ed. Marília: Projeto Editorial Praxis, 2021. v. 1, p. 359-369.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: LUKÁCS, G. **Por uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. *Livro 1: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2017.

NASCIMENTO, T.F.C. do. **Precarização, intensificação e adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) do Estado de Per-**

nambuco. Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

NOSELLA, P. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

OLIVEIRA, R. de. A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em:

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco.** Recife, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf. Acesso em 06 de jan. 2025.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. A contrarreforma do Ensino Médio: dupla traição aos jovens de escola pública. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, D.B. da S.; DIAS DA SILVA, R.R. A constituição da flexibilidade como estratégia política no Ensino Médio brasileiro. **Revista Teias**, v. 23, n. 65, jan./mar. 2022.