



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE DIREITO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**ALEXANDRA MACIEL VEIGA**

***“A GENTE É CORDA FRACA”*: O NOVO ENSINO MÉDIO E O  
TRABALHO DE PROFESSORES REDAS NO ESTADO DA BAHIA**

Salvador  
2024

**ALEXANDRA MACIEL VEIGA**

**“*A GENTE É CORDA FRACA*”: O NOVO ENSINO MÉDIO E O  
TRABALHO DE PROFESSORES REDAS NO ESTADO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito Público.

Orientador: Prof. Dr. Lawrence Estivalet de Mello

Salvador  
2024

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

V426      Veiga, Alexandra Maciel  
              “A gente é corda fraca”: o novo ensino médio e o trabalho de professores  
              REDAS no estado da Bahia / por Alexandra Maciel Veiga– 2024.  
              128 f. : il. color.

              Orientador: Prof. Dr. Lawrence Estivalet de Mello  
              Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de  
Direito, Salvador, 2024.

              1. Ensino médio 2. Docentes – Emprego. 3. Emprego temporário. 4.  
Flexibilização do trabalho. 5. Serviço público I. Mello, Lawrence Estivalet de  
II. Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Direito. III. Título.

CDD – 344.01

ALEXANDRA MACIEL VEIGA

*“A GENTE É CORDA FRACA”*: O NOVO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DE  
PROFESSORES REDAS NO ESTADO DA BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito, da Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito Público.

Salvador, 25 de outubro de 2024

Banca Examinadora:

---

Professor Dr. Lawrence Estivalet de Mello (orientador)  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graça Druck  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof. Dr. José Antônio Peres Gediél  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

---

Prof. Dr. André Portella  
Universidade Federal da Bahia

Para Clovis José Maciel,  
pelas mais belas coisas do mundo  
*in memoriam*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Catia Maciel e Joacir Veiga, pai e mãe dedicados(as), de personalidades ímpares e senso de humor inestimável, que com amor me guiam e abrem caminhos.

Meus agradecimentos à Divair Correia, Clovis Maciel, Palmira Machado, Dolarício Veiga, valentes e de bons corações. Avós que permitiram que tudo fosse possível e me ensinaram a medida entre a firmeza e a doçura.

À Bruna Veiga, com quem divido a alegria da irmandade nesse mundo, a mais fofa de todas. A Adriana Matos, Claudio Matos, Leticia Matos, Rodrigo Chaves, Thaís Matos, Rose Machado, Dona Maria Machado, Murilo Nepomuceno, Alana Nepomuceno, Leonardo Nepomuceno, com quem compartilho a felicidade de ter uma família amorosa.

Ao Lawrence Estivalet de Mello, pelas orientações nessa vida e por me ensinar sobre coragem em ser tudo o que se quer, especialmente, um professor combativo.

Agradeço aos(as) componentes da banca de avaliação, professores(as) Dr.<sup>a</sup> Graça Druck, Dr. José Antônio Gediel e Dr. André Portella, pela oportunidade de discussão desta pesquisa e por todas as honrosas contribuições. Em especial, à professora Dr.<sup>a</sup> Graça Druck, pela paciência e observações valiosas desde a banca de qualificação. Ao professor Dr. José Antônio Gediel, pelo apoio inestimável na formação como pesquisadora.

Esta dissertação só foi possível pelos diálogos, observações, conversas, inquietações ao longo de saudosos anos no Cursinho Popular Pré-Vestibular A23. Local que permitiu ensaiarmos passos do porvir, “*o futuro nos pertence*”. A Mirian Mazzardo, Luís Otávio, Valéria Fiori, Adeodato Tavares, Marcos Tavares, Patrícia Amaral, Joelma Sacramento, João Victor, Betina Silva por todo companheirismo e por serem alicerces nessa vida.

Ao grupo de pesquisa Trabalho Vivo-TTDPs da UFBA, pela generosa formação e reflexões críticas. Às pessoas incríveis que conheci nesse caminho, com quem compartilho cotidianamente angústias e, principalmente, muita alegria. Em especial, agradeço à Lily Badaró, Silvia Helena, Thiago Agostinho, Loyana Araujo e Paula Lobo. À professora Isabela Fadul, pelos ensinamentos e pela coragem em abrir debates críticos sobre educação e ensino jurídico na FDUFBA.

Para Anelize Diandra, Juliana Luciani, Alessandra Rossi, Jéssica Ota, Alana Trinoski, Agata Trinoski, Priscila Sayuri, Jennifer Namie, Mike Conradt, Alessandra Russi, amigas(os) do peito que me acompanham nessa vida. Ao meu amigo, Ignácio Piccardo, por toda *alegría a mi corazon* e pelas aventuras *por el suelo*.

À Shanti Maria e José Antonio (Titico), que topam qualquer parada.

Agradeço, especialmente, aos(as) trabalhadores(as) da UFBA, docentes, técnicos, trabalhadores(as) terceirizados(as) e estagiários(as), que constroem esta instituição de ensino pública.

A todos(as) os(as) trabalhadores(as) em regime de contratação temporária. Especialmente, agradeço aos(as) docentes do ensino médio na Bahia entrevistado(as) nessa dissertação, que cederam parte do seu tempo para dialogar sobre suas condições de trabalho. A indignação nos une, o que é deles está guardado.

À construção de uma educação pública, emancipadora, gratuita, laica e socialmente referenciada, patrimônio da classe trabalhadora.

Talvez eu deseje chegar a algum tipo de verdade. Não como um ponto de chegada. Mas como um percurso que vasculhe ambientes e dê início a um quebra-cabeça (Jeferson Tenório, 2020, p. 13).



VEIGA, Alexandra Maciel. “*A gente é corda fraca*”: o novo ensino médio e o trabalho de professores REDAS no estado da Bahia. Orientador: Lawrence Estivalet de Mello. 2024. 128 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

## RESUMO

Esta é uma dissertação sobre as ofensivas neoliberais precarizantes no âmbito escolar (capítulo 1), com análise da dimensão do trabalho docente no setor público e os sentidos de fundo por trás do novo ensino médio (capítulo 2). Apresenta-se como hipótese o entendimento de que a implementação do novo ensino médio, combinada à contratação em regime especial de professores, na rede pública do estado da Bahia, resulta em arranjos normativos híbridos e em condições de trabalho precárias. No capítulo 1, analisa-se a contrarreforma do novo ensino médio em contexto de capitalismo neoliberal. Apresentam-se elementos sobre a atuação do empresariado da educação na reestruturação do processo educacional por meio da implementação do novo ensino médio. Discute-se, ainda, como essa implementação impacta os agentes envolvidos no processo educacional: docentes e estudantes, especificamente mediante a hibridização contratual, a precarização do trabalho docente e um novo perfil esperado do jovem trabalhador de nível médio, no Brasil. No capítulo 2, investiga-se a crise no contrato de trabalho no setor público, averiguando a ampla utilização de contratação na modalidade de regime especial, nas instituições de ensino públicas, e como esta flexibilização se relaciona com o Novo Ensino Médio. Em um primeiro momento, discute-se a crise do contrato de trabalho no setor público, a partir das alterações legislativas sobre o processo educacional, revisão bibliográfica de crise do contrato e de transformações no serviço público, análise de julgados do Tribunal de Justiça da Bahia, do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (Bahia), de cláusulas de contrato de trabalho. Em um segundo momento, a partir de análise documental e revisão bibliográfica, investigam-se as alterações do Novo Ensino Médio no estado da Bahia. Posteriormente, verificou-se a crise do contrato de trabalho no contexto da contrarreforma educacional, por meio de entrevista semiestruturada com professores REDAS. Nos dois capítulos, durante a etapa de investigação, foram manejadas técnicas de pesquisa de análise documental e levantamento de dados secundários, articulados ao diálogo com a teoria social, especialmente a crítica acadêmica ao capitalismo neoliberal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novo ensino médio; Trabalho Docente; Contratos temporários; Hibridização contratual; Serviço público.

VEIGA, Alexandra Maciel. “*A gente é corda fraca*”: the new secondary education and the work of REDAS teachers in the state of Bahia. Advisor: Lawrence Estivalet de Mello. 2024. Dissertation (Masters in Law) – Faculty of Law, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the neoliberal offensives that are precarious in the school environment (chapter 1), with an analysis of the dimension of teaching work in the public sector and the underlying meanings behind the new secondary education system (chapter 2). The hypothesis is that the implementation of the new secondary education system, combined with the special hiring of teachers in the public school system of the State of Bahia, results in hybrid regulatory arrangements and precarious working conditions. Chapter 1 analyzes the reform of the new secondary education system in the context of neoliberal capitalism. Elements are presented on the role of private education companies in restructuring the educational process through the implementation of the new secondary education system. It also discusses how this implementation impacts the agents involved in the educational process: teachers and students, specifically through contractual hybridization, the precariousness of teaching work, and a new profile expected of young secondary-level workers in Brazil. In chapter 2, the crisis in the employment contract in the public sector is investigated, investigating the widespread use of special regime hiring in public educational institutions and how this flexibility relates to the new secondary education system. First, the crisis in the employment contract in the public sector is discussed, based on legislative changes on the educational process, a bibliographic review of the contract crisis and transformations in the public service, an analysis of judgments from the Court of Justice of Bahia, the Regional Labor Court of the 5th Region (Bahia), and clauses in the employment contract. Secondly, based on documentary analysis and bibliographic review, the changes in the New Secondary Education in the state of Bahia are investigated. Subsequently, the crisis in the employment contract in the context of the educational counter-reform is investigated through semi-structured interviews with REDA teachers. In both chapters, during the investigation stage, research techniques of documentary analysis and collection of secondary data were used, articulated in dialogue with social theory, especially academic criticism of neoliberal capitalism.

**KEYWORDS:** New high school; Teaching Work; Temporary contracts; Contractual hybridization; Public service.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução da movimentação anual dos vínculos celetistas admitidos no Brasil – 2002 a 2015 (em milhões de vínculos)
Gráfico 2	Taxa de formalidade x informalidade
Gráfico 3	População subutilizada na força de trabalho ampliada – Brasil – 2012/2021 (média anual em milhões de pessoas)
Gráfico 4	Número de docentes na rede básica entre os anos de 2019-2023
Gráfico 5	Faixa etária dos docentes no ensino médio em 2023
Gráfico 6	Escolaridade dos docentes no ensino médio em 2023
Gráfico 7	Compatibilidade dos docentes no ensino médio entre formação e disciplinas ministradas em 2023
Gráfico 8	Compatibilidade entre a formação docente e a disciplina lecionada por região
Gráfico 9	Percentual de docente da educação básica da rede estadual, por situação funcional e regime de contratação ou tipo de vínculo (2023)
Gráfico 10	Percentual de docente da educação básica da rede municipal, por situação funcional e regime de contratação ou tipo de vínculo (2023)

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Quadro comparativo das propostas defendidas no que se refere à destinação de verbas públicas
Tabela 2	Síntese das propostas de redação elaboradas na Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes (etapa 1)
Tabela 3	Redação prevalente em cada etapa do processo constituinte
Tabela 4	Dados gerais dos(as) entrevistados(as)
Tabela 5	Tipo de contratação de professores na educação básica em 2023
Tabela 6	Produções acadêmicas levantadas
Tabela 7	Ingresso de servidores públicos no poder executivo entre 2017 a 2024
Tabela 8	Contratos em regime especial de professores no ensino médio no Brasil (2013-2023)
Tabela 9	Contratos de professores no ensino médio na Bahia (2013-2023)
Tabela 10	Movimentação de pessoal no exercício (2021-2023)
Tabela 11	Documentos médicos solicitados para convocação de aprovados em Edital SEC/SUDEPE Nº 18/2022
Tabela 12	Comparativo quanto à função docente entre edital de concurso efetivo 2017 e REDA de 2022
Tabela 13	Divisão de matriz curricular para as escolas-piloto
Tabela 14	Matriz curricular de transição
Tabela 15	Dados gerais dos(as) entrevistados(as)

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FÓRUM	Fórum na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLIBA	Plano de implementação do Novo Ensino Médio no estado da Bahia
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEC	Secretaria de Educação
SindREDA	Sindicato dos Trabalhadores em Regime Especial de Direito Administrativo
Professor REDA	Professor em Regime Especial de Direito Administrativo (contrato temporário)

TPE	Todo pela Educação
TJBA	Tribunal de Justiça do Estado da Bahia
TRT da 5ª Região	Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (Bahia)
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 O ENSINO MÉDIO NO CAPITALISMO NEOLIBERAL .....</b>	<b>20</b>
2.1. A CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO NEOLIBERAL.....	20
2.2 ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO EDUCACIONAL E O NOVO ENSINO MÉDIO .....	27
2.3 FUTURO INTERDITADO: ESTUDANTES E A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	37
2.4 O TRABALHO DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO .....	47
<b>3 CONTRATOS PRECÁRIOS: A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DA BAHIA.....</b>	<b>58</b>
3.1 A CONTRATAÇÃO EM REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO .....	59
3.2 CONTRATOS PRECÁRIOS: OS ARRANJOS NORMATIVOS HÍBRIDOS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHOS DOS PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL NA BAHIA .....	69
3.3 O NOVO ENSINO MÉDIO INSTITUÍDO NO ESTADO DA BAHIA .....	81
3.4 “A GENTE É CORDA FRACA”: A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E OS CONTRATOS DE PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL NO ESTADO DA BAHIA A PARTIR DAS ENTREVISTAS .....	88
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta é uma dissertação sobre as ofensivas neoliberais precarizantes no âmbito escolar (capítulo 1), com análise da dimensão do trabalho docente no setor público e os sentidos de fundo por trás do Novo Ensino Médio – NEM (capítulo 2). Apresenta-se como hipótese o entendimento de que a implementação do Novo Ensino Médio, combinada à contratação em regime especial de professores na rede pública do estado da Bahia, resulta em arranjos normativos híbridos e em condições de trabalho precárias.

A dissertação expõe os resultados de pesquisa qualitativa e exploratória, com recorte temporal entre 2017 e 2024, realizada com base em aporte teórico-conceitual colhido em bibliografia específica, combinado à análise documental, de dados secundários e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores(as) que possuem contratos com o estado da Bahia, em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), doravante mencionados apenas como popularmente são conhecidos, “REDAS”.

O título da presente dissertação “*‘A gente é corda fraca’*: o Novo Ensino Médio e o trabalho de professores REDAS no estado da Bahia” foi estruturado a partir de trecho de entrevista com um respondente REDA. Este material empírico é apresentado na seção 3.4 e expressa o objetivo de elaborar análise concreta de processos e relações sociais. Pareceu oportuno trabalhar a ideia de “corda” perante as relações sociais e a forma jurídica contratual, nas quais se observam a relação entre professores e estudantes, professores REDAS e efetivos, Estado e docentes em regime de contrato temporário.

A noção de “corda fraca” expressa a compreensão de um REDA sobre sentidos de sua trajetória de trabalho, indica a relação jurídica frágil, com enfraquecimento dos direitos sociais nela incidentes, como aqueles que possibilitam a relação e ação coletiva entre professores, com a consequente desprofissionalização da categoria. Debates que permearão a exposição de resultados ao longo da pesquisa.

No contexto do setor público, ampliam-se vínculos não estatutários e não celetistas, conforme expresso no levantamento de dados secundários realizado por Mello, Silva e Veiga (2023). Em 2020, 10,9% dos vínculos públicos eram celetistas e 69,8% estatutários. Em números absolutos, a contratação sem carteira assinada em relação direta com o estado ou vínculo estatutário no serviço público atingiu 3,13 milhões de trabalhadores (IBGE, 2022). Conforme análise de Vieceli e Gravas (2023), a partir dos microdados do IBGE, as vagas precárias com mais contratações no setor público ficaram concentradas em trabalhadores de



limpeza (117,7 mil), ajudantes de professores (84,3 mil), escriturários gerais (75,0 mil), professores do ensino fundamental (74,7 mil), professores do ensino pré-escolar (60,1 mil), cuidadores de crianças (44 mil) e professores do ensino médio (37,4 mil).

As atuais modalidades de contratação nas instituições de ensino público brasileiras fazem parte da crise do contrato de trabalho (Mello, 2020, p. 18), que também atinge o setor público. As principais formas de contratação de novos professores nas redes públicas estaduais e municipais ocorrem por meio de processo seletivo simplificado, para formação de contratos em regime especial.

Sobretudo, a partir de 2014, com forte influência do judiciário (Mello, 2023, p. 33), as políticas públicas adotadas no país não têm se revelado favoráveis à classe trabalhadora (Behring, 2022, p. 136; Nepomuceno, 2022). Relembrem-se alguns exemplos: “Teto de Gastos” (Emenda Constitucional nº 95/2016), arejada como Arcabouço Fiscal (Lei Complementar nº 200/2023); aprovação da contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017); alargamento da terceirização (Lei nº 13.429/2017); aprovação da contrarreforma da previdência (Emenda nº 103/2019). O Novo Ensino Médio se inseriu no conjunto destas ações, adequando o Estado brasileiro às necessidades do capital, na contemporaneidade.

No contexto da educação básica, a Lei nº 13.415/2017 alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reestruturou o ensino médio. No momento de escrita da exposição de resultados da pesquisa, houve a aprovação da alteração do ensino médio, em 31 de julho, pela Lei nº 14.945/2024, com implementação a partir de 2025. Optou-se nesta dissertação por analisar as alterações na legislação educacional até 2024, por se tratar de processo de implementação em andamento, permitindo discussões mais concretas. Entre as alterações ocorridas até 2024, cita-se a limitação de distribuição do conteúdo em quatro áreas do conhecimento: matemáticas e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017).

Como registro da conjuntura, observa-se que o governo petista, eleito em 2022, tão somente suspendeu temporariamente a implementação do NEM, no ano de 2023, declarando que não iria revogar a contrarreforma, mas sim adotar medidas para seu aperfeiçoamento (Vivela, 2023). Tal posicionamento revela um referendo à medida autoritária adotada no governo Temer, em 2017, e um alinhamento com a perspectiva de matriz neoliberal na educação pública do Brasil. Além disso, em janeiro de 2024, o governo implementou o programa Pé de Meia, para incentivo financeiro de estudantes do ensino médio (Lei nº 14.818/2024), com objetivo de redução de evasão escolar, o que lança indícios sobre a ineficácia das medidas

adotadas pela contrarreforma de implementação do Novo Ensino Médio, as quais tinham por justificativa a redução do abandono escolar. Se comparados os períodos de 2014 e 2023, a redução de matrículas no ensino médio foi de 7,5% (INEPDATA, 2023).

O programa de incentivo será executado a partir de fundo privado, com aporte de 20 bilhões, pela União, e participação de cotistas privados e públicos (Brasil, 2024). A gerência será realizada por comitê do MEC, participação da Casa Civil, Ministério da Fazenda e “representantes de outros órgãos e entidades, públicas e privadas, e especialistas de notório conhecimento para participar de suas reuniões” (Brasil, 2024).

Em 2021, o Instituto Unibanco realizou encontro com a frente parlamentar mista da educação para discussão do Projeto de Lei nº 54/2021 (Instituto Unibanco, 2021), que culminou no programa financeiro. O grupo “Todos pela Educação”<sup>1</sup>, em 2022, já havia apontado a necessidade de programas de renda vinculados à frequência escolar (Todos pela Educação, 2022, p. 15). Nesse contexto, a criação de fundo de investimento privado para financiamento de política educacional representa parceria público-privada com vinculação à trajetória escolar de jovens de baixa renda no país. Tratando-se de processo de privatização educacional, a partir das receitas do Estado e transformação desta em lucro privado, portanto, um processo e capitalização da educação estatal (Rikowski, 2017, p. 404).

Tais dados sobre o trabalho docente e notas de conjuntura sobre o ensino médio apontam para elementos relacionados ao campo do trabalho e da educação que merecem análise detalhada e verificação de suas intercessões. Assim, em consonância com as pesquisas jurídicas desenvolvidas a respeito da reestruturação educacional e do trabalho público no Brasil (Gediel et al., 2022a; Gediel et al., 2022b; Mello; Katrein; Veiga, 2022), questiona-se: qual a relação entre a reestruturação no ensino médio, ocorrida em 2017, e os contratos de regime especial no estado da Bahia?

---

<sup>1</sup> O Todo pela Educação (TPE) foi fundado em setembro de 2006, tendo como objetivo a atuação convergente entre “as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos”. Tal organização pode ser descrita como uma reformadora empresarial da educação (Ravitch, 2011, p. 2; Bezerra; Araujo, 2018, p. 605). A expressão da influência desta organização nas políticas educacionais se observa, por exemplo, na assunção da agenda do movimento Todos pela Educação, por parte do governo federal (Evangelista; Leher, 2018, p. 6; Bezerra; Araujo, 2018, p. 605). Leher e Evangelista (2018, p. 6), a partir da análise documental, demonstram que o nexo entre o TPE e a atuação do Ministério da Educação não é ocasional. Em 2007, o ministro Fernando Haddad (que também participou da criação do TPE, conforme observado por Leher; Evangelista, 2018) nomeou o plano de ação na área educacional do governo Lula II com o nome do movimento: “Plano de Desenvolvimento da Educação: Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2007).

Como objetivo geral, indica-se a investigação dos efeitos da hibridização na contratação em regime especial de professores na rede pública de ensino básico, no estado da Bahia, no contexto das transformações do trabalho docente decorrentes da implementação do NEM.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se os seguintes: conhecer e analisar as condições de trabalho dos professores REDAS; compreender a hibridização contratual e o impacto do neoliberalismo no setor público; analisar como se estruturou a contrarreforma do ensino médio na Bahia e seus impactos sobre os contratos de trabalho de professores em regime especial.

A justificativa social reside em compreender que caminhos e expressões têm tomado a precarização do trabalho no Brasil e sua relação com as transformações no sistema educacional. A justificativa teórica reside em traduzir, para a linguagem jurídica, debates que vêm sendo feitos há décadas na área da educação e sociologia do trabalho. Trata-se de apreender os efeitos da precarização do trabalho docente no campo jurídico.

Detalhando-se o caminho de pesquisa, tem-se o seguinte panorama:

No capítulo 1, analisa-se a contrarreforma do Novo Ensino Médio em contexto de capitalismo neoliberal. Apresentam-se elementos sobre a atuação do empresariado da educação na reestruturação do processo educacional por meio da implementação do Novo Ensino Médio. Discute-se, ainda, como essa implementação impacta os agentes envolvidos no processo educacional: docentes e estudantes, especificamente mediante a hibridização contratual, a precarização do trabalho docente e um novo perfil esperado do jovem trabalhador de nível médio, no Brasil. Para dar corpo à investigação, foram manejadas análise documental, levantamento de dados secundários e diálogo com a teoria social.

No capítulo 2, investiga-se a crise no contrato de trabalho no setor público, averiguando a ampla utilização de contratação na modalidade de regime especial nas instituições de ensino públicas e como esta flexibilização se relaciona com o NEM. Em um primeiro momento, discute-se a crise do contrato de trabalho no setor público, a partir das alterações legislativas sobre o processo educacional, revisão bibliográfica de crise do contrato e de transformações no serviço público, análise de julgados do Tribunal de Justiça da Bahia, do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (Bahia) e de cláusulas de contrato de trabalho. Em um segundo momento, a partir de análise documental e revisão bibliográfica, investigam-se as alterações do Novo Ensino Médio no estado da Bahia. Posteriormente, averigua-se a crise do contrato de trabalho no contexto da contrarreforma educacional por meio de entrevista semiestruturada com professores(as) REDAS.

Nos dois capítulos, durante a etapa de investigação, foram manejadas técnicas de pesquisa de análise documental e levantamento de dados secundários, articulados ao diálogo com a teoria social, especialmente a crítica acadêmica ao capitalismo neoliberal (Fraser; Jaeggi, 2020; Harvey, 2005; Mello, 2020; Fontes; 2010). A dissertação se filia ao marco teórico materialista histórico e se utiliza de “suposições criativas” (Thiollent, 2011, p. 43) para abordagem do objeto de pesquisa. A adoção da distinção marxiana entre modo de investigação e modo de exposição indica que a delimitação temática e os problemas de pesquisa vêm sendo atualizados conforme a aproximação com o real concreto se realiza. Embora se pretendam apresentar os resultados de pesquisa e não seu processo de investigação, pareceu oportuno para dividir, também, inquietações do processo de investigação, sempre que necessário.

## **2 O ENSINO MÉDIO NO CAPITALISMO NEOLIBERAL**

No capítulo 1, analisa-se a contrarreforma do Novo Ensino Médio em contexto de capitalismo neoliberal. Além disso, diante da alteração curricular, examina-se a participação e efeitos sofridos por alguns agentes (Mendonça, 2023, p. 3) que concretizam o processo educacional na escola pública brasileira de nível médio: empresariado; docentes; e estudantes. Este capítulo expressa algumas sínteses das sucessivas aproximações com o objeto de pesquisa, a fim de localizar esta dissertação de forma apropriada, dentro do campo do trabalho e educação.

-

Em um primeiro momento (seção 2.1), busca-se compreender como o Novo Ensino Médio se inseriu no conjunto de ações para adequação do estado brasileiro às necessidades do capital na contemporaneidade. Posteriormente (seção 2.2), investiga-se a atuação do empresariado na educação básica e sua incidência para aprovação do NEM e construção dos dispositivos constitucionais que ampliam a parceria entre o público e o privado no contexto educacional. Na seção 2.3, analisa-se a formação dos jovens pelo novo ensino médio, investigando suas condições de estudo e a precarização do trabalho. E na seção 2.4, traça-se um perfil docente no ensino básico público no país, com recorte específico para o ensino médio, em que se operou a contrarreforma desde 2016. Além de apresentar panorama do que produções acadêmicas têm constatado quanto ao trabalho docente no Novo Ensino Médio.

### **2.1. A CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO NEOLIBERAL**

Na presente seção, investiga-se qual o contexto da contrarreforma do Novo Ensino Médio no capitalismo neoliberal. Utiliza-se a análise documental e o levantamento de dados, em diálogo com a teoria social.

Os anos de 2015 e 2016 foram marcados por ondas de ocupações estudantis e protestos por todo o país. Especialmente em outubro de 2016, mais de mil espaços de ensino foram ocupados no país em oposição ao fechamento de escolas, à Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016, que limitou o teto de gastos por 20 anos, e à Medida Provisória nº 746/2016, que deflagrou a contrarreforma do ensino médio (Prates et al., 2017).

As escolas estiveram no centro de uma greve, onde estudantes as ocuparam com atividades coletivas, exercício diário de pesquisa, engajamento político, autoconhecimento e construção de uma sociabilidade pautada no respeito (Prates et al., 2017, p. 9). Entretanto, observa-se contradição no contexto de mobilização nacional auto-organizada por estudantes,

em comparação com as justificativas que acompanharam o texto da Medida Provisória para implementação de um Novo Ensino Médio. No documento “*Exposições de Motivo para implementação do Novo Ensino Médio*” há exposto registro de descompasso entre os objetivos do ensino médio em “formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” e o jovem que o modelo educacional “efetivamente forma” (Brasil, 2016).

A partir de análise documental, busca-se averiguar os “conflitos que atravessam” (Mendonça, 2023, p. 4) as “Exposições de Motivo para implementação do Novo Ensino Médio” (Brasil, 2016), a fim de compreender quais os resultados entre as forças sociais em disputa para inscrição de seus projetos (Mendonça, 2023, p. 3). Conforme aponta Laval, a educação é um campo de forças, confrontações de grupos de interesses e uma luta contínua de lógicas e representações (Laval, 2004, p. 24), o que merece análise nesta dissertação.

Em sistematização das justificativas do documento para proposição do NEM que acompanha a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), observam-se como fundamentos oficiais da contrarreforma: o decréscimo no desempenho no IDEB; as metas internacionais progressivas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); o alinhamento com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef); a necessidade de correção de disciplinas ao mundo do trabalho; e a redução do número de jovens fora do mercado de trabalho e da vida escolar. A seguir, passa-se a debater os sentidos destas justificativas para operar a contrarreforma.

A correlação de disciplinas ao mundo do trabalho revela a necessidade de administração da questão social e a preparação dos jovens ao trabalho simples (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). A indicação do decréscimo no desempenho no IDEB e a referência às metas internacionais progressivas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, expressam a justificativa de elevação das condições de competitividade do Brasil no mercado internacional (Motta; Frigotto, 2017, p. 357).

De modo sintético, a partir da análise de Motta e Frigotto (2017, p. 365), no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) se baseia nos critérios definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com avaliação centrada em disciplinas de português, matemática e ciências. Este organismo internacional passou a controlar o desempenho escolar e definir o padrão de qualidade educacional (Motta; Frigotto, 2017, p. 365). Nesse contexto, a contrarreforma educacional objetiva a melhoria de desempenho em larga escala, se alinhando às definições dos organismos internacionais multilaterais.

Conforme apontado por Olinda Evangelista e Eneida Shiroma, as avaliações realizadas fazem parte da estratégia do Banco Mundial para Educação, em que países devem adotar uma “cultura de monitoramento e avaliação de resultados” (2011, p. 137).

O alinhamento com as recomendações do Banco Mundial e UNICEF revela a necessidade de administração da pobreza. Pelo menos, desde os anos de 1980, o organismo multilateral vem sugerindo que países mais pobres adotem políticas públicas sociais relacionadas à escolaridade (Motta; Frigotto, 2017, p. 369). Por exemplo, no relatório de “*Estratégia 2020 para a Educação – Aprendizagem para Todos*”, há registro de prioridade no âmbito da educação de “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações colectivas globais e governação” (Banco Mundial, 2011, p. 3).

Neste mesmo relatório, observa-se a indicação expressa de apoio às contrarreformas dos sistemas educacionais com maior “responsabilização e resultados”, por meio de avaliações de desempenho, com objetivo de “garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem” (Banco Mundial, 2011, p. 5), em um ciclo “claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados” (Banco Mundial, 2011, p. 6).

A adoção das reiteradas avaliações de desempenho escolar revela práticas neoliberais, a partir de uma racionalidade privada empresarial no setor público. Neste sentido, a aferição de necessidade e qualidade do serviço público se baseia na lógica de custo-benefício (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 492), com princípios “de produtividade, eficiência, racionalidade, agilidade e inovação, em medida diretamente proporcional à supressão de direitos e garantias” (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 490). Christian Laval, ao analisar os mecanismos de avaliação internacionais, aponta que os movimentos de avaliação e comparação são inseparáveis da subordinação aos imperativos econômicos, sendo ferramentas-chave para reorganização escolar (Laval, 2004, p. 272).

É questionável a justificativa do Novo Ensino Médio centrada na necessidade de qualificação ao trabalho, especialmente diante da falta de emprego qualificado para a totalidade dos jovens. É uma inverdade que os setores econômicos não se expandem por falta de profissionais qualificados, visto que, nos curtos momentos de expansão do capital, a força de trabalho demandada foi para o trabalho precarizado (Motta; Frigotto, 2017, p. 359).

Quanto ao motivo ligado à redução da evasão escolar, cumpre apontar que, no contexto educacional, em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio, as quais estão concentradas na rede estadual com 96,6%. Em comparação com 2019, houve uma redução de 2,4% do número de alunos. Se comparado com o período de 2014, com 8,3 milhões, a

redução de matrículas foi de 7,5% (INEPDATA, 2023). Ainda, o número de unidades escolares no país e na Bahia sofreu uma redução de mais de mil escolas estaduais do nível médio entre 2014 e 2023 (INEPDATA, 2023). Relembra-se que, em 2016, o fechamento de escolas foi uma das motivações de ocupações pelos secundaristas em todo o país. O que se observa é que a contrarreforma do ensino médio até o momento não cumpriu com o objetivo de ampliação do número de estudantes no país.

Tais elementos de justificativa de política pública de Estado registrados nas “*Exposições de Motivo para implementação do Novo Ensino Médio*” (Brasil, 2016) apontam uma perspectiva setorial da sociedade civil quanto ao padrão de educação ofertado aos jovens no país (Mendonça, 2023, p. 4).

Celso Ferretti e Mônica Ribeiro da Silva observaram um movimento de ampliação das ações de matriz neoliberal, na educação pública básica do Brasil, com o alargamento da presença de Institutos e Fundações ligados ao setor empresarial, por meio de atuação na produção legislativa e de política educacional e, posteriormente, no processo de implementação destas. No contexto da MP nº 746/2016 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observou-se forte atuação da entidade Todos pela Educação (TPE) (Ferretti; Silva, 2019, p. 115).

Tal organização pode ser descrita como uma reformadora empresarial da educação (Ravitch, 2011, p. 2; Bezerra; Araujo, 2018, p. 605). A expressão da influência desta organização nas políticas educacionais se observa, por exemplo, na assunção da agenda do movimento Todos pela Educação, por parte do governo federal (Evangelista; Leher, 2018, p. 6; Bezerra; Araujo, 2018, p. 605). Leher e Evangelista (2018, p. 6), a partir de análise documental, demonstram que o nexo entre o TPE e a atuação do Ministério da Educação não é ocasional. Em 2007, o ministro Fernando Haddad (que também participou da criação do TPE, conforme observado por Leher; Evangelista, 2018) nomeou o plano de ação na área educacional do governo Lula II como: “Plano de Desenvolvimento da Educação: Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2007), expressando a assunção de uma agenda neoliberal de lógica privatista na educação básica pública.

Em contexto brasileiro, a contrarreforma do Novo Ensino Médio aponta uma noção próxima da analisada por Gediel, Mello e Barbosa, na qual há fixação de um Estado empregador. Este se comporta como agente de mercado e utiliza estratégias empresariais para o funcionamento da administração pública, a qual é submetida à racionalidade econômica de mercado (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 485).



As relações estabelecidas para aprovação do Novo Ensino Médio revelam a noção de parceria irrestrita, em que as fronteiras entre público e privado se tornam móveis, flexíveis e adaptativas, indicando para uma função do Estado servidor (Gurgel, 2014, p. 825). Gurgel ainda aponta que o Estado preenche uma lacuna ao transferir investimentos para o capital privado (Gurgel, 2014, p. 819). No mesmo sentido, afirma Glenn Rikowski, ao analisar a privatização educacional, a partir das receitas do Estado e transformação desta em lucro privado, tratando-se de um processo de capitalização da educação estatal (2017, p. 404). Dessa forma, o Estado pavimenta saídas que proporcionam um novo ciclo de acumulação de capitais por transferências patrimoniais ou não patrimonial, de atividades rentáveis, nas quais atividades estratégicas e sociais são transformadas em atividades lucrativas (Nepomuceno, 2022, p. 118).

Para compreender o alcance da normatização pública, o Novo Ensino Médio precisa ser contextualizado em conjunto com as demais contrarreformas operadas no período pós-golpe de Estado, de 2016 (Nepomuceno, 2022, p. 196). Há uma relação entre a apropriação dos fundos públicos e a política social neste contexto histórico, que se apresenta numa correlação desfavorável ao trabalho (Behring, 2022, p. 136). Conforme analisado por Behring, as políticas manejadas neste período representaram a extração de mais-valia de um lado, e, do outro, maior apropriação possível do fundo público (2022, p. 223). Isto ocorreu por meio do congelamento dos “gastos primários do orçamento público brasileiro, no mesmo passo que se libera a apropriação do fundo público pelo capital portador de juros e pelos especuladores” (Behring, 2022, p. 205).

A Emenda Constitucional nº 95, do “Teto de Gastos”, introduziu os artigos 106 a 114 na Constituição Federal, possibilitando o congelamento de despesas correntes e investimentos da União com educação, saúde, previdência e habitação, por um período de vinte anos (Brasil, 2016). Alinhada a este ajuste, observa-se a aprovação da contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e o alargamento da terceirização (Lei nº 13.429/2017), as quais, como analisadas por Mello e Gediel, representam uma economização dos direitos, com forte aposta na autonomia contratual (2020, p. 18).

Há uma redefinição do lugar do setor público e do fundo público no contexto das contrarreformas, rearranjando o processo de produção e reprodução das relações sociais (Behring, 2022, p. 137). O Novo Ensino Médio se inseriu no conjunto de ações, adequando o Estado brasileiro às necessidades do capital na contemporaneidade (Nepomuceno, 2022, p. 172).

As instituições financeiras, como o FMI, pressionam estados pós-coloniais na imposição de austeridade com cortes no serviço público, privatização de ativos públicos e abertura de mercados à competição estrangeira, além de condicionar os empréstimos a políticas que transferem a riqueza para o capital empresarial internacional e a finança global.

