

## **Trabalho Precário e Precarização Docente na Educação Básica no Brasil na Atual Fase da Acumulação do Capital**

Fabiane Santana PREVITALI<sup>1</sup>

Cílon César FAGIANI<sup>2</sup>

### **Resumo**

O processo de reestruturação produtiva do capital nas economias globais está originando um novo tipo de organização e controle dos processos de trabalho mediante a introdução de tecnologias de informação e comunicação (TICs), também chamadas tecnologias digitais, as quais buscam aprimorar as formas de exploração do trabalho. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se mais precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação. O trabalho docente

---

<sup>1</sup>Doutora em educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação, mestrado em educação, Unioeste – campus Francisco Beltrão. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente- Gesfort. E-mail: amportelinha@yahoo.com.br.

<sup>1</sup>Professora na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pesquisadora Fapemig/PPM e CNPq/PQ.

<sup>2</sup>Professor na Universidade de Uberaba – UNIUBE. Pesquisador Fapemig.

na educação básica brasileira está inserido nesse contexto. O objetivo desse artigo é problematizar o processo de precarização dos trabalhadores e trabalhadoras, em particular do trabalho docente, considerando-se o novo patamar de desenvolvimento da divisão sócio-técnica do trabalho e as reformas implementadas pelo Estado Gestor. Argumenta-se que têm havido o aprofundamento e complexificação da precarização do trabalho, em particular do trabalho docente no Brasil.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente; Educação Básica; Precarização; Estado Gestor

### **Abstract**

The process of productive restructuring of capital in global economies is giving rise to a new type of organization and control of labor processes through the introduction of information and communication technologies, also called digital technologies, which seek to improve the ways in which labor is exploited. In an apparent contradiction, while relations and working conditions become more precarious, the new phase of capitalist accumulation anchors itself in the work with greater demands of levels of education and qualification. The teaching work in Brazilian basic education is inserted in this context. The objective of this article is to problematize the process of

precariousness of the workers, in particular of the teaching work, considering the new level of development of the socio-technical division of labor and the reforms implemented by the State Manager. It is argued that there has been a deepening and complexity of the precariousness of work, in particular of the teaching work in Brazil.

**Key words:** Teaching Work; Basic Education; Precariousness; Manager State

## **Introdução**

Atualmente, o processo de reestruturação produtiva do capital nas economias globais está originando um novo tipo de organização e controle dos processos de trabalho mediante a introdução de tecnologias de informação e comunicação (TICs), também chamadas tecnologias digitais, as quais buscam aprimorar as formas de exploração do trabalho. São estabelecidas novas formas de controle do trabalho que acirram a competitividade e o individualismo entre os trabalhadores e trabalhadoras no local de trabalho, num contexto de redução da proteção social via (des)regulamentação do trabalho na esfera do Estado Gestor que favorece a ruptura da solidariedade de classe. Sob a acumulação da era digital, o fenômeno da precariedade laboral não está

restrito aos trabalhadores e trabalhadoras desqualificados ou manuais, mas se aplica também ao trabalho qualificado e profissionalizado, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter estrutural e transversal a todas às profissões. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação. O trabalho docente na educação básica brasileira está inserido nesse contexto. O objetivo desse artigo é problematizar o processo de precarização dos trabalhadores e trabalhadoras, em particular do trabalho docente, considerando-se o novo patamar de desenvolvimento da divisão sócio-técnica do trabalho e as reformas implementadas pelo Estado Gestor. Argumenta-se que têm havido o aprofundamento e complexificação da precarização do trabalho, em particular do trabalho docente no Brasil.

### **1 – O Trabalho na Era da Acumulação Digital: qualificação e precarização**

Expressão das novas relações sociais de produção é o teletrabalho ou o trabalho da era informacional e digital (ANTUNES, 2018), imbricação entre trabalho e tecnologia digital. Ele consiste numa forma de trabalho decorrente das mutações tecnológicas nos últimos tempos sob a qual são transformadas as tradicionais relações laborais. Devido

à sua particularidade, isto é, realizado sob o uso das tecnologias informacionais, o teletrabalho pode ser feito total ou parcialmente à distância, deslocando o local de trabalho para onde estiver o trabalhador ou trabalhadora desde que haja um computador ou celular e conexão de internet. Em vez do trabalhador se deslocar até a empresa para realização do trabalho, é o trabalho que se desloca até o trabalhador. Esse processo tem início com a reestruturação produtiva do capital nos anos 1980, com a descentralização da produção na Itália e o retorno ao *putting out* (MURRAY, 1983) só que agora sob o controle das novas tecnologias digitais, mas conservando o elemento essencial no modo de produção capitalista: assegurar o controle do trabalho para o capital (BRAVERMAN, 1981; MURRAY, 1983; ANTUNES, 2000; PREVITALI, 2009; PREVITALI, et al, 2012; ANTUNES, 2018).

O uso do teletrabalho vem reconfigurando o trabalho docente, em especial, de forma mais evidente, mas não somente, na educação à distância. Neste caso, os trabalhadores e trabalhadoras são subdivididos em atividades específicas, como tutores à distância, tutores presenciais, preparador de material didático, coordenador de tutoria presencial e à distância, preparador de conteúdos, numa clara alusão à racionalização taylorista-fordista do trabalho, a qual funda-sena separação entre concepção e execução do trabalho, sendo este dividido em tarefas parcelares, rotineiras e sem conteúdo (BRAVERMAN, 1981). São

profissionais de nível superior, muitos deles recém-formados nos cursos de licenciatura, que não atuam como professores, mas sim como executores de tarefas pré-determinadas. No lugar do cronometro em mãos dos gerentes, estão as tecnologias digitais, com o estabelecimento e monitoramento de metas e resultados concebidos pelos gestores. E ainda, o trabalhador ou trabalhadora pode realizar o trabalho em sua própria casa, custeando suas próprias despesas e, muitas vezes, sem vínculo empregatício algum.

Se o trabalho é alterado, as relações laborais também são transmutadas rumo a uma crescente e generalizada precarização que se torna a marca estruturante da acumulação do capital nos tempos atuais (ANTUNES, 2018). A instituição de novos estatutos jurídicos, sob os princípios do neoliberalismo, normatizam e (des)regulam o trabalho em vários países do mundo, tendo sido seu nascedouro a Inglaterra de Thatcher e os Estados Unidos de Reagan (PREVITALI; FAGIANI, 2017). O Brasil, país inserido subalternamente na divisão internacional do trabalho, tem seguido, num movimento não sem contradições internas, os ditames dos países do Norte. Nesse contexto, a classe dominante brasileira tem forjado a ferro e fogo, no seio da sociedade civil e na esfera do Estado, a imposição das reformas como a PEC 241, agora PEC 55, que regulamenta a precarização dos trabalhadores. Mais recentemente foi aprovado pelo governo de Michel

Temer (MDB) a Lei Nº 13.467/2017 da Reforma Trabalhista, a qual autoriza o uso do trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial em atividades meio e atividades fim, com direitos limitados, ou mesmo ausentes.

