

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI:
o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista
empresarial nas redes públicas brasileiras**

AMANDA MOREIRA DA SILVA

RIO DE JANEIRO
2018

Amanda Moreira da Silva

DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Cardoso da Motta

Rio de Janeiro
2018



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas."

Doutorando(a): Amanda Moreira da Silva

Orientador(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof(a). Dr(a). Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)
Prof(a). Dr(a). Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Prof(a). Dr(a). Roberto Leher (UFRJ)
Prof(a). Dr(a). Ruy Gomes Braga Neto (USP)
Prof(a). Dr(a). Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes (UFF)

CIP - Catalogação na Publicação

S586p Silva, Amanda Moreira da
A precarização do trabalho docente no século XXI:
o precariado professoral e o professorado estável
formal sob a lógica privatista empresarial nas redes
públicas brasileiras / Amanda Moreira da Silva. --
Rio de Janeiro, 2018.
393 f.

Orientadora: Vânia Cardoso da Motta.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2018.

1. Trabalho-educação. 2. Precarização do trabalho
docente. 3. Precariado. 4. Educação no capitalismo
dependente. 5. Empresariamento da educação pública.
I. Motta, Vânia Cardoso da, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

*Cultivo una rosa blanca,
En julio como en enero,
Para el amigo sincero
Que me da su mano franca
(José Martí)*

O processo de doutoramento é um desafio. Ele exige uma forte dedicação para dar conta da literatura que demanda e do isolamento necessário para reflexão e elaboração. A construção de cada frase, de um parágrafo, de um capítulo compõe um trabalho penoso e solitário, no entanto, a elaboração teórica nunca é trabalho de pessoa única. Apesar de ter sido escrito por um par de mãos, este trabalho está sobre muitos ombros. Por isso, não há como deixar de ressaltar o pensamento coletivo presente nesta tese, embora a mesma guarde a responsabilidade da produção individual.

Espero que os agradecimentos, que normalmente tão pouco jus fazem a quem merece, consigam expressar minha enorme gratidão a todos e todas que, de uma forma ou de outra, numa ou noutra etapa, com sua paciência, seu conhecimento ou bom senso me ajudaram a concebê-la, perfilá-la e escrevê-la.

Quero prestar um agradecimento muito especial à minha orientadora Vânia Motta, pelo estímulo intelectual, pela seriedade e confiança, com quem pude estabelecer uma forte parceria. À professora Libania Xavier com quem aprendi a fazer pesquisa e que me orientou no mestrado, sem o seu apoio eu não teria chegado até aqui. Reconheço que minha trajetória na pós-graduação foi especialmente marcada por estas orientadoras generosas e dedicadas que me deram liberdade única tornando-se amigas que considero ter feito para a vida.

Aos colegas do Colemarx pela amizade, convivência e pelas discussões profundas que me fortaleceram enquanto pesquisadora. Só um grupo coeso e afinado seria capaz de promover debates profícuos e difíceis de forma leve e agradável em plenos finais de sextas-feiras. Agradeço também aos amigos e amigas que fiz no meio acadêmico e que me acompanharam em congressos, simpósios, seminários e disciplinas da pós-graduação, em que o tema estudado foi abordado de alguma forma e pôde ser debatido coletivamente e aprofundado individualmente. Ratifico o quanto, pouco a pouco, essas relações me permitiram afinar as ideias aqui contidas e desenvolvidas.

Ao professor Roberto Leher, pela exemplar dedicação às lutas pela educação pública. Agradeço por acompanhar minha trajetória desde o mestrado e por ter participado de minha primeira qualificação do doutorado num momento de tantas atribuições junto à reitoria.

Ao professor Gaudêncio Frigotto, por toda a contribuição teórica, política e pelos ensinamentos na disciplina cursada junto ao PPFH, que foram fundamentais para avançar nas categorias trabalhadas nesta tese. Ao professor Giovanni Alves, que, devido aos imprevistos de última hora, não pôde participar da banca de qualificação, mas, de forma atenciosa, mandou seu parecer. Ao professor Carlos Frederico, pelas contribuições fundamentais nas profícuas ocasiões dos exames de qualificação, cujas indicações e sugestões foram muito úteis para a finalização dessa pesquisa.