O financiamento do NEM foi parcialmente realizado por meio de acordo de empréstimo entre o MEC e o Banco Mundial, em 2018, no valor de 250 milhões de dólares, para o Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, com formação de escola-piloto e prazo de aporte dos valores em cinco anos. Para materialização do recebimento dos valores, o Ministério da Educação editou o Programa por meio da Portaria nº 649/20218. Conforme análise contratual de Marcia Fornari (2020, p. 95), o acordo de empréstimo assume a forma de circulação de capital portador de juros, ou seja, de endividamento público, com possibilidade de pagamento de valores cinco vezes maiores.

Aqui, observa-se como as contrarreformas se combinam no sentido apontado por Behring (2022, p. 205). Ao mesmo tempo em que se congelou o investimento estatal em gastos primários, foi realizada uma contrarreforma educacional com utilização de investimentos pelo capital portador de juros.

Ainda, o projeto de classe expresso na contrarreforma do Novo Ensino Médio, com ataque direto aos trabalhadores, especialmente jovens, pode ser localizado perante a crise estrutural do sistema sociometabólico do capital, na qual se observam duas consequências graves (Antunes, 2009, p. 35): (a) destruição/precarização da força humana que trabalha; (b) degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza. Nesse contexto, a expansão do capital perante a educação pública representa um corretivo parcial e insuficiente à crise do sistema global de capital, que se acentua desde os anos 70 (Mészáros, 1995, p. 44).

Assim, a contrarreforma do ensino médio expressa um projeto da classe dominante brasileira em sua marca “antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples” (Motta; Frigotto, 2017, p. 369). Os projetos neoliberal e conservador redefinem a relação entre o público e o privado, por meio de privatização direta ou indireta da escola pública, com controle do conteúdo educacional, formação pautada no empreendedorismo, utilização de militarização de escolas e competências socioemocionais, deslegitimando a profissão docente e conhecimentos científicos (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 406).

No contexto do trabalho, Fraser e Jaeggi (2020) apontam que o capitalismo financeirizado se apoia em um novo vínculo entre expropriação e exploração, com um regime de expropriação universalizada, no qual, até mesmo no centro global, o trabalho de serviço, precário e mal pago, está substituindo o trabalho industrial sindicalizado, com cortes de bens públicos e serviços sociais, pagando menos do que os custos socialmente necessários à reprodução. A exploração aqui é entendida como “pagamento pelos custos socialmente necessários para a reprodução na forma de salários” (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 58). Enquanto a expropriação, “o capital apenas toma para si o trabalho, pessoas e terras sem pagar pelos seus custos de reprodução” (p. 59). Para os autores, há um borramento entre a exploração e a expropriação, apontando-se a figura híbrida, formalmente livre e muito vulnerável: o “trabalhador-cidadão-expropriável-explorável” (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 127).

Em sentido próximo, Harvey debate a acumulação por espoliação como devolução pelo Estado, à esfera privada, de diversos direitos que eram de domínio comum (2005, p. 123). Demarca-se uma diferença entre a expropriação e a espoliação, esta última destrói espaços já abertos, já a acumulação expandida cria novas formas de expropriação (Harvey, 2005, pp. 134-135).

No caso a ser analisado nesta dissertação, para sustentar a contrarreforma educacional, se intensifica a exploração do trabalho docente formalizado e se generalizam as contratualidades espoliativas<sup>2</sup> (Mello, 2023, p. 39) até mesmo no setor público, com a ampliação dos contratos laborais de professores REDAS. Ainda que se compreenda a análise de Fraser e Jaeggi de que muitas formas contemporâneas de expropriação são maquiadas pela fachada da legalidade e contratualidade, por não cobrirem os custos de reprodução social (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 65), nesta dissertação adota-se a concepção de espoliação (Mello, 2023, p. 39) para analisar as modalidades híbridas de contrato de trabalho para docentes na seção 2.4 e no capítulo 3. Isto porque se trata de precarização de condições de trabalho em contexto público, em que havia regulações constitucionais (ainda que com permissividades) em patamar menos rebaixado. Defende-se que a generalização na forma contratual se trata de uma ilegalidade expandida, com avanço da violência sobre trabalhadores (Mello, 2023, p. 41).

Antes de adentrar na discussão do trabalho docente no setor público (seção 2.4), para compreensão aprofundada do Novo Ensino Médio, resta necessário realizar algumas discussões

---

<sup>2</sup> Mello e Gediell (2017) e Mello (2023) realizam amplo debate desta interpretação de David Harvey quanto à espoliação, a partir de interlocução com Fontes (2010).

no que concerne à participação do empresariado neste processo (seção 2.2) e o impacto da contrarreforma para os estudantes (seção 2.3).

## 2.2 ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO EDUCACIONAL E O NOVO ENSINO MÉDIO

Na presente seção, por meio de análise documental e revisão bibliográfica, apresentam-se resultados de pesquisa sobre a atuação do empresariado na educação básica e sua incidência para aprovação do Novo Ensino Médio. São discutidas, ainda, as permissividades constitucionais<sup>3</sup> atuais da relação público e privado no país, a partir do processo constituinte de 1988, a fim de compreender a atuação do empresariado na disputa pela construção dos dispositivos constitucionais que ampliam a parceria entre o público e o privado no contexto educacional.

O Todo pela Educação (TPE) foi fundado em setembro de 2006, tendo como objetivo a atuação convergente entre “as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos”. A seguir apresenta-se a descrição de lançamento do movimento, em que se observa a defesa de atuação conjunta entre o Estado, empresariado e terceiro setor:

1.1 A pedra angular da ética do COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO é a CORRESPONSABILIDADE PELO TODO, que se consubstancia na atuação convergente, intercomplementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos;

1.2 Nada se constrói sobre as fraquezas e sombras, mas, sobre as forças e luzes, que cada um desses grandes segmentos pode e deve agregar ao esforço de mobilização social pela educação. O Estado tem o dever e a obrigação de ser o detentor dos fins universais (atender a todos). O mundo empresarial destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade. As Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos (Terceiro Setor) caracterizam-se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta (Todos Pela Educação, 2006, p. 7).

Conforme relação apresentada em seu site, os mantenedores do TPE são entidades e pessoas físicas ligadas ao capital financeiro, nos mais variados ramos de atuação, como: Movimento Bem Maior, Itaú – Educação e Trabalho, Itaú Social, B<sup>3</sup>Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vale, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura,

---

<sup>3</sup> O conceito de permissividades constitucionais foi cunhado para a análise do desenho institucional discriminatório do contrato de trabalho na Constituição Federal. Entretanto, considerando a construção sistemática do texto constitucional, compreende-se que tal definição é aplicável à análise do campo educacional. Eis o delineamento do conceito: “as ilegalidades constitucionais do trabalho, como visto, são uma permissividade constitucional, em que o Estado opera seu poder de legalidade para permitir que o capital viole direitos fundamentais sociais e discrimine trabalhadoras e trabalhadores. Constrói-se, por meio delas, um desenho institucional discriminatório do Direito do Trabalho, no qual múltiplas composições jurídicas contratuais são lícitas no interior de um mesmo ambiente de trabalho. Acontecem, pois, inversões do sentido constitucional inicialmente atribuído aos direitos fundamentais sociais previstos na Constituição Federal, que são modificados, regredidos, requalificados rebaixadamente, por meio da atuação do Estado, ainda que sem modificação formal da Constituição” (Mello, 2020, p. 168).

Fundação Bradesco, Gol, Família Kishimoto, Milú Villella, IFood, Instituto Península, Flupp – Fundação Lucia e Pelerson Penido, Instituto Ambikira, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Volkswagen, Adega Alentejana, Prisma Capital, Fundação Educar, Fundação Roberto Marinho, Arredondar, Instituto Votorantim, Família Hallack, Orizon Instituto, Álvaro de Souza, Eduardo Vassimon, Luis Terepins, Roberto Bielawski, Parceiros da Educação, Suzano, Instituto João e Maria Backheuser (Todos Pela Educação, 2024).

Com relação ao Ensino Médio, conforme analisado por Bezerra e Araujo (2018, p. 606), existem expressas diretrizes para a reformulação educacional no documento publicado pelo Todos pela Educação, em 2013, *“Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica”*. As sínteses apresentadas neste documento partiram do grupo de assessoramento referente ao ensino médio, coordenado pelo TPE e Instituto Unibanco, no Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente, em 2011 (Bezerra; Araujo, 2018, p. 607).

A análise sistemática, de Vinícius de Oliveira Bezerra e Carla Busato Maluf de Araujo (2018, p. 608), evidencia como os desafios e as principais propostas apontadas no documento supracitado estavam completamente alinhadas com as justificativas presentes na *“Exposições de Motivo para implementação do Novo Ensino Médio”* (Brasil, 2016). Eis os quatro desafios apontados no documento de 2013 e sistematizados pelos pesquisadores: “1) universalização do acesso; 2) altos níveis de reprovação; 3) abandono e evasão escolar; 4) distorções idade-série” E as soluções: “flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao ensino médio e expansão do ensino em tempo integral” (Bezerra; Araujo, 2018, pp. 608-609).

Os achados de pesquisa de Bezerra e Araujo, indicados acima, tornam evidente a posição do empresariado na definição das políticas educacionais no país. Conforme levantamento documental, as propostas deste documento de 2013 foram retomadas pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016, com apresentação ao Ministro da Educação Mendonça Filho e sua secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, em assembleia Anual do Todos pela Educação, em setembro de 2016, que comemorava 10 anos de atuação da organização empresarial na educação nacional (Bezerra; Araujo, 2018, p. 610).

A atuação empresarial incidente na confecção da política pública representa ampliação da ação privada sobre a educação pública em uma linha economicista. Silva e Scheibe identificam pelo menos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a “defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho e/ou em necessidades definidas” (2017, p. 19) e que tal posição parte de uma visão mercantil da escola

pública, com adoção de critérios economicistas a partir de desempenho em exames de lagar escala (Silva; Scheibe, 2017, p. 21).

O que se observa é um movimento caracterizado, no contexto neoliberal, de utilização de uma variedade de políticas conjuntas sobre a incidência crescente de normatização pública e a presença, também majorada, de poder privado legitimado pelo Estado. No caso do Novo Ensino Médio, o setor empresarial financeirizado demanda alterações sociais profundas via regulamentação estatal. Concorde-se que, em última análise, isto representa um aumento da atividade estatal no que concerne ao controle social (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 507).

Silva e Scheibe denunciam a utilização, no Novo Ensino Médio, de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), para financiar parcerias com o setor privado, mediante oferta do itinerário da formação técnica e profissional (2017, p. 27). Ademais, denota-se que a reformulação do currículo escolar do ensino médio abre espaço para demanda de produtos e serviços educacionais, como livros didáticos e cursos de formação para professores (Quadros; Krawczyk, 2021, p. 13), além da atuação direta de empresas privadas nas aulas destinadas à profissionalização.

A tendência de alta privatização no ensino básico brasileiro, inclusive, é apontada pelo Banco Mundial no relatório “*Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” (Banco Mundial, 2017, p. 137):

As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico.

Com tudo isso em vista, na presente seção, a fim de dialogar com Silva e Scheibe (2017, p. 21), quanto à atuação empresarial na definição de políticas educacionais, apresentam-se resultados de pesquisa que lançam luz sobre as permissividades constitucionais atuais da relação público e privado no campo educacional no país. Tais investigações já foram expostas no artigo “*Direito à Educação nas Constituintes Chilena e Brasileira: sujeitos em conflito e relação público-privado*” (Veiga; Oliveira; Mello, 2023).

Realiza-se análise documental e revisão bibliográfica do processo constituinte de 1988, a fim de compreender a atuação do empresariado (de outra ordem) na disputa pela construção

dos dispositivos constitucionais, os quais ampliam a parceria entre o público e o privado no contexto educacional.<sup>4</sup>

As alterações e propostas no contexto educacional devem levar em consideração que a mudança é sempre uma realidade política nas relações de classes, isto é, as alterações constitucionais não revelam necessariamente progresso, mas sim tensão, conflito, luta de classes e correlação de forças (Fernandes, 1991, p. 33).

Assim, para além dos avanços pontuais, proporcionados por iniciativas populares, é preciso averiguar como a construção dos textos normativos permite e convive com os ataques neoliberais que precarizam a educação e o trabalho docente, revelando permissividades constitucionais (Mello, 2020, p. 167).

A redação do texto constitucional, no que se refere à possibilidade de repasses financeiros pelo poder público à iniciativa privada, foi debatida em plenária constituinte, tendo a atuação do Centrão<sup>5</sup> como elemento definidor para a prevalência do texto atual do artigo 213, que afastou a vedação de repasses de verbas públicas aos setores privados (Brasil, 1988).

Passa-se a examinar as disputas no meio educacional ocorridas no processo constituinte brasileiro de 1987 a 1988, que lançam luzes para as condições de financeirização e mercantilização do ensino.

No Brasil, não foi instalada uma Assembleia Nacional Constituinte exclusiva, com membros eleitos para o fim específico de elaborar uma Constituição (Mello, 2020, p. 133). Há ampla literatura apontando que o processo constituinte no país não foi democrático (Letizia, 2014, p. 195), com: a presença de senadores empossados em 1982 (período ditatorial); a comissão Afonso Arinos; e o compromisso do modelo adotado com as forças do regime autoritário (Souza Neto; Sarmiento, 2017, p. 157).

Em 1985, os membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal foram convocados para o Congresso Constituinte. No ano de 1986, foram realizadas eleições para deputados e senadores, os quais, posteriormente, atuariam nas funções de congressistas e constituintes. Já em 1987, foi instaurada a Assembleia Nacional Constituinte, conforme EC nº 26/1985, o processo constituinte foi dividido em quatro etapas (Pinheiro, 1991, p. 96): a) fase das subcomissões, divididas em vinte e quatro grupos; b) trabalhos das comissões temáticas,

---

<sup>4</sup> Os resultados de pesquisa aqui repisados foram publicados no capítulo de livro: VEIGA, Alexandra Maciel; FADUL, Isabela de Oliveira; MELLO, Lawrence Estivalet de. Direito à educação nas constituintes chilena e brasileira: sujeitos em conflito e relação público-privado. MELLO, Estivalet de Mello [...] et al. (org.). Constitucionalismo intermitente e lutas sociais no Brasil e no Chile: Volume 2 – Direitos sociais coletivos e direitos da natureza. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

<sup>5</sup> Grupo de parlamentares que apresentaram emendas conjuntas em plenário, formando maioria. (Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 2021, p. 6).

divididas em oito grupos; c) comissão de sistematização, composta por relatores das subcomissões, presidentes e relatores das comissões temáticas e representantes dos partidos, distribuídos proporcionalmente; e d) reuniões em plenário.

Apesar da participação das entidades de classe nas primeiras etapas da Constituinte e da mobilização massiva em audiências públicas e nas subcomissões temáticas, a etapa dos debates pelos constituintes em comissões de sistematização e plenário foi crucial para esvaziamento das propostas encaminhadas pelos setores da sociedade civil. A formulação de acordo e prevalência dos parlamentares constituintes conservadores nas Comissões e Plenário levou à proposta conjunta (“Emenda”), na qual se excluíram diversas reivindicações populares, como a destinação dos recursos públicos exclusivamente às escolas públicas (Silva, 2004, p. 101).

Como síntese da etapa de debates de plenário, aponta-se que o capítulo da educação expressou uma estratégia de conciliação no processo Constituinte (Silva, 2004, pp. 105-106). Especialmente, no segundo momento do processo constituinte, houve a substituição de mobilizações por grupos de pressão e lobbies; a prevalência de acordos; e a formação de grandes alianças com a constituição de blocos suprapartidários (Pinheiro, 1991, p. 222).

Em relação às tensões e disputas no campo da educação, no processo constituinte, Andreia Silva (2004) aponta dois polos: de um lado a mobilização organizada pelo Fórum, na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (Fórum)<sup>6</sup>, o qual buscou “coordenar o movimento e as articulações em torno da defesa da educação pública, crítica, laica, democrática e de qualidade em todos os níveis” (Silva, 2004, p. 108)<sup>7</sup>; de outro lado, “os setores privados, que mesmo tendo divergências, uniram-se para defender a liberdade de ensino e o apoio do poder público para suas iniciativas no campo educativo” (Silva, 2004, p. 108)<sup>8</sup>.

Para demonstrar a síntese das reivindicações das entidades e do governo, apresenta-se quadro comparativo das propostas defendidas, no que se refere à destinação de verbas públicas.

---

<sup>6</sup> O Fórum foi lançado em abril de 1987, com o nome de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Posteriormente, passou à denominação Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Gohn, 1992, p. 78). Sobre as lutas atuais da educação em continuidade ao Fórum, tem-se a experiência do Encontro Nacional de Educação, como descrito por Fonseca, Araújo e Vasconcelos (2019).

<sup>7</sup> Tal movimento contou com a participação de 15 entidades de âmbito nacional, como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), Confederação Geral de Trabalhadores (CGT), Central Única de Trabalhadores (CUT), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE).

<sup>8</sup> O ensino privado leigo foi organizado em torno da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), e o setor privado confessional foi representado pela Associação Brasileira de Escolas Comunitárias (ABESC) e pela Associação de Educação Católica (AEC) (Silva, 2004, p. 109).



As sugestões foram agrupadas do seguinte modo: para expressar o pensamento das várias entidades que defendem a escola pública, adotou-se como referência o documento do Fórum. O grupo das entidades que representou a escola privada foi dividido em dois segmentos, o da FENEN, e o das escolas confessionais e comunitárias, representado por ABESC, AEC e CNEC; enfim, adotou-se como posição do governo o pronunciamento do Ministro da Educação:

**Tabela 1** - Quadro comparativo das propostas defendidas no que se refere à destinação de verbas públicas

Entidade/ Dispositivo	Fórum da Educação	FENEN	CRUB	ABESC, AEC e CNEC	Governo
Destinação dos recursos públicos	Exclusivamente para o ensino público	Aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino	As instituições públicas e privadas que contribuam para a cultura, o ensino e a pesquisa	A escola pública e a privada sem fins lucrativos	A escola pública e a privada sem fins lucrativos

Fonte: Pinheiro, 1991, p. 203.

A partir de levantamento documental quanto às propostas de redação da Constituição Federal, é possível observar a tensão nos debates, nas subcomissões e em plenário constituinte. Conforme quadros históricos dos dispositivos constitucionais, verificam-se as redações dadas ao referido artigo, na Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, em que se verifica, expressamente, a disputa pela vedação ou não de repasses públicos ao setor privado:

Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes – VIII A	
Fase A – Anteprojeto do relator	Art. 6 ° - O ensino é livre à iniciativa privada, observadas as disposições legais.
Fase B – Emendas ao anteprojeto do relator	Total de emendas localizadas: 8

Fase C – Anteprojeto da subcomissão	Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, observadas as disposições legais, sendo proibido o repasse de verbas públicas para a criação e manutenção de entidades de ensino particular.
-------------------------------------	---

**Tabela 2** – Síntese das propostas de redação elaboradas na Subcomissão da Educação

Fonte: Brasil, 2021, p. 4.

É interessante observar que, no que se refere à forma de repasse das verbas públicas, prevaleceu, no anteprojeto final da subcomissão, a vedação de repasses das verbas públicas às instituições privadas. Entretanto, “o espaço da escola pública começou a diminuir a partir da Comissão Temática, quando os lobbies substituíram a mobilização e os acordos e debates” (Pinheiro, 1991, p. 226). A exclusividade de destinação de recursos para o ensino público, conquistado na subcomissão, não recebeu o mesmo tratamento na Comissão Temática e de Sistematização. Neste momento, prevaleceu a redação que ampliava a destinação de verbas públicas para o setor privado.

A seguir, apresenta-se a sistematização realizada por Pinheiro (1991, p. 228), comparando as redações prevalecentes em cada etapa:

**Tabela 3** – Redação prevalente em cada etapa do processo constituinte

Dispositivo	Etapa			
	Subcomissão	Sistematização	Primeiro Turno Plenário	Segundo Turno Plenário
Destinação dos recursos públicos	Proibido o repasse de verbas públicas para o ensino particular	Destinados às escolas públicas e às comunitárias, confessionais ou filantrópicas	Mesma redação	Mesma redação

Fonte: Pinheiro, 1991, p. 228.

Posteriormente, a proposta de redação, no que se refere à possibilidade de repasses financeiros pelo poder público à iniciativa privada, foi debatida em Plenário Constituinte, tendo a atuação do Centrão<sup>9</sup> como elemento definidor para a prevalência do texto atual do artigo 209, que afastou definitivamente a vedação de repasses de verbas públicas aos setores privados (Brasil, 1988).

Conforme relata Pinheiro (1991, p. 98), o plenário foi dividido em dois turnos. No primeiro turno, o projeto encaminhado pela Comissão de sistematização foi debatido e recebeu

<sup>9</sup> Grupo de parlamentares que apresentou emendas conjuntas em plenário, formando maioria (Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 2021, p. 6)

emendas dos parlamentares. No segundo turno, foram apresentadas tão somente emendas supressivas e destinadas a sanar omissões, erros e contradições. Nesta etapa do processo constituinte, registram-se fortes pressões internas, em que a maioria dos constituintes aderiu às proposições do Centrão, o qual teve força até mesmo para alterar o Regimento Interno do processo constituinte.

As modificações permitiram que as emendas correspondessem a um substitutivo ao projeto da Comissão de Sistematização, a títulos, capítulos ou dispositivos isolados (Pinheiro, 1991, p. 234 e 273). A alteração de regimento revela o caráter de preservação de contradições antidemocráticas, permitindo ao Centrão aprofundar uma contrarrevolução preventiva, para retomar uma categoria formulada por Florestan Fernandes (1976, p. 363).

A incidência das propostas do Centrão foi profunda, abarcando de forma sistematizada o texto constitucional, correspondendo a dez das dezenove emendas realizadas ao projeto da Comissão de Sistematização (Pinheiro, 1991, p. 276).

No capítulo da educação, as emendas apresentadas pelo Centrão recuperavam as propostas do setor privado, tanto laico quanto confessional. Nesta etapa do processo constituinte, realizou-se negociação para aprovar o texto constitucional, tendo a questão da destinação dos recursos públicos exclusivamente às escolas públicas sido objeto de pressão para finalização do acordo (Pinheiro, 1991, p. 276).

A autora aponta, ainda, que o resultado obtido no Plenário da Constituinte, tanto no primeiro como no segundo turno, é de solução conciliadora no Capítulo da Educação. Assim, a Constituição promulgada, apesar de delinear princípios gerais para o desenvolvimento do ensino, em vários dispositivos resguardou interesses econômicos de cunho privatista (Pinheiro, 1991, p. 282).

Para o sociólogo e então deputado federal Florestan Fernandes, que ativamente participou das subcomissões e comissões da Assembleia Nacional Constituinte, esta deveria ter o papel de “(...) traçar os limites, a forma e o significado do pluralismo democrático” (Fernandes, 2014, p. 216). Entretanto, principalmente nas discussões que envolveram a educação, verificou-se um desvirtuamento e forte tensionamento dos setores privados, os quais buscaram a privatização do público, para proteger “(...) os privilégios das organizações privadas confessionais e mercantis contra os direitos dos educandos e contra as tarefas construtivas do Estado democrático na área do ensino” (Fernandes, 2014, p. 191).

Florestan aponta como elemento central a privatização dos recursos públicos na área da educação, por meio da aliança da escola privada mercantil e confessionais, o que acabou

representando uma vantagem tática insuperável (Fernandes, 1991, p. 33). Malta e León, ao realizarem leitura da obra de Florestan Fernandes, registram que:

A avaliação de Florestan sobre o capítulo da educação da Constituição de 1988 foi que o peso do poder da Igreja católica, em sua feição mais reacionária e obscurantista, e da bancada privatista, abrigada no “centrão”, um agregado de parlamentares a serviço de quem realmente comandou a Constituinte – “capital estrangeiro, capital nacional, Estado plutocrático” impôs retrocessos importantes nos dispositivos educacionais da Carta, como a admissão de verbas públicas para as instituições privadas (art. 213), possibilitando o ensino religioso nas escolas públicas (art. 210), e registrando que “o ensino é livre à iniciativa privada (Malta; León, 2018, p. 07).

Em termos materiais, o tensionamento do setor privado conseguiu garantir oferta do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, repasses de recursos públicos, financiamento de bolsas no nível fundamental e médio, e afastamento da gestão democrática para formação de planos de carreiras docentes (Silva, 2004, p. 9).

As instituições particulares não buscaram somente a liberdade no campo do ensino, mas também disputaram o espaço e recursos públicos, pretendendo essencialmente a privatização da esfera pública educacional. Até mesmo a definição de ensino público foi disputada, a partir da indicação da educação “como um serviço público”, para descaracterizar o conceito de público como prestação estatal, permitindo que a educação privada se desenvolvesse com a ajuda financeira estatal (Pinheiro, 1991, p. 292):

Para justificar a defesa de verbas públicas em seu próprio benefício, o grupo privado procurou esvaziar o argumento da “exclusividade”, questionando a utilização do conceito de público como um atributo exclusivo da escola mantida pelo Estado» A tentativa foi a de descaracterizar o conceito de público como estatal”, de modo a torná-lo o mais abrangente possível. Defendeu-se a conceituação de “público não-estatal” ou da educação como “um serviço público”, para que a reivindicação da exclusividade perdesse o sentido. Definindo que toda escola é “pública”, restaria estabelecer os critérios de distribuição dos recursos. Desse modo, entende-se que a discussão conceitual surgiu para revestir ou esconder reivindicações concretas. A escola privada reivindicou para si o conceito de público para se desenvolver com ajuda financeira do Estado.

A partir da análise das disputas ocorridas no campo educacional, é possível observar os limites impostos pelo empresariado e militares ao optarem por uma transição “lenta, gradual e segura” (Fernandes, 1989, p. 308) na abertura do regime ditatorial civil-militar. A construção política realizada pela maioria dos parlamentares constituintes, concentrados no Centrão, arrasou o potencial político da Assembleia Nacional Constituinte (Fernandes, 1989, p. 308), garantindo ao empresariado o amplo desenvolvimento de suas atividades no campo educacional.

A classe dominante, apesar de sua variedade de interesses, conseguiu sintetizar mínimos defendidos de modo preventivo e ostensivo (Fernandes, 2019, p. 87) dentro do processo constituinte. Com a promulgação da CRFB/198, a democracia de cooptação se renovou (Mello; Antunes; Druck, 2023, p. 50). Conforme analisado por Mello, “a Constituição não encerra as questões da correlação de classes, mas sim as renova e agrava, ao abrir espaço para confrontos abertos” (2020, p. 140).

O atual desafio educacional no Brasil passa necessariamente pelo debate da permissividade, no ordenamento de amplo repasse de verbas públicas aos setores privados no campo da educação. Embora a Constituição brasileira busque delinear princípios gerais para o desenvolvimento do ensino, seu texto resguardou interesses econômicos privatistas, os quais se refletem na atual precarização da educação e desvalorização do trabalho docente.

No processo constituinte, as contradições e aberturas para violações de direitos fundamentais sociais conformam uma proteção social de baixa densidade, frágil, caracterizada por dispositivos constitucionais que estruturam permissividades para espoliações constitucionais. Essas permissividades não são acasos ou falhas do projeto constitucional, mas resultantes da disputa realizada e vencida pelo empresariado e grupos confessionais, o que lança luzes sobre a atual mercadorização da educação na América Latina e sobre a atuação política, cada vez mais forte de conglomerados nas disputas travadas no contexto educacional.

No contexto do Novo Ensino Médio, é possível observa-se que a proposta de modelo educacional não parte inicialmente do empresariado atuante diretamente na educação privada (ainda que com seu apoio), representada especialmente por setores confessionais e pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), mas especialmente de um setor do empresariado altamente financeirizado. Neste sentido, intensifica-se um processo de absorção de investimentos na educação pública pela demanda de serviços e produtos educacionais, gerada com o dinheiro público (Quadros; Krawczyk, 2021, p. 214).

A contrarreforma de ensino representa processo de capitalização de verbas estatais por diversas formas como: empréstimo de organismo multilaterais, com retorno por meio de capital portador de juros, parcerias público-privadas para cursos de formação docente, terceirização de aulas em âmbito profissionalizante e produção de novos materiais escolares adaptados à matriz da BNCC (Quadros; Krawczyk, 2021, p. 213).

No contexto neoliberal, há uma extensa participação do poder privado para a produção de políticas públicas, com ampla normatização estatal. Tais contrarreformas não representam

meramente retrocesso, pois, conforme revisão do processo constituinte, a ampliação de parcerias público-privadas já estava engendrada em permissividades constitucionais.

Há uma tentativa de recomposição da crise por meio da expansão do capital sobre a educação pública, o que representa a destruição de força de trabalho, atingindo até mesmo a juventude trabalhadora. Assim, a fim de compreender como o Novo Ensino Médio e a crise estrutural do capital afetam a juventude, passa-se à exposição de resultados da seção 2.3.

### 2.3 FUTURO INTERDITADO: ESTUDANTES E A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES NO NOVO ENSINO MÉDIO

Na presente seção, adota-se a categoria de juventude trabalhadora para analisar a formação dos jovens pelo novo ensino médio, investigando suas condições de estudo e a precarização do trabalho. Serão utilizadas revisão bibliográfica, levantamento de dados secundários e análise de entrevistas com docentes atuantes no ensino médio do estado da Bahia para averiguar sua impressão sobre os impactos da contrarreforma educacional no ensino dos estudantes.

A reforma do Novo Ensino Médio aponta para um movimento amplo que afeta o trabalho docente e a formação de futuros trabalhadores (Nepomuceno, p. 127). Ainda que esta dissertação não esgote as discussões sobre este tema, aqui serão levantadas algumas inquietações que dialogam com a precarização laboral trazida pelo NEM e apontam para agenda futura de pesquisa.

São essenciais as investigações no campo social sobre a relação dos jovens com o labor para compreensão das transformações do mundo do trabalho (Oliveira, 2013, p. 103). Ainda, são importantes as investigações sobre o tipo de resposta do Estado brasileiro frente ao desemprego crônico e à precariedade nos trabalhos encontrados pela juventude trabalhadora (Oliveira, 2013, p. 136). Nesse contexto, é possível apontar que o Novo Ensino Médio prepara os jovens ao trabalho precário e hibridizado.

Como aponta Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 411), a construção do conceito de juventudes é plural, por se tratar de uma categoria histórica e social. Entretanto, a proposta de contrarreforma do Ensino Médio concebe a juventude como uma abstração, que desconsidera os sujeitos e as condições objetivas de suas trajetórias. Tal condição está presente na prescrição de ‘projeto de vida’, ‘empreendedorismo’ e ‘protagonismo juvenil’, o que revela uma disputa pelo sentido de projeto formativo dessas juventudes (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 414):

Dada a centralidade da proposição ‘projeto de vida’, que se traduz na ênfase para desenvolver a ‘capacidade empreendedora dos indivíduos’ – que se alterna com o

qualificativo ‘protagonismo juvenil’, tendo por referência as habilidades e competências pré-determinadas na BNCC –, foi possível depreender que tal formação de matiz economicista incorpora o discurso empresarial de formação de uma juventude empreendedora de si.

Na presente seção, apresenta-se a categoria de análise de “juventude trabalhadora” para averiguação das condições de estudo e trabalho. Trata-se de uma categoria analítica e de uma realidade vivida por um conjunto de jovens que fazem parte da classe que vive do trabalho, para retomar um conceito de Ricardo Antunes (2020). De modo geral, os jovens “compartilham entre si os fluxos intermitentes entre trabalho precário, desemprego e inatividade” (Oliveira, 2013, p. 124). Dessa forma, as concepções de juventude e trabalho devem ser verificadas como interdependentes e interpostas (Oliveira, 2013, p. 125).

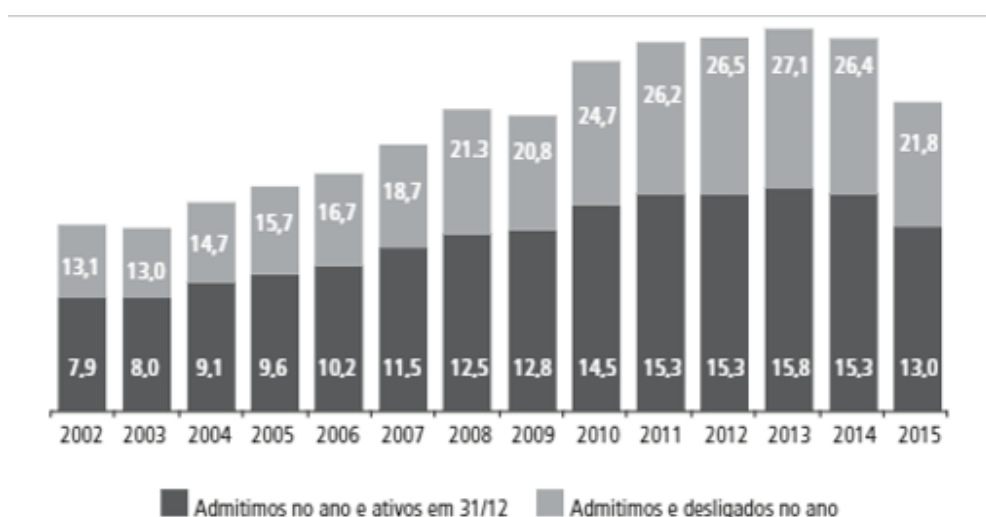
Além da necessária verificação da relação entre juventude e trabalho, é importante a delimitação temporal para a construção do conceito de juventude aqui analisado (Oliveira, 2013, p. 132). Para tanto, utiliza-se o parâmetro adotado pelo Brasil, em 2005 (Lei nº 11.129/2005) e elaborado em 2001, no Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas, em que se considera como jovem todo cidadão e cidadã com idade entre 15 e 29 anos. Reforça-se que “a análise da condição juvenil com base em uma faixa etária, ainda que se demonstre imprecisa, é um critério de aproximação da situação concreta dos sujeitos jovens, principalmente quando os estudos se baseiam em dados produzidos pelas estatísticas oficiais” (Oliveira, 2013, p. 132).

Uma vez brevemente indicada a limitação temporal do conceito de juventude e sua relação com o trabalho, passa-se a indicar algumas sistematizações de dados secundários que apontam para a precariedade do trabalho no país, com ênfase na situação dos jovens. Alguns dos dados secundários aqui apresentados fazem parte da pesquisa realizada por Mello, Silva e Veiga (2023) para discussão sobre os limites da proteção social no Brasil.

Conforme o Relatório de Tendências Globais de Emprego para a Juventude, elaborado pela OIT, em 2017, os jovens têm três vezes mais chances de estarem desempregados que adultos, sendo que três a cada quatro jovens no mundo trabalham em empregos informais (OIT, 2017). Ademais, em 2023, o Brasil possuía 48,5 milhões de jovens, correspondendo a 15,3% da população economicamente ativa, entretanto, representavam 45,3% dos desocupados (PNAD, 2023). Importante ressaltar também que a taxa de jovens que não estudam e nem trabalham, entre 15 e 29 anos, é de 19,8% (PNAD, 2023). O sentido de proteção social é frágil, pois o desemprego é uma ameaça constante e as condições de trabalho são precárias (Mello; Silva; Veiga, 2023, p. 151).

A alta rotatividade no mercado de trabalho pode ser observada em dois indícios materiais, quais sejam, o registro de admissões e demissões e os dados sobre concessão de seguro-desemprego. Quanto à rotatividade, contingentes populacionais significativos são contratados e demitidos anualmente. Conforme levantamento do DIEESE (2017), observa-se uma tendência geral de aumento de postos de trabalho formal no período entre 2002 e 2015, entretanto, acompanhada de uma alta rotatividade no emprego e crescimento conjunto com a informalidade. Exemplificativamente, no ano de 2015, houve o registro de 21,8 milhões de admissões realizadas, sendo que cerca de 8,8 milhões de contratos foram rompidos no mesmo ano e 13,0 milhões permaneceram no estoque até o final do ano. Isto é, o número de demitidos anualmente cresceu 76,5% em sete anos:

**Gráfico 1** – Evolução da movimentação anual dos vínculos celetistas admitidos no Brasil – 2002 a 2015 (em milhões de vínculos)



Fonte: DIEESE, 2017

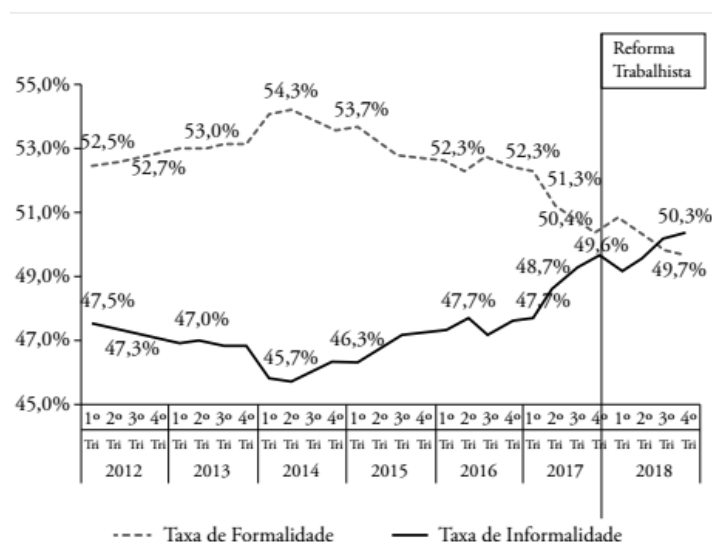
No que se refere ao segundo indicador, entre 2002 e 2014, cerca de 45% dos desligamentos em atividades gerais aconteceram com menos de seis meses de vigência do contrato de trabalho e cerca de 65% sequer atingiram um ano completo, apontando para o alto índice de precariedade laboral, até mesmo dos vínculos formais no país (DIEESE, 2017). Apenas em janeiro de 2023, foram encaminhados 614.085 requerimentos de seguro-desemprego. Os pedidos concentram-se em trabalhadores com apenas o ensino básico e no setor de serviços e de comércio; mais da metade dos requerentes, 328.152, possuem apenas ensino médio (Ministério do Trabalho e Previdência, 2023).



