ISSN: 2358-8829

TRABALHO DOCENTE, PRECARIZAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES DE UMA EDUCADORA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Sueli Alves G. de Souza[1]
Aline Bastos Oliveira Souza[2]
Jessica Gleyce dos Reis Felix[3]
Rozil da Silva Gomes[4]
Mohana Ellen Brito M. Cavalcante[5]

INTRODUÇÃO

Há perguntas que só aprendemos a formular depois que a experiência nos ensina a fazê-las. Para uma professora em início de carreira no ensino superior privado, uma delas costuma surgir entre a correção de provas e a conferência do contracheque: há lugar, nesta sociedade, para o pensamento educacional de inspiração filosófica, ou pensar tornou-se um luxo de quem não depende do salário do magistério para viver? É dessa inquietação, ao mesmo tempo biográfica e sociológica, que nasce o presente trabalho.

A sociologia da educação nos habituou a desconfiar da suposta neutralidade da escola. Bourdieu (1998) mostrou que a instituição escolar converte desigualdades sociais em desigualdades de desempenho e as legitima como mérito; a tradição crítica brasileira, de Freire (2003) a Saviani (2008), acrescentou que a escola é também um terreno de disputa, e não apenas de reprodução. Mészáros (2008), por sua vez, lembrou que o capital não se limita a explorar o trabalho: ele educa, isto é, difunde os valores de que precisa para se perpetuar. Voltadas para o trabalho docente contemporâneo, essas lentes revelam um quadro incômodo. Desde os anos 1990, o magistério vem passando por uma reestruturação que combina flexibilização dos vínculos, intensificação das tarefas e responsabilização individual por resultados (OLIVEIRA, 2004), ao passo que a expansão

[1] Doutoranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, suelialves_2009@hotmail.com;
[2] Especialista do Curso de Ensino de Sociologia da Faculdade Única de Ipatinga - UNICA, alinebastoscs@gmail.com;
[3] Mestra do Curso de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gelyce.jess@gmail.com;
[4] Doutorando pelo Curso de Ciências da Religião da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rozilgomes@gmail.com;
[5] Doutora pelo Curso de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mohanamorais@gmail.com;

da educação superior brasileira se deu, em larga medida, pela via do mercado (SGUISSARDI, 2009). Os dados do Censo da Educação Superior 2024 dão a medida do fenômeno: o país ultrapassou os 10 milhões de matrículas, 80,8% dos concluintes de graduação saíram da rede privada e, nesse setor, predominam o regime parcial de trabalho e a titulação de mestre entre os docentes (AGÊNCIA BRASIL, 2025).

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as condições do trabalho docente na contemporaneidade, a partir da experiência de uma educadora em início de carreira no ensino superior privado, articulando essas vivências ao pensamento filosófico e às políticas educacionais vigentes. A pergunta que o orienta é a mesma com que abrimos estas páginas: existe espaço para o pensamento educacional filosófico em uma sociedade excludente? Para respondê-la, colocamos em diálogo situações concretas de precarização (remuneração precária, jornadas não remuneradas, desvalorização sistemática da prática docente) e o debate sociológico e filosófico sobre a educação.

A discussão se justifica por uma urgência que já não é apenas acadêmica. Se as políticas educacionais de orientação neoliberal aprofundam a desvalorização do magistério, elas inviabilizam, no mesmo movimento, a formação crítica de professores e estudantes: quem não dispõe de tempo, estabilidade ou reconhecimento para refletir sobre o que faz tende a reproduzir o que lhe é prescrito. Compreender esse mecanismo é condição para enfrentá-lo.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa e combina pesquisa bibliográfica e relato de experiência, tratado com a vigilância epistemológica que a sociologia exige de quem investiga um mundo do qual também faz parte. Os resultados indicam que a precarização não se resume ao baixo salário: expressa-se na invisibilidade do trabalho que sustenta a aula, na conversão do estudante em cliente e do professor em prestador de serviços. Indicam, ainda, que o pensamento filosófico e sociológico é ferramenta imprescindível para reconhecer e resistir à lógica mercantilizante das reformas educacionais atuais. Concluímos que ser educadora ou educador no campo das humanidades é, hoje, um ato político de resistência, e que a práxis reflexiva, entendida com Freire (2003) como processo de constante criação do conhecimento e de transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana, é condição indispensável para defender uma educação pública, crítica e emancipatória.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Optamos pela abordagem qualitativa, interessa-nos o sentido que o trabalho docente adquire para quem o realiza e o modo como esse sentido se liga a estruturas sociais mais amplas. Dois procedimentos se completaram.