Deve-se destacar que o fenômeno da precarização não é recente. Na verdade, a precarização é elemento constituinte da categoria trabalho no modo de produção capitalista. Em outras palavras, no capitalismo, o ser humano é alienado de si mesmo no e pelo trabalho posto que o trabalho passa a ser objeto de exploração e manipulação pela classe burguesa na sua dimensão abstrata. No entanto, se a precarização não é um fenômeno essencialmente novo, ela assume novas características na acumulação capitalista do século XXI. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação, dado o patamar em que se encontra a divisão sócio-técnica do trabalho mediante a difusão das inovações tecnológicas de matriz flexível e informacional.

Nesse contexto, a precarização atinge um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras mais jovens, com maiores níveis de escolaridade e com qualificação em nível superior, como os professores e professoras da educação básica. Esses jovens profissionais são

inseridos no mercado de trabalho sob condições laborais que se opõem ao contrato de trabalho de tempo integral e com algum nível de proteção social, com rendimentos tendencialmente inferiores.

Portanto, o elemento novo que merece destaque é que o trabalho qualificado e com maiores níveis de escolaridade no contexto das novas tecnologias é precário e os grupos sociais mais jovens ingressam nesse novo mercado de trabalho sob condições de (des)regulamentação do trabalho e desprotegidos das forças de mercado e da insegurança resultante deste, tornando-se cada vez mais expostos às intempéries impostas pelos capitais (ALBERTI, et al, 2018; ANTUNES, 2018).

No bojo do processo de reestruturação produtiva na atual fase da sociabilidade do capital<sup>3</sup>, esses jovens tendem a ser mais adaptáveis ao uso das novas tecnologias digitais posto que nela são forjados. Pode-se afirmar que todas as relações de emprego são permeadas, em alguma medida, pela relação com as tecnologias. Imersos nesse quadro, aprendem e a ser flexíveis e interativos e a buscar sempre maior qualificação num esforço cotidiano que, por sua vez, dilacera suas condições físicas e, em especial, psíquicas, com uma consciência

---

<sup>3</sup>Destaca-se que a reestruturação produtiva não é um fenômeno recente e pontual que passou a ocorrer a partir dos anos 1970. Ela é elemento histórico e intrínseco ao capitalismo para promover acumulação e expansão do capital na dinâmica das relações de classe. A reestruturação produtiva nasce e se desenvolve com o próprio capitalismo enquanto modo de produção.

apenas imediata e superficial quanto aos imperativos estruturais, sociais e culturais, sob os quais se apoiam a nova organização produtiva do trabalho e sua correlata (des)regulação.

Esses jovens trabalhadores e trabalhadoras são constrangidos a adaptarem-se à fluidez das relações de emprego, que passam a ser pautadas nos contratos temporários, à relação com mais de um emprego com extensão da jornada de trabalho total, às formas individualizadas de avaliação e desempenho que levam à diferentes remunerações. Sob essas novas condições de trabalho e de vida, eles são fortemente influenciados em sua subjetividade, desenvolvendo sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e depressão. Esse conjunto de elementos dificulta

o reconhecimento de uma identidade de classe e contribui para a desmobilização coletiva de formas de resistência, ao mesmo tempo em que aflora sentimentos de “naturalização” da precarização das condições trabalho e de vida.

Nesse quadro, a precariedade pode significar o surgimento de uma nova classe de proletários precários, o precariado, uma “classe perigosa”, facilmente envolvida pelas ideologias de ultra-direita,

conforme afirma STENDIN(2014a e b). No entanto, o que parece ser mais próximo da realidade é que está-se diante de uma nova parcela da classe trabalhadora, mais precarizada em suas condições de trabalho e vida, devido à reestruturação produtiva da sociabilidade sob as determinações da valorização do capital e da ascensão das políticas neoliberais, num movimento contrário ao que pareceria ser natural, qual seja: de melhores condições de trabalho e maior proteção social ao trabalho qualificado, dado o avanço do progresso técnico e da produção da riqueza social (HUWS, 2013; ANTUNES, 2018).

É necessário considerar que o trabalho precário assume contornos distintos em função das diferenças sócio-históricas e econômicas das nações dadas suas posições distintas em relação à divisão internacional do trabalho. Se houve um relativo controle da precarização e da degradação do trabalho sob o Estado de Bem-Estar-Social nos países da Europa Ocidental e Estados Unidos (ANTUNES, 2000; PREVITALI; FAGIANI, 2017), atualmente, na era da chamada Quarta Revolução Industrial ou ainda Fábrica 4.0, esses dois elementos são tendências que se ampliam e se aprofundam naqueles países (ANTUNES, 2018). No caso de toda a América Latina e do Brasil em particular, houve o “boom” da produção em massa fordista, nos anos 1960-1970, não sob a construção do Estado Social, mas sob a batuta da ditadura militar que impunha fortíssima repressão às lutas operárias contra a super

exploração do trabalho que marcou e marca, ainda hoje, a acumulação capitalista nesses países (ANUTUNES, 2011).

Dadas as formas ampliadas de acumulação que envolvem a conjunção entre exploração da mais valia absoluta e relativa do trabalho, a crescente imbricação entre o trabalho manual e intelectual, assim como a determinação em última instância da lei do valor (ANTUNES, 2000; MÉSZÁROS, 2008; ANTUNES, 2017; ANTUNES, 2018), o fenômeno da precariedade laboral estende-se aos trabalhadores e trabalhadoras mais qualificados, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter sistêmico e transversal a todas as profissões. Se há alguns anos atrás, ainda sob o regime taylorista-fordista de acumulação, o trabalho precário era visto nas franjas do sistema e relacionado ao atraso, nos dias atuais, ele é a forma predominante. Para Antunes (2017),

“Uma das principais ideias que eu apresentava no [livro] ‘Adeus ao Trabalho?’ era que estávamos penetrando numa era de precarização estrutural do trabalho em escala global. O que naquele momento era uma relativa exceção – o trabalho precário, informal, terceirizado – tenderia a se tornar regra. E a regra – o trabalho contratado, regulado, com direitos – tenderia cada vez mais a se

tornar a exceção. A tragédia é que esse quadro se consolidou”<sup>4</sup>.