Faço referência à minha trajetória dentro da universidade pública, desde a graduação na minha amada Rural, que me transformou, aos anos de UFRJ onde fiz a minha especialização, mestrado e doutorado. À minha querida UERJ, que nos últimos anos passou por momentos difíceis, mas demonstrou toda sua resistência e que hoje me acolhe enquanto professora e estudante de Pedagogia.

Aos docentes, alunos e técnicos do CAp-UERJ com quem muito aprendo diariamente no meu caloroso e agradável ambiente de trabalho.

Aos anos em que trabalhei como professora no Estado e no Município do Rio de Janeiro, que me tornaram uma profissional da educação inquieta e que me instigaram a pesquisar a docência. A todos meus queridos ex-alunos e ex-alunas que muito me ensinaram.

Aos companheiros de lutas estudantis, sindicais e políticas, que sempre caminharam lado a lado na luta em defesa da classe trabalhadora.

Palavras seriam insuficientes para expressar a gratidão aos meus pais, e como não poderia deixar de ser, faço contar por escrito meu melhor e mais veemente agradecimento a eles pelo incondicional apoio por meio do incentivo ao estudo como esperança.

Ao meu companheiro Victor, pelo amor, carinho, dedicação e pela compreensão das privações do convívio nestes oito anos consecutivos de minha trajetória na pós-graduação. Obrigada pelas coisas simples, pelas aventuras pelo mundo e pelos pequenos prazeres da vida que, por fim, é a felicidade possível neste mundo de desumanização.

Aos professores e professoras, sujeitos dessa história.

À Marielle Franco (*in memoriam*) por toda sua luta. Quiseram te enterrar, mas não sabiam que eras semente.

Agradeço e dedico a estas pessoas o título de doutora e tudo que vier daí pra frente.

Contra as ideias da força, a força das ideias.

(Florestan Fernandes)

RESUMO

Esta tese consiste em analisar expressões da nova configuração do mundo do trabalho, no século XXI, e seus efeitos externalizados na educação pública e no trabalho docente, o que exigiu apreender estudos de outros campos do conhecimento para além da educação propriamente dita. O método de análise é o materialismo histórico dialético e por meio de suas categorias o percurso deste trabalho foi conduzido. O recorte temporal proposto se justifica pelo interesse em mapear um processo que tem suas raízes no final do século passado – com a crise estrutural do capital dos anos 1970 – e se estende até os dias de hoje. Trata-se de estudo de natureza bibliográfica e empírica que busca compreender os vínculos e os nós que atam a relação entre trabalho e educação em nossa particularidade histórica. Para isso, considera as contradições no macrocontexto político, econômico e social do capitalismo dependente brasileiro e aborda as especificidades da questão educacional no Brasil, em face de sua posição historicamente subordinada nas relações capitalistas, em que a superexploração do trabalho assume destacada e essencial centralidade. O estudo busca sintetizar discussões acerca dos recentes encaminhamentos de políticas públicas na educação pública brasileira, frente ao processo de empresariamento da educação e às recentes mudanças no mundo do trabalho, fatores estes que intensificam a precarização do trabalho docente em suas múltiplas dimensões. A tese aponta a estratificação dos docentes das redes públicas de educação básica (estaduais e municipais), indicando três movimentos: i) o impacto das condições contratuais de trabalho por tempo determinado, sem plenos direitos, sob as quais os docentes estão inseridos, assim como as tendências de terceirização, pejetização e uberização surgidas nos anos de 2016 e 2017; ii) a precarização que atinge o trabalhador docente concursado, advinda da extensão e intensificação da jornada de trabalho, assim como da ausência de vínculos institucionais que geram uma lotação flexível e uma constante instabilidade; e iii) a formação de uma camada de professores que passa a atuar junto a programas privatistas empresariais buscando melhores condições de trabalho e remuneração. Como resultado, este estudo indica que está em curso uma precarização de novo tipo do trabalho docente em meio às metamorfoses do campo educacional que vêm constituindo: i) o precariado professoral, sendo este um novo contingente do professorado, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir; ii) o professorado estável-formal, constituído por

professores concursados que passam por diversas formas de precarização; e iii) o professorado subjetivamente adaptado, cuja (con)formação é almejada pelo empresariado, agravando o quadro de expropriação do trabalho docente. Esta pesquisa também identifica os fatores de resistência ao projeto político educacional hegemônico, dando razão à totalidade que os processos em apreço constituem, incluindo no seu seio as múltiplas determinações e as contradições que os permeiam.