O primeiro foi a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), realizada em livros, artigos científicos, dispositivos legais e estatísticas oficiais. Os diferentes conceitos, articulou a sociologia da educação, a tradição marxista, a pedagogia crítica e o pensamento complexo a estudos brasileiros sobre a reestruturação do trabalho docente e a análises do neoliberalismo. No plano normativo, consultamos a Lei nº 13.467/2017, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e os dados do Censo da Educação Superior 2024.

O segundo procedimento foi o relato de experiência, compreendido como narrativa científica que descreve uma vivência e a submete à análise à luz de um referencial teórico (DALTRO; FARIA, 2019). A experiência narrada é a da primeira autora, docente em início de carreira em uma instituição privada de ensino superior; sua interpretação foi construída coletivamente pelos autores, a partir das leituras mencionadas.

O material foi organizado por meio de análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011), que permitiu agrupar as situações vividas em categorias analíticas, depois confrontadas com a literatura. Como aqui o sujeito que narra é também o que analisa, recorremos à vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999): o esforço de estranhar o que é familiar e submeter as explicações espontâneas da própria experiência ao crivo da teoria.

Quanto aos aspectos éticos, o relato não envolve coleta de dados com terceiros e não identifica pessoas nem instituições. Enquadra-se, assim, entre as pesquisas que aprofundam teoricamente situações surgidas na prática profissional, que a Resolução CNS nº 510/2016 dispensa de registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP (BRASIL, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

Falar de trabalho docente exige falar, antes, de trabalho. Antunes (1999) sustenta que a classe trabalhadora contemporânea se tornou mais heterogênea, fragmentada e complexa: já não se resume ao operariado industrial, assim como se apresentava no século XIX. Na contemporaneidade temos várias formas de caracterizar os modelos de trabalho,

que abarca serviços, terceirização, temporários, em tempo parcial. Autores descrevem e discutem a expansão de um novo proletariado de serviços, exposto a contratos instáveis e à disponibilidade permanente (ANTUNES, 2018). Standing (2013) chamou de precariado a condição de quem vive sob insegurança crônica de vínculo e de renda, sem as garantias que o século XX associou ao emprego formal.

No campo educacional, Oliveira (2004) analisou, sobretudo a propósito da educação básica pública, como as reformas dos anos 1990 reestruturaram o trabalho docente: ampliaram as atribuições para além da sala de aula, flexibilizaram contratos e deslocaram para o indivíduo a responsabilidade pelos resultados. Trata-se de outro segmento, mas as tendências descritas dialogam de perto com o ensino superior privado. Tardif e Lessard (2005) acrescentam que a docência é um trabalho sobre e com seres humanos, feito de interações, afetos e improvisos, cuja maior parte não se deixa medir nem prescrever e tende, por isso, a ser invisível para quem contabiliza horas.

Essa precarização não ocorre em um nada. Dardot e Laval (2016) entendem o neoliberalismo como uma racionalidade que faz da concorrência o princípio das condutas e do indivíduo um empresário de si mesmo. Han (2015) descreve o resultado subjetivo desse processo: sujeitos que, sem patrão que lhes cobre, exploram a si mesmos em nome do desempenho. Na escola e na universidade, essa racionalidade assume a forma do gerencialismo e da performatividade, isto é, do governo da conduta docente por metas, indicadores e comparações (BALL, 2005), e da concepção da instituição de ensino como empresa (LAVAL, 2004). Chauí (2003) observou, na mesma direção, a passagem da universidade de instituição social a organização, medida por eficiência e produtividade.