Há uma estreita relação entre rotatividade e terceirização. Conforme levantamento do DIEESE (2017), com base nos dados da RAIS e CAGED, no ano de 2014, nas atividades gerais, a cada 100 vínculos ativos, pouco mais de 40 foram rompidos. Já nas atividades tipicamente terceirizadas, registraram-se 100 vínculos ativos para 80 rompidos. Aponta-se ainda que, em 2014, foram registrados 12,5 milhões de vínculos ativos nas atividades terceirizadas e 35,6 milhões nas demais atividades, de forma que a atividade terceirizada correspondeu a 1/4 dos vínculos formais no país (DIEESE, 2016). Entre 2002 e 2014, cerca de 45% dos desligamentos em atividades gerais aconteceram com menos de seis meses de vigência do contrato de trabalho e cerca de 65% sequer atingiram um ano completo, apontando para o alto índice de precariedade laboral até mesmo dos vínculos formais no país (DIEESE, 2017).

Entre os informais, crescem os postos de trabalho chamados “por conta própria”, que passam de 22,4%, em 2012, para 27,3%, em 2021 (IBGE, 2022). Krein e Colombi (2019) comparam o trabalho formal e informal, em série histórica, e indicam que havia uma pequena predominância dos postos formais, entre 2012 e 2017. Em 2018, os postos informais superaram os formais, chegando a 50,3% do total:

**Gráfico 2 - Taxa de formalidade x informalidade**

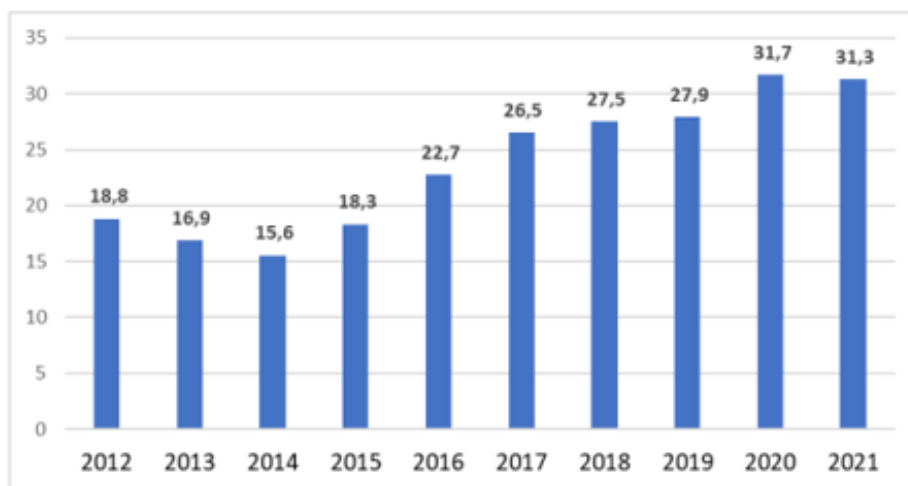


Fonte: Krein; Colombi, 2019

A taxa composta de subutilização da força de trabalho no Brasil ficou registrada em 18,5% no último trimestre de 2022, tendo sido superior a 30% no primeiro trimestre da pandemia, em 2020. Tal índice combina os dados de subocupados por insuficiência de horas, desocupados, força de trabalho potencial, demonstrando a precariedade e a intermitência na utilização da força de trabalho. Em números absolutos, são 31,3 milhões de pessoas

subutilizadas em 2021. Em 2014, esse contingente era de 15,6 milhões (IBGE, 2022). Ou seja, houve um aumento de 100,6% em sete anos:

**Gráfico 3** – População subutilizada na força de trabalho ampliada – Brasil – 2012/2021 (média anual em milhões de pessoas)



Fonte: elaborado pelo IBGE, 2022

Ademais, são 1,7 milhão de trabalhadores e trabalhadoras apenas em plataformas de entregas ou transporte de passageiros, 43% com idade entre 20 e 29 anos e com maioria de negros e negras. O número duplicou, em 2022, em relação a 2016: 945,5 motoristas e taxistas via plataforma digital; 383 mil entregadores, com remuneração média de R\$ 1.900,00 (mil e novecentos reais) e jornada média de trabalho de 42,9 horas/semanais (Martins; Firmino; Góes; Rangel, 2023).

A partir dos dados apresentados, observa-se uma ampla precariedade nas formas de contratação e postos de trabalho de curta duração. Os jovens são um dos segmentos mais afetados com o emprego precário, a informalidade (Oliveira, 2013, p. 104) e pelo fenômeno chamado por Ricardo Antunes como desemprego estrutural (Antunes, 2009, p. 30). De forma que “a inserção dos jovens no mundo do trabalho se caracteriza por uma relação cada vez mais precária, aleatória e incerta”, estando os jovens na vanguarda do novo e precário mundo do trabalho (Oliveira, 2013, p. 102).

O que se observa é uma racionalidade sacrificial sobre os jovens trabalhadores em nome da eficiência econômica, de forma que estes são relegados ao ingresso em trabalhos precários, até por meio de políticas públicas, diante da constatação insolvível de uma crise nos contratos de trabalho e a existência do desemprego crônico sobre esta parcela da população (Brown, 2018, p. 13).

Na categoria de juventude trabalhadora, é necessária a realização de recorte quanto à entrelaçada relação dos elementos de gênero, raça e classe (Saffioti, 2015, p. 115). A juventude de modo geral apresenta um perfil precário no mercado de trabalho, sendo que os jovens não brancos experimentam essa diferença de forma mais precária em decorrência do racismo (Silva; Rodrigues, 2011, p. 31).

Assim, a seguir serão apresentados dados secundários quanto às condições de trabalho e o acesso à educação. De acordo com o IBGE (2023), no quarto trimestre de 2023, a taxa de participações de mulheres negras foi de 51,64%, para mulheres brancas foi de 54,15%, para homens negros foi de 72,36% e para homens brancos foi de 72,33%. Do ponto de vista da forma de vinculação ou contratação, é significativamente maior a participação da população ocupada preta ou parda em ocupações informais (41,5%), quando comparada com os trabalhadores brancos (29,53%). A presença dos pretos ou pardos é mais acentuada nas atividades agropecuárias (62%), na construção (65,1%) e nos serviços domésticos (66,4%) (IBGE, 2019). Ainda, em 2018, a população negra representou 64,2% dos desocupados e 66,1% dos subutilizados. Os brancos ganhavam em média 61,4% mais do que pretos ou pardos (IBGE, 2023).

Em 2023, observou-se que apenas 48,3% da população negra, com idade entre 3 e 5 anos acima da faixa etária prevista para conclusão do ensino médio, finalizou essa etapa de ensino, enquanto a taxa entre a população branca foi de 61,8% (IBGE, 2023). Significa que há uma proporção menor de jovens negros aptos a cursar o ensino superior. Além disso, constatou, para o ano de 2023, uma maior evasão escolar no ensino médio de 6,3% para pessoas pretas e pardas em face de 5,2% para pessoas brancas (INEP, 2023).

Quanto ao ingresso no EJA de nível fundamental, 77,7% dos inscritos foram identificados como pretos e pardos e 70,7% dos alunos de EJA no nível médio também tiveram esta identificação. No ensino médio regular, observou-se que 53,8% dos estudantes eram negros e 44,6% brancos (INEP, 2023).

Os dados revelam uma maior concentração de matrículas no ensino médio entre a população negra, por outro lado, observa-se a queda expressiva no número de concluintes nesta etapa de ensino. Assim, os impactos no Novo Ensino Médio devem ser pensados considerando estes elementos de maior evasão escolar entre pessoas negras e a maior afetação pela precarização do trabalho.

A contrarreforma educacional do Novo Ensino Médio liquidou a proposta do ensino médio como última etapa da educação básica, minimamente pautada pela universalidade de

acesso e unitariedade. Tal contrarreforma conseguiu reapresentar pautas vencidas em etapas anteriores das alterações legislativas das décadas de 1940, 1970 e 1990, firmadas na dualidade-fragmentação do ensino (Frigotto; Ramos, 2019, p. 3). No caso, a dualidade ou fragmentação educacional representa a desvinculação de uma formação comum a todos os estudantes, permitindo uma divisão entre aqueles que seguem uma formação geral e aqueles que optam por cursos técnicos desde o início do ensino médio (Frigotto; Ramos, 2017, p. 39).

Silva e Scheibe (2017) também apontam a flexibilização no currículo do NEM, negando o direito de formação comum. No mesmo sentido, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) indicam que o significado da flexibilização se liga à “desregulamentação, precarização, instabilidade”.

Para dialogar com os dados secundários e o levantamento bibliográfico realizado, apresentam-se a seguir algumas impressões de docentes sobre a formação dos jovens no Novo Ensino Médio, colhidas a partir de entrevistas semiestruturadas.

Estes relatos de entrevistas serão apresentados nesta seção, após diálogo com o professor orientador, no qual se constatou a forte demarcação nas falas dos docentes entrevistados a respeito da formação dos estudantes no contexto do NEM. Nas duas primeiras entrevistas semiestruturadas, os professores espontaneamente tratavam do tema, o que levou até mesmo à alteração do roteiro de perguntas.

O primeiro entrevistado foi Santino José<sup>10</sup>, professor, na faixa entre 30 e 45 anos, residente em Salvador, formado em letras, atuante como REDA desde 2021, com passagem por quatro escolas, sendo pelo menos três anos na mesma escola.

A segunda professora entrevistada foi Maria Antônia, na faixa entre 30 e 45 anos, residente em Salvador, formada em química, com histórico de atuação como REDA no município e no Estado, sendo que neste âmbito atua há pelo menos dois anos em duas escolas.

O terceiro professor entrevistado foi Acelino Freitas, na faixa entre 30 e 45 anos, residente em Salvador, formado em ciências sociais, com histórico de atuação no modelo de REDA “emergencial” e “seletivo” desde 2017. Atualmente, ministra aula em uma escola por contrato REDA “seletivo” desde 2021.

A quarta entrevistada, Telma Roberta, atua como REDA “seletivo” desde 2017, atualmente, leciona em apenas uma escola da região metropolitana de Salvador, ministrando aula todos os dias pela manhã, nas disciplinas de sociologia e mundo do trabalho.

---

<sup>10</sup> Nome fictício, atribuído livremente. As informações de nome, gênero e local de trabalho foram alteradas ou ocultadas por cautela.

A seguir apresenta-se tabela com dados gerais dos(as) entrevistados(as), a fim de facilitar a compreensão do teor do material empírico analisado:

**Tabela 4** – Dados gerais dos(as) entrevistados(as)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	MINISTRA ATUALMENTE	TIPO DE CONTRATO
Santino José	faixa entre 30 e 45	Letras	Artes	REDA “emergencial”
Maria Antônia	faixa entre 30 e 45	Química	Química, Física	REDA “seletivo”
Acelino Freitas	faixa entre 30 e 45	Sociologia	Sociologia, Filosofia, disciplina de itinerário e eletiva	REDA “seletivo”
Telma Roberta	faixa entre 30 e 45	Sociologia	Sociologia, Estação do Saber	REDA “seletivo”

Santino José aponta uma relação entre o contexto de Salvador, com histórico de escravidão no país, e a formação do aluno de escola pública, indicando haver uma marca nestes estudantes de “serviçais”. Apontou que o Novo Ensino Médio possui diferenças regionais em sua estrutura, demarcando uma forma de diferença que percorre elementos raciais:

Não tem como você falar de educação, saúde e segurança sem falar de política. Se você for pensar Salvador, sendo a primeira capital do Brasil, e tendo esse contexto da escravidão muito forte, o aluno da escola pública ele tem que ter mesmo uma marca na testa do serviçal. Vai ser o atendente de balcão. Eu estava dando uma olha por aí, Santa Catarina a estrutura da escola pública dela não sucumbiu tanto ao novo ensino médio, já aqui a coisa foi devastadora. Aqui é *apartheid* social.

Maria Antônia relatou a incoerência do Novo Ensino Médio e a manutenção do formato do ENEM. Apresentando uma indignação com a “grade menor de química, de física, de outras disciplinas, que quando ele chega lá no ENEM, vai ser cobrado do mesmo jeito”. A professora apontou que os alunos da rede pública acabam ficando mais desiguais em comparação com a rede privada:

Para essas disciplinas entrarem, de química, de física, de matemática. Então, houve uma redução, por exemplo, na aula de química que eu dou, só dou uma hora-aula no primeiro ano e segundo ano. E, obviamente, a gente acaba deixando de dar assuntos que são necessários, que vão ser cobrados por esses alunos quando eles chegarem lá no ENEM. Entende? O ENEM não foi modificado. Esses alunos estão recebendo uma grade menor de química, de física, de outras disciplinas, que quando ele chega lá no ENEM, vai ser cobrado do mesmo jeito. Foi uma questão que fez, eu imagino, esse movimento que houve pedindo a revisão do Novo Ensino Médio. Nós chegamos esse ano, achando que haveria o congelamento, que iria retroceder. Só que foi

implementado na escola, disciplinas em redução. Por exemplo, os alunos do terceiro ano não têm inglês, não têm redação, então, pense em termos de ENEM, como que a gente pega nossos alunos de escola pública, terceiro ano e tira redação? Que é algo que tem um peso gigante. Então, é fazer com que esses alunos fiquem desiguais. Mais ainda desiguais! Porque a gente já sabe que esses alunos têm uma dificuldade de uma história longa que já vem desde a prefeitura e chega no terceiro ano do ensino médio. [...] Eles já vão para prova estando aí atrás. Porque, por exemplo, eu tive acesso, eu tinha uma aluna de escola particular, o aluno ia no turno oposto. Ele ficava dois dias, à tarde, para ele contemplar essas disciplinas do Novo Ensino Médio.

Acelino Freitas relatou que o Novo Ensino Médio sobrecarrega os estudantes e que aumenta o fosso de desigualdade, sendo mais precária a preparação do alunado. Além disso, o professor reforça as colocações de Maria Antônia quanto ao ENEM, diante da incompatibilidade entre as disciplinas do itinerário e o que é cobrado na prova nacional:

O Novo Ensino Médio, ele meio que piorou a situação, ele acabou sobrecarregando demais os alunos. E com coisas que são, ao meu ver, totalmente desnecessárias. Porque, tanto os itinerários, quanto as eletivas, a maioria de assuntos você encontra dentro mesmo da própria sociologia. Dentro da história, da filosofia. Então, meio que acabou sobrecarregando. Porque cada disciplina, seja itinerário, seja eletiva, requer uma necessidade de atenção muito grande. Então, o aluno acaba não priorizando as regulares, para chegar focado nessas eletivas e itinerários. Isso complica e confunde muito. Sem falar que a proposta de diminuir o fosso de desigualdade, eu não concordo, acho que amplia muito mais, porque passa a ser mais precária a preparação do estudante. [...] Olha, pelo que eu vejo, não ajuda em nada. Confunde mais do que qualquer outra coisa. Agora, em relação ao ENEM e ingresso de universidade, piora muito, porque, um exemplo, tem o tal desse projeto de vida. É o carro chefe do Novo Ensino Médio. Você não vai encontrar nada do projeto de vida no ENEM. E detalhe, projeto de vida são três aulas na semana.

Em sentido próximo, Telma Roberta apontou que a formação do Novo Ensino Médio está mais ligada ao mercado de trabalho e não à continuidade dos estudos. A quarta entrevistada também indicou que o currículo não tem compatibilidade com a avaliação do ENEM:

Total, principalmente pelo número de novas disciplinas que são muitas. No mundo ideal, seria muito bom, porque seria uma formação diversificada. Porém, tem alguns aspectos, por reduzir muito a carga de disciplinas historicamente utilizadas, você perde um pouco. Por exemplo, aula de sociologia, no primeiro ano, eles têm uma aula só. Agora, a disciplina nova de estação do saber, eles têm duas horas-aulas. Então, tirou o peso dessas disciplinas convencionais, que são importantes principalmente para quem quiser seguir uma carreira acadêmica, fazer um curso superior, vai fazer falta. Tem um viés que liga mais ao mercado de trabalho e não à continuação dos estudos em certa medida. [...] Atrapalha, causa dificuldades, principalmente, se você for fazer o ENEM. O ENEM não vai cobrar “origami”. Vai cobrar matemática, trazendo para essa área aí. Não que essas disciplinas não devem existir, mas o peso que elas têm. Uma disciplina de estação do saber com duas aulas na semana. Em outra disciplina que eu poderia trabalhar muito mais coisas, muito mais amplo, que é a sociologia, eu tenho uma vez na semana. Química só tem uma vez na semana. [...] Dá a impressão de quem fez essa reforma nunca pisou numa sala de aula como professor, às vezes, até como aluno, porque não é possível.

A partir dos relatos em entrevistas semiestruturadas, é possível constatar um forte impacto da redução das disciplinas de formação geral para os estudantes. Principalmente, para

os alunos que tentarão vagas em universidades com ingresso centrado em avaliações pautadas pelos assuntos ministrados nas matérias gerais. Nesse sentido, concorda-se com Frigotto e Ramos (2017, p. 44) ao indicarem que a contrarreforma educacional cumpre um duplo objetivo de fechar portas de acesso às universidades e aos trabalhos mais qualitativos para uma juventude de classes subalternas.

Se tais impressões dos docentes entrevistados são discutidas à luz das relações étnico-raciais apontadas anteriormente, é possível constatar que o Novo Ensino Médio se revela como política pública que promoverá no país um aumento de “fosso de desigualdade” (termo citado pelo terceiro entrevistado). Dificultando ainda mais o acesso da população negra ao ensino superior.

Jair Batista da Silva, ao analisar o impacto da pandemia no mercado de trabalho no Brasil e na Bahia, averiguou que as vulnerabilidades existentes foram acentuadas, ampliando-se o fosso de distância entre negros(as) e não negros(as) (Silva, 2024, no prelo). Em sentido próximo, é possível indicar que a contrarreforma do ensino médio é elemento que ampliará as desigualdades de formação educacional e acesso ao mercado de trabalho entre negros(as) e não negros(as).

Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 413) apontam que a centralidade na formação da juventude para empreender revela uma preparação para um trabalho simples e desqualificado. Conjuntamente, o Novo Ensino Médio prepara os estudantes a partir de competências como a resiliência, conceito que aparece na BNCC e “colocado no campo das atitudes, capacidades e valores que constituem tal perfil de trabalhador, que identifique e crie suas próprias oportunidades para compor sua renda, conseguir um emprego e mantê-lo”, conforme análise de Mello e Katrein (2021, p. 168). Na prática, o que se configura é a “adaptação às transformações do mercado de trabalho, marcadas pela precarização e aumento da instabilidade e insegurança” (Mello; Katrein, 2021, p. 168).

Assim, o Novo Ensino Médio tem a finalidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, a partir de eixos formativos ligados à flexibilidade e fragmentação. A própria contrarreforma do ensino médio também está alinhada com a deterioração das condições de trabalho dos docentes, com desincentivo de concursos públicos e garantia de remuneração digna. O que, em alguma medida, anuncia aos estudantes a precarização laboral a ser encontrada em seus futuros.

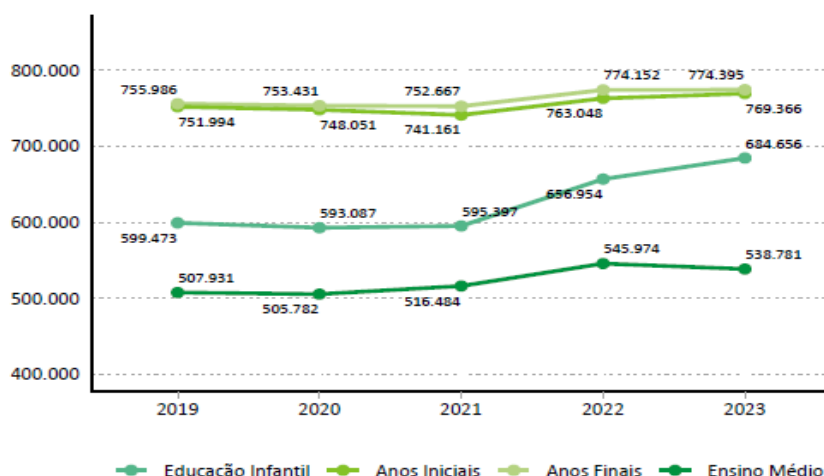
Na próxima seção, serão discutidos alguns aspectos do perfil docente no ensino básico público no país, apresentando os resultados mais gerais sobre os impactos do Novo Ensino Médio para os docentes.

## 2.4 O TRABALHO DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO

A presente seção tem por objetivo verificar o perfil docente no ensino básico público no país, com recorte específico para o ensino médio, em que se operou a contrarreforma, desde 2016. Além de apresentar panorama do que as produções acadêmicas têm constatado quanto ao trabalho docente no Novo Ensino Médio, a fim de permitir a localização das principais discussões enfrentadas e problematizadas pela produção acadêmica a respeito do objeto desta pesquisa.

Em 2023, no Brasil, foram registrados 2.354.194 professores(as) na educação básica brasileira, com concentração de 60,3% dos docentes no ensino fundamental. Eis a distribuição do número de docentes na rede básica entre os anos de 2019-2023 (INEP, 2023):

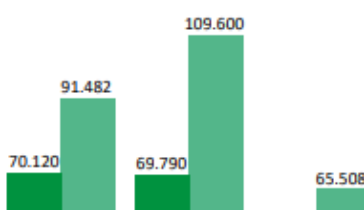
**Gráfico 4** - Número de docentes na rede básica entre os anos de 2019-2023



Fonte: INEP, 2023.

Do total de 684 mil professores(as) da educação infantil, o perfil dos(as) docentes é de 96,2% de mulheres e 3,8% de homens, com concentração de docentes nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. No ensino fundamental (anos iniciais e finais), atuam 1.419.918 docentes, sendo 77,6% mulheres e 22,4% homens, as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (INEP, 2023). No ensino médio, registrou-se um total de 538.781 professores(as), sendo 58,6% de mulheres e 41,4% de homens, com concentração na faixa etária entre 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (INEP, 2023):

**Gráfico 5** - Faixa etária dos docentes no ensino médio em 2023

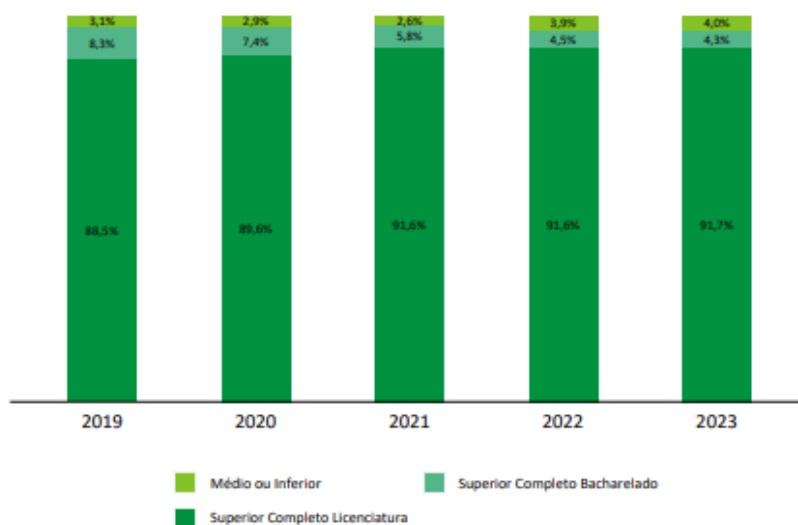




Fonte: INEP, 2023.

No ensino médio, 96,0% dos(as) docentes possuíam alguma graduação de ensino superior completa (91,7% em licenciatura e 4,3%, bacharelado) e 4,0% possuíam formação de nível médio ou inferior (INEP, 2023):

**Gráfico 6 - Escolaridade dos docentes no ensino médio em 2023**

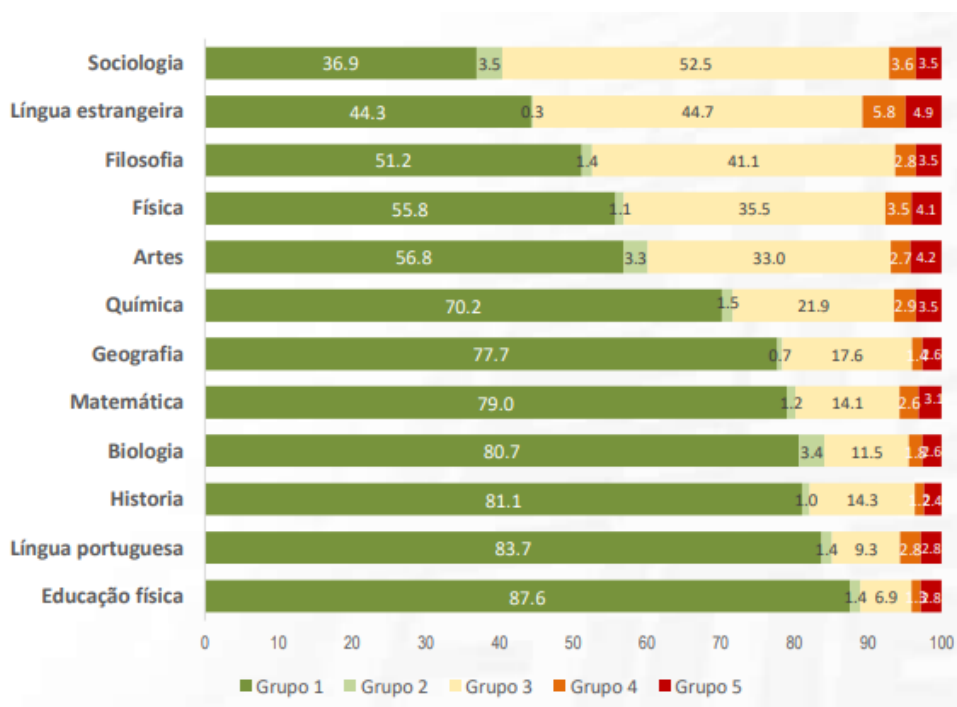


Fonte: INEP, 2023.

Quanto à adequação da forma docente para a disciplina lecionada no ensino médio, observa-se que as médias variam de compatibilidade de 36,9% para turmas de sociologia, 44,3% para língua estrangeira, 51,2% para filosofia, 55,8% para física, 56,8% para artes, 70,2% para química, 77,7% para geografia, 79,0% para matemática, 80,7% para biologia, 81,1% para história, 83,7% para língua portuguesa, 87,6% educação física (INEP, 2023). A divisão do gráfico abaixo é feita da seguinte forma: grupo 1, licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona; grupo 2, bacharelado na

disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; grupo 3, licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em disciplina diferente daquela que leciona; grupo 4, formação superior não considerada nas categorias anteriores; grupo 5, sem formação superior (INEP, 2023):

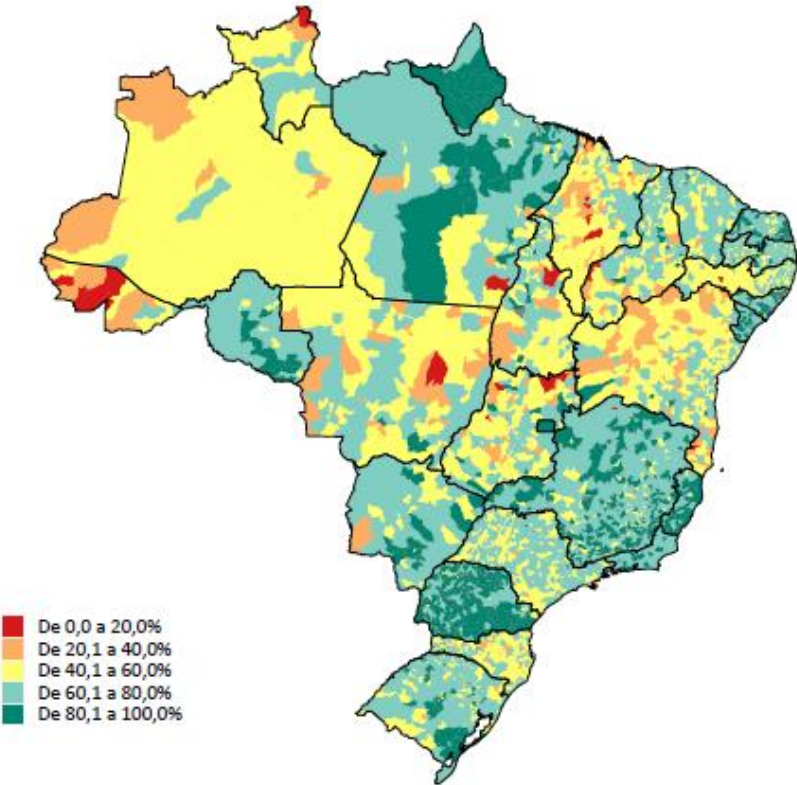
**Gráfico 7** – Compatibilidade dos docentes no ensino médio entre formação e disciplinas ministradas em 2023



Fonte: INEP, 2023.

Os dados apontam, portanto, que, para sociologia, por exemplo, mais da metade dos professores (52.5%) não possuem licenciatura ou bacharelado correspondente à disciplina. Tal distribuição da adequação da formação docente tem impacto nas reduções de cargas horárias decorrentes do Novo Ensino Médio, conforme se analisará no próximo capítulo. Observa-se que o estado da Bahia está entre as regiões com média compatibilidade entre a formação docente e a disciplina lecionada (INEP, 2023):

**Gráfico 8** – Compatibilidade entre a formação docente e a disciplina lecionada por região



Fonte: INEP, 2023.

Quanto à forma de contratação docente, a seguir apresenta-se panorama das etapas educacionais, para o ano de 2023, a partir dos dados do INEPDATA (2023). Denota-se que a concentração de contratos efetivos diminui conforme o avanço dos anos de ensino, enquanto expandem-se as contratações em regime especial. Também é possível verificar uma forte presença da contratação de professores na rede privada de ensino (INEPDATA, 2023):

**Tabela 5** – Tipo de contratação de professores na educação básica em 2023

EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS		
	QUANTIDADE	PROPORÇÃO		QUANTIDADE	PROPORÇÃO
EFETIVO	318.602	46,53%	EFETIVO	375.848	48,85%
CLT	14.927	2,18%	CLT	11.320	1,47%
TEMPORÁRIO	167.289	24,43%	TEMPORÁRIO	207.518	26,97%
TERCEIRIZADO	3.712	0,54%	TERCEIRIZADO	3.680	0,47%
PRIVADO	195.289	28,52%	PRIVADO	196.495	25,53%
TOTAL	684.656	100%	TOTAL	769.366	100%

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS			ENSINO MÉDIO		
	QUANTIDADE	PROPORÇÃO		QUANTIDADE	PROPORÇÃO
EFETIVO	350.707	45,28%	EFETIVO	235.716	43,74%
CLT	4.320	0,55%	CLT	6.411	1,18%
TEMPORÁRIO	296.231	38,25%	TEMPORÁRIO	217.562	40,38%
TERCEIRIZADO	2.108	0,27%	TERCEIRIZADO	592	0,10%

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL			EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA		
	QUANTIDADE	PROPORÇÃO		QUANTIDADE	PROPORÇÃO
EFETIVO	67.523	42,09%	EFETIVO	103.759	48,07%
CLT	10.997	6,85%	CLT	1.039	0,48%
TEMPORÁRIO	48.290	30,10%	TEMPORÁRIO	102.095	47,30
TERCEIRIZADO	313	0,19%	TERCEIRIZADO	750	0,34%
PRIVADO	37.418	23,32%	PRIVADO	11.900	5,51%
TOTAL	160.423	100%	TOTAL	215.819	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEPDATA, 2023.

São expressivos os registros de contratação em regime especial em 40,38% para o Ensino Médio, 30,10% para educação profissional e 47,30% para Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esta modalidade em regime especial estoura em muito a meta do Plano Nacional de Educação, nos termos da Lei nº 13.005/2014, para ocupação de 90% de cargos docentes de provimento efetivo na rede pública da educação básica. O que aparenta ser uma contradição entre o texto legal do plano educacional e as formas de contratação adotadas em todo território nacional.

Por outro lado, o elevado número de contratações é um indício de que a política educacional de alteração do Novo Ensino Médio, em contexto de limitação do teto de gastos, contrarreformas previdenciárias e trabalhistas, só é possível de ser executada com a utilização de mão de obra precária e espoliada.

Assim, considerando a expressividade das contratações REDAS no Ensino Médio, revela-se importante compreender, a partir da teoria social e análise jurídica, qual o seu impacto nas condições de trabalho dos professores.

Para examinar a relação entre o Novo Ensino Médio e os impactos no trabalho docente, observou-se amplo campo de pesquisa no qual a dissertação se insere. Apresenta-se resultado de balanço bibliográfico em bancos de artigos, teses e dissertações, a fim de contextualizar como se deu a construção do problema aqui debatido. Os elementos a seguir apresentados representam o modo de exposição da fase exploratória desta pesquisa, na qual se buscou descobrir o campo de pesquisa para estabelecer um levantamento da situação e dos problemas prioritários (Thiollent, 2011, p. 56).

Com as palavras-chave “trabalho docente”, “professor” e “novo ensino médio” foram encontradas duzentas e treze pesquisas, entre os anos de 2017 e 2023, no Banco de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>11</sup>. Registra-se que vinte e uma pesquisas se relacionavam minimamente ao trabalho docente no contexto do ensino médio. Após a leitura dos títulos e resumos, filtraram-se as pesquisas que dialogavam diretamente com o tema de afetação do trabalho docente pela implementação do NEM.

Todas as produções acadêmicas encontradas adotaram como conclusões posicionamentos críticos à implementação do Novo Ensino Médio. As investigações desenvolvem percursos similares, em menor ou maior grau, tratando dos seguintes elementos: a) análise do viés das políticas públicas educacionais a partir da teoria social; b) verificação do conteúdo e da forma de implementação adotada, conforme os documentos de orientação emitidos pelos entes federativos; c) averiguação do Novo Ensino Médio, considerando a interpretação dos agentes presentes no processo, por meio de pesquisa empírica, com entrevistas.

Foram selecionadas duas pesquisas que tratavam da relação entre o labor docente e o NEM para leitura de forma mais aprofundada. De modo geral, as demais pesquisas descartadas tratavam sobre questões educacionais de cunho pedagógico; discussão sobre as alterações curriculares anteriores; formas de melhoria do ensino.

O mesmo procedimento de filtragem a partir das palavras-chave foi realizado no sítio eletrônico de periódicos da CAPES<sup>12</sup>, foram encontrados oitenta e três artigos entre os anos de 2017 e 2023. Dezesesseis pesquisas tratavam da relação entre o trabalho docente e o Novo Ensino Médio. Foram selecionadas cinco pesquisas que tratavam do tema para leitura de forma mais aprofundada.