Palavras-Chave: Trabalho-educação. Precarização do trabalho docente. Precariado. Educação no capitalismo dependente. Empresariamento na educação pública.

ABSTRACT

This thesis consists of analyzing expressions of the new configuration of the world of work in the 21st century and its effects externalized in public education and teaching work, which required learning from studies in other fields of knowledge beyond education itself. The method of analysis is dialectical historical materialism and through its categories that the course of this work was conducted. The proposed temporal cut is justified by the interest in mapping a process that has its roots at the end of the last century – with the structural crisis of the capital of the 1970s – and which extends to the present day. It is a study bibliographical and empirical which try to understand the links and nodes between work and education in our historical particularity, due to its historically subordinated position in capitalist relations, in which the over-exploitation of labor assumes a prominent and essential centrality. This study seeks to synthesize discussions about recent public policy orientations in Brazilian public education, the process of entrepreneurship in education and the recent changes in the world of work, factors that intensify the precariousness of teaching work in its multiple dimensions. The thesis points out the stratification of the teachers of public basic education networks (state and municipal), indicating three movements: i) the impact of contractual conditions of work for a fixed time, without full rights, under which the teachers are inserted, as well as the tendencies of outsourcing, “pejotization” and “uberization” that arose in the years 2016 and 2017; ii) the precariousness that affects the teacher employed, resulting from the extension and intensification of the working day, as well as from the absence of institutional bonds that generate a flexible stocking and a constant instability; and iii) the formation of a layer teachers that starts to work alongside corporate privatization programs seeking better working conditions and remuneration. As a result, this study indicates that a precarization of a new type of teaching work is taking place amidst the metamorphoses of the educational field that has been constituted: i) the professorial precariat, being this a new contingent of the professorship, whose labor relations are closer to work for an indeterminate and intermittent time, modalities that do not stop expanding; ii) the stable-formal professorship, made up of teachers who have gone through various forms of precariousness; and iii) the subjectively adapted teachers, whose training is desired by the entrepreneurs, whose adjustment aggravates the framework of expropriation of teaching work. This research also identifies the factors of resistance to the hegemonic educational political project, giving reason to the totality that the

processes under consideration constitute, including in the bosom the multiple determinations and the contradictions that pervade them.

Keywords: Work-education. Precariousness of teaching work. Precariat. Education in the dependent capitalism. Entrepreneurship in public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de idade dos professores de instituições públicas em 2013 (ano de referência 2012), classificados em ordem crescente.....	218
Figura 2 – Remuneração média padronizada para 40h semanais em R\$ por rede de ensino no Brasil em 2014.....	220
Figura 3 – Remuneração média padronizada para 40h semanais em R\$ nas redes estaduais no Brasil em 2014.....	221
Figura 4 – Porcentagem de professores temporários por unidade federativa – 2013-2015.....	225
Figura 5 – Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro em 2016.....	274
Figura 6 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das escolas estaduais de Ensino Médio Integrado.....	283
Figura 7 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das escolas estaduais de Ensino Médio Articulado.....	284
Figura 8 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das escolas estaduais de Ensino Médio Intercultural.....	286
Figura 9 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das escolas estaduais de Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração.....	295
Figura 10 – Mapa com a localização das escolas estaduais de Ensino Médio Regular com qualificação profissional.....	296
Figura 11 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização de todas as escolas estaduais com parcerias no ano de 2017.....	307
Figura 12 – Crescimento do número de escolas com parcerias em 10 anos.....	309
Figura 13 – Diminuição do número de unidades escolares em 10 anos.....	309
Figura 14 – Porcentagem de docentes por programa presentes na “Plenária Dupla Escola”.....	328