Esse cenário se articula a uma leitura mais ampla da função social da educação. Em Bourdieu (1998), a escola aparece como instância que converte capital cultural herdado em êxito escolar, naturalizando privilégios. Mészáros (2008) radicaliza o argumento: no capitalismo, a educação formal serviu para fornecer os quadros e os conhecimentos de que a expansão do sistema necessita e para transmitir os valores que legitimam os interesses dominantes, de modo que reformas apenas corretivas não bastam, sendo necessária uma educação para além do capital, voltada à emancipação humana. Saviani (2008), da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, entende o trabalho educativo como o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que foi histórica e coletivamente construída. Desvalorizar o professor significa, portanto, desvalorizar esse processo de humanização.

Se o diagnóstico é duro, há também, na tradição que mobilizamos, recursos para pensar a saída. Morin (2003) denuncia a fragmentação dos saberes e propõe uma cabeça bem-feita em lugar de uma cabeça bem cheia, capaz de contextualizar, ligar e problematizar; em outro texto, convida a educação a ensinar a enfrentar as incertezas (MORIN, 2000). Freire (2003) rejeita a imagem do professor como transmissor: ensinar não é transferir conhecimento, e sim "criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47). A docência supõe, nessa chave, reflexão crítica sobre a própria prática, e é essa articulação permanente entre ação e reflexão que o autor chama de práxis. hooks (2013), de sua parte, propõe uma pedagogia engajada, que faz da sala de aula um espaço de liberdade e que exige o bem-estar também de quem ensina, o que não é pouca coisa num contexto de jornadas que ultrapassam o contratado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura do relato à luz do referencial permitiu organizar a experiência em quatro categorias analíticas, sistematizadas no Quadro 1. Elas não são compartimentos estanques: a remuneração insuficiente alimenta o acúmulo de tarefas, o acúmulo corrói o tempo de reflexão, e a falta de reflexão enfraquece a capacidade de resistir.

Quadro 1 – Categorias analíticas do relato de experiência

Categoria	Expressão na experiência relatada	Chaves teóricas
1-Remuneração precária	Rendimento incompatível com a titulação exigida e com a complexidade do trabalho; pressão para complementar a renda.	Antunes (1999; 2018); Standing (2013)
2-Trabalho invisível e jornadas não remuneradas	Preparação de aulas, correção, atendimento a estudantes, registros acadêmicos e reuniões que extrapolam a carga contratada.	Oliveira (2004); Tardif e Lessard (2005); Han (2015)
3-Desvalorização da prática docente	Docência tratada como prestação de serviço; autonomia pedagógica tensionada por critérios de mercado.	Ball (2005); Laval (2004); Chauí (2003); Bourdieu (1998)
4- Resistência pela práxis reflexiva	Leitura, escrita e sala de aula como espaços de questionamento; busca de coletivos.	Freire (2003); Morin (2003); hooks (2013); Mészáros (2008)

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Remuneração precária: quanto vale o trabalho que ensina

A primeira categoria é a mais evidente e, por isso mesmo, a mais naturalizada. A remuneração percebida por uma docente em início de carreira no ensino superior privado mostra-se, na experiência relatada, incompatível com a titulação exigida e com a

complexidade da tarefa. O paradoxo é conhecido: as políticas de qualidade pedem mestres e doutores, e o Plano Nacional de Educação fixou como meta ampliar sua proporção no conjunto do sistema (BRASIL, 2014), mas o mercado que absorve a maior parte desses profissionais tende a pagar como se a formação não existisse. Não por acaso, o Censo da Educação Superior mostra que é na rede privada, onde estão cerca de oito em cada dez concluintes, que predominam o regime parcial e a titulação de mestre (AGÊNCIA BRASIL, 2025).