Assim, na direção da argumentação de Antunes (2018), pode-se deduzir que uma nova fração da classe trabalhadora vem se constituindo no bojo da nova divisão sócio-técnica do trabalho e da dinâmica conflitante das relações de classe que marcam a sociabilidade humana sob a vigência do capital. Sua marca é a qualificação com a precarização das condições de trabalho e vida, sem que ainda se tenham constituído formas sustentáveis de resistência, adequadas ao novo contexto das lutas sociais. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 53), “a aprendizagem é nossa própria vida”.

## **2– A Educação Básica sob o Estado Gestor: legalização da precarização**

A educação é um processo social amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana. Como diz Saviani (2007), só o ser humano trabalha e educa e assim se faz homem ou ainda, segundo Mészáros (2008), ser social. Não há uma natureza humana dada à priori. O homem

---

<sup>4</sup>Entrevista com Ricardo Antunes na CARTA CAPITAL, publicada em 17/05/2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cna-escravidao-o-trabalhador-era-vendido-na-terceirizacao-ele-e-alugado201d>. Acesso em: 9 de Fev. 2018.

se faz homem na sua interação com a natureza e com outros homens coletivamente, num processo histórico, dinâmico e marcado por contradições. Nesse sentido Saviani (2007) afirma haver uma confluência entre trabalho e educação que marca o processo de humanização. O ensinar e o aprender, enquanto relação dinâmica e histórica, implicam em garantir aos seres sociais o seu acesso ao acervo cultural da humanidade, isto é, à cultura material e imaterial constituída socialmente através das gerações. Se esse processo de conhecimento perpassa todas as esferas da vida social, desde a família, hoje, mais do que nunca, ele é sistematizado na instituição escolar.

Por seu lado, os educadores, professores e professoras, no ato de ensinar, manifestam suas histórias de vida e sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Nesse sentido, a educação escolar não pode ser entendida como neutra, posto que os educadores que nela estão são sujeitos políticos no seu sentido mais amplo, isto é: da política enquanto tomada de decisão que se faz cotidianamente, nas salas de aula, nos conselhos, nas reuniões e nos debates e se traduzem em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos, do material didático e das avaliações. A escola, portanto, se configura em palco de conflito político-ideológico sobre qual os fins da educação, quais sejam: o cidadão que se deseja formar, como e para quê. Em outras palavras, se uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para

o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho ou se apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho (SAVIANI, 2017).

Para Saviani (2017, p. 60), o objetivo da educação escolar de formar na perspectiva do pleno desenvolvimento humano não poderá ser atingido

(...) com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se ainda, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Concebendo-se a educação escolar como um instrumento formador e de expressividade sociocultural, torna-se impossível analisá-la de maneira independentemente e apartada da sociedade. No âmbito das relações sociais capitalistas de produção, essa educação tem por função, não sem contradições internas e considerando-se sua relativa autonomia, a produção e reprodução do sujeito que trabalha sob o regime de exploração, do ponto de vista técnico e ideológico (ENGUITA, 1989; MÉSZÁROS, 2008). Sendo a educação escolar parte constituinte da estrutura social, a sua transformação somente é possível

no bojo da transformação dessa própria estrutura, num movimento recíproco, mas determinado pela mudança estrutural.

Na fase atual do capitalismo da era digital, designada como “destrutiva” por Mészáros (2011), sob o ideário neoliberal e do Estado Gestor, as mudanças na educação básica pública - e suas correlações no ensino superior - visam, segundo as diretrizes mundiais, melhorar a sua qualidade. Observa-se a implementação de um conjunto de políticas educacionais orientadas por Fóruns Mundiais de Educação, sendo o último realizado em 2015<sup>5</sup> e fortemente assentada sem relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), os quais propõem o aumento da desregulação por parte do Estado, a diminuição da sua burocracia, bem como das suas contas e orçamentos destinados à educação pública (FRIGOTTO, 2012; FAGIANI, 2018), visando uma formação flexível e adequada ao mercado de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; KUENZER, 2017).

---

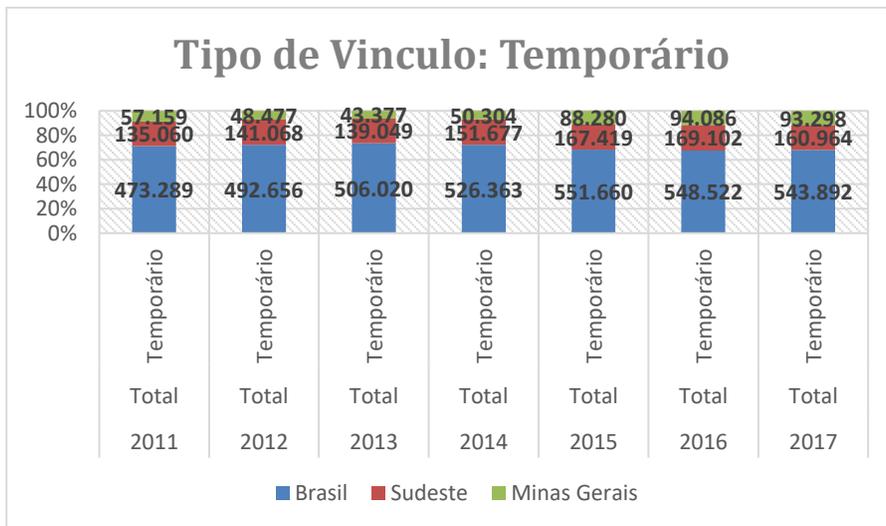
<sup>5</sup>Os fóruns mundiais da educação são realizados pela UNESCO. O primeiro Fórum ocorreu na cidade de Jomtien, Tailândia em 1990, o segundo na cidade de Dakar, no Senegal em 2000 e o terceiro em Incheon, Coreia do Sul em 2015.

O Estado, adotando os fundamentos do gerencialismo (HOOD, 1995; NEWMAN; CLARKE, 2012), tem reformulado o exercício do trabalho docente na educação básica, difundido contratos flexíveis e temporários de trabalho, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à metas e resultados, implicando em pagamentos diferenciados. Essas mudanças constituem, em última instância, novos mecanismos de controle e submissão do trabalho, implicando na precarização do trabalho docente e no esgarçamento do sentimento de solidariedade de classe. Conforme demonstra o Gráfico 1<sup>6</sup>, observa-se uma tendência de aumento dos contratos temporários de trabalho docente na educação básica em nível nacional, na região sudeste e no estado de Minas Gerais entre os anos 2011 e 2017.