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Docentes na Educação Básica por quantidade de estabelecimentos em que lecionam – Por Unidades da Federação – 2015.....	251
Quadro 2 – Unidades escolares de Ensino Médio Integrado com curso, localização e parceria.....	282
Quadro 3 – Unidades escolares de Ensino Médio Articulado com curso, localização e parceria.....	284
Quadro 4 – Unidades escolares de Ensino Médio Intercultural com curso, localização e parceria.....	285
Quadro 5 – Unidades escolares de Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração com curso, localização e parceria.....	291
Quadro 6 – Unidades escolares de Ensino Médio Regular com qualificação profissional com curso, localização e parceria.....	296
Quadro 7 – Valor da gratificação e carga horária de trabalho dos docentes de acordo com os programas aos quais são vinculados.....	318
Quadro 8 – Instituições representadas na “Plenária Dupla Escola” com os programas e parcerias aos quais os docentes são vinculados.....	327

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Motivos de afastamentos de docentes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – 2010-2014.....	261
Tabela 2 – Número de unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro fechadas em 10 anos.....	308
Tabela 3 – Quantidade de docentes 30h nos principais colégios de Ensino Médio Integrado durante o auge do Programa de parcerias – 2011-2014.....	317

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Admitido em Caráter Temporário
Alerj	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Caged	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CCPL	Cooperativa Central de Leite
CE	Colégio Estadual
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CI	Comunicação Interna
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNC	Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
Codin	Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro
Conae	Conferência Nacional de Educação
CSA	Companhia Siderúrgica do Atlântico
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EC	Emenda Constitucional
EIR	Exército Industrial de Reserva
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ESP	Escola Sem Partido
DER	Diretoria de Ensino Regional
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

Firjan	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FRM	Fundação Roberto Marinho
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Geep	Gratificação por Encargo Especial por Projeto
Gide	Gestão Integrada da Escola
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária
GPA	Grupo Pão de Açúcar
GTR	Grupo Tático de Resgate
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIT	Just In Time
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
Mare	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MEI	Micro Empreendedor Individual
MP	Ministério Público
MPF	Ministério Público Federal
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivo de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não-governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
Pacs	Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDP	Política de Desenvolvimento Produtivo
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PJ	Pessoa Jurídica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para a Infância
PPP	Parceiras Público-privadas
PR	Partido da República
Preal	Programa de Formação das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Propar	Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Psol	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
P&G	Procter & Gamble
Rais	Relação Anual de Informações Sociais
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SP	São Paulo
STP	Sistema Toyota de Produção
TMD	Teoria Marxista da Dependência
TPE	Todos pela Educação
TST	Tribunal Superior do Trabalho

UE	Unidade Escolar
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
TCH	Teoria do Capital Humano
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
Nata	Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão do Cooperativismo
Nave	Núcleo Avançado em Educação
Saerj	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
Sdeis	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços
Seappa	Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento
Sebrae	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secti	Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação
Seduc	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Sefaz	Secretaria de Estado de Fazenda
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sepe-RJ	Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
Seplag	Secretaria de Planejamento e Gestão
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
Sintep-PB	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação da Paraíba
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 Questões preliminares: sobre o método.....	26
2 Ponto de partida: situando a problemática.....	29
3 Indicando riscos.....	31
4 Delimitando conceitos.....	34
5 Limites do trabalho.....	36
6 Notas metodológicas.....	37
7 Caminho teórico-metodológico e estrutura da tese.....	39
1 O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE.....	46
1.1 Sentido ontológico do trabalho: a base da existência humana.....	47
1.2 A vida humana arruinada pelo trabalho alienado.....	54
1.3 O trabalho no atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas.....	61
1.4 A crise estrutural do capital e a crise do trabalho abstrato.....	67
1.5 Padrão de produção e de vida: mudanças no modo de ser e de viver.....	78
1.6 Precarização do ser humano que trabalha: condições contemporâneas.....	87
1.7 Expropriação e precarização do trabalho: a realidade brasileira.....	94
1.8 Tendências do trabalho no século XXI: terceirização, pejotização e uberização.....	98
1.9 Expropriação em escala mundial: o precariado.....	116
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....	133
Parte 1	
2.1.1 O trabalho no capitalismo dependente.....	136
2.1.2 A atualidade da dependência.....	147
2.1.3 O Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses.....	151
2.1.4 O trabalho no contexto brasileiro: elementos conjunturais.....	155
2.1.5 Brasil na virada do milênio: frações de classe em disputa.....	160
2.1.6 A nova onda de precarização do trabalho no Brasil.....	169