Antunes (1999; 2018) ajuda a ler essa situação como parte de um movimento maior, o da precarização estrutural do trabalho, que alcança também as profissões qualificadas. O ambiente jurídico aberto pela Lei nº 13.467/2017, ao ampliar as formas de contratação flexível, contribuiu para normalizar a instabilidade como horizonte (BRASIL, 2017), enquanto a expansão da oferta de vagas se dá sobretudo pelo setor privado (SGUISSARDI, 2009), o que alarga o mercado que absorve docentes em condições flexíveis.

O trabalho que não aparece no contracheque

A segunda categoria diz respeito ao que se faz sem ser pago. Preparar aulas, elaborar e corrigir avaliações, atender estudantes, preencher registros acadêmicos, participar de reuniões: essas tarefas constituem o corpo do ofício e, no entanto, tendem a ficar fora do que se contabiliza como jornada. A experiência relatada confirma o que Tardif e Lessard (2005) afirmam sobre a docência como trabalho interativo, cuja parte decisiva se passa antes e depois da aula, e o que Oliveira (2004) identifica como ampliação das atribuições sem contrapartida correspondente. O tempo de sala é a ponta visível; abaixo dela há trabalho que se estende por noites e fins de semana.

O mais interessante, do ponto de vista sociológico, é como essa sobrecarga se sustenta. Raramente ela é imposta de forma explícita; opera pela via do compromisso. A docente trabalha a mais porque se importa com os estudantes, porque o discurso da vocação a convence de que ensinar é missão, porque teme ser vista como pouco engajada. Han (2015) é precioso aqui: a autoexploração é mais eficiente do que a coerção externa justamente porque se apresenta como liberdade. Hypólito (1997) permite acrescentar que esse discurso tem gênero e história: classe social e relações de gênero se entrelaçam na desvalorização de um ofício historicamente feminizado, associado à vocação, e não à

profissão. Quando o amor pelo ofício passa a justificar o trabalho gratuito, a vocação deixa de ser virtude e torna-se mecanismo de naturalização da exploração.

Do professor ao prestador de serviços: a mercantilização da relação pedagógica

A terceira categoria envolve a desvalorização sistemática da prática docente, que não se mede apenas em reais. Em instituições organizadas como empresas, tende a se instalar uma gramática própria: o estudante é cliente, a aula é serviço, a permanência é indicador de desempenho, a autonomia pedagógica é variável de risco. Ball (2005) descreve como a performatividade desloca o juízo profissional em favor de métricas, de modo que o professor passa a ser governado mais pelo que pode ser medido do que pelo que considera educativamente relevante. Para quem chega à docência com uma concepção freiriana de educação, o choque é inevitável: pede-se que forme pessoas críticas em um ambiente que valoriza, sobretudo, a satisfação do consumidor.

Há, contudo, uma ironia que merece atenção. Muitos estudantes do setor privado são trabalhadores que chegam à sala de aula depois de uma jornada inteira e vivem, eles também, a lógica da mercantilização: pagam por um diploma de cujo valor simbólico dependem para disputar posições no mercado. Bourdieu (1998) nos ajuda a perceber que o diploma é capital cultural institucionalizado e que seu rendimento não é o mesmo para todos. Reconhecer essa precariedade compartilhada desloca o conflito do plano individual, em que professora e estudante se veem como adversários num contrato de serviços, para o plano estrutural, em que ambos são alcançados pela mesma lógica. É nesse deslocamento que a solidariedade pedagógica se torna possível.

Há espaço para pensar? A práxis reflexiva como resistência

Chegamos, assim, à pergunta que orienta este trabalho. Existe espaço para o pensamento educacional filosófico em uma sociedade excludente? A resposta que a experiência e a literatura sugerem é que esse espaço não está dado, mas pode ser disputado. Não existe como concessão do sistema, que tem pouco interesse em docentes que perguntem pelo sentido do que fazem. Existe, porém, como brecha: na escolha do que ler e de como ensinar, na recusa em reduzir a aula à transmissão de conteúdo, na pergunta que se devolve ao estudante no lugar da resposta pronta.