**Gráfico 1 – Contrato de Trabalho Temporário na Educação Básica Pública no Brasil, na Região Sudeste e no estado de Minas Gerais no período 2011-2017.**

---

<sup>6</sup>Nossos agradecimentos ao estudante Henrique Perone, responsável pela elaboração dos gráficos deste artigo no âmbito do seu projeto de iniciação científica cujo título é: “Trabalho e Educação sob o Estado Gestor a partir da Década de 1990: diálogos entre Brasil e Portugal”, em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia, com apoio Fapemig no período de março de 2018 a fevereiro de 2019, sob orientação da profa. Fabiane Santana Previtali.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 a 2017.

As estratégias do Estado para recompor a lucratividade do capital inserem-se no bojo de um amplo programa de reforma da gestão pública, que podem ser resumidas da seguinte forma: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado e assim transferência de recursos públicos para o setor privado; b) injeção de fundos públicos na revitalização de empresas privadas e c) desregulamentação das relações laborais para criação de condições favoráveis de aumento da produtividade do trabalho com redução de custos ao capital (PREVITALI, 2015).

Já na década de 1990, Hood (1995) identificava uma nova realidade na gestão pública em países membros da OCDE, a partir de sete dimensões, quais sejam: a) profissionalização da gestão nas organizações públicas; b) medidas explícitas e quantificadas de desempenho; c) controle dos resultados; d) desagregação das unidades; f) aumento a competição no local de trabalho por meios de individualização de pagamentos e premiações e g) maior disciplina e parcimônia na utilização dos recursos.

Para Newman e Clarke (2012), o processo de reforma do Estado em direção ao que denominam “Estado Gestor” ou “Gerencialista”, inaugura um profundo reordenamento na esfera político-jurídica de regulação social. Sob a ideologia gerencialista, mesmo onde os serviços públicos não sejam totalmente privatizados, passa-se a exigir que tenham um comportamento e um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo, em um negócio.

A partir dos anos 2000 o gerencialismo vem sendo continuamente desenvolvido, adotado e reforçado mundialmente como receituário de eficiência do Estado na gestão da coisa pública (OLIVEIRA, 2015). Esse movimento não se faz homogêneo e linear, mas sim de forma desigual e combinada em função da posição dos países e regiões na divisão internacional do trabalho (PREVIRALI,

2011; PREVITALI et al, 2012). A reforma do Estado não significa que este deixe de ser um agente regulador. Ao contrário, “(...) o que muda é o foco da regulação que passa a ser a (des)regulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente à abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital” (PREVITALI; FAGIANI, 2015, p. 66). A consequência é a introdução e difusão de uma nova lógica de tomada de decisão que privilegia o capital privado, a produção e reprodução do valor em escala ampliada, em detrimento dos direitos sociais historicamente constituídos.

No Brasil, a reforma do Estado sob os princípios da Nova Gestão Pública assume um caráter mais sistêmico no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), quando da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira sob explícita influência da reforma do Estado implementada na Inglaterra (PREVITALI; FAGIANI, 2017). Essa política sofreu refrações durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003, na medida em que se buscou implementar uma perspectiva de desenvolvimento de base nacional, mas ganhou novo impulso com o governo de Michel Temer em 2016 (FREITAS, 2016).

Destaca-se que o estado de Minas Gerais sob o governo de Aécio Neves que foi um dos primeiros a adotar a proposta gerencialista no âmbito de seu programa denominado “Choque de Gestão” em nome da eficiência administrativa e da racionalização dos gastos públicos mediante implantação de um sistema informatizado de avaliação e monitoramento das ações e das metas estabelecidas, bem como dos resultados auferidos (MACIEL; PREVITALI, 2011; SILVEIRA; PREVITALI, 2017). Considerando-se que as palavras não são neutras e carregam consigo significados que se constroem nas relações sociais que, por sua vez, estão imbuídas de relações de poder e ideologia (FAIRCLOUGH; MELO, 2012) a expressão “Choque de Gestão” remete à ideia de necessidade imperiosa e urgente, de única alternativa possível para a gestão pública. Para Silveira e Previtali (2017), das ferramentas de gestão concernentes ao programa, destacam-se o Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) e a Avaliação de Desempenho Individual, gerenciados pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e cuja ênfase recai no corte de despesas e investimentos do Estado, intensificação do trabalho dos servidores e redução de direitos sociais.

### **3 – A Reestruturação do Trabalho Docente: tendência à proletarização e precarização**

A categoria proletariado foi desenvolvida por Marx (2013) ao denominar de proletário o operário moderno, que nasceu no bojo das relações industriais. Em oposição ao burguês, aquele é despojado da propriedade dos meios de produção, passando a possuir apenas sua força de trabalho que deverá ser vendida ao capitalista sob o risco de não sobreviver. O seu trabalho torna-se determinado por outro, pelo capitalista, num processo crescente de alienação. Braverman (1981), quando fala de proletarização, alude que uma determinada fração de classe, distinta da classe trabalhadora, transforma-se em parte desta última na medida em que o capitalismo avança no controle do trabalho mediante a introdução de inovações técnicas e/ou organizacionais no local de trabalho.

Para o autor, as inovações são seletivas e garantem maior controle do trabalho pelo capital através da simplificação e segmentação do trabalho, o que implica na perda de autonomia dos trabalhadores na determinação dos meios e dos fins do trabalho, conduzindo a um processo de desqualificação profissional e de forma mais geral, à degradação do trabalho. Conforme Previtali e Fagiani (2014, p. 760): “ a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para

a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração”.

Braverman (1981), ao analisar os trabalhadores da educação, argumenta que estes também estariam sujeitos a um processo de proletarianização mediante a racionalização técnica imposta pelo capital, ao processo de desqualificação e de achatamento dos níveis salariais, levando, cada vez mais, à perda de seus valores, sejam eles simbólicos ou materiais. Para o autor, a desqualificação do trabalho docente deve ser entendida como uma “perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente e pelas formas de descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo”(BRAVERMAN, 1981, p. 235).

As teses de Braverman são fundamentais para a compreensão de como a essência do controle permanece no processo de proletarianização do trabalho docente atualmente no Brasil. Destaca-se que a reestruturação do trabalho docente se torna peça fundamental para a reestruturação da educação básica pública de maneira geral. O docente vai sendo (trans)formado, simultaneamente, objetiva e subjetivamente, num movimento histórico e dialético sob três aspectos:1) a formação e profissionalização,2) o processo de trabalho e 3) as relações laborais. Se o conjunto dessas mudanças é induzido a partir da base material da

sociedade, expressando os interesses dominantes do capital na sua relação com o trabalho, é na esfera do Estado que ele é sistematizado e implementado através das políticas educacionais. O Estado, como já afirmava Marx (2013), não é neutro.