Parte 2

2.2.1	Nova gestão pública no campo educativo e os processos de privatização.....	173
2.2.2	Organismos internacionais e o receituário para os países periféricos.....	176
2.2.3	O empresariamento da educação pública a partir do “neodesenvolvimentismo”: todos pela educação.....	179
2.2.4	Frações burguesas operando a agenda do capital.....	188

Parte 3

2.3.1	Unesco, Banco Mundial e OCDE: alinhamentos contraditórios.....	191
2.3.1.1	<i>Unesco e responsabilização: uma continuidade incrementada.....</i>	192
2.3.1.2	<i>Banco Mundial: um ajuste justo?.....</i>	197
2.3.1.3	<i>OCDE e o capital humano nos dias de hoje: competências e habilidades para que e para quem?.....</i>	201
2.3.2	A busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico.....	207

3 FORMAS E TENDÊNCIAS DE PRECARIZAÇÃO QUE ATINGEM OS DOCENTES BRASILEIROS NO SÉCULO XXI.....211

3.1	Precariado professoral: a superpopulação de professores instáveis.....	213
3.1.1	<i>Professores temporários.....</i>	222
3.1.2	<i>Professores eventuais.....</i>	227
3.1.3	<i>Novas tendências de precarização do trabalho docente: terceirização, pejotização e uberização.....</i>	233
3.2	O professorado estável-formal.....	248
3.2.1	<i>A corrosão da carreira: uma instabilidade que pretende ser naturalizada.....</i>	252
3.2.2	<i>Valores empresariais e a precarização subjetiva do trabalhador docente.....</i>	257

4 DINÂMICA PRIVATISTA E A BUSCA PELA (CON)FORMAÇÃO DE UM PROFESSORADO SUBJETIVAMENTE ADAPTADO.....265

4.1	Uma experiência de parceria público-privada na educação: o caso do “Programa de Educação Integral” do Estado do Rio de Janeiro.....	269
4.2	Empresariamento na educação pública: um mapeamento das parcerias na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.....	279
4.2.1	<i>Ensino Médio Integrado à Educação profissional.....</i>	281
4.2.2	<i>Ensino Médio Articulado à Educação profissional.....</i>	283
4.2.3	<i>Ensino Médio Intercultural.....</i>	284
4.2.4	<i>Ensino Médio de Referência e Ensino Médio Nova Geração.....</i>	286
4.2.5	<i>Qualificação profissional no Ensino Médio Regular.....</i>	295
4.3	A Seeduc e seus parceiros: um jogo de interesses.....	297

4.4	Entre a privatização e o fechamento de escolas.....	306
4.5	A (con)formação de um trabalhador de novo tipo exige um professor de novo tipo.....	313
4.6	A dupla degeneração: o trabalho flexível e o trabalho precário.....	322
4.7	Há resistência! O trabalhador adaptado não se realiza conforme o desejo dos dominantes.....	324
CONCLUSÕES.....		338
REFERÊNCIAS.....		358
ANEXO 1.....		388
ANEXO 2.....		389
ANEXO 3.....		390
ANEXO 4.....		391
ANEXO 5.....		392

INTRODUÇÃO

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

(Antônio Gramsci)

Somos produto do processo histórico e, no vasto processo de elaboração científica, é imprescindível a experiência, o conhecimento, assim como as investigações prévias. Portanto, inicialmente considero¹ oportuno introduzir o percurso que me fez ter o trabalho docente como escolha para estudos de doutoramento. Entre o objetivo de projetar esta tese e o próprio exercício da escrita houve a mediação de anos para refletir, ler, investigar, discutir e, sobretudo, penetrar e vivenciar com certo assombro a precarização do trabalho, o que me faz descrever sumariamente os meus passos até chegar às questões de estudo aqui apontadas, indicando o momento de partida, do qual os objetivos desta pesquisa foram levantados.