Nesse ponto, o pensamento filosófico e sociológico cumpre um papel que nenhuma competência técnica substitui. Ele oferece a lente que permite distinguir o que é problema individual do que é estrutura, impedindo que o cansaço seja lido como

fracasso individual. Morin (2003) fala em religar saberes; aplicado ao trabalho docente, isso significa ligar a exaustão de uma segunda-feira à noite a um modelo de financiamento e a uma racionalidade econômica. Quem consegue fazer essa ligação deixa de ser apenas vítima e passa a ser sujeito de uma leitura crítica, primeiro passo para qualquer ação coletiva. A práxis, em Freire (2003), é esse movimento em que refletir e agir se alimentam, e em que conhecer o mundo já é começar a transformá-lo. Mészáros (2008) completa o raciocínio: se a educação reproduz a ordem do capital, a resposta não pode ser apenas corretiva, e deve apontar para outra ordem, em que aprender e viver não estejam separados.

Seria ingênuo, porém, romantizar essa resistência. Pensar criticamente não paga contas, e soluções individuais, como a do professor que resiste sozinho à custa da saúde, reproduzem a lógica de autoexploração que se critica. A resistência de que falamos precisa ser, por isso, coletiva: passa pelas entidades sindicais, pelos grupos de estudo, pelas associações científicas e pelos espaços de formação em que docentes possam nomear na coletividade o que vivem. Passa, também, pela produção de conhecimento sobre o próprio trabalho, como pretende ser este texto, pois escrever sobre a precarização é uma forma de recusar que ela seja vivida em silêncio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos de uma experiência singular, a de uma educadora em início de carreira no ensino superior privado, para perguntar se há lugar para o pensamento educacional filosófico em uma sociedade excludente. A análise mostrou que a precarização do trabalho docente tem muitas faces: remuneração pecária, jornadas não remuneradas, desvalorização sistemática da prática e conversão da relação pedagógica em relação de consumo. Todas elas se articulam às políticas educacionais de matriz neoliberal que, ao fragilizar o magistério, comprometem a formação crítica de professores e estudantes.

Ao mesmo tempo, o percurso mostrou que o pensamento filosófico e sociológico é uma ferramenta imprescindível para que educadores reconheçam e resistam a essa lógica mercantilizante. Não resolve o problema do salário nem encurta jornadas, mas devolve sentido e linguagem: permite nomear o que se vive e reconhecer nisso uma construção social, e não um destino. Por isso afirmamos que ser educadora ou educador no campo das humanidades representa hoje um ato político de resistência, e que a práxis reflexiva, no sentido freiriano de ação-reflexão que cria conhecimento e reinventa a

realidade, é condição indispensável para enfrentar as incertezas do presente e defender uma educação pública, crítica e emancipatória.

Reconhecemos os limites do estudo. Um relato de experiência não autoriza generalizações, e a trajetória aqui analisada é situada, marcada pela experiência em uma instituição, uma área do conhecimento e um momento da carreira. Daí a necessidade de novas pesquisas que ouçam, por meio de entrevistas, grupos focais e levantamentos, docentes do ensino superior privado em diferentes regiões, áreas e regimes de contratação, atentando para gênero, raça e titulação. Os achados podem subsidiar entidades representativas, coordenações de curso e formuladores de políticas na discussão sobre carga horária, remuneração do trabalho não presencial e formação continuada. Se o texto contribuir para que outros docentes reconheçam em suas vivências as marcas de um problema coletivo, terá cumprido o que se propunha.

Palavras-chave: trabalho docente; precarização; pensamento crítico; políticas educacionais; formação crítica.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil tem mais alunos em cursos a distância que em presenciais**. Brasília, DF, set. 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-09/brasil-tem-mais-alunos-em-cursos-distancia-que-em-presenciais. Acesso em: 28 out. 2026.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

STANDING, G. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.