A seguir, considerando esta divisão, serão analisados alguns exemplos de produções encontradas. Eis o quadro esquemático das pesquisas levantadas:

**Tabela 6** – Produções acadêmicas levantadas

TÍTULO E ANO	AUTOR(A)	ÁREA E TIPO
--------------	----------	-------------

<sup>11</sup>Banco de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

<sup>12</sup> Periódicos da CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente	Vera Lucia da Costa Nepomuceno	Educação - tese
Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019), 2022	Maria de Barros da Trindade Pádua	Educação – dissertação
A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental	Cristiano de Souza Oliveira e Alexsandro Rabaioli Nunes Ribeiro	Artigo
O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do Novo Ensino Médio em Anápolis	Enrico Bueno e Thiago Macedo de Carvalho.	Artigo
Reforma, Docência e violência curricular: uma análise a partir do ‘Novo Ensino Médio	Mônica Ribeiro da Silva, Éder Silveira e Falconiere Oliveira	Artigo
A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual	Mônica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa, Cleci Korbes	Artigo
Professores diante do Novo Ensino Médio: relações externas de mudança e trabalho docente	Carina Tornieto, Altair Alberto Fávero, Junior Bufon Centenaro, Chaiane Bukowski, Caroline Simon Bellenzier	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da BDTD e Repositório CAPES

Primeiramente, cita-se a tese defendida em 2022, por Vera Lucia da Costa Nepomuceno, intitulada “*A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente*”, apresentada perante o programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. A autora tem como objeto o processo de modificações do trabalho docente nas escolas públicas estaduais, em que se observam novas formas de expropriação de direitos a partir da implementação do Novo Ensino Médio. Em síntese, como achado de pesquisa, o texto aponta que a reforma de ensino leva a um contingente de “professores flexíveis, sobrantes e polivalentes, que vem intensificando a precarização e a desprofissionalização deste trabalho” (Nepomuceno, 2022, p. 270). Ademais, cita-se a importante relação estabelecida entre o processo de apropriação do fundo público, a implementação do NEM e as modificações no trabalho docente, além da afetação na formação dos futuros trabalhadores (Nepomuceno, 2022, p. 127).

Também, indica-se a dissertação de Maria de Barros da Trindade Pádua (2022), intitulada “*Trabalho Docente na Reforma do Ensino Médio Amapaense (2016-2019)*”, que analisou a implementação da contrarreforma educacional no Amapá, averiguando os impactos sobre o trabalho docente no ensino médio em tempo integral. Além de investigar as condições

gerais de trabalho dos professores, a pesquisa traz alguns elementos sobre as contratações em regime especial.

Foi utilizada a categoria de precarização para explicar os achados de pesquisas, referente: a) aos vínculos laborais, especialmente, as contratações em regime especial no estado, com diferenças de remuneração, ausência de direitos trabalhistas (Pádua, 2022, p. 159); b) falta de infraestrutura das escolas, que impossibilitam a adequação ao modelo proposto (Pádua, 2022, p. 160). A autora, também, utiliza a categoria de intensificação para qualificar os seus achados de pesquisa a partir de entrevistas: a) as alterações na jornada dos professores em todas as formas de vínculo laboral, que relataram sofrer um aumento de trabalho por assumir tarefas que não são de contratação regular, como organizar disciplinas de eletivas e itinerários (Pádua, 2022, p. 161); b) trabalho para além da carga horária contratada (Pádua, 2022, p. 162).

Em sentido parecido, cita-se o artigo “*Professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente*”, publicado em 2023, por Tonieto et al. A partir de entrevistas e análise documental, os autores verificaram, no contexto do Rio Grande do Sul, uma ampla utilização de contratos em regime especial de professores, em que 61% dos entrevistados possuíam algum contrato REDA, sendo que 48% só possuíam vínculo nesta modalidade (Tonieto et al., 2022, p. 21). Ademais, a pesquisa verificou que os professores contratados temporariamente tendiam a atuar em mais de duas escolas, o que dificultava sua disponibilidade para maior integração no contexto escolar, revelando uma precarização das condições de trabalho (Tonieto et al., 2022, p. 22).

Como achado de balanço bibliográfico, cita-se a pesquisa realizada por Cristiano de Souza Oliveira e Alessandro Rabaioli Nunes Ribeiro, intitulada “*A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental*”, publicada no ano de 2022, na revista *Entreideias*. Entre os elementos principais, destaca-se a análise documental das orientações para implementação do NEM na Bahia e o impacto sobre a disciplina de educação física. Os autores apontam que o documento de orientação do estado determina a redução da disciplina em 60%, sendo uma aula semanal para primeira e segunda série, com exclusão total no terceiro ano (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 189).

O artigo faz análise de questões metodológicas para o docente ministrar aula, mas deixa de levantar apontamentos sobre as condições do trabalho docente diretamente. De qualquer forma, a indicação da redução de 60% da carga horária da disciplina coloca o questionamento a respeito da redução do tempo de trabalho dos docentes, o que gera impacto nas contratações, realocações e até reduções salariais.

Como elemento retirado da análise documental, o artigo também questiona a garantia de recursos, espaços adequados e logística para implementação do Novo Ensino Médio no estado, pois o documento orientador destaca “desenvolver competências específicas através de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e núcleos de criação artística, além do uso das novas tecnologias” (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 189).

Em complementação ao ponto levantado pela análise documental e a partir do analisado na seção anterior, verifica-se que a contrarreforma do NEM está acompanhada da limitação orçamentária generalizada. Assim, a pesquisa se depara com elementos contraditórios entre o conteúdo dos documentos de implementação do NEM e as possibilidades orçamentárias para garantia de estrutura adequada.

Dialoga-se também com a pesquisa intitulada “*O Ensino de Sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis*”, publicada em janeiro de 2023, na revista InterAção, por Enrico Bueno e Thiago Macedo de Carvalho. De modo geral, o artigo analisou os impactos no NEM a partir de análise documental e entrevistas com docentes. Os pesquisadores fizeram a análise de alteração curricular do estado de Goiás para o Novo Ensino Médio. A partir dos conteúdos e temas a serem ministrados, constatou-se a redução destes, especialmente para disciplinas de sociologia, filosofia e história. O artigo apresenta a conclusão de que estas disciplinas não conseguem ter progressão dos conteúdos e temas, além de colocar um desafio aos docentes para concretização de um cronograma mínimo (Bueno; Carvalho, 2023, p. 9).

Ainda quanto à disciplina de sociologia, o artigo realizou entrevista com professores que ministram a matéria nas escolas estaduais de Anápolis, tendo confirmado a estatística de que os docentes, em sua maioria, não possuíam formação na área de sociologia: “esse número é composto por 14 docentes formados em História, 11 formados em Ciências Sociais, 8 em Filosofia e 5 em Geografia” (Bueno; Carvalho, 2023, p. 9). Ademais, a pesquisa indicou que, no contexto do NEM, todos os docentes ministravam outras três matérias em média, não ligadas de forma alguma à sua formação (Bueno; Carvalho, 2023, p.11):

em média cada docente leciona três matérias. Com o advento dos Itinerários Formativos, somados às disciplinas regulares (Formação Básica), foram mencionadas: História, Filosofia, Geografia, Projeto de Vida, Artes, Estudo Orientando, Empreendedorismo, Espanhol, Leitura e Interpretação de Texto, Produção de Texto, Sustentabilidade e Educação Ambiental.

A preocupação dos docentes entrevistados com a redução da carga horária também foi elemento registrado pelo artigo intitulado “*Reforma, Docência e violência curricular: uma análise a partir do ‘Novo Ensino Médio’*”, publicado por Mônica Ribeiro da Silva, Éder Silveira



e Falconiere Oliveira, em 2021. A pesquisa se debruçou sobre os tipos de violência presentes na reforma curricular, indicando sua presença na precarização e descaracterização do trabalho docente (Silva; Silveira; Oliveira, 2021, p. 1566). Conforme entrevista realizada com professor de história, para evitar a redução da carga horária, o professor teve que assumir disciplinas novas vinculadas aos percursos formativos, gerando trabalho extra não pago para preparação da disciplina (Silva; Silveira; Oliveira, 2021, p. 1576).

A pesquisa “*A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual*” realizada por Mônica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa e Cleci Körbes, publicada em 2022, analisou o índice educacional de “Esforço Docente”, elaborado pelo INEP, que mensura o esforço empreendido no exercício da profissão, considerando variáveis como turnos de trabalho, quantidade de escolas, número de estudantes atendidos e jornada de trabalho.

No contexto do estado do Paraná, observou-se aumento do índice durante a implementação do NEM (Silva; Barbosa; Körbes, 2022). Eis um exemplo empírico citado pelo artigo de motivação para elevação do índice do Esforço Docente, trata-se do caso de um professor de sociologia que necessitava fechar sua carga horária eletiva de diversas formas, em razão da supressão de horas alocadas para disciplina de seu campo de ensino (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 407):

A intensificação do trabalho docente ocorre pelo aumento do número de escolas, turmas e estudantes por professor/a, para que este/a complete a sua carga horária letiva. Segundo exemplo das entrevistadas, um professor de Sociologia, com jornada de 40h semanais, chegou a assumir até 30 turmas, cada uma com 35 a 40 alunos/as, ou seja, precisava atender mais de mil estudantes por semana, muitas vezes em diversas escolas, em mais de um município e em diferentes turnos para completar a sua carga horária, o que representa um ‘Esforço Docente’ intenso e extenso.

A pesquisa aponta que esta elevação decorreu da desqualificação, da precarização das relações de trabalho, da intensificação e do controle do trabalho docente (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 406):

Como desdobramentos, observamos a desqualificação docente nos processos de alocação didática, com o deslocamento de professores/as das disciplinas que tiveram as suas cargas horárias reduzidas para componentes curriculares como ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (professora coletivo humanidades, 2022; presidenta da app sindicato, 2022); na sujeição de parte dos/as docentes a essa atribuição didática (presidenta da app sindicato, 2022); na indução ao uso de materiais didáticos elaborados externamente à escola.

A partir dos estudos levantados, é possível observar uma dificuldade generalizada de implementação do Novo Ensino Médio, com problemas estruturais nas escolas e com indícios de privatização de atividades. Além de verificar uma tendência de ampla afetação do trabalho

realizado pelos professores, com demandas de formação para aplicar os novos conteúdos, redução de sua carga horária paga e aumento de trabalho não remunerado.

Das pesquisas encontradas pelo balanço bibliográfico, constata-se a utilização de categorias como “precarização”, “desprofissionalização do trabalho docente” e “intensificação”, que apontam para pistas sobre o contexto do trabalho docente no Novo Ensino Médio.

As produções aqui apontadas, de modo geral, indicam um caráter neoliberal na proposta educacional da contrarreforma curricular, em sentido próximo ao analisado por Frigotto e Ramos (2019). Os quais atribuem para a contrarreforma realizada uma caracterização pautada em categorias de competência, empregabilidade e empreendedorismo (Frigotto; Ramos, 2019, p. 3). O que representa a mercantilização do ensino, ao discutir os sentidos da educação por categorias econômicas. Dessa forma, verifica-se o alinhamento com a interpretação de Wendy Brown a respeito do neoliberalismo, em que sujeitos são convertidos em capital humano autoinvestidor, em que se objetiva o crescimento econômico (Brown, 2018, p. 30).

A partir dos elementos da presente seção, procurou-se delinear os caminhos a serem tomados nesta pesquisa, os quais demandam escolhas e aprofundamento de análise. Embora, em caráter de contextualização, optou-se por averiguar alguns agentes envolvidos e afetados pela contrarreforma do NEM, ao menos nesta etapa, para exposição de pesquisa da dissertação, resta necessário delimitar o objeto a ser examinado no próximo capítulo.

A centralidade da análise estará na crise do contrato de trabalho no setor público, na ampla utilização de contratação em regime especial nas instituições de ensino públicas e sua relação com o Novo Ensino Médio. O que não significa que se deixe de atentar para os demais campos de pesquisa abertos e que dialogam entre si, seja pensando a relação empresarial com as contrarreformas educacionais, seja o sentido das contrarreformas perante as juventudes brasileiras e sua preparação para o mundo do trabalho. Os campos expostos nas seções representam alguns resultados e agenda de pesquisa a ser futuramente revisitada.

Nas próximas etapas de exposição da presente dissertação, procura-se dialogar com as pesquisas do balanço bibliográfico e suprir lacuna do campo jurídico a respeito do Novo Ensino Médio e as condições de trabalho docente na etapa final do ensino básico.

Assim, o capítulo seguinte será dedicado a investigar detalhadamente a interseção desta contrarreforma educacional e a condição do trabalho docente, com foco nos contratos em regime especial (contratos temporários), observando as categorias levantadas em balanço

bibliográfico, quais sejam: “precarização”, “desprofissionalização do trabalho docente”, e “intensificação”.

Observa-se a utilização de contratos em regime especial no país no setor público, especialmente frente às últimas etapas do ensino básico, o que de alguma forma contribui para a estruturação das contrarreformas no país e a privatização do ensino público de modo alargado. Neste sentido, reafirma-se que o Estado Social não apenas protege, mas também regula a exploração e realiza a espoliação (Mello; Silva; Veiga, 2023, p. 150), o que coloca a necessária tarefa de analisar a expressiva utilização de contrato em regime especial no setor público e a compreensão de seus significados em contexto de capitalismo dependente, com utilização de superexploração, expropriação da força de trabalho e segmentação de diferentes regulações permitidas pela constituição de 1988 (Mello; Silva; Veiga, 2023, p. 163).

Assim, diante da crise no contrato de trabalho no setor público e a utilização de contratação na modalidade de regime especial (contratos temporários) nas instituições de ensino públicas, resta necessário averiguar em que condições tal forma de labor se dá e como o Novo Ensino Médio lhe afeta.

### **3 CONTRATOS PRECÁRIOS: A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DA BAHIA**

Conforme debatido no capítulo anterior, no contexto do trabalho docente no serviço público, sustenta-se que as contrarreformas generalizam contraturalidades espoliativas, com

ampliação dos contratos laborais de professores em regime especial, os quais sofrem com a precarização, intensificação da jornada e desprofissionalização de sua atividade.

O elevado número de contratações em regime especial a partir de 2021 (período de início da implementação das escolas-piloto) é indício de que a política educacional de alteração do Novo Ensino Médio só possível de ser executada com a utilização de mão de obra precária e espoliada, em contexto de limitação do teto de gastos, contrarreformas previdenciárias e trabalhistas, empréstimos recebidos de organismos multilaterais com forte tendência neoliberal.

Este capítulo dá corpo à investigação da crise no contrato de trabalho no setor público, averiguando a ampla utilização de contratação na modalidade em regime especial nas instituições de ensino públicas e como esta flexibilização se relaciona com o Novo Ensino Médio.

Em um primeiro momento, discute-se a crise do contrato de trabalho no setor público, a partir das alterações legislativas sobre o processo educacional, revisão bibliográfica de crise do contrato e de transformações no serviço público, exame de julgados do Tribunal de Justiça da Bahia, do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (Bahia) e de cláusulas de contrato de trabalho. Em um segundo momento, a partir de análise documental e revisão bibliográfica, investigam-se as alterações do Novo Ensino Médio no estado da Bahia. Posteriormente, verificou-se a crise do contrato de trabalho no contexto da contrarreforma educacional por meio de entrevistas semiestruturadas com professores REDAS.

### 3.1 A CONTRATAÇÃO EM REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO

A partir de análise empírica, a presente seção objetiva compreender em que contexto os contratos REDAS docentes são utilizados no âmbito do ensino médio público, investigando a crise do contrato de trabalho público.

Conforme levantamento de dados em sessão anterior, observa-se utilização ampla de contratos temporários docentes no país. Tal opção estatal revela maior violência e arbítrio contra trabalhadores, mediante a utilização de forma contratual precária e de lógica privatista. Opera-se uma transição entre regime estatutário em direção à hibridização contratual (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 484).

Primeiramente, aponta-se que a contratação pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA (contratos temporários) ocorre sob o fundamento jurídico de

necessidades temporárias de excepcional interesse público<sup>13</sup>, nos termos do art. 37, IX e art. 252<sup>14</sup> da Constituição Federal. Em âmbito estadual, a Lei nº 6.677/1994 e o Decreto nº 8.112/2001 regem as contratações sob regime especial de direito administrativo - REDA. Neste decreto estadual, há a previsão de contratação temporária específica para o ambiente escolar (inciso VI do art. 2º), enquanto não houver candidatos aprovados em concurso para atender à demanda ou as substituições por licença<sup>15</sup>. Tais elementos jurídicos na contratação docente via REDA no estado da Bahia serão analisados em detalhes na seção seguinte. Por ora, problematiza-se a hibridização contratual ocorrida no setor público.

Nos termos analisados por Gediel, Mello e Barbosa (2022, p. 501), o regime único e a formação dos planos de carreira previstos no artigo 39, caput da Constituição Federal e regulamentados pela Lei nº 8.112/90, foram paulatinamente enfraquecidos, por meio de uma série de disposições legais, como a Lei nº 9.962/2000, que permitiu a contratação, pelo regime celetista, de servidores da administração direta e autárquica. A própria Constituição Federal previu em seu artigo 37, IX, “a possibilidade de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (Brasil, 1988). O que, posteriormente, foi objeto de regulação de leis específicas no âmbito da União e entes federativos.

Concorda-se com Gediel, Mello e Barbosa ao indicarem que o caráter excepcional abre espaço para o alargamento das hipóteses de trabalho hibridizado (2022, p. 502). O que revela um movimento de permissividade constitucional para a pluralidade de regimes jurídicos de agentes públicos, apoiados em hibridização contratual, com uma dimensão de novas formas típicas contratuais, com cláusulas híbridas em contexto do direito administrativo (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 502).

Uma parcela significativa das pessoas que trabalham com alguma proteção social se encontra no setor público, com registro de 18,7% (2021) dos trabalhadores desse segmento no país (IBGE, 2022). Conforme analisado por Mello, Silva e Veiga (2023), o que a cifra do IBGE

---

<sup>13</sup> Demarca-se uma diferenciação entre o fundamento presente na lei sobre necessidades temporárias de excepcional interesse público e a constatação no material empírico de ampla utilização de trabalho de servidores em regime especial, com diversas recontrações e contratos de longos períodos.

<sup>14</sup> Art. 252 - Para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, poderá haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo.

<sup>15</sup> VI - Atender às necessidades do regular funcionamento das unidades escolares estaduais, enquanto não houver candidatos aprovados em concurso, em número suficiente para atender à demanda mínima e nos casos de substituição decorrentes de licença-prêmio, licença maternidade ou licença médica dos ocupantes de cargos do magistério público estadual de ensino fundamental e médio.

esconde é que o trabalho no serviço público é, crescentemente, em regime especial e desprotegido.

No âmbito da União, entre 2012 e 2017, verifica-se que cerca de metade dos ingressos de servidores na administração pública foi de estatutários. A proporção de contratações em regime especial cresce amplamente, em relação ao vínculo estatutário, em 2018, 2019 e 2020. São, respectivamente, 65,88%, 64,31% e 71,33% de contratos ditos temporários nesses anos. Em 2021, são apenas 11,93% servidores com vínculo estatutário que ingressam no Poder Executivo Federal (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 497). Neste sentido, para ilustrar as porcentagens indicadas, apresenta-se série histórica dos ingressos na União, entre 2017 e 2024, a partir dos dados estatísticos de pessoal do Ministério de Planejamento (2024):

**Tabela 7** - Ingresso de servidores públicos no poder executivo entre 2017 e 2024

Ano	Regime jurídico	Quantidade de ingressos	Ingressos em %
2024	Contrato temporário	19.650	69,2%
2024	Estatutário	8.693	30,6%
2023	Contrato temporário	37.438	77,4%
2023	Estatutário	10.839	22,4%
2022	Contrato temporário	22.259	62,5%
2022	Estatutário	13.346	37,5%
2021	Contrato temporário	23.569	73,8%
2021	Estatutário	6.215	20,8%
2020	Contrato temporário	28.436	78,8%
2020	Estatutário	7.440	20,6%
2019	Contrato temporário	32.849	68,6%
2019	Estatutário	14.805	30,9%
2018	Contrato temporário	19.605	56,4%
2018	Estatutário	13.989	40,3%
2017	Contrato temporário	16.174	41,6%
2017	Estatutário	19.008	48,9%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados estatísticos de pessoal do Ministério de Planejamento (2024)

Em todos os entes, ampliam-se vínculos não estatutários e não celetistas no setor público. No ano de 2020, 10,9% dos vínculos públicos eram celetistas, 69,8% estatutários e 19,3% contratações em regime especial. Em números absolutos, a contratação sem carteira

assinada ou vínculo estatutário no serviço público atingiu 3,13 milhões de trabalhadores (IBGE, 2022). Conforme análise de Vieceli e Gravas (2023), a partir dos microdados do IBGE, as vagas precárias com mais contratações no setor público ficaram concentradas em trabalhadores de limpeza (117,7 mil), ajudantes de professores (84,3 mil), escriturários gerais (75,0 mil), professores do ensino fundamental (74,7 mil), professores do ensino pré-escolar (60,1 mil), cuidadores de crianças (44 mil) e professores do ensino médio (37,4 mil).

Estes dados revelam as imprecisões categóricas em torno do conceito de servidor público utilizada para sustentar a reforma administrativa em curso, isto porque grande parcela dos servidores públicos não é aquela retratada na fundamentação da PEC nº 32 de alto escalão, conforme analisam Gediel, Mello e Barbosa: “Há uma grande massa de servidores públicos que recebem salários baixos e estão sujeitos à insegurança das políticas de gestão de pessoas dos governos e a condições de trabalho que desafiam o aceitável” (2022, p. 491).

A diferença de renda entre trabalhadores estatutários, celetistas e demais contratações no setor público sugere a espoliação sofrida. Entre 2012 e 2021 (IBGE, 2022), o valor médio recebido pelos trabalhadores sem cargo efetivo correspondia a aproximadamente metade do valor recebido pelos trabalhadores estatutários. No ano de 2021, a média salarial no setor público para estatutários era de R\$ 4.689,00; para os trabalhadores com carteira assinada era de R\$ 4.052,00; já para os demais trabalhadores, R\$ 2.376,00 (IBGE, 2022).

No Brasil, em 2023 (INEP, 2023), a partir dos dados fornecidos pelos entes federativos, foram registrados 538.781 contratos de professores no ensino médio, sendo 235.716 concursados efetivos, 217.562 em contrato em regime especial, 107.035 na rede privada, 6.411 em vínculo de emprego e 592 terceirizados.

Em análise do período entre 2013 e 2023, observa-se a explosão de contratações em regime especial para o ensino médio no país, especialmente a partir de 2021<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> INEPDATA, 2023. Para acesso detalhado do painel de contratações: <<http://surl.li/pfdbrv>>. Acesso em: 04 de março de 2024.

**Tabela 8** – Contratos em regime especial de professores no ensino médio no Brasil (2013-2023)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP, 2023

ANO	CONTRATO EFETIVO	CONTRATO REGIME ESPECIAL	REDE PRIVADA	CONTRATO CLT	CONTRATO TERCEIRIZADO	TOTAL
2023	235.716	<b>217.562</b>	107.035	6.411	592	538.781
2022	247.679	<b>221.026</b>	105.335	6.705	614	545.974
2021	255.543	<b>174.299</b>	103.319	8.078	504	516.484
2020	271.629	<b>146.375</b>	102.732	7.694	436	505.782
2019	274.280	<b>148.011</b>	102.709	7.055	479	507.931
2018	277.712	<b>149.825</b>	102.649	6.962	466	513.403
2017	294.633	<b>137.104</b>	102.933	1.686	526	509.814
2016	299.136	<b>145.438</b>	103.609	1.996	624	519.883
2015	304.641	<b>145.863</b>	103.353	2.098	671	522.826
2014	309.603	<b>133.862</b>	103.128	1.651	497	522.426
2013	301.996	<b>127.258</b>	101.764	1.470	515	507.617

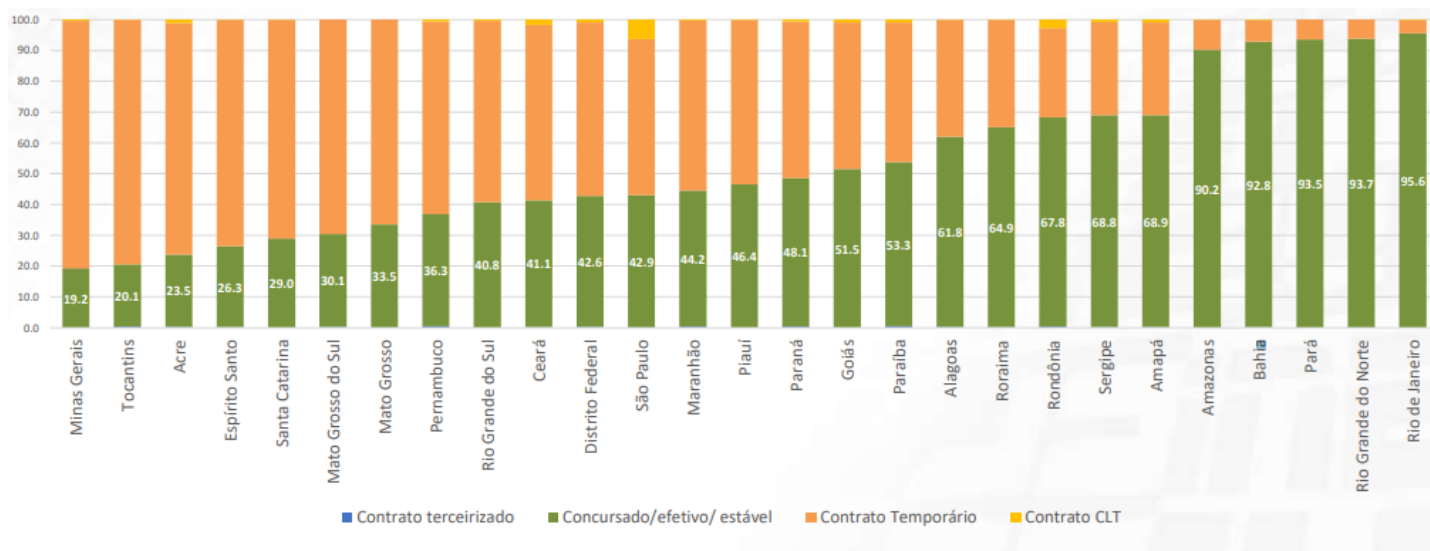
Conforme levantamento feito por Nepomuceno (2022, p. 243), a adesão dos estados à implementação da contrarreforma curricular ocorreu, especialmente, a partir de 2021, momento de início do processo em 20 entes federativos. Assim, é possível estabelecer uma relação entre a explosão de contratos em regime especial e a implementação da base curricular a partir de 2021.

Na exposição de motivos para implementação da contrarreforma educacional, observa-se a justificativa de redução de evasão escolar e redução do número de estudantes que não estudam e nem trabalham (Brasil, 2016). Além disso, é expresso o aumento de carga horária total do currículo. Ocorre que a proposta de política pública para incentivo às matrículas no ensino médio não vem acompanhada de qualquer menção de ampliação formal do quadro docente. O que se observa em âmbito nacional é um baixo crescimento do número geral de docentes, com explosão na contratação de professores em regime especial.

Em estados como Minas Gerais, Tocantins, Acre, Espírito Santo, Santa Catarina, o labor docente em regime especial representa mais de 70% da forma de contratação. No contexto do estado da Bahia, o Censo Educacional de 2023 indica que as contratações REDAS para escolas estaduais eram de 8,2%:



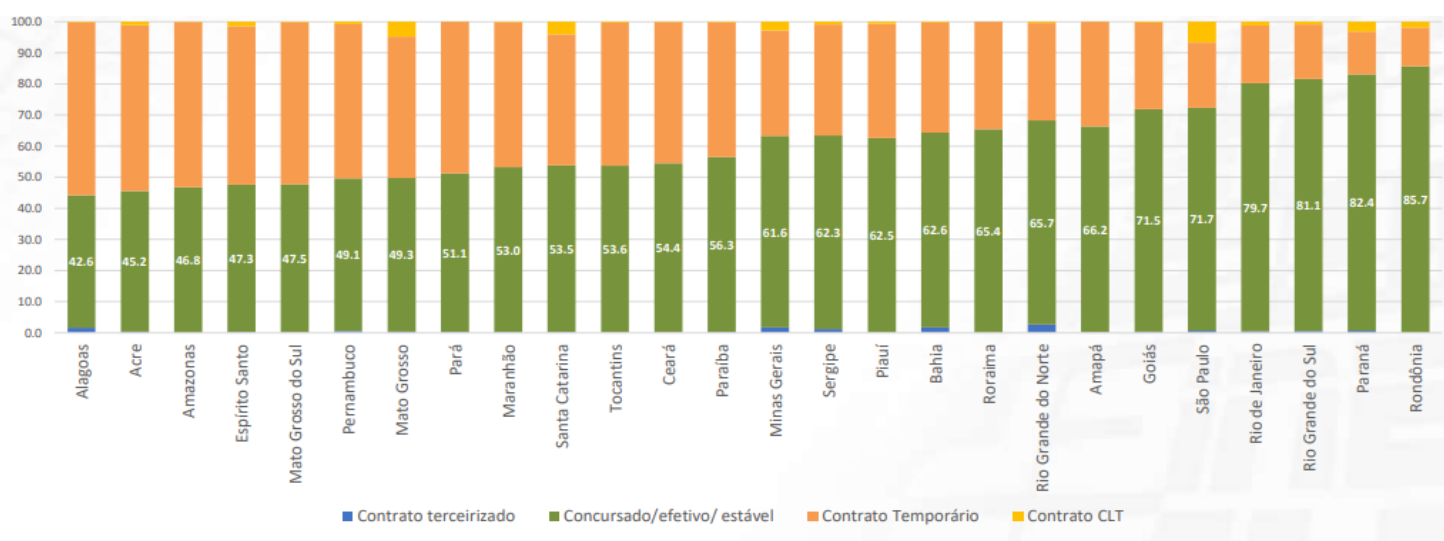
**Gráfico 9** – Percentual de docente da educação básica da rede estadual, por situação funcional e regime de contratação ou tipo de vínculo (2023)



Fonte: INEP, 2023

Já na rede municipal, os contratos REDAS em 2023 representam 48,4% nos territórios da Bahia:

**Gráfico 10** – Percentual de docente da educação básica da rede municipal, por situação funcional e regime de contratação ou tipo de vínculo (2023)



Fonte: INEP, 2023

Em série temporal, entre os anos de 2013 a 2023, no contexto de Bahia, na rede estadual, é possível observar a constante e ampla utilização de mão de obra em regime especial nos contratos docente, correspondendo em média a 1/3 das contratações:

**Tabela 9** – Contratos de professores no ensino médio na Bahia (2013-2023)

ANO	CONTRATO EFETIVO	CONTRATO EM REGIME ESPECIAL	REDE PRIVADA	CONTRATO CLT	CONTRATO TERCEIRIZADO	TOTAL
2023	24.059	<b>1.866</b>	6.379	42	21	30.622
2022	16.426	<b>8.046</b>	6.200	23	39	29.563
2021	18.356	<b>6.166</b>	6.084	2	41	29.371
2020	18.637	<b>5.747</b>	5.805	1	38	29.156
2019	19.115	<b>6.852</b>	5.758	2	31	30.593
2018	18.537	<b>8.440</b>	5.557	32	84	31.397
2017	19.264	<b>8.918</b>	5.435	13	70	32.579
2016	19.706	<b>8.950</b>	5.350	26	148	32.943
2015	19.819	<b>10.595</b>	5.161	44	78	34.428
2014	19.689	<b>8.921</b>	5.087	50	85	32.839
2013	18.794	<b>8.499</b>	4.710	10	103	31.185

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP, 2023

A partir da série histórica 2013-2023, constata-se que o ano de 2023 corresponderia à exceção na forma de contratação docente, a qual pode ter sofrido redução em razão da realização de concurso efetivo, no ano de 2022. Ocorre que, analisando os dados de prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado da Bahia, nos anos de 2021 (SEC, 2022), 2022 (SEC, 2023) e 2023 (SEC, 2024), constata-se, na área da educação de modo geral, um baixo ingresso de servidores efetivos na Secretaria da Educação neste período, não correspondendo aos dados lançados em Censo Escolar (INEPDATA, 2023)<sup>17</sup>:

**Tabela 10** – Movimentação de pessoal no exercício (2021-2023)

MOVIMENTAÇÃO DE PESSOAL NO EXERCÍCIO	2021 (enviado em 01.03.2022)	2022 (enviado em 01.03.2023)	2023 (enviado em 29.02.2024)
<b>ADMISSÃO</b>			
<b>Efetivos</b>	394	5	1.276
<b>Cargos Comissionados</b>	146	148	159

<sup>17</sup> Para apuração exata do número de contratos ativos na rede estadual, em âmbito do ensino médio, foram tentados diversos contatos com a Secretaria da Educação, a fim de averiguar a origem dos dados lançados no Censo Escolar. Diante da inefetividade nas informações, protocolou-se reclamação na ouvidoria geral do estado de nº 2958931, sem resposta até o momento.

<b>REDA</b>	4.159	3.212	4.651
<b>EXONERAÇÃO</b>			
<b>Efetivos</b>	270	157	393
<b>Cargos Comissionados</b>	172	194	168
<b>REDA</b>	1.703	2.417	3.290
<b>DISPONIBILIZAÇÃO</b>			
<b>De outros órgãos</b>	122	1	3
<b>Para outros órgãos</b>	183	49	16
<b>APOSENTADORIA</b>			
	1.361	839	927

Fonte: elaborada pela autora a partir das prestações de contas 2021-2023, conforme dados lançados pela SEC.

Ainda que os dados se relacionem a todos os servidores contratados pela Secretaria da Educação, os 1.276 servidores efetivos registrados correspondem ao ingresso por concurso público para professor efetivo e coordenador pedagógico realizado em 2022, conforme descrição em prestação de contas (SEC, 2023):

Registre-se que a despesa com pessoal do Quadro permanente foi de R\$ 3,0 bilhões, com um acréscimo de 5,68% quando comparado ao exercício anterior, em razão de: Ingresso de 1.276 servidores, após a homologação, convocação e nomeação dos candidatos aprovados no Edital SAEB 003/2022, que ofereceu 1.806 vagas para Professor e 307 Coordenadores Pedagógicos, com a carga horária de 40h semanais; [...]

Quanto ao número de professores REDAS atuantes no estado, no item 3.4, será discutida a imprecisão em sua divulgação pública. De qualquer forma, as séries históricas apresentadas, permitem a constatação de que os elevados números de contratos em regime especial se materializaram como prática recorrente da administração pública, atestando a noção da “precarização como regra” (Gediel, Mello, Barbosa, 2022, p. 496; Druck; Antunes, 2013), restando verificável a categoria de “contratos por regimes jurídicos híbridos” no interior da administração pública (Gediel, Mello, Barbosa, 2022, p. 513).

Os contratos REDAS em contexto do Novo Ensino Médio ajudam a sustentar sua implementação, especialmente considerando o pacote de contrarreformas que acompanharam tal política educacional, em especial, a limitação de investimentos em serviços públicos por meio da EC nº 95/2016.

Nepomuceno (2022, p. 203), em seus achados de pesquisa, aponta importante contradição no arcabouço legal do NEM, ao considerar o objetivo de ampliar o número de

estudantes e quadro de professores da rede estadual, visto que as propostas de ampliação de carga horária e implementação do ensino em tempo integral estão diretamente relacionadas à necessidade de aumento de financiamento, o que foi previsto no artigo 5º, parágrafo único da MP nº 746/2016<sup>18</sup> e artigo 13 da Lei nº 13.425/2017<sup>19</sup>. Por outro lado, observa-se que a própria legislação impõe um limite temporal de dez anos para o financiamento da política pública, além do fato de que as verbas destinadas à educação foram limitadas progressivamente pela EC nº 95 (Nepomuceno, 2022, p. 204).

Em sentido parecido, Gediel, Mello, Barbosa (2022) e Correias (1996) discutem as contrarreformas em contexto neoliberal. De um lado, há uma redução em termo de servidores públicos efetivos e, do outro, investe-se na produção de ideologia (Correias, 1996, p. 6). O NEM realiza diversas alterações de cargas horárias a partir de itinerários flexibilizantes, com tentativa de ampliação do número de estudantes, com o passar dos anos, e conjuntamente prevê uma limitação temporal para o seu financiamento.

Em diálogo com Gediel, Mello e Barbosa (2022, p. 513), aqui afirma-se que a contrarreforma proposta pelo Novo Ensino Médio, ao se basear na melhoria de índices de avaliação escolar e redução de evasão, aponta para um modelo gerencial que coloca a eficiência econômica como parâmetro, a partir de metas fixadas que devem ser cumpridas sem a consideração das condições institucionais e materiais para sua concretização. Por isso, a mão de obra precária e sem estabilidade se revela essencial para a execução da implementação desta contrarreforma educacional. Neste sentido, cita-se a conclusão do relatório “*Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” do Banco Mundial, que apontava um ganho de eficiência com redução de remuneração e número de funcionários nas áreas de educação e saúde. “Ganhos de eficiência significativos podem ser realizados nas áreas de saúde

---

<sup>18</sup> Art 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação

<sup>19</sup> Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

e educação, e, portanto, reduções no número de funcionários e nas remunerações não necessariamente afetariam a qualidade dos serviços prestados” (Banco Mundial, 2017, p. 51).