Do ponto de vista da formação e profissionalização docente as mudanças ocorrem sob o impacto de novas demandas e diretrizes formativas, da difusão de novas tecnologias digitais no processo de trabalho, bem como das novas condições laborais, as quais são pautadas no trabalho precarizado. Essas dimensões devem ser analisadas conjuntamente para que se possa apreender a totalidade das mudanças em toda a sua complexidade. A construção do novo perfil do profissional interage diretamente com as mudanças na sua formação. Por sua vez, os elementos que compõem a formação, traduzidos em saberes e práticas sistematizados, não estão alheios às demandas do mundo do trabalho e seu patamar sócio-técnico. No entanto, cabe ressaltar que a relação de influência recíproca não ocorre de maneira horizontalizada. Ao contrário, elas formam, como diz Mészáros (2011, p. 16), “um todo estruturado, com uma ordem interna adequada e uma hierarquia determinada e deve ser apreendida como dinâmica e em constante mutação”.

Para Gatti (2016, p. 168):

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Silva Jr. (2002) aponta que o eixo da formação docente passa a privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desvalorização das dimensões políticas e éticas da formação. Há uma formação mais aligeirada, com uma feição mais individualizada e empreendedora, colaborando para a desmobilização política desses novos profissionais, conforme os ditames do mercado de trabalho.

Outra mudança pela qual vem passando o trabalho docente está relacionada as atividades no local de trabalho, isto é, ao próprio processo de trabalho. Através da divisão das especialidades entre administrador, supervisor, orientador, coordenador e outras, esses profissionais deixam de ser apenas professores, exercendo também as funções de gestor, o que contribui para a intensificação do trabalho

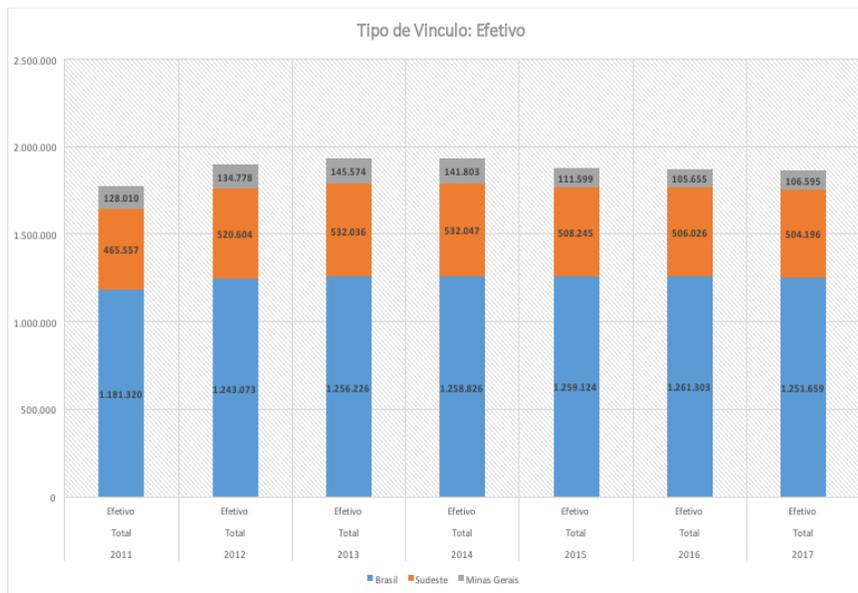
(FRIGOTTO, 2012). Lima, et al (2013) afirmam que os professores passaram a se preocupar, além das questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. Essas mudanças repercutiram diretamente no trabalho do professor, com o aumento de tarefas durante a jornada de trabalho e incremento das responsabilidades de decisão na comunidade escolar. O modelo de gestão escolar implementado passa a ser baseado na junção de formas de planejamento e controle central na organização de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Essas estratégias possibilitam a organização local como o complemento orçamentário com recursos de parcerias privadas, as quais devem ser “captadas” por projetos desenvolvidos pelos docentes.

No que tange as relações laborais, cabe destacar o expressivo número de docentes que trabalha em mais de uma escola e leciona para grande número de alunos por turma, recebendo em contrapartida uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011; HYPOLITO, 2015). Com relação ao vínculo empregatício na administração pública, pode-se observar, conforme os Gráficos 2 e 3, o

crescimento do trabalho temporário. Nota-se que a proporção dos docentes dessa categoria de trabalho representava 40, 29 e 45 por cento do número de docentes efetivos em 2011 e aumenta para 43, 32 e 87 por cento do número de docentes efetivos em 2017 considerando o Brasil, a região sudeste e o estado de Minas Gerais respectivamente. Essa categoria inclui o trabalho eventual ou intermitente, isto é, aquele que não possui nenhum tipo de contrato, sendo que o professor e professora ministram aulas em substituição àquele que falta ou tira licença (SOUZA, 2016). Segundo Souza (2016, p. 223):

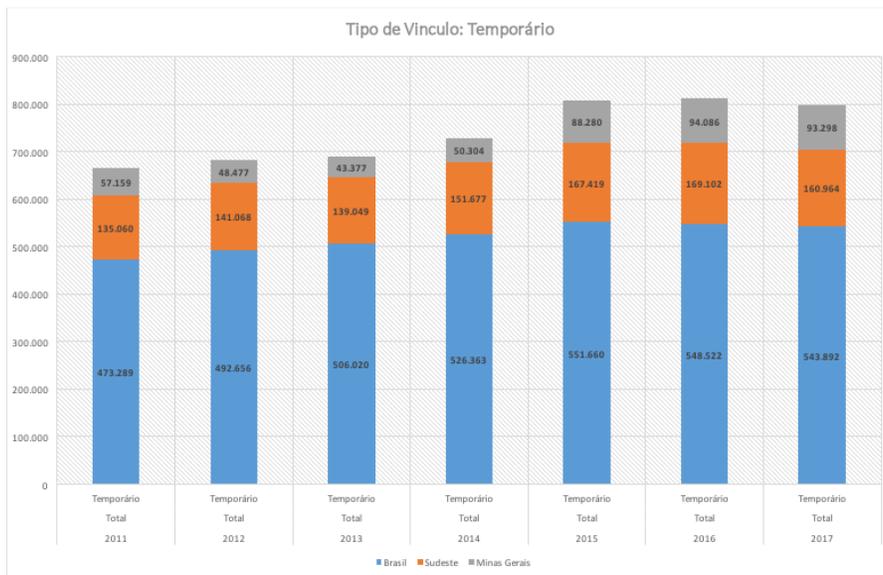
(...) os professores eventuais não têm aulas ou classes, mas sim uma vaga em uma escola para substituir professores. São formados em diferentes campos disciplinares e alguns ainda são estudantes universitários, não sabem em que horário trabalharão nem quantas aulas ministrarão por semana ou por mês, muito menos em que disciplinas trabalharão.