No documento emitido pelo Banco Mundial, “*Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio*” (utilizado para analisar o financiamento concedido e debatido na seção 2.1), de 2017, observou-se a análise de riscos socioambientais associados ao Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Destaca-se a indicação de desafios relacionados à implementação do Novo Ensino Médio, sem a necessidade de ampliação do quadro docente (Ministério da Educação, 2017, p. 57):

(i) a demanda por salas de aula para incorporar os alunos que terão carga horária ampliada, uma vez que mais de 80% das salas de aula já estão sendo utilizadas nos turnos matutino e vespertino; (ii) a viabilidade de aumentar a carga horária semanal dos docentes para ampliar o número de horas-aula diárias sem necessariamente demandar a contratação de novos professores ou a realocação dos mesmos;

Entre outros riscos registrados, observam-se eventuais manifestações de entidades de profissionais da Educação (Ministério da Educação, 2017, p. 56): Oposição das entidades de classe de professores e demais profissionais da educação, caso haja necessidade de relocação de docentes, bem como de entidades representativas de estudantes secundaristas.

Tais relatórios lançam luz para as práticas adotadas no país, quanto à implementação do Novo Ensino Médio, com utilização de mão de obra precária e forte repressão das ocupações estudantis, em nome da eficiência e racionalidade na execução da política pública.

A Emenda Constitucional nº 19/1998 alterou o artigo 37, caput, com a inclusão do princípio da eficiência, de forte racionalidade econômica, com representação de mudança significativa na definição de interesse público, nas finalidades e nos gastos para execução de serviços públicos, mediante análise de custo-benefício (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 504).

O conceito de interesse público passa a vincular a consecução dos objetivos do Estado a uma racionalidade econômica, primando pelo baixo custo (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 504). Assim, é evidente que a adoção de parâmetros privatistas de contrato na esfera pública está pautada por uma racionalidade econômica, que se justifica perante os cortes de gastos realizados. Não à toa, em 2017, foi aprovada a lei de terceirização alargada, em conjunto com a defesa da ampliação de autonomia contratual pela contrarreforma trabalhista (Gediel; Mello, 2020).

O estado precisa ter os menores gastos possíveis com o serviço público e os recursos orçamentários devem ser dirigidos para investimentos em melhorias da atividade econômica privada (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 505). No campo educacional, registra-se forte

recomendação do Banco Mundial, no relatório “*Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*”, de redução da contratação de professores para atingir razão eficiente entre o número de alunos/professores (Banco Mundial, 2017, p. 13):

O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor.

No contexto do Novo Ensino Médio, reduz-se a carga horária, realocam-se os professores, utilizam-se contratações sem estabilidade, de forma massiva, e se abre a possibilidade de aulas ministradas pela iniciativa privada, em eixo de ensino profissional.

A seguir, serão analisadas as condições contratuais de professores contratados pela modalidade de Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, no estado da Bahia e como ocorreu a implementação do NEM no estado, a fim de compreender os efeitos dos contratos por regimes jurídicos híbridos na administração pública.

### 3.2 CONTRATOS PRECÁRIOS: OS ARRANJOS NORMATIVOS HÍBRIDOS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHOS DOS PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL NA BAHIA

Na presente seção, analisam-se os contratos sem estabilidade de professores, no contexto do estado da Bahia, a partir de análise documental e de julgados dos tribunais do estado.

A forma de contratação de professores no Estado da Bahia, por meio de Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, ocorre sob o fundamento jurídico de necessidades temporárias de excepcional interesse público<sup>20</sup>, nos termos do art. 37, IX e art. 252<sup>21</sup>, da Constituição Federal. Em âmbito estadual à Lei nº 6.677/1994 e ao Decreto nº 8.112/2001, regem as contratações sob regime especial de direito administrativo – REDA. Neste decreto estadual, há a previsão de contratação temporária específica para o ambiente escola (inciso VI do art. 2º), enquanto não houver candidatos aprovados em concurso para atender a demanda ou as substituições por licença<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Demarca-se uma diferenciação entre o fundamento presente na lei sobre necessidades temporárias de excepcional interesse público e a constatação no material empírico de ampla utilização de trabalho de servidores em regime especial, com diversas recontrações e contratos de longos períodos.

<sup>21</sup> Art. 252 - Para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, poderá haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo.

<sup>22</sup> VI - Atender às necessidades do regular funcionamento das unidades escolares estaduais, enquanto não houver candidatos aprovados em concurso, em número suficiente para atender à demanda mínima e nos casos de

Na Bahia, conforme Instrução nº 9, de 2008 (Bahia, 2008), as contratações de REDAS são divididas entre<sup>23</sup>: a) levas de até 50 pessoas, dispensa-se prova objetiva, mediante análise curricular ou testes práticos; b) acima de 50 pessoas, deverá utilizar processo seletivo simplificado que “abrangerá as etapas básicas de um concurso público de provas ou de provas e títulos”. O que, entre os professores, conforme averiguado na seção 3.4, é popularmente dividido respectivamente entre: a) REDA emergencial; b) REDA por processo simplificado, REDA seletivo ou REDA regular.

Nos termos analisados no item 3.1, ao menos nos últimos dez anos, a contratação dita temporária (sem estabilidade) de docentes no nível médio é uma constante para o funcionamento educacional no estado, representando aproximadamente 1/3 das contratações. Além disso, conforme restará observado nos contratos analisados e entrevista, as contratações possuem diversas renovações contratuais, previsões de duração de 48 a 72 meses, mas vêm acompanhada de forte presença de instabilidade, com possibilidade de desligamento imotivado.

Para compreender a modalidade de contratação por processo seletivo de professores na rede estadual da Bahia, analisa-se o edital de 2022 (SEC/SUDEPE nº 18/2022) e contratos docentes em regime especial. Indica-se que o edital supraindicado possui mesma formatação do trâmite realizado em 2019 (SEC/SUDEPE nº 02/2019).

Para inscrição no certame, o candidato necessitava desembolsar R\$ 100,00 para a modalidade “Professor da Educação Básica”, R\$ 100,00 para “Professor da Educação Profissional” e R\$ 80,00 para “Professor da Educação Indígena”, podendo solicitar a isenção em caso de inscrição em CadÚnico (SEC, 2022). As provas são divididas em fase objetiva, com em média 50 questões, e fase de apresentação de titulações.

O edital para REDA de 2022 prevê no item 2.4 a duração contratual de 36 meses, com possibilidade de renovação por uma única vez por igual período, a partir do interesse da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC, 2022). Pelo edital, os professores são contratados com carga horária de 20 horas semanais e remuneração variável conforme a atividade realizada: na educação básica e profissional, a remuneração é de \$ 1.925, acrescida

---

substituição decorrentes de licença-prêmio, licença maternidade ou licença médica dos ocupantes de cargos do magistério público estadual de ensino fundamental e médio”.

<sup>23</sup> “17.1. nas contratações de até 50 (cinquenta) pessoas, por categoria profissional e município, a divulgação do recrutamento ocorrerá pelos modos e meios que melhor atendam à conveniência do serviço público, processando-se a seleção através de entrevistas, análise de currículos ou testes práticos de desempenho, onde se comprove a aptidão do candidato para execução das atividades inerentes à função;

17.2. nas contratações acima de 50 (cinquenta) pessoas, por categoria profissional e município, a convocação de candidatos terá divulgação ampla na localidade onde os serviços deverão ser prestados e o processo seletivo simplificado abrangerá as etapas básicas de um concurso público de provas ou de provas e títulos, se for o caso, com redução pela metade dos prazos para esse previstos”

de Gratificação de Estímulo às Atividades de Classe, no valor de R\$ 600,22, perfazendo um total de R\$ 2.525,22; para educação indígena, chama-se o pagamento de subsídio no valor de R\$ 1.204,92 (mil e duzentos e quatro reais e noventa e dois centavos), para o candidato que possuir formação em nível médio e subsídio no valor de R\$ 1.538, 99 para o candidato que possuir diploma de ensino superior de curso em Licenciatura Plena Intercultural em Educação Indígena (SEC, 2022).

Após a aprovação, o edital prevê a contratação dos professores mediante a apresentação de documentos do item “a” ao “cc” (29 itens ao todo), como, por exemplo, declaração de bens, declaração de não cumulação de cargos ou funções, comprovação de residência dos últimos oito anos, certidões negativas de antecedentes criminais em todas as esferas jurídicas, declaração de ausência de decisão condenatória transitada em julgado ou proferida por órgão judicial colegiado dos últimos oito anos para crimes contra a economia popular, a fé pública, a administração pública e o patrimônio público. Em pesquisa aos editais anteriores no site da SEC, constatou-se que, pelo menos desde 2015, a lista de documentos é similar (SEC, 2022). Eis a lista de documentos exigida no edital de 2022 (SEC, 2022):

- a) original e cópia do Diploma, devidamente registrado de conclusão do curso de nível superior para a função na que concorreu expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC;
- b) original e cópia do Diploma de Conclusão do Curso, relacionado a função com pré-requisito/escolaridade de nível médio expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC;
- c) original e cópia dos títulos obtidos no exterior revalidados no Brasil, se for o caso;
- d) original e cópia carteira de identidade, CPF, certidão de nascimento ou de casamento, se for o caso;
- e) original e cópia da certidão de nascimento ou RG dos dependentes;
- f) número de conta corrente do Banco do Brasil;
- g) original e cópia título de eleitor e dos comprovantes dos dois últimos pleitos ou certidão de quitação eleitoral fornecida pelo respectivo cartório eleitoral;
- h) original e cópia do ato de exoneração ou do requerimento no ato da posse para o candidato que ocupe cargo, emprego ou função pública inacumulável na forma do art. 37, inciso XVI, da Constituição Federal;
- i) declaração de bens;
- j) original e cópia PIS/PASEP;
- k) original e Cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS;
- l) declaração de não-acumulação de cargos, empregos e funções, ainda que não remunerados;
- m) original e cópia certificado de reservista para os homens;
- n) três fotos 3x4;
- o) original e cópia comprovação de residência dos últimos oito anos;
- p) certidão negativa dos setores de distribuição dos foros criminais dos lugares em que tenha residido, nos últimos oito anos, da Justiça Federal;
- q) certidão negativa dos setores de distribuição dos foros criminais dos lugares em que tenha residido, nos últimos oito anos, da Justiça Estadual;
- r) folha de antecedentes da Polícia Federal de onde tenha residido nos últimos oito anos, expedida, no máximo, há seis meses;
- s) folha de antecedentes da Polícia do(s) Estado(s) onde tenha residido nos últimos oito anos, expedida, no máximo, há seis meses;



- t) certidão negativa da Justiça Militar Federal, inclusive para os candidatos do sexo feminino;
- u) certidão negativa da Justiça Militar Estadual ou do Distrito Federal, inclusive para os candidatos do sexo feminino;
- v) certidão negativa da Justiça Eleitoral;
- w) certidão negativa do Cadastro Nacional de Condenações Cíveis por Ato de Improbidade Administrativa do Conselho Nacional de Justiça;
- x) certidão negativa do Conselho de Classe ou órgão profissional competente;
- y) declaração de que:

I. não tenha contra si decisão condenatória transitada em julgado ou proferida por órgão judicial colegiado, desde a condenação até o transcurso do prazo de oito anos após o cumprimento da pena pelos crimes contra a economia popular, a fé pública, a administração pública e o patrimônio público; contra o patrimônio privado, o sistema financeiro, o mercado de capitais e os previstos na lei que regula a falência; contra o meio ambiente e a saúde pública; eleitorais, para os quais a lei comine pena privativa de liberdade; de abuso de autoridade, nos casos em que houver condenação a perda do cargo ou a inabilitação para o exercício da função pública; de lavagem ou ocultação de bens, direitos e valores; de tráfico de entorpecentes e drogas afins, racismo, tortura, terrorismo e hediondos; de redução à condição análoga a de escravo; contra a vida e a dignidade sexual; praticados por organização criminosa, quadrilha ou bando;

II. não tenha perdido cargo eletivo de governador e de vice-governador do Estado e de prefeito e de vice-prefeito, por infringência a dispositivo da Constituição Estadual ou da Lei Orgânica do Município, nos últimos 08 (oito) anos;

III. não tenha contra si representação julgada procedente pela justiça eleitoral em decisão transitada em julgado, em processo de apuração de abuso de poder econômico ou político nos últimos oito anos;

IV. não tenha contra si decretação da suspensão dos direitos políticos, em decisão transitada em julgado ou por órgão judicial colegiado, por ato doloso e de improbidade administrativa que importe lesão ao patrimônio público e enriquecimento ilícito, desde a condenação ou o trânsito em julgado até o transcurso do prazo de 08 (oito) anos após o cumprimento da pena;

V. não tenha sido excluído do exercício da profissão, por decisão sancionatória do órgão profissional competente, em decorrência de infração ético-profissional, pelo prazo de oito anos, salvo se o ato houver sido anulado ou suspenso pelo Poder Judiciário;

VI. não tenha sido demitido do serviço público em decorrência de processo administrativo ou judicial, pelo prazo de oito anos, contados da decisão, salvo se o ato houver sido suspenso ou anulado pelo Poder Judiciário;

VII. no caso de Magistrado e de membro do Ministério Público, não tenha sido aposentado compulsoriamente por decisão sancionatória, que não tenha perdido o cargo por sentença ou que não tenha pedido exoneração ou aposentadoria voluntária na pendência de processo administrativo disciplinar, pelo prazo de oito anos;

VIII. não tenha sido responsável por atos julgados irregulares por decisão definitiva do Tribunal de Contas da União, do Tribunal de Contas de Estado, do Distrito Federal ou de Município, ou ainda, por conselho de contas de Município;

IX. não tenha sido punido, em decisão da qual não caiba recurso administrativo, em processo disciplinar por ato lesivo ao patrimônio público de qualquer esfera de governo;

z) procuração para os candidatos que optem por se fazerem representados por terceiros, com firma devidamente reconhecida em cartório;

aa) comprovação de ter exercido efetivamente a função de jurado;

bb) atestado de Saúde Ocupacional - ASO, expedido por Médico do Trabalho ou Serviço Médico Especializado em Medicina Ocupacional;

cc) cópia dos exames apresentados quando da realização da avaliação médica.

Ainda, na convocação realizada em Diário Oficial do estado, são descritos os documentos médicos que devem ser apresentados, exemplificativamente, cita-se a publicação

do Diário Oficial do Estado da Bahia, realizado em 13/09/2023, para convocação de aprovados em Edital SEC/SUDEPE Nº 18/2022 (Bahia, 2023):

**Tabela 11** – Documentos médicos solicitados para convocação de aprovados em Edital SEC/SUDEPE Nº 18/2022

<b>Exames</b>	<b>Validade do exame</b>
Hemograma	3 meses
Glicemia	3 meses
Sumário de urina	3 meses
Parasitológico de Fezes	3 meses
Acuidade visual (emitida por médico Oftalmologista)	3 meses
Raio X de Tórax (PA) com laudo	6 meses
Eletrocardiograma com Laudo (a partir dos 40 anos)	6 meses
PSA da próstata (homens a partir dos 40 anos)	6 meses

Fonte: Bahia, 2023.

O que se constata é o rigor na contratação do REDA, valendo-se da desconfiança contra os professores ao pedir documentos como antecedentes criminais. Mello e Rossa, ao analisarem o contexto do trabalho docente em regime especial no estado do Paraná, verificaram que as exigências são crescentes em fase pré-contratual, revelando o assédio institucional estatal com os docentes (2023, p. 184). A mesma situação se observa no estado da Bahia, em que os professores são submetidos à aplicação de provas e à apresentação de diversas documentações.

Em comparação com um edital de professor efetivo, as atribuições dos professores em regime especial e concursados são as mesmas. A seguir, apresenta-se uma comparação entre o edital professor efetivo de 2017 (SEC, 2017) e para REDA de 2022 (SEC, 2022):

**Tabela 12** – Comparativo quanto à função docente entre edital de concurso efetivo 2017 e REDA de 2022

CONCURSO PARA EFETIVO - 2017	REDA - 2022
<p><b>CARGO PROFESSOR PADRÃO P – GRAU IA:</b></p> <p>Participar da elaboração da Proposta Pedagógica e do Plano de Desenvolvimento do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho e de aula, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de aprendizagem e de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; atuar em projetos pedagógicos especiais, desenvolvidos e aprovados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia; exercer outras atribuições correlatas e afins.</p>	<p><b>PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA:</b></p> <p>Participar da elaboração da Proposta Pedagógica e do Plano de Desenvolvimento do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho e de aula, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de aprendizagem e de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidades; atuar em projetos pedagógicos especiais, desenvolvidos e aprovados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia; exercer outras atribuições correlatas e afins.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Edital 02/2017 e 18/2022 da SEC/BA.

Também, nos concursos efetivos, há similitude quanto aos itens que compõem a remuneração, quais sejam, valor de vencimento básico acrescido de gratificação de estímulo às atividades de classe. A documentação solicitada é similar à lista de exigências do professor REDA. O valor da prova é o mesmo para ambas as modalidades (R\$ 100,00). Observa-se a diferenciação entre as provas, no que se refere ao número de questões e à etapa de prova discursiva. O concurso para efetivo conta com 53 questões, necessidade de produção de redação e prova de títulos (SEC, 2017). As provas para REDA são divididas em fase objetiva, possuindo em média 50 questões, e fase de apresentação de titulações (SEC, 2022).

A partir da análise dos editais, é possível verificar a desqualificação e desprofissionalização da atividade docente, visto que os contratos REDA podem ser estendidos por até 72 meses, o que é equivalente a seis anos de atuação sem qualquer estabilidade e progressão de carreira. Ademais, evidenciou-se a similitude na forma de avaliação dos professores em ambos os editais e as mesmas atribuições realizadas por professores efetivos e em regime especial, o que indica a utilização do REDA como forma de não contratação de professores efetivos por meio de concurso público.

Quanto à análise contratual, aponta-se que esta é feita a partir de material cedido por professores de escola da rede estadual da Bahia, para os anos de 2017 e 2022<sup>24</sup>, ambos com mesmo conteúdo, por isso tratados em conjunto. Do Contrato REDA 1 – CR1, é possível verificar, de modo geral, cláusulas expressamente prejudiciais ao trabalhador docente, seja pela limitação temporal, alteração arbitrária de local de trabalho, jornada e rescisão antecipada de contrato, revelando verdadeira precariedade na forma de trabalho. Neste sentido, concorda-se com Gediél e Mello (2015, p. 124) ao afirmarem que as demandas por serviço público em um país de capitalismo dependente são acompanhadas pelo aumento da exploração do servidor.

Na cláusula terceira do Contrato REDA 1 – CR1, há a estipulação de prazo de 24 meses, com possibilidade de prorrogação por igual período:

Cláusula terceira: O presente contrato terá o prazo de 24 meses, conforme acima indicado, de acordo com o disposto no Art. 253 da Lei nº 6.677/1994 com a redação dada pelo artigo 4º da Lei nº 7.992 de 29/12/2001, a critério do Governo do Estado da Bahia, admitida apenas uma prorrogação para igual período, através de termo aditivo no contrato;

A cláusula quinta do CR1 aponta a possibilidade de alteração de jornada a qualquer momento pelo poder público, até mesmo com adoção de turnos e revezamento:

Cláusula quinta: a administração pública poderá, a qualquer tempo, no curso do presente contrato, modificar a jornada de trabalho pactuada, podendo, inclusive, estabelecer turnos de revezamento, de modo que melhor sejam atendidas as necessidades do serviço;

Parágrafo único: quando se tratar de prestação de serviço em regime de plantões semanais de 12 (doze) ou 24 (vinte quatro) horas, o excesso de horas será compensado mediante folga remunerada, concedida no decorrer da semana correspondente.

Denota-se a possibilidade de remanejamento do contratado para qualquer unidade escolar, não havendo especificação quanto à mudança de cidade pelo professor, conforme cláusula sexta:

Cláusula sexta: o contratado prestará serviço no local acima indicado podendo, contudo, a critério da Administração Pública, ser remanejado para qualquer unidade da estrutura do órgão contratante.

Do referido contrato, há expressamente a adoção de possibilidade de rescisão antecipada pelo poder público, sem que tal ato gere obrigação de indenizar o professor, nos termos da cláusula oitava:

Cláusula oitava: poderá a Administração Pública, desde que assim justifique o serviço público e cessada a necessidade do serviço ora contratado rescindir, a qualquer tempo,

---

<sup>24</sup> Este artigo reproduz, sem identificação das partes contratantes e sem alteração do conteúdo das cláusulas contratuais retiradas de contratos entre Secretaria da Educação da Bahia e docentes, que não podem ser revelados publicamente em virtude de sua natureza. A partir deste momento do contrato, passa a ser referido como Contrato REDA “X” – “CRX” para melhor entendimento.

o presente contrato, sem que isto importe em direito à indenização a qualquer título ao contratado.

Nos contratos precários com a administração pública, observa-se a negação de uma relação estatutária efetiva ou de vínculo empregatício, embora o poder disciplinar do administrador público seja mantido. Desta forma, é pertinente retomar a análise de Gediel e Mello, que afirma que a “eficiência” do Estado está diretamente vinculada ao fortalecimento do poder disciplinar. E, no contexto de neoliberalismo, se nega à subordinação para intensificá-la (2015, p. 124).

Em levantamento realizado na internet em buscador oficial de julgados, a partir dos marcadores “REDA”, “professor” e “Bahia”, no período entre janeiro de 2014 a janeiro de 2024, observam-se diversas denúncias jornalísticas a respeito da situação de trabalho dos professores em âmbito estadual e municipal. Há registros de atraso de pagamentos no ano de 2019, nos três primeiros meses de contrato de trabalho de professores REDAS, em âmbito estadual. Em comunicado à imprensa, a Secretaria Estadual de Educação indicou que “ao serem cumpridas todas as etapas para o ingresso do servidor na folha de pagamento, os vencimentos serão regularizados em conformidade com a data de contratação. Cada convocado tem uma análise individualizada” (Bitencourt, 2019).

Da referida reportagem, indicam-se os depoimentos de professores sobre o atraso na remuneração. Há relato de uma professora de história que foi contratada, mas sequer recebeu o valor para a passagem de ônibus:

Outra professora de história, de 26 anos, vive situação parecida. Ela, que preferiu não ter seu nome divulgado, ensina no Colégio Estadual Presidente Getúlio Vargas, no bairro da Soledade, em Salvador, e também foi contratada em setembro. Ela diz não ter recebido nenhuma remuneração até o momento. “Moro em São Caetano e estou tirando do meu bolso, mesmo sem receber, para pegar ônibus e vir para cá”, lamentou (Bitencourt, 2019).

Verifica-se relato também de professora de língua portuguesa que denunciou a ausência de pagamento de aulas extras realizadas em julho de 2019 (Bitencourt, 2019):

A professora de Língua Portuguesa Núbia Pereira Medrado, 43, ensina desde abril do ano passado no Colégio Estadual Professor Jairo Alves Pereira, centro de Eunápolis, extremo sul da Bahia. Ela diz que seus salários estão regularizados, mas se queixa de não ter sido remunerada pelas aulas extras de julho, agosto e setembro desse ano. “Dá uns R\$ 600, no mínimo. Já fiz o pedido de cobrança junto ao RH, mas nada até agora”, contou

Os relatos colhidos em veículos de imprensa dão uma dimensão das condições de trabalho dos docentes, o que será aprofundado na seção 3.4 desta dissertação. Ademais, as descrições em entrevistas jornalísticas são compatíveis com a análise realizada por Maria de Barros Pádua, em sua dissertação, no que se refere à utilização da categoria precarização para

explicar as contratações em regime especial, com diferenças de remuneração e ausência de direitos trabalhistas (Pádua, 2022, p. 159).

Entre as ações judiciais sobre a contratação de professores, no Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, a partir dos marcadores “professor”, “REDA” e “Estado da Bahia”, no período entre janeiro de 2014 a janeiro de 2024, é possível observar 61 acórdãos encontrados com temas: a) duração do contrato de trabalho; b) pedido de pagamento de verbas salariais, como FGTS; c) ausência ou atraso de pagamento de remuneração; d) discussão sobre problemas na inscrição de candidatos selecionados; e) casos de nomeação em concurso efetivo que vedam a adoção de REDA.

Quanto à duração do contrato de trabalho, ao menos seis acórdãos discutiam a possibilidade de rescisão antecipada do contrato de trabalho REDA, diante da alegação de discricionariedade da administração pública. As decisões majoritariamente reconhecem a possibilidade de encerramento antecipado da relação contratual. Todas utilizaram categorias como “contrato precário” e “vínculo precário” para definir a relação entre professores e o poder público, o que revela a hibridização sofrida e a noção de legalidade expandida, na qual há expresse reconhecimento da precariedade como parte da relação contratual.

Citam-se alguns exemplos de trechos das fundamentações dos acórdãos. Nos autos de nº 0500177-39.2018.8.05.0137, com publicação em 23/04/2021, oriundo da Secunda Câmara Cível, a justificativa de voto indica expressamente a possibilidade de rescisão sempre que houver interesse do poder público, ainda que se tenha estabelecido prazo final para o contrato:

Os agentes contratados por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público exercem função pública e apenas desempenham funções públicas atribuídas por lei e contrato, com vínculo regido por legislação especial. In casu, constata-se que o recorrente fora contratado pelo Município de Ourorândia para fins de atendimento à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e nos termos da Lei municipal 74/2005, para exercer a função de Professor como se vê do ID 10103582. Com efeito, a rescisão unilateral do contrato temporário individual firmado com o Poder Público é ato discricionário, podendo ocorrer sempre que houver interesse público na contratação, estrito à conveniência e oportunidade. Outrossim, o fato de ter sido estabelecido prazo final para o contrato, não configura direito do Apelante de manter o vínculo com a Administração Pública, pois trata-se de contrato precário e o Poder Público, com base na supremacia do interesse público, pode rescindir o contrato unilateralmente (grifo da autora).

Nos autos de nº 8013008-92.2020.8.05.0000, com decisão prolatada pela Segunda Câmara Cível do TJBA, publicada em 14/10/2020, denota-se a confirmação de rescisão antecipada, sem a necessidade de abertura de processo administrativo, diante da natureza precária do Contrato REDA:

Contratada, precariamente, para exercer cargo temporário de Professor naquele Município pelo período, inicialmente, de 02 (dois) anos, na data de 10/04/2018. A

própria natureza do contrato em Regime Especial de Direito Administrativo visa atender necessidade temporária de excepcional interesse público, possuindo natureza precária do contrato e rigorosamente vinculada à persistência da situação de necessidade que autorizou sua celebração e ao interesse da Administração na sua manutenção. A evidente instabilidade inerente ao REDA não torna-se possível vislumbrar a real necessidade do deferimento da Tutela perseguida, eis que não se configura ameaça ao direito da Requerente, ante a possibilidade de alteração, extinção ou rescisão unilateral dos contratos administrativos pelo ente Público. Portanto, desnecessária, nesses casos, a instauração de processo administrativo pra dispensa de servidor público que exerce cargo temporário (REDA), por ser função exercida de livre exoneração, sendo possível o afastamento ad nutum, nos termos dos precedentes do STJ e desse Tribunal de Justiça (grifo da autora).

Entre os casos em que houve o reconhecimento de ilegalidade na rescisão antecipada, cita-se o processo de nº 8001441-77.2019.8.05.0201, com publicação em 11/02/2020, pela Quinta Câmara Cível. Nos referidos autos, a decisão apontou a arbitrariedade na exoneração do servidor contratado temporariamente, sem a devida motivação sobre seu desligamento:

APELAÇÃO CÍVEL. CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO. MANDADO DE SEGURANÇA. CONTRATO TEMPORÁRIO. REDA. RESCISÃO ANTECIPADA DO VÍNCULO PRECÁRIO. AUSÊNCIA DE MOTIVAÇÃO DO ATO ADMINISTRATIVO EXONERATÓRIO. INEXISTÊNCIA DE PROCESSO ADMINISTRATIVO. VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS DA AMPLA DEFESA E DO CONTRADITÓRIO. CONFIGURADA. REINTEGRAÇÃO. IMPOSSIBILIDADE. PERDAS E DANOS. RAZOABILIDADE. SEGURANÇA CONCEDIDA EM PARTE. RECURSO PROVIDO PARCIALMENTE. A exoneração do servidor contratado temporariamente pelo Ente Público, sem a devida motivação acerca do ato que justificou o seu desligamento, configura arbitrariedade e ilegalidade do referido ato administrativo. A dispensa prematura do servidor não gera direito à reintegração no serviço público, por não possuir estabilidade. Entretanto, é razoável que a Administração Pública arque com o pagamento da remuneração que o particular perceberia, caso houvesse o escoreito cumprimento do contrato, cujo prazo final fora previamente estabelecido. (grifo da pesquisadora)

O que chama a atenção dos julgados é o reconhecimento da contratação precária pelo estado nas decisões judiciais. No sentido apontado por Mello (2022, p. 92), a utilização do REDA (contrato temporário) esvazia a significação da contratualidade de professores estatutários e disponibiliza novas formas de mercadoria ao capital por meio de hibridização.

Quanto às ações ajuizadas frente ao Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (Bahia), é possível observar um total de 122 resultados para o período de 25.02.2019 a 25.02.2024, que discutiam a relação de emprego em caso de contratação por REDA. Majoritariamente, os acórdãos declararam a incompetência material da Justiça do Trabalho para análise dos casos. Como exemplo, cita-se a decisão exarada, em 15.09.2022, pela Quarta Turma do TRT da 5ª Região, nos autos de nº 0000326-60.2021.5.05.0033. O fundamento utilizado é de que as contratações dos professores se deram sob as regras de regime especial de direito administrativo, além de fundamentarem a decisão com base na Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 3.395, que fixou entendimento de:

“Aplicação de interpretação conforme à Constituição, sem redução de texto, que o disposto no art. 114, inciso I, da Constituição Federal na redação dada pela Emenda Constitucional 45/2004, não abrange causas ajuizadas para discussão de relação jurídico-estatutária entre o Poder Público dos Entes da Federação e seus Servidores.”

Ademais, as decisões fundamentam seu entendimento com base jurisprudência de Reclamações Constitucionais, que indicam a incompetência da Justiça do Trabalho para decisão sobre a caracterização da relação administrativa ou empregatícia entre ente público e servidor. Neste sentido, cita-se exemplo de reclamação constitucional nº 44.276/2021 (Supremo Tribunal Federal, 2021):

RECLAMAÇÃO CONSTITUCIONAL. AUTORIDADE DE DECISÃO PROFERIDA PELO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: ARTIGO 102, INCISO I, ALÍNEA L, DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA. MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE N. 3.395. CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE SERVIDORES PÚBLICOS: ARTIGO 37, INCISO IX, DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA. AÇÕES AJUIZADAS POR SERVIDORES TEMPORÁRIOS CONTRA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: COMPETÊNCIA DA JUSTIÇA COMUM. CAUSA DE PEDIR RELACIONADA A UMA RELAÇÃO JURÍDICO-ADMINISTRATIVA. AGRAVO REGIMENTAL PROVIDO E RECLAMAÇÃO PROCEDENTE. 1. O Supremo Tribunal Federal decidiu no julgamento da Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 3.395 que "o disposto no art. 114, I, da Constituição da República, não abrange as causas instauradas entre o Poder Público e servidor que lhe seja vinculado por relação jurídico-estatutária". 2. Apesar de ser da competência da Justiça do Trabalho reconhecer a existência de vínculo empregatício regido pela legislação trabalhista, não sendo lícito à Justiça Comum fazê-lo, é da competência exclusiva desta o exame de questões relativas a vínculo jurídico-administrativo. 3. Se, apesar de o pedido ser relativo a direitos trabalhistas, os autores da ação suscitam a descaracterização da contratação temporária ou do provimento comissionado, antes de se tratar de um problema de direito trabalhista a questão deve ser resolvida no âmbito do direito administrativo, pois para o reconhecimento da relação trabalhista terá o juiz que decidir se teria havido vício na relação administrativa a descaracterizá-la. 4. No caso, não há qualquer direito disciplinado pela legislação trabalhista a justificar a sua permanência na Justiça do Trabalho. 5. Precedentes: *Reclamação 4.904*, Relatora a Ministra Cármen Lúcia, Plenário, DJe 17.10.2008 e *Reclamações 4.489-AgR, 4.054 e 4.012*, Plenário, DJe 21.11.2008, todos Redatora para o acórdão a Ministra Cármen Lúcia. 6. Agravo regimental a que se dá provimento e reclamação julgada procedente.

Dos casos do TRT da 5ª Região que reconheçam a ausência de relação administrativa, indicou-se a existência de contratos sucessivos entre o ente público e o contratado, o que descaracterizaria a necessidade temporária excepcional. Entretanto, as decisões indicam a impossibilidade de reconhecimento de vínculo de emprego, em razão da ausência de concurso público, com incidência de súmula 363 do TST. Esta define a contratação como nula e pagamento correspondente somente ao número de horas trabalhadas e depósitos de FGTS (Tribunal Superior do Trabalho, 2003):

Súmula nº 363 do TST



CONTRATO NULO. EFEITOS. A contratação de servidor público, após a CF/1988, sem prévia aprovação em concurso público, encontra óbice no respectivo art. 37, II e § 2º, somente lhe conferindo direito ao pagamento da contraprestação pactuada, em relação ao número de horas trabalhadas, respeitado o valor da hora do salário mínimo, e dos valores referentes aos depósitos do FGTS".

Neste sentido, cita-se a decisão exarada em 03.08.2021, nos autos de nº 0000066-66.2018.5.05.0492, pela Quarta Turma do TRT da 5ª Região. No caso em questão, houve o reconhecimento de que contratos sucessivos ao longo de anos têm por objetivo principal fraudar os direitos trabalhistas, por outro lado, não houve o reconhecimento do vínculo empregatício:

A contratação da reclamante como Professora pelo Município reclamado, sob o pretexto de regime de contrato temporário, perdurando de 2005 a 2018, sem solução de continuidade, teve como objetivo principal fraudar os direitos trabalhistas da empregada, pois a verdade é que de temporária nada tinha a contratação, sobretudo se considerarmos o período de trabalho prestado e, ainda, o que dispõe o artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal, que determina que "a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público", o que, repise-se, não é a hipótese dos autos. Portanto, não provada a contratação temporária da reclamante para atender a excepcional interesse público, conclui-se que o vínculo mantido entre as partes era de natureza celetista. Sendo assim, restou configurada a situação fática descrita na peça de ingresso que, por sua vez, retrata uma relação empregatícia, ainda que nula por desatendimento ao preceito contido no inciso II, do art. 37, da Constituição Federal, e não um vínculo estatutário.

As decisões confirmam a imprecisão do tratamento jurídico da categoria de servidores públicos temporários ou em regime especial, em sentido parecido com a análise de Gediel, Mello e Barbosa (2022, p. 508), diante da permissividade constitucional para o exercício de funções públicas por trabalhadores contratados por regimes jurídicos híbridos. De um lado, os Tribunais de Justiça do Estado não reconhecem a caracterização e direitos de servidores públicos efetivos, e por outro, o Tribunal Regional do Trabalho majoritariamente tem afastado o reconhecimento de vínculo de emprego, deixando os contratos em regime especial em um limbo jurídico (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 510): figuram trabalhadores que não pertencem à categoria de servidores públicos permanentes, nem se identificam com categorias profissionais que atuam nas empresas privadas. Esses trabalhadores flutuam num limbo jurídico e social.

A precarização, expressamente constatada pelas decisões judiciais, faz parte da substituição gradual do “estatuto jurídico dos servidores públicos pela regulação esparsa de diversas formas de contratualidade privada” (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 508), ainda que em atividade-fim do estado como a educação.

A possibilidade de encerramento do contrato em qualquer tempo revela um entendimento que vem sendo fortalecido pelos discursos quanto à necessidade da

contrarreforma administrativa, de que “os servidores são tidos como desnecessários, supérfluos, custosos e responsabilizados pelos erros e desvios da administração”, em franco assédio institucional (Gediel; Mello; Barbosa, 2022, p. 510).

É possível afirmar que a forma de contratação de professores via REDA faz parte da crise do contrato de trabalho e expressa a expansão da violência do capital e do Estado sobre trabalhadoras e trabalhadores (Mello, 2020, p. 18). No sentido proposto por Mello, no âmbito do trabalho docente, criam-se novos tipos e bens jurídicos tutelados pelo direito do trabalho (2020, p. 263), permitindo que o capital avance sobre a pessoalidade da classe-que-vive-do-trabalho<sup>25</sup> (Mello, 2020, p. 31). Nesse contexto, a modalidade contratual adotada faz parte da reestruturação do trabalho docente, de forma que o estatuto jurídico conferido a professoras e professores é desfigurado e segmentado por meio de contratualidades espoliativas (Gediel; Mello; Katrein; Veiga, 2022).

### 3.3 O NOVO ENSINO MÉDIO INSTITUÍDO NO ESTADO DA BAHIA

Nesta seção, a partir da análise documental, investiga-se em que contexto ocorreu a implementação do Novo Ensino Médio na Bahia.

O primeiro ato ligado à educação realizado por Michel Temer, após assumir a presidência, foi sancionar a medida provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), sem qualquer prévio diálogo com a população, estudantes e educadores. A utilização de uma Medida Provisória foi amplamente questionada como instrumento para realização de uma contrarreforma educacional, diante de sua arbitrariedade (Silva, Scheibe, 2017, p. 26).

A medida provisória chegou a ter parecer desfavorável do Ministério Público Federal e da Procuradoria Federal, diante da realização de contrarreforma na educação básica, sem o diálogo com a sociedade civil. Na época, relembra-se que cerca de 1400 instituições de ensino em todo o país foram ocupadas por estudantes, entre outubro e dezembro de 2016 (Silva, 2019, p. 87).

Mesmo diante das manifestações, a medida provisória foi aprovada e culminou na Lei nº 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reestruturou o ensino médio, com término da implementação até 2024. A partir de 2018, instaurou-se o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 649/2018 (Brasil, 2018). O Estado da Bahia foi um dos primeiros a aderir ao programa por meio da

---

<sup>25</sup>A expressão classe-que-vive-do-trabalho foi cunhada por Antunes (2009), em resposta às teorias que afirmavam o fim do trabalho na década de 1980.

assinatura do Termo de Compromisso anexado à Portaria nº 649/2018 (Bahia, 2018). No estado, o Novo Ensino Médio teve a implementação iniciada em 2019 (SEC, 2023). O sistema estadual de ensino contou com 565 escolas-piloto (SEC, 2023).

Entre as alterações do Novo Ensino Médio, cita-se a determinação de que parte das escolas seja em tempo integral e a divisão de organização para todas as instituições em cinco itinerários formativos: matemáticas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas: formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Em 2023, apesar de ter sido suspensa temporariamente pelo Ministério da Educação, conforme a portaria nº 399/2023 (Brasil, 2023), a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2023) manteve integralmente o programa de implementação do NEM, demarcando o alinhamento do governo do estado com a implementação da contrarreforma educacional.

Para contextualização do projeto-piloto instituído na Bahia, apresenta-se levantamento documental, em que serão analisados: a) *Documento orientador do Novo Ensino Médio na Rede Pública da Bahia*, versão 2019 (SEC, 2019); b) *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio* (SEC, 2022).

O *Documento orientador do Novo Ensino Médio na Rede Pública da Bahia*, publicado em 2019, visava orientar as escolas-piloto sobre as seguintes estruturas (SEC, 2022):

as mudanças que ocorreriam nas matrizes curriculares em 2020; as escolhas de eletivas; a organização dos espaços escolares para a oferta das eletivas; estratégias metodológicas e avaliativas para o desenvolvimento do trabalho com os novos componentes da matriz curricular

O documento aponta um eixo de arquitetura curricular com divisão de disciplinas de formação geral básica e eixo de flexibilização curricular, orientações de métodos de ensino, cronograma de implementação e orientações para as escolas não pilotos. (SEC, p. 3). Apresenta-se tabela com divisão de matriz curricular para as escolas-piloto para o eixo básico e flexível (SEC, 2019, p. 11):

**Tabela 13** - Divisão de matriz curricular para as escolas-piloto

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências	História	1	40	1	40	2	80	160
Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
<b>SUB TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>
PARTE FLEXÍVEL								
<b>OBRIGATÓRIAS</b>	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
	Eletiva I	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II		2	80	2	80	2	80	240
<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>

Fonte: SEC, 2019, p. 13.

Neste documento, observa-se a apresentação de princípios orientadores: “Direitos Humanos - como princípio norteador”, “Trabalho - como princípio educativo”, “A pesquisa como princípio pedagógico”, “A sustentabilidade socioambiental como meta universal” (SEC, 2019, p. 6). Registra-se a adoção de fundamentação dos elementos conceituais ao longo do plano, a partir de bibliografia mais reconhecida como progressista, citando teóricos como: Lev Vygotsky; Anísio Teixeira; Dermeval Saviani e Paulo Freire (SEC, 2019).

Conforme analisado por Nepomuceno (2022, p. 279), o documento combina de maneira única conceitos freirianos de pedagogia histórico-crítica e noções centrais do NEM, como competências, habilidades e empreendedorismo. Entretanto, as próprias matrizes de formação geral e flexível mantêm a lógica de redução da carga horária e do número de disciplinas para alocação dos componentes flexíveis (Nepomuceno, 2022, p. 280):

Os docentes precisarão se flexibilizar para garantir a sua lotação na escola, lecionando componentes curriculares estranhos à sua formação e lotação, a saber: iniciação

científica, projeto de intervenção social, produção e interpretação textual, projeto de vida e cidadania, além das eletivas; correndo também o risco de não integralizarem sua carga horária na mesma escola, terem que buscar outras unidades para completarem seu horário.

O *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio* (SEC, 2022) possui 124 páginas, é dividido em vinte partes que detalham visão, princípios, estrutura de governança, alterações curriculares realizadas, resumos de estudos prévios e diagnósticos. O documento descreve que a implementação do Novo Ensino Médio foi iniciada em 2019, com o processo de orientação e preparação das escolas-piloto, especialmente, por meio de formação para profissionais de educação atuantes no processo (SEC, 2022, p. 11).

O Documento aponta que, nos anos de 2020 e 2021, ocorreu a implementação do Novo Ensino Médio em 542 escolas-piloto da rede estadual (SEC, 2022, p. 12). Também, nesse período, restou observada a previsão documental de formação continuada com professores da rede de ensino, com objetivo de apoiar os educadores no planejamento e trabalho pedagógico com os novos componentes curriculares. No ano de 2022, ocorreu o início da transição curricular geral para as turmas de 1ª série em todo o estado (SEC, 2022, p. 14). Nesse período, também se observa a previsão de formações continuadas com docentes e coordenadores (SEC, 2022, p. 14). Em 2023, ocorreu o início de implementação da reforma curricular para todas as turmas a partir da 2ª série de todas as Unidades Escolares da rede estadual.

Ainda, do documento, verifica-se a divisão de disciplinas para matérias de formação geral, como língua portuguesa, educação física, matemática, química, entre outras (SEC, 2022, p. 24). Entretanto, houve a redução de 800 horas-aulas para 600 horas-aulas anuais nas disciplinas de formação geral básica (SEC, 2022, p. 24). Para aprofundamento nos conhecimentos específicos gerais, os estudantes devem optar entre os itinerários formativos: matemáticas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (SEC, 2022, p. 29). Concomitantemente, observou-se a flexibilização do currículo para inclusão de disciplinas como “Projeto de Vida”, “Para Além dos Números” e “Eletivas”, as quais corresponderão a 1.200 horas distribuídas entre todos os anos do ensino médio. Assim, ocorreu o aumento da carga horária dos estudantes para três mil horas ao longo do ensino médio (SEC, 2022, p. 7).

Como elementos relacionados às condições de trabalho, o plano prevê a formação continuada para os professores ao longo do processo de implementação. Ressalta-se que tal aspecto carecerá de verificação de concretude por meio de análise de campo junto aos professores da rede de ensino baiana.

Quanto às contratações docentes, o plano prevê expressamente a possibilidade de contratação de professores utilizando-se do Processo Seletivo Simplificado para Contratação e REDA emergenciais, como opções para suprir a demanda do Novo Ensino Médio (SEC, 2022, p. 111):

A SEC também vem investindo na ampliação do quadro de profissionais de forma a atender ao novo Ensino Médio por meio da contratação de professores efetivos, contratados como REDA Emergenciais, contratados como REDA Seletivo, concursados e efetivados além de professores que tiveram alterações de carga horária de 20 horas para 40 horas

Constata-se, assim, um rebaixamento qualitativo da atividade docente prevista no documento diante da possibilidade de utilização de contratação de professores REDAS para suprir a demanda da contrarreforma curricular. O que se aproxima da categoria de precarização, diante da baixa remuneração e ausência de garantias trabalhistas, conforme sinalizado por Maria Pádua em sua dissertação, ao analisar a situação dos professores no Amapá (2022, p. 159).

O plano de educação da Bahia garante expressamente que não haverá redução da carga horária dos docentes, existindo somente uma mudança qualitativa nos componentes curriculares (SEC, 2022, p. 111). Tal previsão traz à tona o problema de redução da carga horária nos componentes gerais, obrigando os professores a ministrarem disciplinas eletivas para suprir a demanda, migrarem para outros períodos ou estabelecimentos escolares.

Apesar da garantia de não redução da carga horária dos professores no documento analisado, é necessário questionar se tal situação se verifica na prática, diante da redução de 200 horas-aulas em disciplinas regulares (SEC, 2022, p. 24), o que impacta de forma global as atividades docentes. Além disso, as eletivas são predefinidas pelas escolas, com base nas orientações da Secretaria de Educação, não havendo discricionariedade para que os professores proponham disciplinas. Nesse contexto, é pouco provável que os educadores afetados pela alteração de carga horária consigam adequar integralmente à sua formação acadêmica as disciplinas eletivas ofertadas.

Ademais, em disciplinas como inglês, artes e educação física, por exemplo, observa-se o corte integral de horas para estudantes do terceiro ano escolar, na base curricular comum (SEC, 2022, p. 124). Para disciplinas como química, biologia, física, história e sociologia, verificou-se a redução de somente uma hora-aula semanal, nos dois primeiros anos de ensino (SEC, 2022, p. 124), o que torna complexo realocar professores para evitar a redução da carga horária. Eis a tabela de matriz curricular para aplicação geral no estado:

Tabela 14 – Matriz curricular de transição

MATRIZ CURRICULAR DE TRANSIÇÃO									
2020-2022									
Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Módulo/aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia		
BASE NACIONAL COMUM	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		CH Total
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	02	80	02	80	02	80	240
		Educação Física	01	40	01	40	-	-	80
		Arte	01	40	01	40	-	-	80
		Inglês	02	80	01	40	-	-	120
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	02	80	02	80	02	80	240
	Ciências da Natureza	Química	01	40	01	40	02	80	160
		Física	01	40	01	40	02	80	160
		Biologia	01	40	02	80	01	40	160
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	01	40	01	40	02	80	160
		Geografia	01	40	01	40	02	80	160
		Filosofia	01	40	01	40	01	40	120
		Sociologia	01	40	01	40	01	40	120

Fonte: SEC, 2022, p. 124.

Ressalta-se, também, que o documento apresenta a realização de parceria com instituições privadas para cursos de formação continuada, nas escolas de tempo integral, como SESC, Fundação Telefônica Vivo, Cipó e Afeto (SEC, 2022, p. 102):

Buscando potencializar as oportunidades para os estudantes, a SEC tem firmado inúmeras parcerias que reverberam em aprendizagens diversas e qualificação do tempo de permanência dos estudantes no tempo integral. Podemos citar os 43 cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) através das instituições SESC, SENAI e SENAR, Fundação Telefônica Vivo, Cipó e Afeto com formação em Projeto de Vida, Programa Neojiba que promove, incentiva e apoia o desenvolvimento e a interação social pela prática musical. Tratando do conjunto das experiências e atividades desenvolvidas na Formação do Ensino Técnico Profissional possuem articulação em parcerias com os movimentos sociais, o setor produtivo, as universidades públicas e privadas, os institutos federais, o Sistema “S”, as secretarias municipais de educação por meio do regime de colaboração, as unidades escolares de formação técnica profissional, entre outros. O itinerário de Formação Técnica Profissional Integrado à Educação Básica compreende três possibilidades: a) a oferta integrada; b) a oferta integrada multidisciplinar; c) a oferta integrada em parceria

Entre os exemplos de parcerias privadas, a seguir, citam-se os projetos do SENAI, no estado da Bahia, onde são ofertados cursos de qualificação profissional de 1.200 horas,

utilizando equipe técnica, pedagógica e docente própria (SENAI, 2022). Eis exemplo de anúncio retirado do seu site para oferta de parceria com escolas no Novo Ensino Médio:

**BENEFÍCIOS PARA AS ESCOLAS NA PARCERIA COM O SENAI:**

- Compartilhamento da equipe, infraestrutura, ferramentas, metodologias, material didático, plataformas didáticas e canais de suporte ao aluno.
- Qualidade reconhecida e preferência das empresas pelos profissionais formados pelo SENAI.
- Portfólio diversificado e atendimento customizado.
- Múltiplas possibilidades para implantação do Itinerário V.

Conforme notícia veiculada em seu sítio eletrônico, em 2021, a Bahia participou de projeto-piloto da primeira turma do SESI e SENAI a ser formada no chamado itinerário V (Educação Profissional), com a participação de 51 estudantes de Feira de Santana/BA. Do total dos 198 estudantes participantes no país, 81,5% são de escolas públicas. Em razão da pandemia, o curso em Eletrotécnica foi ministrado completamente à distância, com aulas remotas:

A estrutura SESI SENAI possibilitou adaptar as aulas para o modelo a distância, com aulas remotas, e cumprir o calendário escolar sem prejuízos na formação.

[...]

Finalizar o projeto com o 3º. ano dos estudantes em meio a pandemia, em 2020, com o fechamento presencial das escolas, elevou os desafios das equipes SESI e SENAI, principalmente no engajamento dos estudantes e na necessidade de aulas experimentais e práticas de laboratórios, relata a gerente do SESI. A superação foi a partir da oferta de metodologias ativas, com simuladores, aplicativos, ferramentas de comunicação e empréstimos de recursos tecnológicos para os estudantes, como computadores e modems de internet.

Outro exemplo de parceria realizada na Bahia é com a Fundação Telefônica Vivo<sup>26</sup>, AFETO – Educação Comunicação e Juventudes<sup>27</sup> e CIPÓ – Comunicação Interativa<sup>28</sup> para formação continuada de professores para disciplina de Projeto de Vida, entre junho de 2020 e junho de 2022, com mais de 1.150 profissionais da educação (Fundação Telefônica Vivo, 2022):

A Fundação Telefônica Vivo concluirá a oferta de formação no tema de Projeto de Vida até meados de 2023, quando os colaboradores das próprias Secretarias de Educação parceiras deverão assumir a continuidade das formações no tema, a partir

<sup>26</sup> A Fundação Telefônica Vivo é o braço social da Vivo, atuamos na área da educação, criando oportunidades para o desenvolvimento de educadores e estudantes de todo o Brasil. Guiada pela inovação e a disposição em contribuir para a construção de um futuro com mais oportunidades para todos, a Fundação tem o compromisso de fazer da educação uma pauta prioritária para o país, desenvolvendo projetos que têm como base o potencial humano e que utilizam a tecnologia como instrumento a favor da inclusão e da cultura digital (Fundação Telefônica Vivo, 2021).

<sup>27</sup> A Afeto - Educação, Comunicação e Juventudes é uma empresa de consultoria, com atuação em diversos estados do Brasil e larga expertise na coordenação de projetos. A organização promove educação dialógica e comunicação educativa e propositiva, facilitando processos de cocriação em planejamento, formação e desenvolvimento de materiais educativos, comunicacionais e de mobilização social (Ibid., 2021).

<sup>28</sup> A CIPÓ – Comunicação Interativa, é uma organização não governamental constituída em 1999, em Salvador (BA), com a missão de criar oportunidades para o pleno desenvolvimento e a participação social e política de crianças, adolescentes e jovens por meio da comunicação, cultura e educação. A instituição já realizou inúmeros projetos, elaborando metodologias e práticas criativas e mobilizadoras (Ibid., 2021).



dos aprendizados adquiridos e compartilhados durante os três anos de duração dos pilotos.

[...]

Projeto de Vida na Bahia

Entre junho de 2020 e junho de 2022, a parceria entre a Fundação Telefônica Vivo e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia formou mais de 1.150 profissionais da educação e chegou a cerca de 36.000 estudantes.

É possível apontar que estas parcerias citadas no documento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em verdade, podem ser compreendidas como terceirização de atividades educacionais das escolas públicas. Conforme indica Graça Druck (2013), a terceirização ocupa um lugar central nas novas formas de gestão e organização do trabalho. O processo de precarização se estende para todos os tipos de atividades e setores. No setor público, as formas de terceirização mais encontradas são: contratação de estagiários; cooperativas, ONGs e transferências de serviços públicos para o setor privado, por intermédio de “organizações sociais” (Druck, 2013, p. 61).

No mesmo sentido, Frigotto e Motta apontaram que a contrarreforma educacional adota as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do ensino médio, mediante venda de pacotes de ensino por instituições privadas (2017, p. 369). Os impactos de tais parcerias geram reduções de postos de trabalho, combinadas com redução de carga horária e remuneração de professores já atuantes no estado.

De modo geral, verificam-se a partir, do estudo documental, dificuldades de implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, constatadas no levantamento bibliográfico (seção 2.4): a) na adaptação pedagógica ao currículo flexível; b) no tratamento dispensado aos professores neste processo, sobretudo, quanto à forma de contratação e carga horária, o que em última análise impacta sua remuneração.

### 3.4 “A GENTE É CORDA FRACA”: A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E OS CONTRATOS DE PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL NO ESTADO DA BAHIA A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Nesta seção serão apresentados os resultados de pesquisa empírica com professores REDAS, a fim de compreender em profundidade os efeitos do Novo Ensino Médio em seus contratos laborais. Além de buscar abrir diálogo com os objetivos teóricos da pesquisa para refiná-los ou reafirmá-los, no contato com as situações abertas ao diálogo (Thiollent, 2011, p. 84) com os docentes REDA.

Para desenvolvimento da pesquisa empírica, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com professores REDAS do ensino médio estadual da Bahia, com critérios de

representatividade qualitativos (Thiollent, 2011, p. 71). Optou-se por realizar entrevistas extensas com número reduzido de docentes a fim de compreender em detalhes suas condições contratuais.

Os eixos temáticos e perguntas estruturadas foram construídos em diálogo com o orientador e divididos da seguinte forma: dados gerais e qualificação profissional; condições do contrato REDA; relação entre os contratos em regime especial e Novo Ensino Médio; mobilização.

A fim de abrir diálogo com o material empírico, levantado na seção 3.2, a partir de processos judiciais e contrato laboral, esta seção procura investigar os conflitos trabalhistas que não chegam à esfera judicial (Mello, 2020, p. 310):

A pesquisa empírica em Direito do Trabalho deverá utilizar-se crescentemente de técnicas de pesquisa como entrevistas, para não excluir de sua reflexão conflitos trabalhistas que não chegam à esfera judicial. Aqui se ressaltam os objetivos gerais de explicitação do inexistente ou escondido do real concreto, neste caso as hostilidades camufladas no contrato, do ponto de vista da observação do problema da crise do contrato único, que se expressa na diversificação e hibridização do objeto contratual

Ainda, as entrevistas olham em profundidade para os problemas observados na seção anterior, a partir das categorias de desprofissionalização da atividade docente, intensificação e precarização.

O primeiro entrevistado foi Santino José<sup>29</sup>, professor na faixa etária entre 30 e 45 anos, residente em Salvador, formado em letras, atuante via REDA desde 2021, com passagem por quatro escolas. Ao ser perguntado sobre suas atuais condições de trabalho, indicou que atualmente ministra aula somente em uma escola, para complementar renda, realiza reforço escolar particular e está tirando a carteira para laborar como motorista de aplicativo:

Hoje, estou somente no colégio X, no bairro 1. E encontros particulares assim de orientação textual para o ENEM, mas formalmente só no X. E tirando a carteira de motorista para ir para o Uber.

A segunda professora entrevistada foi Maria Antônia, na faixa etária entre 30 e 45 anos, residente em Salvador, formada em química, com histórico de atuação como REDA no município e no Estado, sendo que neste âmbito atua há pelo menos dois anos em duas escolas.

O terceiro professor entrevistado foi Acelino Freitas, na faixa etária entre 30 e 45 anos, residente em Salvador, formado em ciências sociais, com histórico de atuação no modelo de

---

<sup>29</sup> Todos os nomes utilizados para os entrevistados são fictícios, atribuídos livremente. As informações de nome, gênero e local de trabalho podem ter sido alteradas ou ocultadas, por cautela.

REDA “emergencial” e “seletivo” desde 2017. Atualmente, ministra aula em uma escola por contrato REDA “seletivo” desde 2021.

A quarta entrevistada, Telma Roberta, na faixa etária entre 30 e 45 anos, atua como REDA “seletivo” desde 2017, atualmente, leciona em apenas uma escola da região metropolitana de Salvador, ministrando aula todos os dias pela manhã, nas disciplinas de sociologia e mundo do trabalho.

A seguir reapresenta-se tabela com dados gerais dos entrevistados para facilitar compreensão:

**Tabela 15** – Dados gerais dos(as) entrevistados(as)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	MINISTRA ATUALMENTE	TIPO DE CONTRATO
Santino José	faixa entre 30 e 45	Letras	Artes	REDA “emergencial”
Maria Antônia	faixa entre 30 e 45	Química	Química, Física	REDA “seletivo”
Acelino Freitas	faixa entre 30 e 45	Sociologia	Sociologia, Filosofia, disciplina de itinerário e eletiva	REDA “seletivo”
Telma Roberta	faixa entre 30 e 45	Sociologia	Sociologia, Estação do Saber (Mundo do Trabalho)	REDA “seletivo”

Quanto à diferença entre as “categorias” de REDA, Santino José (primeiro entrevistado) respondeu que a forma de ingresso de REDA Emergencial se dá mediante convite e o REDA “regular” ocorre por meio de prova<sup>30</sup>:

O REDA emergencial é mediante convite, eu estou abaixo do REDA. O extrato é: professor concursado REDA e o REDA emergencial. Você vai na Secretaria da Educação, tem época de poder se inscrever. Se inscreve e é chamado, como uma empresa qualquer.

Chama atenção o fato de o entrevistado comparar a inscrição na Secretaria da Educação com “uma empresa qualquer”, o que dialoga com a teoria social discutida nas seções anteriores, especialmente, a indicação de que a fixação de um Estado empregador que se comporta como

<sup>30</sup> A pesquisadora ressalta o fato de que apenas com os depoimentos em detalhes dos professores foi possível compreender em profundidade e encontrar as normativas que diferenciavam as categorias de REDAS, visto que no site da Secretaria de Educação e Recursos Humanos do Estado, existem ao menos 31 leis, decretos, instruções, ofícios e resoluções que tratam da estruturação do trabalho em regime especial no Estado.

agente de mercado e utiliza estratégias empresariais para o funcionamento da administração pública, a qual é submetida à racionalidade econômica de mercado (Gediel, Mello, Barbosa, 2022, p. 485).

Ao ser questionado sobre a sua carga horária, indicou que é variável, que no momento está no limite mínimo de horas para não perder o valor de hora-atividade/regência:

Olha, agora chegou um horário novo. Ainda tem isso, tem esse drama, nós temos uma carga máxima de 36 horas, não pode passar disso. E a mínima que tem que ser 16. Eu estava com 9 horas e já me colocaria num quadro de excedente, e eu teria que ir à Secretaria da Educação para complementar essas horas. Porque você, abaixo de 16 horas, você fica como excedente e você perde a sua regência e perder a regência é perder R\$ 600,00. Você dá aula, você passa nota, faz tudo, mas se você tiver 15 horas, você perde R\$ 600,00. [...] Eu vou quatro dias, porque ficaram três dias cheios e um dia somente uma aula.

Além disso, Santino José, ao ser perguntado sobre o conteúdo, indicou que atualmente ministra aula de artes diante das alterações do Novo Ensino Médio. E para não prejudicar os estudantes frente ao vestibular, acaba fazendo acordos informais para alterar o conteúdo das disciplinas para redação:

Hoje, eu saí da minha área, pois eu estou dando aula de artes. Combinando com a turma, cientes de que estão no segundo e terceiro ano e não tem a disciplina de redação. A disciplina de redação evaporou. Eles pedem que eu ministre aulas de redação. É um acordo fora do que está lá estruturado. Começou ano passado com a aplicação do Novo Ensino Médio. Porque é isso aí, quando eu cheguei no X, eu dava de redação para o terceiro ano. Todos os terceiros anos tinham aulas de redação, tinha horário que dava para aplicar a ideia de teoria e prática no segundo. Isso aí evaporou, a disciplina acabou, eu fui dar aulas de disciplinas que eu não tenho domínio. Isso não é uma crítica ao X, isso vem de cima para baixo, vem de lá, não tem como, e você tem que se submeter. E que não se esconda isso, essa chegada do Novo Ensino Médio me fez estar dentro de sala, dando aula de uma disciplina para a qual eu não sou graduado, e não é confortável, eu aprendi a dançar conforme a música, mas confortável não é. Você faz do zero.

Ao ser perguntado sobre as motivações que geraram a alteração do tipo de disciplinas ministradas, apontou que foi ocasionado, no contexto do NEM, à extinção de matérias, realocação de efetivos e junção de turmas pela redução do número de alunos:

Reduziu horas de língua portuguesa, mas ainda tem. Vamos imaginar que eram quatro horas, o professor de língua portuguesa dava duas horas e eu dava duas horas. Com a aula de redação sendo dissolvida, entende-se que tem professores em outras escolas que são efetivos que foram dissolvidos também, o que sobrou eles foram chegando no X e o REDA. Você sendo REDA emergencial, você sendo REDA, você sede o lugar para o efetivo. Então, começou a chegar efetivos para pegar essa carga horária que ficou diminuta. E escolas começaram a perder turma, pois vai dissolvendo. Eu senti muita criação de fluxo, redução do número de alunos, começou a morrer turma. Você vai ficando mais pra trás, vai ficando com o que sobra.

A segunda entrevistada, Maria Antônia, quando perguntada sobre carga horária laborada, relatou que, no momento, atua como professora de química e física, com 32 horas-aulas (quantidade acima da disposição contratual e que será abordada posteriormente):

Atualmente, em torno de 32 horas (...) dou aula de química e física.

O terceiro entrevistado, Acelino Freitas, indicou que está com 16 horas-aulas, ministrando disciplinas de filosofia, sociologia, itinerários e eletiva:

Na manhã, eu estou com nove horas e à noite que completa o resto, porque ao todo o contrato REDA seletivo, ele tem que fechar 20 horas. Geralmente, fecha com 16 e o demais como ac mesmo, regência. [...] É aquela bricolagem de coisas. Eu estou dando aula de filosofia e sociologia. Sem falar nas eletivas e itinerários. [...] História dos meus ancestrais e uma eletiva que eles mesmo escolhem, no caso Mundo do Trabalho.

A quarta entrevistada, Telma Roberta, apontou que está com 20 horas-aulas este semestre, ministrando disciplinas de Sociologia e Mundo do Trabalho para o ensino médio:

Fiz o concurso do REDA em 2017 e estou até hoje. [...] Esse ano estou sem aulas extras, estou só com as 20 horas. Estou todos os dias pela manhã. [...] Hoje, estou lecionando sociologia, minha área mesmo. Estou com uma turma de ensino fundamental, numa disciplina eletiva, Mídias Digitais. E nas outras turmas de ensino médio, estou com uma estação do saber, é uma coisa nova que criaram. Existem dez estações do saber, estou com a nona estação que se relaciona ao Mundo do Trabalho. A ideia dessas disciplinas é a gente trabalhar com projetos, uma coisa mais técnica, mas a gente não tem formação para isso. E também não ganha para dar uma aula de curso técnico. [...] Sinto que tive redução, porque não consegui pegar nenhuma disciplina extra.

A partir dos depoimentos, é possível constatar a redução de carga horária, que contraria o teor do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (analisado no item 3.3), seja para professores efetivos e para os professores REDAS. É possível apontar que a redução de carga horária afetou os professores de formas diferentes, mas todos sentiram o impacto da redução do número de aulas básicas.

Denota-se também o labor em disciplinas para as quais o professor não possui formação, apontando para um grave cenário ocorrido no NEM, com a redução de disciplinas básicas e ampliação de disciplinas eletivas.

Quanto à diferença de tratamento entre efetivos e REDA, e o sofrimento de discriminação, Santino José relatou que, na escola em que trabalha atualmente, não sente diferenças de tratamentos na relação entre professores, mas que sabe que há uma diferença contratual, que reflete na prioridade de alocação de carga horária e até na possibilidade de mobilização coletiva:

Eu procuro não conversar muito com a direção, eu não pergunto. O que eu posso entender é que nós estamos num lugar vulnerável, por exemplo, final do ano passado, não se tinha certeza se iam renovar o contrato. Então, você fica num terreno arenoso. Aí começam a surgir especulações. “ah, será que foi porque a gente, alguns de nós, aderiram também à greve?”, “será que foi aquilo?”. Há uma diferença. Eu sei que tem essa diferença, eu sei que isso é contratual, vai chegar professor e você sai, essa é a regra do jogo. E lógico que ele vai ter privilégios ali de escolhas de horário, prioridade na questão de alocação. Isso tudo eu não procuro problematizar não, pois nós estamos

numa fase que estamos priorizando mesmo é a sobrevivência. Aí, sabendo que vai acabar, meu pensamento é que, quando acabar, eu já tenho outra atividade remunerada em vista.

Relatou que, de passagem por outras escolas, sentia discriminação por ser REDA, não recebendo cumprimento de colegas. Além de existir demarcação de local para docentes REDA na sala dos professores:

No colégio onde estou, eu não senti discriminações textuais ou abertas dos professores efetivos comigo. Isso aí se tem, eu não sei. Mas, em outras escolas que eu passei, não vou dizer o nome, você dava “boa tarde”, não te respondem. A sala dos professores é grande né, tinha muita brincadeira, muita piada “ah o lugar dos REDAS é lá”, com você que tem duas semanas na escola e brincando nesse nível.

Sobre a diferença de tratamento, a quarta entrevistada, professora Telma Roberta, apontou que haver diferença de tratamento para distribuição de carga horária e escolha do dia de folga entre efetivos e REDA:

Conversando com outros colegas que são REDA, alguns sentem essa diferenciação, principalmente na distribuição da carga horária e disciplinas. Lá na escola não tem isso de forma direta, é uma coisa meio velada. Agora, tem direta assim: quem tem sempre prioridade na escolha do dia que quer a folga, o dia que quer os maiores horário vagos, são os professores efetivos. Aí dentro dos REDAS tem a separação, hierarquização, por tempo de serviço, quem está mais velho na casa tem direito a escolher uma coisa ou outra. Mas a prioridade é sempre do efetivo, tem diferença, sim.

Em relação às diferenças entre REDA e efetivos, Acelino Freitas (terceiro entrevistado) apontou que ocorre no momento de escolha de disciplinas, existindo uma hierarquia. Além de indicar que os REDA trabalham mais, recebendo valores menores de regência:

Principalmente, no que tange a escolha de disciplinas. Isso daí eu falo na questão da própria gestão da escola. Até mesmo a questão da SEC, quando você é removido, entra como excedente, existe uma certa hierarquia da coisa. Numa semana, atendem primeiro os efetivos. Na outra semana, os REDAS. E tem algo também que é muito pior, se um efetivo, ele tiver faltando alguma hora para complementar, você fica vulnerável, pois a qualquer momento você como REDA pode sair, no caso tem que ser devolvido para SEC, para a própria SEC realocar você em outra unidade escolar. Fora você trabalhar mais, porque trabalha muito mais que quem é efetivo. Efetivo ao todo aqui são treze horas. E REDA é dezesseis e o resto é AC. A gente ainda tem essa tensão em relação aos horários mesmo, em relação ao efetivo existe uma certa hierarquia. A gente sempre fica para segundo plano em relação a tudo. Inclusive, até na escolha das disciplinas, porque a maioria das vezes, sociologia, eles colocam na mão de quem é efetivo. REDA geralmente fica com o que sobra da coisa, sempre assim!

Quanto ao tratamento dispensado por ser REDA, o terceiro entrevistado relatou situação de ter anúncio público como excedente (estar abaixo da carga horária mínima para manter o contrato) em meio a outros professores. Além de apontar a designação de tarefas que fogem da sua função, somente pelo fato de ser REDA. O professor também compartilha sua impressão

sobre o local do REDA como “*corda fraca*”, com um contrato que é como um grilhão nos seus pés, sem qualquer representação sindical:

Algumas vezes é bem sutil. E outras são bem assim, expostas. Exemplo, ano passado, em novembro, eu entrei como excedente porque chegou um professor efetivo. E simplesmente me falaram isso daí na sala dos professores, no meio de todos os professores! Então, tem certas coisas que você fica olhando assim e isso daí poderia ser de uma forma bem mais formal, me chama numa sala e me avisa, entendeu? Porque, queira ou não, é assim que funciona, é assim que está nesse contrato, tudo bem, mas poderia não ser exposto. E tem também o fato de, eu entendo como assédio moral, porque queira ou não, a gente é corda fraca nisso daí. Somos corda fraca, mas até mesmo porque a gente tem um contrato que é como um grilhão nos nossos pés, a gente tem metas a cumprir. Não somos protegidos por um sindicato, rapaz, nem nada desse tipo. Então, ficamos bem expostos assim, né. Teve esse caso mesmo, e teve outros também, por exemplo, quando um efetivo não quer fazer alguma coisa, geralmente, é apontado para gente. É algo bem aberto. “Fulano, ciclano e beltrano”, ou seja, pessoas que são REDA, “tem como você fazer tal coisa?”. Tipo, vai ter uma apresentação de um aluno do primeiro ano, mas você não dá aula para o primeiro, você dá aula para o terceiro. E quem é professor do primeiro não quer assistir. É algo assim bem público. “Fulano, ciclano e beltrano, tem como assistir a palestra do aluno para dar um incentivo”. É quase um “vá”, “vá, você tem que ir”, mas de forma bem sutil.

Aqui, expressa-se o título desta dissertação, para pensar a ideia de “*corda*” perante as relações sociais e como forma contratual, nas quais se observam a relação entre professores REDAS e efetivos, Estado e professores em regime especial. A noção de “*corda fraca*” expressa a relação jurídica frágil na contratação de professores REDAS, o enfraquecimento dos direitos sociais, a relação entre professores e a desprofissionalização da categoria.

Pelas descrições narradas, a modalidade contratual tem forte impacto no assédio sofrido em diversas situações de trabalho, sendo expressão de violência sobre os trabalhadores. Observa-se que o estatuto jurídico conferido a professoras e professores é desfigurado e segmentado por meio de contratualidades espoliativas (Gediel; Mello; Katrein; Veiga, 2022), disponibilizando novas formas sacrificais e violentas de espoliação. Ainda, nos casos narrados, é possível observar um forte fracionamento entre a categoria de docentes e ausência de solidariedade. Também, há um registro da dificuldade de se impor frente às situações, pela ausência de estabilidade mínima que acompanha os contratos efetivos, fazendo com que os professores REDAS se sujeitem às situações de assédio para manutenção do vínculo laboral.

De modo geral, a partir das entrevistas realizadas, é possível indicar que o trabalho realizado por professores REDAS se caracteriza pela necessidade de adaptação sacrificial a uma atividade laboral com sofrimento, aproximando-se da análise realizada por Mello e Katrein (2021, p. 151). Complementarmente, o Novo Ensino Médio gesta uma racionalidade que busca legitimar e adaptar os trabalhadores (Mello; Katrein, 2021, p. 162) nesta forma de contratualidade espoliativa.

A segunda entrevistada, Maria Antônia, ao ser questionada sobre a percepção de diferenças entre os professores efetivos e REDA, indicou trabalhar mais e ganhar menos. Destacou que professores efetivos trabalham 13 horas e recebem o restante como regência, completando 20 horas-aulas. Além de apontar verbas remuneratórias a que REDA não tem direito, como vale-alimentação, licenças, auxílio “periferia”, etc.:

É fato, nós que somos REDAS, a gente trabalha numa carga horária maior. A gente tem que dar 16 horas-aula em sala em si, a gente só tem quatro para as atividades extras. Os professores que são efetivos, eles só trabalham 13 horas. A desigualdade começa daí, a gente tem uma carga horária maior, a gente trabalha mais e ganha menos, nosso salário é muito inferior. E fora que eles têm uma série de benefícios que nós não temos direito, por exemplo, não tenho direito à alimentação. Se a escola é numa região periférica, os professores recebem um auxílio chamado “Periferia”, por conta do perigo, eles recebem, eu não tenho direito. Eles têm uma série de outras coisas, licença, alguns benefícios, que a gente não tem.