**Gráfico 2: Número de docentes efetivos nas escolas de educação básica públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2017.**



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 até 2017.

**Gráfico 3: Número de docentes temporários nas escolas de educação básica públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2017.**



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 até 2017.

Para Pereira (2018) os contratos temporários de trabalho fazem com que os professores e professoras migrem frequentemente de uma escola para outra ao término de cada vínculo<sup>7</sup> o que gera um descompasso no processo de ensino-aprendizagem. Outro dado importante que demonstra a precarização do trabalho docente diz respeito ao incremento da terceirização através das parceiras com

<sup>7</sup>No estado de Minas Gerais esse tipo de trabalho intermitente é chamado de designação.

ONGs, OSs e parcerias públicos-privadas, através de contratos de trabalho, ao mesmo tempo que ocorre a redução de concursos públicos (PEREIRA, 2018).

Garcia e Anadon (2009) destacam a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar e a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da auto-responsabilização mediante a padronização dos currículos da educação básica. De acordo com as autoras, essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular na década de 1970, agora baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino.

Conforme Ball et al (2013, p. 26):

Pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como

os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Modifica as relações entre os colegas, estudantes líderes. Constitui a própria educação em novas formas – como desempenho/performance e como mercadoria. É o que se realiza nas práticas, nas relações e nas subjetividades. É importante ressaltar que o neoliberalismo não é apenas algo 'por aí' em novas estruturas, procedimentos e 'liberdades', está 'aqui' em nossas cabeças, estamos neoliberalizados!

Hypolito, Veira e Pizzi (2009), por sua vez, realçam a redução de tempo de descanso na jornada de trabalho, falta de requalificação na área de atuação por falta de tempo, dependência de materiais formulados por terceiros, despolitização das ações conjuntas, introdução de tecnologias para suprir as carências humanas na formação, gerando o aligeiramento e precarização da formação e manipulação das consciências.

Maciel e Previtali (2011) chamam a atenção no processo de sujeição da subjetividade do trabalhador docente através de mecanismos informacionais e burocráticos de controle que levam à objetivação do seu saber em procedimentos pré-estabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas, nas avaliações já preparadas pela

administração escolar e governamental. Nesse sentido, as novas tecnologias digitais nos processos educacionais tendem a exercer uma força imperiosa na medida em que se objetivam nos processos informatizados o conhecimento e a experiência do professor, portanto, o “saber-fazer”.

#### **4.1 – As Resistências do Trabalho Docente à Precarização**

Na dinâmica contraditória pela qual se define a relação entre capital e do trabalho no modo de produção capitalista se coloca a dimensão do controle. Por um lado, o capitalista busca controlar o trabalho para a extração do mais-valor e, por outro, os proletários buscam, individual e coletivamente resistir à dominação. É exatamente porque o trabalho cria, sob condições históricas específicas, mecanismos de resistência ao controle e à racionalização do capital que este se vê obrigado a introduzir as mudanças no processo de trabalho e na estrutura político-jurídica de dominação. Se as mobilizações coletivas e o recurso às greves foram a estratégia dos trabalhadores e trabalhadoras para a conquista de direitos relativos ao trabalho em períodos de expansão econômica e social-democrática (HARVEY, 1998; ANTUNES, 2000), atualmente, na fase crítica da acumulação do

capital e da ofensiva neoliberal, elas têm se tornado defensivas, vinculadas fundamentalmente à não perda de conquistas adquiridas.

Éo caso dos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação básica no Brasil, para quem as perdas relativas ao trabalho têm sido enormes no âmbito das reformas educacionais sob o Estado Gestor. Merecem destaque as greves ocorridas em2011, quando os professores e professoras da rede pública de seis estados do país (Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Santa Catarina) pararam em defesa da educação básica pública, reivindicando melhorias salariais e de condições de trabalho. No estado do Mato Grosso, os professores e professoras alegaram que mais de 50% dos docentes da rede tinham contrato temporário de trabalho, uma modalidade de trabalho flexível precarizado. Neste estado, a greve foi encerrada por determinação judicial sem que os grevistas tivessem suas demandas atendidas.

Em Minas Gerais houve a deflagração de uma greve que atingiu cerca de 50% da categoria e a principal reivindicação recaiu sobre o fim do sistema de subsídios implantado pelo governo em janeiro de 2011. O subsídio é uma forma de pagamento que incorpora as gratificações, vantagens, abonos e adicionais recebidos pelos servidores numa parcela única (JUSBRASIL, 2010). O estado migrou compulsoriamente todos os profissionais para o sistema de subsídio em janeiro de 2011, sendo

que os profissionais que desejassem voltar ao sistema anterior teriam que solicitar a transferência. Para o sindicato dos professores (Sind-UTE/MG), a grande desvantagem do sistema de subsídio está na eliminação da memória remuneratória, mediante a extinção ou absorção de vantagens decorrentes de decisões judiciais. Ou seja, os professores perdem os reajustes progressivos como biênios e quinquênios.

A outra reivindicação, correlata àquela do fim do subsídio, foi a adoção de um piso salarial (salário-base) de R\$ 1.597,87 para a categoria. Um professor em início de carreira com nível de licenciatura plena tinha salário-base de R\$ 550,54 para uma jornada de 24 horas, segundo o sindicato. Com adicionais e gratificações, o valor passava para R\$ 935,00. No sistema de subsídio, esse mesmo professor recebia R\$ 1.320, portanto, menos do que a categoria reivindicava como salário-base. Vale lembrar que as condições precarizadas de trabalho constroem os professores a trabalhar em mais de uma escola recebendo, em contrapartida, uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011).