Além disso, a professora relatou sentir diferença na alocação das disciplinas entre REDA e efetivos, indicando que estes têm preferência, confirmando o depoimento dos demais entrevistados:

Qual que é o critério para estabelecer o horário da escola, eu imagino que os professores que são efetivos que têm a mais tempo, eles acabam pegando os horários mais fechados. E eu percebo que a gente acaba tendo o horário que dá, quem tá a mais tempo acaba tendo prioridade, os efetivos.

A quarta entrevistada, professora Telma Roberta, também apontou que os REDA têm jornada em sala de aula maior e sente que sempre está trabalhando a mais do que recebe:

Nessas 20 horas, para REDA, você leciona 16 horas, quem é contrato permanente trabalha 13 horas. Nós REDAS trabalhamos 16 horas, para quem é contrato 20 horas. Aí quando a gente pega alguma aula a mais, ela vem como aula extra. É um valor separado por aula que você dá extra. [...] Sim, eu sempre sinto que trabalho a mais, porque além das aulas, você tem que criar projetos. Terceiro ano tem que fazer um esquema diferente.

Quanto à afirmação de realização de mais trabalho com menor valor, dialoga-se com o achado de pesquisa de Maria de Barros Pádua, que utiliza a categoria de intensificação para qualificar: a) as alterações na jornada dos professores em todas as formas de vínculo laboral, que relataram sofrer um aumento de trabalho por assumir tarefas que não são de contratação regular, como organizar disciplinas de eletivas e itinerários; b) trabalho para além da carga horária contratada (Pádua, 2022, pp. 161-162).

Sobre a contextualização dos contratos REDA, Santino José indicou a insegurança em laborar sem estabilidade, com revisões periódicas de manutenção dos contratos. Além de questionar a ausência de concursos para professores efetivos e o esvaziamento do concurso realizado em 2022, que logo em seguida foi complementado por um concurso via REDA:



Agora, se a gente for pensar de uma maneira ampla, o quadro tá defasado, muito defasado. Nessa reflexão eu vou prejudicar até a mim mesmo, porque eu não deveria tá ali, o REDA emergencial não deveria estar ali, por que cadê os concursos? Porque a gente tem uma quantidade de professores, muitos deles estão se aposentando, entre ano e sai ano. O concurso que foi feito em 2022, o efetivo, o número de vagas para preencher? E dois meses depois foi anunciado o concurso REDA, como assim? Nem tinha chamado esses efetivos e já tava se falando em fazer o concurso REDA e foi feito. [...] O que eu tenho de experiência é que seu contrato é de quatro anos, podendo ser renovado. No ano passado eles soltaram a informação de que iriam rever os contratos e que talvez não renovasse. Então, a gente passou um final de mês de dezembro com a coisa pegando fogo. E daí no início do ano que veio a notícia “você agora, foi renovado, vão continuar”. Mas ficar assim de dezembro em dezembro, especialmente depois que envelhece, é aterrador, assustador você ter que lidar com isso. Porque senão a gente teria pelo menos a estabilidade, você vai ficar quatro anos, a gente ficaria com esse pensamento de que tem essa estabilidade “instável” de quatro anos. E depois ver se vai renovar ou não. Então, agora está de ano a ano.

A professora Telma Roberta também relatou se sentir insegura com as renovações e contrato:

Fiz o concurso do REDA em 2017, e estou até hoje. Esse ano renovou contrato, mas sempre aquela insegurança vai renovar não vai renovar.

Em relação à estabilidade na função, a professora Maria Antônia detalhou que a secretaria pode desvincular os professores a qualquer momento e que, com o Novo Ensino Médio, sofreu a situação de ficar excedente em uma escola. A docente relatou que os REDAS “seletivo” têm um prazo de três meses para realocação antes de findar o contrato, enquanto os REDAS “emergenciais” são diretamente desligados. Além de confirmar o que o professor Santino apontou sobre não receber regência, caso fique com carga horária menor que 16 horas-aulas:

Só que sendo que assim, a qualquer momento a secretaria pode te desvincular. No nosso caso, por exemplo, com esses esquemas do Novo Ensino Médio, eu fiquei excedente na primeira escola. Só que aí eles dão um prazo de três meses para que eu possa encontrar uma outra escola. Se nesses três meses eu não encontrar outra escola, quebra o contrato e acabou. Quem é REDA emergencial, não tem nem esse prazo. Você saiu de uma escola, eles vão cortar o vínculo e acabou. E ainda tem outra coisa, se a gente ficar a baixo das 16 horas, a gente não ganha regência, que equivale em torno de 30%. Você pode até acabar ficando na escola com uma carga horária menor, mas você acaba perdendo em torno de R\$ 680,00.

Conforme análise contratual (seção 3.2) e relatos dos entrevistados, os docentes podem ser desligados a qualquer tempo por iniciativa da administração pública. Constata-se que o trabalho dos professores REDAS é acompanhado de maior violência e espoliação. Se nega a relação estatutária efetiva ou de vínculo de emprego, mas se mantém o poder disciplinar do administrador público.

A professora Maria Antônia (segunda entrevistada) também apontou indignação com a abertura de concurso para REDA logo após o concurso efetivo, dizendo que o custo dos REDAS é menor para os cofres públicos, ressaltando a instabilidade dos vínculos e possibilidade de

desligamento a qualquer momento. A professora questionou os valores pagos na rescisão, o fato de o auxílio-transporte não contemplar todos os dias de trabalho, a remuneração ser menor que de efetivos:

Foi feito um concurso para efetivo, logo em seguida, foi feito para REDA. Eu fiz os dois. Como é que justifica fazer um concurso para efetivo e depois para REDA? Pra mim, já mostra daí que o interesse dos órgãos é muito mais REDA. Porque o custo que nós temos para o cofre público é muito menor. A qualquer momento pode ser desligado. E quando nós somos deligados aqui, o que nós temos direito é muito pouco. O que é que um professor REDA hoje recebe? Transporte que nem contempla tudo, o salário que é muito menor e a regência. Me parece que quando tem uma contratação REDA, esse funcionário representa 60% a menos, tem para manter um professor efetivo. Chamou algumas pessoas em termos de números de vagas, sendo que foi feito um cadastro de reserva, não sei se duas três vezes.

Com relação ao concurso de efetivos de 2022, a professora indicou que o prazo de vencimento é abril de 2024, apontando indignação com as chamadas de professores REDAS, mesmo existindo lista de espera para efetivos. Relatou que os professores que aguardam a convocação estão adotando formas de mobilização, como paralisações presenciais e mensagens no *Instagram* do governador:

[...] Esse concurso parece que já vai vencer agora em abril. Existe aí a movimentação de alguns colegas solicitando que seja renovado. Sendo que assim, ao mesmo tempo que foi feito a convocação de professores efetivos, o do REDA também convocou. Então, se chamou REDA é porque tem vaga e por que é que não chamou efetivo? Há pouco tempo, eu acompanhei duas convocações de REDA e houveram duas convocações para efetivos. E a quantidade de pessoas que chama é sempre no mínimo. Ao que tudo indica, é o concurso vencer e o restante das pessoas não serem chamadas. [...] Os professores que estão na reserva tem buscado representação, houve uma paralização quarta-feira, e os professores que puderam, estavam lá pressionando. Há também uma pressão que é feita no *Instagram* do governador. Sempre que ele posta alguma coisa, a gente solicita a convocação de todos esses professores, mas infelizmente chamou o mínimo que deveria. Houve duas convocações desse concurso e ele já vai vencer.

A respeito da quantidade de professores REDAS em seu turno na escola, Santino José (primeiro entrevistado) indicou haver, em média, de oito a dez docentes nessa modalidade, enquanto o número de professores efetivos chega a vinte:

REDA tem oito, chega a ter dez. Efetivo chega a ser uns vinte.

Sobre a impressão de redução do número de REDAS, Acelino Freitas (terceiro entrevistado) apontou que não sentiu isso na sua escola e que há uma distribuição diferenciada de REDAS entre escolas-modelo e regulares. Também apontou que uma eventual variação possivelmente se deve à política, ao número de efetivos, à redução do quadro de REDAS emergenciais e à evasão escolar:

Isso é bem complicado. Escola modelo, por exemplo, eles colocam mais efetivos do que REDA. Escola de difícil acesso, lugares muito distantes, violentos, existe um número muito maior de REDA que de efetivo. Então, isso daí varia muito. Não na minha escola, não. Eu posso arriscar que isso daí fica ao sabor da política mesmo. E um exemplo, todo contrato REDA é só vinte horas, e efetivo é quarenta horas aqui, então, é aquela coisa um efetivo vale por dois REDAS. Eu acredito que a redução seja por conta disso. E também por conta de principalmente os “emergenciais”, é a base da pirâmide mesmo, os mais vulneráveis, porque os “seletivos” tem um contrato que se inicia em ano e se encerra em tal ano. Os emergenciais, não, eles já são mais vulneráveis em relação a isso. E também pelo fato da pouca matrícula, evasão escolar, que já vai reduzindo o número em uma unidade escolar.

Ao compartilhar com a docente Maria Antônia (segunda entrevistada) os resultados de pesquisa apresentados na seção 3.1, quanto ao número de professores REDAS na rede pública da Bahia para o ensino médio, conforme Censo Escolar (1866 docentes), a professora apresentou indignação, citando que existem escolas que estão funcionando só com REDAS:

1.800 REDA? Só na escola que eu trabalho, tem cinco. Nesse grupo que eu acompanho, tem relatos de escola que estão só com o REDA. E como é que tem escolas que estão só com REDA? O quadro de REDA é muito maior. Nunca na galáxia toda Bahia! Nunca. Esse número é muito maior, com certeza.

Ademais, a professora relatou que a SEC não utiliza a mão de obra de REDAS apenas para substituição de professores efetivos impossibilitados de dar aulas. Segundo a docente, os REDAS ocupam vagas sem efetivos afastados. Ademais, a docente argumentou saber de professores que estão há pelo menos sete anos como REDAS, outros que passaram a vida nesta modalidade e estão se aposentando:

Ele pega os professores e coloca no regime REDA em vagas reais, por exemplo, na escola que eu trabalho, existem REDAS trabalhando. Somos em torno de cinco, porque não tem professores efetivos na escola, sendo que teve concurso e tem professores habilitados aguardando. E eles dizem que não tem vaga. A gente tem relatos de professores que ficaram seis anos em regime REDA. E renovou para mais um ano, então, só aí vai sete. Tem professores que tão se aposentando agora e trabalhou a vida toda como REDA. Então, pensei aí, como professor REDA ele passou bastante tempo numa função que não deveria ser. Porque temporário deveria ser em torno de uma licença de três meses, seis meses, em torno disso.

A pesquisa qualitativa não perde a sua legitimidade por incorporar raciocínios dialógicos e argumentativos (Thiollent, 2011, p. 35). Assim, ela permite um olhar mais apurado para os levantamentos de dados, colocando em questão as informações lançadas em Censo Escolar, quanto ao número de contratos de professores REDAS ativos no ensino médio estadual atualmente. As inferências estatísticas, assim como a pesquisa qualitativa, podem ter desvios, alterações, tendências, de modo que a concepção estatística não esgota toda a complexidade no contexto da pesquisa social (Thiollent, 2011, p. 44).

A indignação dos entrevistados quanto à realização de concurso REDA em 2022, logo após o edital para professores efetivos, a indicação do número amplo de professores com

contrato em regime especial nas escolas dos entrevistados e em outras que tem conhecimento, apontam para a possibilidade de subnotificação do número de professores REDAS.

Tal possibilidade também se observa pela previsão de contratação pela Secretaria da Educação de 4.359 profissionais REDAS para o ano de 2023, conforme Lei de Orçamento Anual (SEC, 2024). Em prestação de contas enviadas ao Tribunal de Contas, observa-se o registro para o ano de 2023 de 26.724 servidores REDAS ativos (SEC, 2024). Ademais, na prestação de contas do ano de 2023 (SEC, 2024), há o registro de ingresso de apenas 1.276 servidores decorrentes do concurso público para professor efetivo e coordenador pedagógico realizado em 2022:

Registre-se que a despesa com pessoal do Quadro permanente foi de R\$ 3,0 bilhões, com um acréscimo de 5,68% quando comparado ao exercício anterior, em razão de: Ingresso de 1.276 servidores, após a homologação, convocação e nomeação dos candidatos aprovados no Edital SAEB 003/2022, que ofereceu 1.806 vagas para Professor e 307 Coordenadores Pedagógicos, com a carga horária de 40h semanais; [...]

Em relação aos processos seletivos simplificados para REDA, a segunda entrevistada apontou similaridade entre as provas REDA e para concurso de efetivos, indicando que a principal diferença está nas questões abertas, além de relatar uma dificuldade para solucionar dúvidas e processos burocráticos na entregar documentos de efetivação na função, relatando casos de professores que vêm do interior do estado para entregar documentos na SEC:

Esse segundo eu fiz a prova. E é uma prova que assim, ela, em termos de nível de conhecimento, demanda de você para atuar num processo temporário, é uma prova que requer bastante conhecimento. A única diferença de uma prova REDA para uma prova efetiva, é que, na prova do concurso efetivo que eu também já fiz, ela tem três questões abertas. E na prova do REDA, você só tem questões fechadas, mas também numa numeração considerável. E em termos de após sair a seleção e ser convocado, entrega de documento, você também tem uma série de documentos que é preciso entregar. A Secretaria de Educação, apesar de ser um espaço que é dificultoso para você acessar em termos de tirar dúvida, esclarecimento, é tudo por telefone, por e-mail. Muitas vezes esses processos não conseguimos por esses canais. E no período, que ainda estava em pandemia, era tudo agendado, tudo marcado, tudo dificultoso. Então, eu tive essa dificuldade em acessar para esclarecimento. [...] E foi um processo que realmente levou tempo, você tem que ir na secretaria, entrega documento, pega uma carta, vai até a escola para ser assinada. Depois que o diretor assina, carimba, você volta de novo na secretaria entregar esse documento. Processo que temos hoje, tudo informatizado, poderia ser feito em âmbitos de e-mail, esses documentos, ser mandado pela secretaria, para escola. A escola reconhecer o termo de assunção, assinar, carimbar e mandar novamente por e-mail. Isso não acontece. O professor precisa pegar esse documento, ir até a escola, se deslocar e depois retornar para entregar na secretaria. E só a partir daí que ele está vinculado a essa escola. Então imagine pessoas que fizeram REDA e têm que vim para Salvador, porque tem que entregar na secretaria e são de outras regiões. Então, para eles, a situação é muito mais caótica. Eles têm que vir entregar aqui na secretaria e voltar para o interior onde eles vão assumir para entregar na escola, carimbar e trazer de novo.

Quanto à documentação a ser apresentada, a professora Maria Antônia confirmou a relação apresentada na seção anterior, padrão de exigência similar ao concurso público de efetivo e rigidez na inscrição dos professores. Além de indicar que precisou custear exames de saúde para entregar à Secretaria de Educação em tempo hábil:

A gente precisa apresentar toda a documentação, antecedentes criminais, aí você tem que levantar. Tem as fichas também de declaração de bens, umas quatro fichas que precisa entregar. Aí você tem que buscar essas fichas, preencher tudo e apresentar. Identidade, CPF, eu precisei fazer também exame de admissão, aí saiu do meu bolso, você precisa pagar por esses exames. Não são exames que você consegue fazer em tempo hábil, por exemplo, em termos de SUS. Então, até quem tem plano de saúde, o tempo que você tem que dar conta é muito curto. Então, você precisa buscar essas clínicas especializadas, pagar para poder ter esses exames. Eu tive que fazer o de vista, ouvido e alguns exames laborais para poder apresentar.

Sobre o processo do concurso para REDA, o terceiro entrevistado apontou que sua dificuldade foi mais em relação ao prazo de cinco dias para apresentar a documentação:

O prazo que eles deram foi algo bem complicado, em quatro, cinco dias, você tinha que pegar toda a documentação. Inclusive, até exames médicos, e é bem complicado você chegar numa clínica, você pedir no caso algo que fosse mais emergencial. Isso daí foi o que complicou um pouquinho.

A quarta entrevista relatou que teve dificuldade com os prazos e a quantidade de documentos médicos exigidos:

Eu acho que são muitos exames que eles pediam e pouco prazo para fazer. Meio até que você tinha que fazer maracutaia para conseguir entregar os documentos na data que eles querem.

Assim, os depoimentos complementam a análise realizada no item 3.2 sobre os contratos e editais, os quais apontaram para labor de longa duração pelos professores REDAS com possibilidade de extensão de contratos por 48 a 72 meses. A similitude de função e a longa duração contratual são indícios da hibridização realizada no setor público para evitar custos de contratação de professores concursados.

Sobre o processo de distribuição de carga horária no Novo Ensino Médio, o primeiro entrevistado indicou que as turmas para as quais ministra aulas dependem do fechamento do número mínimo de alunos nos itinerários. Indicou no NEM, ser comum a alteração da carga horária, com melhor definição das disciplinas a serem ministradas só após duas semanas de aulas. Relatou ter sofrido uma incerteza no semestre quanto a fechar a carga horária mínima até o dia anterior à entrevista e, caso não tivesse atingido, deveria ir consultar outras escolas para complementar a carga horária:

Eu comecei o ano fora da escola, quando iniciou o ano, teve a confusão dos horários, porque tem as questões com itinerário, tem eletiva, tem um monte de coisa assim que eu não consigo entender. Aí seria interessante pegar uma coordenadora que quebre a

cabeça com isso. Tava fora, mas por conta da relação boa, as pessoas me disseram “não, vão surgir horas”. A gente já se adaptou a isso, o primeiro horário que vem nunca é o que fica, porque os alunos escolhem os itinerários, vão se criando turmas. E baseado naquilo que eles escolheram, se eles não passarem o número mínimo, acho que é de 15 ou 18 alunos, a turma não sobrevive, então, acaba e eles precisam ir para outras, o que vai gerar outras turmas. E isso mexe em horário. Então, a gente fica nas duas primeiras semanas ali na emergência. E depois é que a gente vai receber o horário certo. Eu recebi nove horas, então, até ontem, a certeza era de que “você tá com nove horas, vai ficar com horas extras e você vai procurar vinte horas em outro lugar. Agora, eu já tô com 16”. Mas é sempre um terreno incerto, você tem sempre que esperar.

Quanto à formação ou preparação para atuar no NEM, o professor indicou não ter qualquer curso de formação específico para os docentes, apenas para a coordenação:

Não, não teve. Veio de cima para baixo. Não tem o curso de formação do professor (...) não tem plano. Do que eu vi, a coordenação recebeu, aprendeu, teve uma jornada pedagógica para discutir e aí depois de cima para baixo. Os professores estavam tateando na escuridão, a maioria deles.

Quanto à implementação do Novo Ensino Médio, a quarta entrevistada apontou que houve uma ampliação de disciplinas optativas, nas quais os professores não têm muita afinidade, gerando desgaste para a preparação de conteúdo:

Implementar conseguiu, mas a qualidade é difícil dizer. Por exemplo, ouvi essa semana na reunião um professor novo, que pegou uma das disciplinas da estação do saber, que é de origami. Como você vai fazer uma coisa que não tem nem base para isso? Porque não é nem uma área, ou seja, o professor vai ter que se matar para aprender a fazer para poder ensinar. É muito desgastante.

Em relação à implementação do Novo Ensino Médio, a professora Maria Antônia indicou que não houve uma formação efetiva sobre as novas disciplinas, apontou que realizou alguns cursos, mas não foram úteis, na prática. Além de relatar a redução de sua carga horária de química pela metade:

São disciplinas que fogem da nossa formação [...] por exemplo, finanças, de planta, a escola me parece que tem essa autonomia de escolher do pacote que a secretaria oferecia. Então o que é que foi feito, buscou aquilo que em termos de professor dá conta. Só que não houve uma formação efetiva sobre o que são essas disciplinas. [...] Por exemplo, antes do Novo Ensino Médio, eram duas aulas de química no primeiro, duas no segundo e duas no terceiro. Com o Novo Ensino Médio, no primeiro ano que foi implementado, eu só passei a ter uma aula de química, isso afetou a minha grade. Eu tive que buscar outras disciplinas para complementar. No segundo ano que houve implementação, reduziu também. E aí acabei perdendo mais aulas. E agora no terceiro, houve a implementação, mas manteve as duas aulas de química. No primeiro e no segundo ano, eu tive redução de metade da carga horária. [...] Houve alguns cursos, porém, esses cursos explicando a formação na prática pouco contribuíram. [...] Se eu não me engano, foi alguma coisa online.

Sobre o eventual incentivo à continuidade de formação, a segunda entrevistada apontou que não percebe preocupação de garantir uma formação acadêmica, nem para quem é efetivo e nem para quem é REDA:

Eu não percebo da secretaria essa preocupação de garantir uma formação acadêmica, nem para quem é efetivo e nem para quem é REDA, muito menos para quem é REDA. Eu vejo os colegas que tão fazendo mestrado, doutorado, é uma luta para tentar uma licença. E muitas vezes eles não conseguem. Então, a secretaria, ela não, apesar de ter as licenças que podem ser estabelecidas, é um caminho muito longo e difícil. E eu percebo que eles têm essa dificuldade. Eu não vejo, talvez na mídia eles vinculem isso, na prática eu não sinto que isso acontece, no sentido de garantir que os professores tenham esse acesso a mestrado e doutorado em termos de facilidades, porque o professor continua tendo sua carga horária dentro de sala de aula e para além disso eles têm as demandas do mestrado.

A professora Telma Roberta (quarta entrevistada) relatou que não teve formação específica para atuação no Novo Ensino Médio, apenas leitura coletiva do conteúdo da BNCC. Além de apontar que, de modo geral, os professores REDAS não têm acesso à formação continuada, existindo fluxo de cursos apenas para os efetivos:

Não. A única coisa que a gente fez foi assim, durante as atividades curriculares, a coordenadora trazia fragmentos da BNCC para gente ler. Foi o único recurso para o REDA, não sei para o efetivo. [...] Para os professores efetivos, sempre tem curso no RH Bahia, que inclusive ajuda eles a subir de categoria e aumentar a questão salarial. Agora, para o REDA não. Só teve uma vez, nesses anos todos, de 2017 para cá só tive direito a um curso. Não relacionado ao Novo Ensino Médio, era geral.

Tais apontamentos geram reflexões sobre a etapa de implementação generalizada do Novo Ensino Médio na Bahia a partir de 2022, visto que o PLIBA (2022) previa a realização de formação continuada com os professores, conforme analisado na seção 3.3 desta dissertação.

Em relação aos impactos do NEM, o terceiro entrevistado, Acelino Freitas, pontuou que sofreu muito, tendo que preparar ementas e conteúdo de disciplinas do itinerário que tem três aulas na semana. Em contraposição, afirmou que as disciplinas regulares como sociologia, história e filosofia sofreram redução para uma hora-aula na semana:

Demais, porque tudo ficou jogado nas costas da gente, ementa, tudo. E tem coisas bem complicadas, um exemplo, os itinerários, você tem três aulas e o assunto geralmente é algo bem, é um recorte. Um exemplo, itinerário de história dos meus ancestrais, chega num certo momento que a coisa ali se esgota, pelo fato de que são três aulas na semana. Enquanto sociologia só tem uma aula. Eu mesmo, sociologia só dou uma aula à noite. E digamos que tenha um toque de recolher, uma paralização, um feriado, uma falta de água, algo assim que te inviabilize de dar aula, só na outra semana. Enquanto os itinerários e as eletivas aí, algumas têm três, itinerário mesmo tem três, alguns têm duas aulas na semana. Algumas eletivas são uma só, mas na maioria das vezes são duas aulas. Enquanto que as regulares, sociologia, história, filosofia, é apenas uma.

Quando perguntado sobre ter ficado como excedente em algum momento após a implementação do NEM, apontou que ocorreu ano passado e dependia de matrícula de estudantes para ser alocado na escola e que deu sorte de permanecer:

Isso aí aconteceu foi no finalzinho do ano, já quanto estava finalizando a recuperação. E a gente fica no sabor mesmo da situação, porque a gente depende de matrícula. Se a escola não conseguir o suficiente de alunos matriculados, talvez você não consiga ser alocado ali naquela escola. Eu tive sorte, entendeu. De chegar e continuar, mas a

maioria que estava comigo não ficou. Exemplo, só de REDA que entrou como excedente, de cabeça aqui eu tenho seis.

Diante dos depoimentos, é possível questionar o texto apresentado pelo PLIBA, analisado na seção 3.3 desta dissertação, o qual garantia a não redução de carga horária para os docentes. Os entrevistados foram unânimes em indicar a redução de carga horária com o NEM, revelando a espoliação sofrida.

A respeito da representação sindical, o docente Santino José (primeiro entrevistado) indicou não acompanhar nenhum sindicato ou saber se existe representação, além de apontar que mesmo que existisse não participaria, diante do risco de retaliação:

Não vou para nenhum sindicato, não sei se tem. Mesmo que tenha, eu não participaria, eu sei que o risco é grande de sair. Eu estou numa fase de não querer criar problemas para mim.

Com relação à limitação de mobilização dos professores, o primeiro entrevistado, Santino José, tem impressão de que os professores REDAS são acompanhados pela Secretaria da Educação, inclusive, com contagem de presença em dia de paralisação, e sofrem retaliações quando participam de mobilizações ou greves:

O que ficou muito forte para a gente é que REDAS que apoiaram a greve foram colocados no lugar de REDAS. “Você não tem direito à greve”. “Você tem que apender a lição, vamos rever os contratos”. Porque quando teve essa greve, a gente continuou indo para escola e tinha uma coisa muito forte de “assine, assine a lista para a SEED saber que vocês vieram”. Então, a gente veio todo mundo, todo mundo foi, tá lá a prova que todo mundo foi. Então, tem um negócio mesmo assim: “vocês estão sendo olhados”. Efetivo é efetivo, REDA é REDA.

Sobre a representação por movimentos sociais e sindicatos, a segunda entrevistada indicou que tem acompanhado o SindiREDA, mas percebe uma fragilidade na organização:

Há pouco tempo, uma colega me mandou um link que seria de um sindicato, o SindiREDA. Porém, o que tenho visto desse sindicato é algo que não tem força. O sindicato dos professores efetivo, eu acredito que tenha uma força um pouco maior, e mesmo assim, é um processo árduo. E muitas lutas são deixadas de lado. [...] Uma das questões que é colocada pelo SindiREDA, é a igualdade na quantidade de horas que a gente trabalho, porque acabam sendo três horas a mais. Então, é uma discussão que está sendo muito lenta. E eu não acredito que vai ser algo que eles vão conseguir.

Ainda, quanto à representação em movimentos sociais ou sindicais, o terceiro entrevistado, Acelino Freitas, apontou não ter representação e que os professores no máximo têm grupos de *WhatsApp* com compartilhamento de informações:

Não porque não tem, pelo menos aqui. No máximo assim são grupos de grupos *WhatsApp* que a gente compartilha informações.

A quarta entrevistada indicou não existir representação sindical atualmente e está participando de grupo para organização de sindicato específico para REDAS em contexto



educacional. Além de apontar que, perante o sindicato que representa a categoria docente, de modo geral, não há muitas pautas ligadas aos REDAS:

Eu estou participando de um grupo de *WhatsApp* que está se organizando para criar um sindicato para os REDAS da educação, mas ainda está sendo criado. Pela APLB não tem nada praticamente para os REDAS.

Em relação à mobilização dos professores, observou-se forte descrença na organização docente pela via sindical atualmente, a qual, pelos relatos, é limitada. Por outro lado, o que se constatou foi a consciência dos professores entrevistados quanto as suas condições de trabalho, grande indignação e conversa entre REDAS sobre o contexto de trabalho por meio de grupos em redes virtuais.

Ainda, analisam-se algumas informações específicas relatadas pela professora Maria Antônia. Quando perguntada sobre sua remuneração, a professora indicou que os REDAS recebem um valor remuneratório, com adicional de 30% de regência e um auxílio transporte que não contempla todos os dias de trabalho. Além disso, a professora relatou receber “horas extras” pelas aulas ministradas para além de 20 horas-aulas:

Recebo salário, recebe 30% que é regência, recebo um auxílio-transporte que é um valor que, a depender do mês, ele vai de R\$ 71,00 a R\$ 90,00 reais, a gente não sabe qual é o critério para esse valor oscilar. Ele não contempla todo o valor do transporte dos dias que eu vou até a escola trabalhar. Ele é inferior. A secretaria diz que eles dão um auxílio e não o transporte completo. E é basicamente isso que a gente recebe. E no nosso caso, eu sou contratada atualmente para 20 horas, eu teria que dar 16 horas-aulas. Então, como eu tenho uma carga horária maior, eles pagam como hora extra, que é em torno de R\$ 27,00 por hora extra que eu dou. Então, o que passa de 16 eles pagam como hora extra. Porque eu só tenho um contrato REDA.

A professora relatou que, de fevereiro a abril de 2023, não recebeu pelo trabalho extra realizado. Quando o pagamento foi efetuado, o valor foi inferior ao devido, com uma diferença correspondente a sete horas-aulas semanais. Além disso, entre agosto e dezembro de 2023, não recebeu nenhuma quantia pelas horas extras e até o momento não obteve retorno da Secretaria com uma previsão de pagamento:

No primeiro ano, eu recebia direitinho meu salário, minhas cargas horárias tudo ok, mas ano passado houveram diversos erros. Eu começo a dar aula extra desde o início do ano, fevereiro, mas essas horas são pagas a partir de maio. Então, você passa esse período aí sem receber essas horas extras. E aí o que aconteceu ano passado. Eu recebi o retroativo referente a esses três meses no final de maio, depois começaram a ter uma série de erros. Ano passado, eu tinha oito horas-aulas, só que aí eu recebia duas, uma vírgula nove. Dá em torno de R\$ 880 reais que deveria ser pago, aí o que que aconteceu, eu recebia R\$ 200,00, recebia duzentos e pouquinho. Aí teve um mês que eu recebi dois valores de 750,00 na mesma folha. E aí chegou em alguns meses, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro. Dezembro, eu não recebi nada. E os meses anteriores, eu recebi valores que não eram compatíveis com o total. Eu dava oito, recebi 1,75, duas horas extras. E isso impactou nas parcelas que eu recebi do décimo, porque esse valor entra para a contagem dos décimos. [...] Seria um valor aí que eu acredito que chega em torno de R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00 pelo cálculo que eu fiz por auto. E aí eu não recebi até hoje. [...] A secretaria ainda me deve esse valor.

Eu perguntei se tem um prazo. “Um dia cai na sua conta”. Esse ano eu tenho hora extra, mas eu não sei como que vai ser. O salário, o auxílio-transporte e a regência caem certo, mas essas horas extras têm uma série de problemas.

Sobre as horas extras, a docente explicou a lógica de pagamento, apontando que, apesar de dobrar sua carga horária, não passa a receber o dobro, apenas um adicional pelas horas extras realizadas, afirmando ser “uma forma barata de ter mão de obra que a secretaria utiliza”:

[...] no meu caso, por exemplo, eu tenho 16 horas, mas que equivalem a 20, porque 4 são atividades extrassala, planejar aulas, provas, atividade. E aí as outras 16 conta como hora extra. Eu vou dobrar minha carga horária, mas eu não vou receber o dobro do que eu recebo. De acordo com as minhas contas, dá em torno de R\$ 1600,00 reais a mais, sendo que dobrou minha carga horária. Então, é uma forma barata de ter mão de obra que a secretaria utiliza. Eu só teria o dobro do valor, duas regências, dois décimos, dois tudo, se eu tivesse dois vínculos REDA, dois de 20. No mesmo vínculo, eles só pagam as horas extras. [...] Se você tiver dois vínculos, dois contratos REDA, você recebe tudo o dobro, dois salários, duas regências, dois transportes e aí eles dão até alimentação.

Tal realização de labor extra já havia sido relatada em matéria de jornal de 2019, conforme seção 3.2 desta dissertação, em que a professora de língua portuguesa denunciou a ausência de pagamento de aulas extras realizadas em julho de 2019. A partir da entrevista realizada, é possível compreender em melhor profundidade como tem sido realizadas as horas extras de trabalho.

Em buscas mais detalhadas sobre a instituição das aulas extras aos professores REDAS, não foi encontrada qualquer lei, norma interna que regulasse esta prática para estes contratos escolares. Nos Manuais de Programação Escolar emitidos pela Secretaria de Educação do Estado, observou-se o registro de previsão do pagamento das aulas extras. A seguir transcreve-se teor do documento do ano de 2024, quanto aos parâmetros de distribuição da carga horária (SEC, 2024):

#### 4.3. Aulas Extras

A programação de aulas extras se dará após a distribuição da carga horária obrigatória; caso restem horas/aulas vagas, reais ou temporárias, a UEE deverá solicitar autorização à SUDEPE, que avaliará, caso a caso, podendo, ou não, conceder a autorização requerida. Na hipótese de autorização, a UEE poderá distribuir aulas extras para os professores efetivos, lotados na referida UEE, e para os professores contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, de 20 horas, obedecendo aos critérios, limites e proibições, indicados a seguir:

##### I. Critérios (Art. 44 da Lei 8261/2002):

- a) Padrão mais alto no quadro da carreira.
- b) Tempo de serviço no Magistério Público Estadual.
- c) Tempo de serviço na Unidade Escolar.

##### II. Limites:

- a) Professor ocupante de um único vínculo funcional, em regime de tempo parcial de 20 horas / semanais – até 20 horas aulas extras;
- b) Professor ocupante de um vínculo funcional de regime de tempo integral de 40 horas, ou bi-ocupante de tempo parcial de 20h, com outro de 20 horas (sendo permitido, apenas, o máximo de 08 horas aulas, por força da disciplina)

TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DE AULAS EXTRAS

VÍNCULO/REGIME	C.H. OBRIGATÓRIA	MÁXIMO DE AULAS EXTRAS	C.H. TOTAL	A.C	LIVRE
EFETIVO 20H	13	20	33	5	2
EFETIVO 40H (20H+20H)	26	8	34	10	4
REDA 20H	16	20	36	4	-
REDA 40H (20H+20H)	32	8	40	8	-

**OBSERVAÇÃO:**

As horas extras geradas pela soma da composição de componentes curriculares e turmas, resultando em tempo superior a carga horária mínima, em efetiva regência de cada regime de horas semanais, são chamadas “residuais obrigatórias do professor”, e serão registradas desde o início letivo da UEE, se assim começarem a desempenhar suas atividades.

Ex: professor efetivo de regime 20h (carga horária obrigatória em regência de 13h), se assumir 07 turmas com 02h do componente curricular de Geografia, em cada turma, somará um total de 14h, sendo assim o servidor assumirá 13h normais, acrescidos de 01h extra.

Importante: o pagamento das aulas extras estará condicionado à comprovação da distribuição da carga horária obrigatória completa de todo o corpo docente da Unidade, além da inexistência de professor sem carga horária no componente curricular, na referida UEE.

No caso da distribuição de aulas extra por substituição, o pagamento das mesmas estará condicionado à programação, que só ocorrerá após a publicação em Diário Oficial, do ato de afastamento do titular.

Dar-se-á liberação para a execução dos pagamentos das horas extras com a devida conferência e homologação da programação a ser realizada pela Coordenação de Programação Escolar – CPE/DIPES da Superintendência de Recursos Humanos da Educação – SUDEPE

O que se observa é a possibilidade de professores efetivos com contrato inicial de 20h trabalhem 40 horas-aulas e o de contrato de 40h laborem 48 horas-aulas. No caso dos professores REDAS com contrato inicial de 20h, o manual permite que trabalhem 40 horas-aulas e os docentes REDAS com dois contratos ativos, inicialmente de 20h, laborem 48 horas-aulas.

Para além da discussão da legalidade ou não da forma de pagamento das “horas extras”, em caráter binário em uma lógica forma clássica (Thiollent, 2011, p. 34), as informações obtidas pela entrevista nos permitem compreender definições laborais que escapam ao contrato escrito analisado na seção 3.2, representando ampliação da hibridização contratual. Há uma adoção no serviço público de práticas que levam à ampliação da jornada com barateamento da hora de trabalho, demarcando as categorias de intensificação e precarização. O próprio artigo “*Manuais de Programação Escolar*” apresenta a descrição de “pagamentos das horas extras” para servidores estatutários e REDAS, caracterização mais comum na lógica privatista e da contratação por CLT.

Sobre os pagamentos de rescisão contratual, a segunda entrevistada indicou não ser muito evidente como é feito o cálculo, apontando casos de cobrança de valores pela Secretaria

da Educação. Além de relatar a situação de um professor, que foi desvinculado e a secretaria não repassou a informação para a escola, tendo o docente trabalhado sem receber:

O estado paga alguma coisa que é a rescisão, mas ninguém sabe como é feito esse cálculo, o que é que entra. Eu já soube de situações de colegas que deveriam receber cinco mil reais e aí a secretaria alega que tem uma dívida dez mil, sendo que a pessoa trabalhou o período que a secretaria alega não ter trabalhado. Tem situação de colega que eu já vi, de ele estar na escola até dezembro e a secretaria o desvincular do cargo e não pagar ele. Ele continuou, essa informação não foi passada para a escola, não foi passada para o funcionário. Ele continuou trabalhando, fechou o ano até dezembro, e quando ele foi buscar na secretaria porque não recebeu esses meses, a secretaria disse que ele foi desvinculado desde setembro.

Quando perguntado sobre outras considerações que gostaria de registrar, o primeiro entrevistado, Santino José, indicou que a forma de contratação por REDA se trata de consequência de uma política de desvalorização da figura do professor:

A existência dos REDAS é uma consequência da desvalorização do professor. A desvalorização da figura do professor é política.

Ao ser questionada sobre impressões finais que gostaria de registrar na entrevista, a professora Maria Antônia apontou ter uma sensação de estar em um “regime de escravidão moderna”, de muito descaso e desrespeito, com desvalorização do tempo dispendido em estudos para se preparar para docência:

Às vezes, eu tenho a sensação que eu estou em um regime de escravidão moderna, às vezes quando eu paro para refletir. A forma como eu trabalho e meus colegas, que infelizmente tem sido aí a possibilidade da gente estar atuando na área, porque não é interessante como professor não estar em sala de aula. Quando o professor está fora de sala de aula, ele não é bem visto, ele acaba se desvalorizando drasticamente. Eu percebo que não só eu, mas vários outros colegas, a gente tem que acabar se submetendo a esse sistema porque é o que tem para o momento. [...] É uma situação de muito descaso, muito desrespeito. Você passa tanto tempo estudando para chegar na hora e você se ver nessa situação.

Tal afirmação nos permite aproximação com a pesquisa encontrada em levantamento bibliográfico (seção 2.3), “*Reforma, Docência e violência curricular: uma análise a partir do ‘Novo Ensino Médio’*”, publicado por Mônica Ribeiro da Silva, Éder Silveira e Falconiere Oliveira, em 2021. Na qual se observaram tipos de violência presentes no contexto da contrarreforma curricular, indicando sua presença na precarização e descaracterização do trabalho docente (Silva; Silveira; Oliveira, 2021). A impressão constatada com as entrevistas revela forte descaso com os professores REDAS, com violência laboral e desprofissionalização docente.

As entrevistas semiestruturadas relevaram diversos aspectos não captados pelos conflitos judiciais, alargando a compreensão da desprofissionalização da atividade docente, da intensificação de jornada e da precarização com forte violência sobre os trabalhadores. O

conteúdo dos relatos aponta para uma hierarquização de precarização, até mesmo entre os REDAS, com maior insegurança nos contratos emergenciais.

No contexto do Novo Ensino Médio, verificou-se a redução de carga horária dos docentes, labor em disciplinas para as quais não possuem formação, apontando para um grave cenário de redução de disciplinas básicas e ausência de formação continuada para os docentes.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

São quase dez anos do Novo Ensino Médio. Entre a norma e o mundo concreto, é preciso lembrar que o chão da escola é feito de gente, que trabalha, estuda e dedica uma boa parte de sua vida à luta pela educação pública. Não bastava precarizar a educação nas normas estatais. Este estudo mostra como foi preciso precarizar a vida de quem realiza a educação no cotidiano. Em especial, detém sua atenção no fato de que aqueles(as) que mais sofrem com a precarização, em contratos temporários e instáveis, foram também designados como principais agentes da precarização, quando lhes foram atribuídas tarefas e atividades de materialização de novas disciplinas, novos conteúdos, ementas e de uma nova dinâmica de subordinação de agentes públicos ao Estado, com menor liberdade de ensinar e aprender.

O ataque à liberdade de ensinar e de aprender não poderia ser feito sem uma requalificação rebaixada dos direitos de docentes de escolas públicas. A situação de trabalho dos REDAS expressa este processo de precarização: salários desiguais em relação a quem presta a mesma função em cargo efetivo, recorrentes não pagamentos de verbas, aumento do poder de demissão do Estado empregador, bem como jornadas flexíveis, com atribuição sem pagamento de aulas extras. Estas são características de relações de trabalho, que precarizam o já precário, criando uma aviltante hierarquia de docentes precarizados na escola pública brasileira.

Apresentou-se como hipótese o entendimento de que a implementação do Novo Ensino Médio, combinada à contratação pelo regime REDA, de professores na rede pública do Estado da Bahia, resulta em arranjos normativos híbridos e em condições de trabalho precárias. A partir da investigação realizada e da exposição desta ao longo dos capítulos desta dissertação, é possível apontar que a suposição inicial restou confirmada.

No capítulo 1, discutiu-se o panorama da contrarreforma do novo ensino médio, a partir da participação e efeitos sofridos por alguns dos agentes que concretizam o processo educacional na escola pública brasileira no nível médio: empresariado, docentes e estudantes.

Compreendeu-se que a contrarreforma do Novo Ensino Médio se trata de uma perspectiva empresarial sobre o padrão de educação da juventude, com forte atuação do Todos pela Educação, formado por representantes de uma burguesia altamente financeirizada, que demandou alterações sociais profundas via regulamentação estatal. O Novo Ensino Médio deve ser contextualizado em conjunto com as demais contrarreformas operadas no período a partir de 2014, para compreender o alcance da apropriação dos fundos públicos e as políticas sociais adotadas em desfavor dos trabalhadores.

A contrarreforma de ensino representa uma opção política de governo, pautada em processo de capitalização de verbas estatais por diversas formas como: empréstimo de organismo multilaterais com retorno por meio de capital portador de juros, parcerias público-privadas para cursos de formação docente, terceirização de aulas em âmbito profissionalizante e produção de novos materiais escolares adaptados à matriz da BNCC. No contexto neoliberal, há uma forte participação do poder privado para a produção de políticas públicas, com ampla normatização estatal. Tais contrarreformas não representam meramente retrocessos constitucionais, pois, conforme revisão do processo constituinte, a ampliação de parcerias público-privadas já estava engendrada em permissividades constitucionais. Assim, no juízo de compatibilidade entre legislação infraconstitucional e dispositivos normativos constitucionais, tem-se que a contrarreforma da educação efetiva-se de forma a ampliar possibilidades regressivas já previstas na Constituição.

O ataque à juventude trabalhadora pode ser localizado como expressão da crise estrutural do capital, pois representa uma forma de destruição de força de trabalho por um lado e uma tentativa de recomposição da crise por meio da expansão das atividades capitalistas e processos de extração de mais-valor na educação pública. Observou-se que o NEM prepara os jovens para o trabalho precário e hibridizado, diante da constatação insolvível de uma crise nos contratos de trabalho e da existência do desemprego crônico sobre esta parcela da população.

Quando a contrarreforma do Novo Ensino Médio é analisada a partir de marcadores étnico-raciais, é possível indicar que esta aumenta a desigualdade entre os estudantes, dificultando o acesso da população negra ao ensino superior.

No contexto do trabalho docente no serviço público, sustenta-se que as contrarreformas descritas generalizam contratualidades espoliativas, com ampliação dos contratos laborais de professores em regime especial administrativo, os quais sofrem com a precarização, intensificação da jornada e desprofissionalização de sua atividade.

O elevado número de contratações em regime especial a partir de 2021 é indício de que a política educacional de alteração do Novo Ensino Médio só possível de ser executada com a utilização de mão de obra precária e espoliada, em contexto de limitação do teto de gastos, contrarreformas previdenciárias e trabalhistas, empréstimos recebidos de organismo multilaterais com forte tendência neoliberal. Cumpre ressaltar que tal opção política tem sido mantida desde 2016, período do Governo de Michel Temer. E, recentemente, foi chancelada no governo Lula III, com a alteração legislativa pontual no ensino médio, conforme Lei nº 14.945/2024, com implementação a partir de 2025.

No capítulo 2, analisaram-se as condições de trabalho dos professores em regime especial administrativo no país. Para investigação de caso concreto, averiguou-se o contexto do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia e seus efeitos para os docentes em contrato REDA, a partir de análise de dados secundários, de julgados do Tribunal de Justiça da Bahia e do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (Bahia), de cláusulas de contrato em regime especial de trabalho e de entrevistas semiestruturadas com professores REDAS.

Constatou-se uma permissividade constitucional e hibridização contratual no contexto de direito administrativo, sustentando a ampliação de contratos docentes em regime especial em todo o país. A contrarreforma proposta pelo Novo Ensino Médio, ao se basear na melhoria de índices de avaliação escolar, redução de evasão, aponta para um modelo gerencial que coloca a eficiência econômica como parâmetro, a partir de metas fixadas que devem ser cumpridas sem a consideração das condições institucionais e materiais para sua concretização. Por isso, a mão de obra precária se revela essencial para a execução da implementação desta contrarreforma educacional.

No contexto do Novo Ensino Médio, reduz-se a carga horária, realocam-se os professores, utilizam-se contratações REDAS de forma massiva e se abre a possibilidade de ministração de aulas pela iniciativa privada em eixo de ensino profissional. Além disso, a partir

da análise documental de relatórios do Banco Mundial, observou-se que tais práticas estavam registradas como recomendação para atingir razão eficiente na esfera pública.

No contexto do estado da Bahia, constatou-se um histórico de ampla utilização desta mão de obra precarizada, com subnotificação no Censo Escolar de 2023 do número de professores REDAS, conforme entrevistas e comparação de dados secundários. A partir da análise de normas do estado e entrevistas, verificou-se a possibilidade de contratação por duas modalidades: “REDA Emergencial” e “REDA por processo simplificado”. Conforme editais de provas analisados, foi possível constatar rigor de avaliação, com exigência de documentos comprobatórios nos mesmos parâmetros dos professores aprovados por concurso público.

Restaram evidenciadas as mesmas atribuições entre professores REDAS e efetivos. Ainda, os contratos e editais analisados apontaram para labor de longa duração pelos professores REDAS, com possibilidade de extensão de contratos por 48 a 72 meses. A similitude de função e a longa duração contratual são indícios da hibridização realizada no setor público para evitar custos de contratação de professores concursados, revelando opção política de governo por meio de precarização. Além disso, o trabalho dos professores REDAS é acompanhado de maior violência e exploração dos servidores. É negada a relação estatutária efetiva ou mesmo o vínculo de emprego, mas se mantém o poder disciplinar do administrador público. Conforme análise contratual e relatos dos entrevistados, os docentes podem ser desligados a qualquer tempo por iniciativa da administração pública, revelando instabilidade e forte assédio institucional.

A partir dos julgados levantados no TJBA, observou-se uma tendência de reconhecimento de encerramento antecipado da relação contratual. As decisões utilizaram categorias como “contrato precário” e “vínculo precário” para definir a relação entre professores e o poder público, o que revela a hibridização contratual sofrida e a noção de ilegalidade expandida, na qual há expresse reconhecimento da precariedade, sem que isso incorra em ilegalidade. Ainda, as decisões analisadas de forma geral confirmam uma imprecisão no tratamento jurídico da categoria de servidores públicos. De um lado, os Tribunais de Justiça do Estado não reconhecem a caracterização e direitos de servidores públicos efetivos, e, por outro, o Tribunal Regional do Trabalho majoritariamente afasta o reconhecimento de vínculo de emprego, deixando os contratos em regime especial em um limbo jurídico. Assim, os contratos REDAS se inserem na reestruturação do serviço público e do trabalho docente, com desprofissionalização da atividade e adoção de contratualidades espoliativas.



Quanto à implementação do Novo Ensino Médio no estado da Bahia, foi realizada análise do Documento Orientador do Novo Ensino Médio na Rede Pública (SEC, 2019) e do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLIBA (SEC, 2022). A partir dos documentos, observou-se a estruturação de implantação do NEM, a qual trazia como previsão a contratação de professores por meio de Processo Seletivo Simplificado e de REDA emergenciais. Além da expressa indicação de não redução da carga horária dos docentes. O que foi contrariado pelo teor das entrevistas realizadas com professores REDAS, os quais foram unânimes em indicar a redução de carga horária com o NEM, revelando a espoliação sofrida. Além disso, os documentos do estado da Bahia registram a realização de parcerias com empresas privadas para Formação do Ensino Técnico Profissional, apontando para tendência de privatização do ensino público.

As entrevistas semiestruturadas relevaram diversos aspectos não captados pelos conflitos judiciais, alargando a compreensão da precarização da atividade docente, da intensificação de jornada e da precarização com forte violência sobre os trabalhadores. Com efeito, elas registram um fenômeno de hierarquia da precarização entre professores efetivos, REDAS seletivos, REDAS emergenciais, com impactos na relação entre trabalhadores no ambiente de trabalho e na sua forma de organização coletiva.

Foram fortes os registros de violência laboral e assédios sofridos, com relatos de discriminação por serem REDAS, perseguições realizadas pela Secretaria da Educação, existência de diferença contratual que se reflete na prioridade de alocação de carga horária e até na possibilidade de mobilização coletiva. Além disso, os professores relataram a precarização, trabalhando mais e ganhando menos do que os efetivos, com diferenças no número de horas realizadas em sala de aula e de verbas remuneratórias não abarcadas aos REDAS como vale-alimentação, licenças, auxílio-periferia.

Também é importante a compreensão das aulas extras ministradas pelos docentes, as quais representam dobra de carga horária sem que haja correspondente na remuneração. Além do registro de insegurança em seu recebimento, visto que a segunda entrevistada relatou até hoje não receber os valores correspondentes ao ano de 2023. As informações obtidas pelo diálogo nos permitem compreender definições laborais que escapam ao contrato escrito analisado na seção 3.2, representando ampliação da hibridização contratual. Há uma adoção no serviço público de práticas que levam à ampliação da jornada com barateamento da hora de trabalho realizada, demarcando a categoria de intensificação.

Com relação ao Novo Ensino Médio, as entrevistas apontam para uma intensificação da jornada laboral para elaboração de ementas e conteúdo de disciplinas. Além de uma forte flutuação de sua carga horária, com imprevisão a cada semestre, representando insegurança aos professores de modo geral. E para os REDAS até mesmo incerteza de manutenção do vínculo contratual. Constatou-se ainda ausência de formação continuada para os docentes e o labor em disciplinas para as quais não possuem formação, além de grave cenário de redução de disciplinas básicas.

Quanto à mobilização dos professores, observou-se forte descrença na organização dos docentes pela via sindical, a qual, pelos relatos, é limitada. Por outro lado, o que se constatou foi a consciência dos professores entrevistados quanto às suas condições de trabalho, grande indignação e conversas correntes entre REDAS sobre o contexto de trabalho, especialmente, por meio de grupos em redes virtuais. Ainda, a indignação parece ser acompanhada de um medo de exposição e retaliação dos professores envolvidos em mobilizações coletivas, colocando em debate a fragilidade e instabilidade do vínculo laboral como elemento importante para os docentes.

A partir do material empírico coletado, o que se observa é a hibridização contratual e condições de trabalho precárias, as quais decorrem da forma contratual em regime especial e da implementação do Novo Ensino Médio, com intensificação da jornada laboral e precarização da atividade docente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo, **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BAHIA. **Diário oficial do Estado da Bahia de 13.09.2023**. Disponível em: <<http://surl.li/xpobgi>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 9, de 9 de maio de 2008**. 2008. Disponível em: <<http://surl.li/euptrr>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Washington, 2011. Disponível em: <<http://surl.li/bbedwl>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil: Revisão das Despesas Públicas, Volume I: Síntese. Grupo Banco Mundial. Nov. 2017. Disponível em: <<http://surl.li/gifocy>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2022.

BEZERRA, V. de O.; ARAÚJO, C. B. Z. M. de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 603–618, 2018. Disponível em: <<http://surl.li/jywyvt>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BITENCOURT, Mario. Professores do REDA na Bahia relatam atraso no pagamento de salários: secretaria confirma e justifica que processo é normal, 2019. Salvador: **Correio**, 15 nov., 2019. Disponível em: <<http://surl.li/pkwtnv>>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://surl.li/xxbeuu>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: <<http://surl.li/xfgflu>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Dados estatísticos de pessoal do Ministério de Planejamento. **Painel Estatístico de Pessoal**, 2024. Disponível em: <<http://surl.li/dffhph>>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://surl.li/npohzt>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Centro de Documentação e Informação**. Quadro histórico dos dispositivos constitucionais: Art. 209, 2021. Disponível em: <<http://surl.li/tvbfif>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra** – 23 set. 2016, Página 1. Disponível em: <<http://surl.li/ocbqrp>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC**. Exposições de Motivo para Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 15 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://surl.li/cyclzp>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.º 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://surl.li/hzkwew>>. Acesso em: 23 nov. de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n.º 746, de 2016. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://surl.li/wcsvby>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, n.º 8.036, de 11 de maio de 1990, e n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 2017. Disponível em: <<http://surl.li/htvzgn>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 de março de 2017. Disponível em: <<http://surl.li/gdmjie>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 11.901, de 26 de janeiro de 2024. Regulamenta a Lei n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de janeiro de 2024. Disponível em: <<http://surl.li/vjvpgp>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei n.º 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei n.º 14.075, de 22 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de janeiro de 2024. Disponível em: <<http://surl.li/fzggke>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BUENO, E.; CARVALHO, T. M. de. O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023. Disponível em: <<http://surl.li/mkpfs1>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CASTILHO, Bianca Bardi. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo**, 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação.

CORREAS, Oscar. A concepção jurdicista do Estado na concepção marxista. In: PLASTINO, Carlos Alberto (Org.). **Crítica do Direito e do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984

DIEESE. **Movimentação no mercado de trabalho: rotatividade, intermediação e proteção ao emprego**. São Paulo: DIEESE, 2017. Disponível em: <<http://surl.li/bnawuc>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Terceirização e precarização das condições de trabalho: Condições de trabalho e remuneração em atividades tipicamente terceirizadas e contratantes**. Nota Técnica n.º 172. São Paulo: DIEESE, 2017. Disponível em: <<http://surl.li/zdlaem>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Rotatividade no mercado de trabalho brasileiro: 2002 a 2014**. São Paulo: DIEESE, 2016. Disponível em: <<http://surl.li/qalnfc>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**, v. II. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 55-73.

DRUCK, Graça; ANTUNES, Ricardo. A terceirização como regra? **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 79, pp. 214-231, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, nº 15, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de. Memória Viva da Educação Brasileira. Brasília: INEP. 1991.

\_\_\_\_\_. **A Constituição inacabada, vias históricas e significado**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

\_\_\_\_\_. **Memória Viva da Educação Brasileira**. Brasília: INEP. 1991.

\_\_\_\_\_. **Florestan Fernandes na constituinte**: leituras para a reforma política. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo Expressão Popular, 2014.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, p. 114-131, 2019.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. Trad. Nathalie Bressiani. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Vitória: **Caderno de pesquisa em educação** – PPGE-UFES, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Apresentação, Dossiê Temático: ensino médio - passos e impasses na atualidade. Rio de Janeiro: **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), v. 8, nº 19, 2019.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-imperialismo**. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 2010.

FONSECA, Laura Souza; ARAÚJO, Raquel Dias; VASCONCELOS, Elizabeth Carla. O Andes-SN e a defesa da educação pública: o encontro nacional de educação como espaço de resistência. São Paulo: **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, nº33, p. 111-137, 2019.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em

Educação - PPGE) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus de Cascavel/PR.

FUNDAÇÃO TELEFONICA VIVO. **Projeto de Vida:** Uma porta de entrada para o Novo Ensino Médio, 2021. Disponível em: <<http://surl.li/rzuiyd>>. Acesso em: 27 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Vida na Bahia**, 2022. Disponível em: <<http://surl.li/mtisyp>>. Acesso em: 27 de março de 2024.

GEDIEL, José Antônio Peres; MELLO, Lawrence Estivalet de. Estatuto jurídico do trabalho, formas de regulação e assédio moral. In: GEDIEL, José Antônio Peres; SILVA, Eduardo Faria; ZANIN, Fernanda; MELLO, Lawrence Estivalet de (Organizadores). **Estado, poder e assédio: relações de trabalho na administração pública**. Curitiba: Kairós Edições, 2015.

\_\_\_\_\_. Autonomia Contratual e Razão Sacrificial: Neoliberalismo e Apagamento das Fronteiras do Jurídico. **Revista Direito E Práxis**, v. 11, nº 4, 2020.

\_\_\_\_\_. Expropriações do sujeito trabalhador e os limites dos Direitos da personalidade na Lei n. 13.467/2017. GEDIEL, José Antônio Peres [et al.], (Orgs) **Estratégias autoritárias do Estado empregador: assédio e resistências**. Curitiba, PR: Kaygangue, p. 63-87, 2017.

GEDIEL, José Antônio Peres; MELLO, Lawrence Estivalet de; BARBOSA, Fernando. Do serviço ao trabalho público: forma contratual e assédio moral institucional. In: CARDOSO JUNIOR et al. (Org.). **Assédio institucional no Brasil: avanço do autoritarismo e desconstrução do Estado**. Brasília/DF: Associação dos Funcionários do Ipea: EDUEPB, p. 484-516, 2022.

GEDIEL, José Antônio Peres; MELLO, Lawrence Estivalet de; KATREIN, Camila Siqueira; VEIGA, Alexandra Maciel. Reestruturação Educacional e Espoliações do Contrato de Trabalho Docente. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, v. 1039, p. 217-234, 2022.

GURGEL, Cláudio. Braverman, o Estado e a "administração consensual. **Cad. Rio de Janeiro: EBAPE.BR**, v. 12, nº 4, artigo 4, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, vol. 5, 1992.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-17, 2019.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico**, 2023. Disponível em:<<http://surl.li/qtwuip>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

INEPDATA. **Censo da Educação Básica**, 2023. Disponível em: <<http://surl.li/jkdkat>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Para acesso detalhado do painel de contratações**. 2023. Disponível em: <<http://surl.li/pfdbrv>>. Acesso em: 04 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **Principais destaques no trimestre móvel de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020**. Disponível em: <<http://surl.li/qxuqgd>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **Medidas de Subutilização da Força de Trabalho no Brasil**. Divulgação Especial, 2022. Disponível em: <<http://surl.li/gvebbk>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **Principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil 2012-2021. 2022**. Disponível em: <<http://surl.li/cxnttt>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Coordenação de População e Indicadores Sociais - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<http://surl.li/cgnxeu>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. PNAD - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<http://surl.li/dyhpfk>>. Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. Benefícios estudantis pautam webinar promovido pelo Instituto Unibanco em parceria com a frente parlamentar mista de educação. **Instituto Unibanco**, 2021. Disponível em: <<http://surl.li/bbqufi>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

VIECELI, Leonardo; GAVRAS, Douglas. Emprego no setor público bate recorde com impulso de vagas sem carteira. **Folha de S. Paulo**, 13 de fev. 2023. Disponível em: <<http://surl.li/iraobp>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília /DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LETIZIA, Vito. **Contradições que movem a história do Brasil e do continente americano**. São Paulo: Alameda, 2014.

MALTA, Maria de Mello; LEÓN, Jaime Winter. Soluções autoritárias para crises econômicas: aspectos brasileiros de golpes de classe. In: GEDIEL, José Antônio Peres; MELLO, Lawrence Estivalet; ZANIN, Fernanda; SILVA, João Luiz Arzeno da. **Estratégias autoritárias do Estado empregador: assédio e resistências**. Curitiba: Kaygangue, 2017.

MARTINS, Felipe dos Santos; GÓES, Geraldo Sandoval; FIRMINO, Antony Teixeira; RANGEL, Leonardo Alves. Um panorama da previdência social dos trabalhadores da Economia Gig do setor de transporte no Brasil. **Revista Do Serviço Público**, p. 802-882, 2023.

MELLO, Lawrence Estivalet de. **Constituição e Contrato de Trabalho: legalização da violência e desenhos discriminatórios**. Salvador: EDUFBA, 2023.



\_\_\_\_\_. **Crise do contrato de trabalho e ilegalidades expandidas** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2020.

MELLO, Lawrence Estivalet de; ROSSA, Thais Helena Alves. Contratos espoliativos na educação pública: o caso dos professores temporários do Paraná. Pouso Alegre: **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 39, n. 2, pp. 170-192, jul./dez. 2023.

MELLO, Lawrence Estivalet de; KATREIN, Camila Siqueira. Resiliência, Assédio Moral e Convenção 190 da OIT. In: SERAU, Marco Aurélio et al. **Assédio moral e sexual no trabalho**: comentários à convenção nº 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), p. 149-181, 2021.

MELLO, Lawrence Estivalet de; KATREIN, Camila Siqueira; VEIGA, Alexandra Maciel. Liberdade de Cátedra e Futuro do Trabalho Docente. **Revista Direito em Debate**, v. 57, p. 1-14, 2022.

MELLO, Lawrence Estivalet de; SILVA, João Victor Marques; VEIGA, Alexandra Maciel. Trabalho livre e espoliativo no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete; GRANEMANN, Sara (Orgs.). **Os Direitos Não Cabem no Estado**. São Paulo: Sunderman, 2023.

MELLO, Lawrence Estivalet de; DRUCK, Graça; ANTUNES, Ricardo. **Contratualidades espoliativas e mobilizações coletivas**: teoria e debates. São Paulo: Lutas Anticapital, 2023.

MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado e Poder no Brasil**: Abordagens Teórico-Metodológicas. Anais Anpuh – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: Rumo a uma Teoria da Transição. Boitempo, São Paulo, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação do sistema de Gestão Socioambiental** – Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio/ Programa por Resultados. Brasília, outubro de 2017. Disponível em: <<http://surl.li/tbacmp>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 649**, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: <<http://surl.li/lhicmx>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA. **Boletim estatístico da previdência social**, novembro 2022, vol. 27, nº 11, 2022. Disponível em: <<http://surl.li/twatjm>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Novo Caged - Estatísticas Mensais do Emprego Formal**, 2023. Disponível em: <<http://surl.li/cdqhae>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Boletim Seguro desemprego em janeiro de 2023**. Disponível em: <<http://surl.li/apiejm>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

NEPOMUCENO, Vera Lucia. **A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente**. Tese [meio eletrônico], 2022.

OIT. Relatório de Tendências Globais de Emprego para a Juventude. **Organização Internacional do Trabalho**, 2017. Disponível em: <<http://surl.li/awmzkg>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, Cristiano de Souza; RIBEIRO, Alexsandro Rabaioli Nunes. A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de. **Filhos da precarização social do trabalho no Brasil: um estudo de caso sobre a juventude trabalhadora nos anos 2000**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2013

PÁDUA, Maria de Barros da Trindade. **Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá, Faculdade de Educação, 2022.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. **O público e o privado na educação brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Monica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano. **Ocupar e resistir: memórias de ocupação**. Paraná, 2016. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2017.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-22, 2021

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2ª edição, São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Prestação de Contas ao Tribunal de Contas do Estado, 2021. Disponível em: <<http://surl.li/yxudmn>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Prestação de Contas ao Tribunal de Contas do Estado**, 2022. Disponível em: <<http://surl.li/xctog>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Prestação de Contas ao Tribunal de Contas do Estado**, 2023. Disponível em: <<http://surl.li/jvtusq>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Editais SEC/SUDEPE Nº 02/2019**. Disponível em: <<http://surl.li/xbrnnt>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Edital SEC/SUDEPE Nº 18/2022**. Disponível em: <<http://surl.li/oxrqbv>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Edital SEC/SUDEPE Nº 02/2017**. Disponível em: <<http://surl.li/mncrln>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Plano de implementação do novo ensino médio**. 2022. Disponível em: <<http://surl.li/htbuwi>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. **Programação escolar 2023**. Disponível em: <<http://surl.li/rqsmmz>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. **Programação escolar 2024**. Disponível em: <<http://surl.li/mggrlp>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador do Novo Ensino Médio na Rede Pública da Bahia**, versão 2019. Disponível em: <<http://surl.li/tqfbkq>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

SENAI. **O Novo Ensino Médio e a Educação Profissional**. 2022. Disponível em: <<http://surl.li/jcnpiq>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **SESI e SENAI formam primeira turma do novo Ensino Médio no Brasil**. 2021. Disponível em: <<http://surl.li/ilxwli>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVA, Francely Priscila Costa. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. Belo Horizonte, 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SILVA, Andréia Ferreira da. **A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SILVEIRA, Éder; OLIVEIRA, Falconiere. Reforma, Docência e violência curricular: uma análise a partir do ‘Novo Ensino Médio’. Araraquara: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021.

SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. Florianópolis: **Retratos Da Escola**, 16(35), 399–417, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan./jun. 2017

SILVA, Jair Batista da; RODRIGUES, Flávia Santana. Juventude, desigualdades e mercado de trabalho na Bahia. *Bahia Análise & Dados*, v. 21, p. 155-175, 2011.

SILVA, Jair Batista da. Persistido e ampliando o fosso; negros (as) e não-negros (as) no mercado de trabalho. In: DRUCK, Graça et al (Orgs.). **Trabalho, precarização e resistências: ofensivas neoliberais, aumento das desigualdades e dilemas das ações coletivas**, vol. II, 2024, no prelo.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados:** atualizações nas formas de gestão de professores. Perspectiva: Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun., 2011.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. Direito Constitucional: teoria, história e métodos de trabalho. Belo Horizonte: Fórum, 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Reclamação constitucional nº 44.276/2021. Disponível em: <<http://surl.li/gsznvz>>. Acesso em: 17 out. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 18ª edição, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Carta de Lançamento**, 2006. Disponível em: <<http://surl.li/czpwpa>>. Acesso em: 04 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Todos Quem**, 2024. Disponível em: <<http://surl.li/kltimd>>. Acesso em: 04 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Educação em Debate:** Por um salto de qualidade na Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://surl.li/hhdrea>>. Acesso em: 04 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Educação Já 2022:** Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira, 2022. Disponível em: <<http://surl.li/ehabxq>>. Acesso em: 04 mar. 2024.

TORNIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWISKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. **Professores diante do novo ensino médio:** relações externas de mudança e trabalho docente. Santa Maria: Educação, v. 48, 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. Acórdão nos autos de nº 0500177-39.2018.8.05.0137, 2ª Câmara, 2021.

\_\_\_\_\_. **Acórdão** nos autos de nº 8013008-92.2020.8.05.0000. Salvador, BA: Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. 2ª Câmara, 2020.

\_\_\_\_\_. **Acórdão** nos autos de nº 8001441-77.2019.8.05.0201. Salvador, BA: Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. 25ª Câmara, 2020.

\_\_\_\_\_. **Acórdão** nos autos de nº 0000326-60.2021.5.05.0033. Salvador, BA: Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. 4ª Turma, 2022.

\_\_\_\_\_. **Acórdão** nos autos de nº 0000066-66.2018.5.05.0492. Salvador, BA: Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. 4ª Turma, 2021.

VEIGA, Alexandra Maciel; FADUL, Isabela de Oliveira; MELLO, Lawrence Estivalet de. Direito à educação nas constituintes chilena e brasileira: sujeitos em conflito e relação público-privado. In: MELLO, Estivalet de Mello [...] et al. (org.). **Constitucionalismo intermitente e lutas sociais no Brasil e no Chile:** Volume 2 – Direitos sociais coletivos e direitos da natureza. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

VIVELA, Pedro Rafael. **Consultas sobre novo ensino médio começam dia 24 de abril:** MEC está fechando programação de eventos e pesquisas com estudantes, 2023. Disponível em: <<http://surl.li/gqvwpk>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

### **ROTEIRO GERAL:**

- a. Objetivo da pesquisa;
- b. Objetivo da entrevista;
- c. Termo de consentimento e edição, sem acréscimos;
- d. Pedir autorização para gravar.

### **Perguntas para professoras(es):**

Objetivo específico da entrevista: para aperfeiçoar a reflexão acadêmica a respeito do tema, objetiva-se conhecer a percepção dos professores a respeito do Novo Ensino Médio, das condições de trabalho de professor REDA e como compreendem sua forma de mobilização.

**DADOS GERAIS**

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua data de nascimento?
3. Qual seu local de nascimento?
4. Qual sua identificação de gênero?
5. Qual a sua identificação racial? (preta, parda, amarela, indígena, oriental)
6. Qual sua identificação de orientação sexual?
7. Qual a sua origem regional (cidade e estado que nasceu)?
8. Qual sua posição no espectro político?
9. Você tem experiências em movimentos associativos ou movimentos sociais?
10. Está é sua única ocupação atual? Pode contar sobre outras fontes de renda que você tenha, se houver.
11. Qual a sua formação acadêmica?

**CONDIÇÕES DO CONTRATO REDA**

13. Em qual(is) escola(s) ministra aulas? Quais as distâncias entre elas? Precisa realizar deslocamento entre escolas em um mesmo dia?
14. Quanta horas semanais trabalha?
15. Tem reconhecimento do trabalho realizado fora da sala de aula, como hora atividade? Percebe diferença no tratamento da hora atividade para docentes permanentes e REDAS? Pode nos contar um pouco sobre?
16. Há incentivo na escola em que está para continuação de formação acadêmica? Você verifica tratamento diferenciado no incentivo para professores REDA e professores permanentes? Pode contar um pouco?
17. Atualmente, dá aula na sua área de formação? Pode contar um pouco sobre as disciplinas que tem lecionado?
18. Sente que sua formação é valorizada pelo plano pedagógico?

- 19 Qual a sua impressão sobre o contrato REDA em comparação à contratação de professores efetivos?
20. Quando realizou a prova para REDA? Pode contar um pouco sobre como foi processo de inscrição, seleção, convocação e entrega de documentação?
21. Ao longo dos anos, caso tenha feito seleção para REDA mais de uma vez, entende que tem piorado o processo de inscrição, seleção, convocação e entrega de documentação? A burocracia tem aumentado? Pode contar sobre?
22. Sofreu algum atraso de pagamento ou situação de assédio moral durante o contrato? Pode contar sobre?
23. Sofreu ameaça ou soube de algum professor desligado antecipadamente do contrato? Pode contar sobre?
24. Você já sofreu ou sofre frequentemente algum tipo de discriminação no ambiente de trabalho? Por quê? Você realizou algum tipo de denúncia a respeito?
25. Sente que sua forma de contratação para o trabalho gera alguma diferença de tratamento?

## **RELAÇÃO ENTRE OS CONTRATOS REDAS E NOVO ENSINO MÉDIO**

26. Sentiu algum impacto no seu trabalho com a implementação do novo ensino médio?
27. Teve redução de carga horária ou alteração de disciplina(s) em razão das alterações realizadas pelo NEM?
28. Precisou ser realocada para outras escolas para manutenção de carga horária?
29. Realizou formações para preparação de atuação no NEM? Pode contar como foi o processo?
30. Essas formações foram ministradas por empresas privadas?
31. Recebeu algum valor pelo período dispendido em formações ou reconhecimento das atividades como hora atividade?
32. Acha que a escola que atua conseguiu realizar a proposta de implementação do NEM? Se teve alguma dificuldade, qual?
33. Como professor em vínculo REDA, sente que teve alguma dificuldade específica diante do NEM?
34. Sente que o NEM muda algo na preparação dos estudantes?

## **MOBILIZAÇÃO**

35. Se sente representada por algum sindicato ou coletivo no que se refere às condições de trabalho?

36. Acompanha as mobilizações e negociações coletiva envolvendo as condições de professores REDAS?
37. Conversa no ambiente de trabalho com outros professores a respeito das condições de trabalho de professores REDAS?
38. Sabe se há algum tipo de sanção para professores REDAS que participam de mobilizações coletivas?

### **APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, XXXXXXXXXXXXXXX, AUTORIZO a pesquisadora, Alexandra Maciel Veiga, a realizar a gravação de entrevista sobre minhas experiências pessoais e utilizar anonimamente trechos de minhas respostas, ainda que parciais, na exposição dos resultados de sua pesquisa em andamento perante o Programa de Pós Graduação em Direito da UFBA, em nível de mestrado, e outras pesquisas conexas, com possibilidade de publicação em periódicos e livros.

( ) Autorizo sem ressalvas.

( ) Autorizo com as seguintes ressalvas

---

---

---



Em Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura da(o) entrevistada(o)**