Sob essas condições, em 2015 foram divulgados dados da educação básica e superior no Brasil. Constatou-se que mais da metade dos adultos com idade entre 25 e 64 anos não tinham chegado ao ensino médio e 17% da população sequer tinha concluído a educação básica. É

menos do que a metade da média global (37%), e também abaixo do verificado em Argentina, Colômbia e Chile, todos em torno dos 22% (ENSINO SUPERIOR, 2017). A desigualdade entre as regiões do país quanto ao acesso ao ensino superior também merece destaque: enquanto 35% dos jovens de 25 a 34 anos no Distrito Federal estão no ensino superior, no Maranhão a taxa é cinco vezes menor (7%) (ENSINO SUPERIOR, 2017).

Portanto, se as tentativas de reforma visavam a melhoria da qualidade da educação, esse fato não se verificou e pode ter contribuído para a intensificação das lutas dos professores e professoras posto que em 2015 houve mais uma onda de greves na educação básica pública. A greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo, que contou com o apoio dos estudantes, teve uma duração de 92 dias e foi considerada a mais longa da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Segundo Maria Izabel Noronha, presidente do sindicato, “Foi uma greve de resistência que foi virando uma greve pela sobrevivência. Professores têm família e contas a pagar”.

Os docentes reivindicavam 75,33% para equiparação salarial com as demais categorias com formação de nível superior. O salário dos professores com licenciatura plena atuando no final da segunda

etapa do fundamental e no ensino médio era de R\$ 2.145,00 para 40 horas semanais. Os professores demandavam ainda aumento do valor do vale-transporte e do vale-alimentação e a garantia de direitos estendidos aos docentes temporários e exigiam o fim do processo de reorganização das escolas que incluía o fechamento de salas de aulas. Esse processo estava implicando na demissão de cerca de 20.000 professores, concomitantemente à superlotação das turmas remanescentes. Segundo a categoria, mais de 3 mil salas de aula foram fechadas. Também essa greve terminou sem que as reivindicações fossem atendidas pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB).

Assim, os e as docentes da educação básica pública não estão sendo combatidos porque estão defasados em suas qualificações profissionais, mas sim porque estão resistindo coletivamente às reformas educacionais que envolvem a precarização do trabalho docente e, num sentido mais amplo, o desmonte da educação pública.

## **Conclusão**

O que se presencia na atual fase de acumulação capitalista é um processo de aprofundamento e complexificação das relações de exploração do trabalho pelo capital, permeadas pela difusão de novas

técnicas produtivas e de relações laborais. Nesse contexto, a proletarianização e precarização, antes associadas apenas ao trabalho manual e às péssimas condições de trabalho e emprego, ao trabalho informal e periférico, passam a assumir uma dimensão mais estrutural na sociedade brasileira sob o neoliberalismo e o Estado Gestor, configurando-se também na regra do trabalho qualificado e profissionalizado.

No caso dos professores e professoras da educação básica, tem-se que os mesmos têm sofrido uma crescente perda de controle sobre os meios, isto é, dos processos políticos-pedagógicos para o ensinar e dos fins do trabalho, ou seja, a formação do estudante. As formas de controle têm sido aprofundadas, por meio da imbricação crescente entre trabalho vivo e trabalho, bem como sob relações laborais individualizadas e pautadas fortemente na competição entre os que trabalham. São elementos constitutivos dessa intencionalidade a (des)construção dos processos formativos docentes, tornando-os mais aligeirados e de conteúdo essencialmente tecnicista, a expropriação da autonomia do ensinar concomitantemente à imposição de projetos e procedimentos pedagógicos determinados pela gestão superior, a imposição de tarefas típicas da gestão, envolvendo a captação de recursos privados, o desmonte da carreira docente e a imposição de

formas flexíveis de emprego, a intensificação do trabalho em função do acúmulo de tarefas, a desvalorização salarial e as más condições de trabalho com destaque ao excessivo número de estudantes por sala de aula, bem como das instalações escolares deficientes e inadequadas.

As mudanças ocorrem concomitantemente, no local de trabalho e via reformas na estrutura político-jurídica, através do Estado. Uma rede de proteção social, ainda recente, fruto das conquistas das classes trabalhadoras e consubstanciadas na Constituição de 1988, começa a ser devastada, implicando na instabilidade e na insegurança dos trabalhadores. Esse completo conjunto de elementos resulta no desânimo e na apatia do e da docente e na desvalorização do seu trabalho perante a sociedade. Esta, por sua vez, acaba por responsabilizá-los por toda a estrutura do processo educacional, influenciada pelo forte poder da mistificação ideológica presente no modo de produção capitalista, como se o professor e professora “não soubessem o que fazer ou o que ensinar”.

Nesse contexto, torna-se fundamental a recuperação de um sentimento de solidariedade de classe o que somente é possível através da conscientização e organização coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras. As novas formas de controle do trabalho representam, em última instância, uma resposta capitalista à taxa decrescente dos

lucros e à resistência do trabalho. Na atual fase da reestruturação produtiva do capital, marcada essencialmente pela exploração brutal e pela perda de direitos, é fundamental que os trabalhadores e trabalhadoras reorganizem suas estratégias de lutas de forma coerente e sustentada, buscando romper com os processos individualizantes e alienantes e, ao mesmo tempo, desenvolver e aprofundar o sentimento de pertencimento de classe. Se a nova divisão sócio-técnica do trabalho está impondo um novo sujeito trabalhador e trabalhadora, é o próprio trabalho que deverá impor uma nova forma de resistência, mais adequada aos imperativos atuais de controle do capital.

Nesse sentido, os professores e professoras da educação básica assumem a importante e difícil tarefa de resistir aos imperativos ideológicos no capital, os quais estão fundados numa concepção de ciência não-crítica e numa perspectiva autoritária da educação com vistas a promover uma subjetividade conformista. Ocorre que, por maior e mais profundo que seja o processo destrutivo da ordem do capital, não há controle sem resistência. Portanto, o êxito de um projeto opressor, que “(des)humaniza”, como diz Antunes (2018), o ser social, dependerá das lutas sociais em defesa da educação pública e do trabalho docente na medida em que, se a escola possui uma função

reprodutivista, ela traz consigo, o seu contrário. Como disse Mészáros (2008, p. 54), “é esse o desafio e o fardo de nosso tempo histórico”.

## Referencias

ALBERTI, G., BESSA, I., HARDY, K., TRAPPMANN, V., & UMNEY, C. In, Against and Beyond Precarity: Work in Insecure Times. **Work, Employment and Society**, 32(3), 447–457. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017018762088>. Acesso em 20 de Marc. 2018.

ALVES, T. ; PINTO, J. M. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Outros Temas**. 606-639 v.41 n.143 maio/ago. 2011.  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>.  
Acesso em: 15 de Mai. 2012.

ANTUNES, R. Na escravidão o trabalhador era vendido. Na terceirização, é alugado. Entrevista **Carta Capital**, 17/05/2017.  
Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cna->

escravida-o-trabalhador-era-vendido-na-terceirizacao-e-e-  
alugado201d. Acesso em: 9 de Fev. 2018.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletário de  
serviços da era digital**. São Paulo: Boitempo. 2018.

ANTUNES, R. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a  
afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

BALL, S. et al A Constituição da Subjetividade Docente no Brasil:  
um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n.  
32, p. 9-36 maio/ago. 2013. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>.  
Acesso em 10 de Set. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação  
do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Eds. 1981.

CARVALHO, M. T. G. **A Nova Gestão Pública, as reformas no  
sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de**

**gestão em Portugal.** Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas. 2006.

ENGUIA, F. M. **A escola oculta: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ENSINO SUPERIOR. Apenas 15% dos brasileiros entre 25 e 34 anos estão no ensino superior.

<http://www.revistaensinosuperior.com.br/um-panorama-educacao-brasileira/>. 31 de outubro de 2017. Acesso em 4 de Jan. 2018.

FAGIANI, C.C. **A Formação do Jovem Trabalhador: aproximações entre Brasil e Portugal.** Editora Navegando: Uberlândia. 2018. Disponível em:  
<https://www.editoranavegando.com>. Acesso em 10 de agos. 2018.

FAGIANI, C. C., PREVITALI, F. S. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho.** Vol. 3. 2014. p. 53 – 67. Disponível:  
<https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/47>. Acesso em 10 de març. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dec. 2012.

Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>.

Acesso em: 02 fev. 2017. p. 307-329.

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf) . Acesso 20 agos. 2017.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito, IN: Gaudêncio Frigotto (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.p. 25-53.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso

em 15 de Fev. de 2017.

GARCIA, M. M. A., ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 28 ago. 2010.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em 10 Març. 2010.

HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em 06 de junh. 2016.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme, In: **Accounting, Organizations and Society**, Vol. 20, No.

2/3, p. 93-109.1995.Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361368293E0001>

W. Acesso em: 14 de Marc. 2000.

HUWS, U. Working online, living offline: labour in the Internet Age.  
In:**Work Organisation, Labour & Globalization**. Vol. 7, N. 1,  
Summer, 2013. p: 1 – 11.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: Flexibilizaçãodo ensino médio  
no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas,  
v. 38, no. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível  
em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em 10 de out. 2017.

LIMA, A. B. et al. A Escola na Eterna Dimensão Conflitual: ser  
conservação e ter transformação. IN: Antonio Bosco de Lima ; Dirce  
Neri T.T. De Freitas (Orgs). **Políticas Sociais e Educacionais:  
cenários e gestão**. Uberlândia: Edufu. 2013. p. 267 – 282.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo. 2013.

MATOS, J.; DOMINGOS, N. (Orgs.) **Novos Proletários. A precariedade entre a “classe médiaem Portugal**, Lisboa, Edições 70 e Le Monde Diplomatique. 2012.

MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas / MG em 2011. **Revista Labor**. vol. 1, n. 6. p. 326-343. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S16793951201400040000300017&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S16793951201400040000300017&lng=en) . acesso em 20 de jan. 2012.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo. 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MURRAY, F. The decentralisation of production — the decline of the mass-collective worker? **Capital & Class**, 7(1), 74–99. 1983.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**. [online]. vol.37, n.2, pp.353-381. 2012. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>. Acesso em 14 jun. 2014.

OLIVEIRA, D.A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático- Populares: contradições entre a Busca da Eficiência e a ampliação do direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>.  
Acesso em 10 de Nov. 2015.

PREVITALI, F. S. Relações Laborais em Portugal: a precarização dos trabalhadores da enfermagem. In: PREVITALI, F. S.; et al. (Orgs.) **Trabalho, Educação e Conflitos Sociais: diálogos Brasil e Portugal**. São Paulo: Edições Verona, s/p. 2015.

PREVITALI, F. S. O Controle Do Trabalho No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capital: estudos setoriais. IN: Afonso Scoculgia, et al. **O Controle Do Trabalho No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capital**. Londrina, PR: Editora CRV, 2011.

PREVITALI, F. S.et al.Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. **Historia & Perspectivas** (UFU), v.25, p.181 - 208, 2012. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/19452/10447>. Acesso em 01 julh. 2012.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na Nova Ordem Capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.58-72, out. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../312657710> acesso em: 10 març. 2016.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C.C. Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadenros EBAPE.BR**, v. 12, nº 4, Rio de Janeiro,. p. 756–769.Out./Dez. 2014. Disponível em:  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/2119>. Acesso em 20 de out. 2018.

PREVITALI, F. S. ; FAGIANI, C.C. Estado de Bem–Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. IN:

LUCENA, C. ; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Ed. Navegando. p. 79-98. 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em 10 de out. 2017.

PEREIRA, L. D. S; PREVITALI, F. S. Impactos da nova gestão pública no cenário educacional brasileiro. In: *Pedagogia Histórico Crítica, Educação e Revolução: 100 Anos da Revolução Russa, XIV.*, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: HISTEDBR, 2017.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas Licenciaturas: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo**. Dissertação [ Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. Carlos Lucena; Fabiane Santana Previtali; Lurdes Lucena (Orgs.) **A crise da democracia brasileira**. Vol. I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em 13 de set. 2017.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. UFSC. V29, N. 1, p. 127-160. 2011.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011> . Acesso em 10 Fev. 2015.

SILVA JÚNIOR, J.R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO APEOESP. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/>. Acesso em 13 de set. 2018.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SIND-UTE. Disponível em:

<http://sindutemg.org.br/>. Acesso em 13 de set. 2018.

SIVEIRA, E. R. M; PREVITALI, F.S. Trabalho Docente E Políticas Educacionais: Um Estudo Sobre O Controle Do Trabalho Docente Na Rede Estadual De Ensino De Minas Gerais Em Uberlândia - A Partir De 2003. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**. v. 3, n.2, jul./dez., 2017. Disponível em:

[editora.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/244](http://editora.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/244). Acesso em 12 fev. 2018.

STANDING, G. **The Precariat: the new dangerous class**. London: Bloomsbury Academic. 2014 a.

STANDING, G. The Precariat. **Contexts**, 13(4), 10–12. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>. Acesso em 10 de agost. 2018. b

SOUZA, A. N. de. Professores, Modernização e Precarização. IN: ANTUNES, R. Riqueza e **Miséria do Trabalho no Brasil II** (Org). São Paulo: Boitempo, 2016. P. 217- 228.