O presente estudo teve suas motivações a partir de duas vertentes que, interligadas, têm contribuído para meu amadurecimento enquanto pesquisadora: a atuação profissional e a formação acadêmica. Por um lado, minha atuação profissional insere-se, já há algum tempo, no campo do trabalho docente como professora da rede estadual durante cinco anos (2011-2015) e da rede municipal do Rio de Janeiro durante três anos (2013-2015); uma experiência que, somada à militância em defesa da escola pública foi, pois, decisiva. Por outro lado, a formação acadêmica, iniciada no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) e no mestrado, ambos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), me permitiu ter como objeto de estudos o trabalho docente. A aliança entre atuação profissional, militância política e elementos teóricos e empíricos decorrentes das investigações desenvolvidas na pós-graduação foi fundamental para minha atual compreensão sobre o trabalho docente, representando um momento marcante também em minha vida

¹ Faço esta introdução na primeira pessoa do singular, pois evidencio aqui o lugar de pesquisadora, expressando a singularidade da qual parto. Ao longo de toda a tese, será empregada a primeira pessoa do plural, expressando um diálogo e criando assim a cumplicidade entre orientanda, orientadora, autores, professores, pesquisadores e todas aquelas pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para a construção deste trabalho, expressando o esforço coletivo necessário à construção do conhecimento científico.

pessoal por demarcar o ciclo inicial da minha carreira.

Durante o mestrado, como professora da rede estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro, vivenciei muito intensivamente as políticas educacionais, a precarização das condições de trabalho e me deparei com o processo de entrada das empresas no interior das escolas públicas. Conheci na prática o problema de pesquisa e, por meio dos estudos, pude confirmar a hipótese de que a fragmentação do tempo de trabalho leva diversos profissionais à adesão aos programas educacionais privatistas como fuga a um ambiente educacional precarizado (SILVA, 2014). Naquela ocasião o que se tornou intelectualmente o problema, teve lugar muito fortemente numa experiência vivida.

A presente pesquisa começou a ser pensada em 2015, marcando um novo ciclo profissional: o ano em que fui aprovada no doutorado coincidiu com a aprovação no concurso para professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O fato de não pertencer mais ao corpo docente da rede estadual e municipal, durante a nova etapa da pós-graduação, acabou substituindo a paixão acelerada por um processo mais distanciado, porém não menos intenso no que diz respeito à insatisfação com as políticas destinadas aos professores e professoras destas redes e similares. Além disso, hoje tenho a oportunidade de continuar atuando com a educação básica e com a formação de professores junto ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Essa condição de professora e formadora me põe constantemente em contato com os problemas da realidade educacional brasileira e, nesse contexto, a formação e o trabalho docente têm sido objeto diário de minha preocupação, fazendo com que esta pesquisa também tenha uma dimensão subjetiva importante e adquira, por isso, uma dimensão militante, da qual me orgulho e que me faz sentir que vale a pena lutar pelo conhecimento. Digo isso sem ressalvas, pois em vista da experiência que colhi, ao longo da minha vida, acho que a ciência, o conhecimento da realidade não vale a pena sob qualquer forma de "neutralidade".

Esta tese foi escrita num contexto turbulento, de profunda crise política, de grandes dilemas e incertezas. A satisfação encontrada nas melhores condições de trabalho logo se transformou em vulnerabilidade, quando em 2016/2017, nós, servidores do Estado do Rio de Janeiro, passamos pelo pior momento, amargando quatro salários atrasados e a UERJ sofreu a mais grave crise de sua história, com a falta de financiamento por parte do governo estadual. Foram nesses tempos difíceis para os servidores públicos, que dediquei manhãs, noites e madrugadas a gerar, dar forma e arrancar do processo de pesquisa este texto que, espero, possa explicar um pouco os enormes desafios que temos nesse período marcado por intensos processos de supressão de direitos.

Toda a insatisfação com a conjuntura dos últimos anos foi canalizada para a busca do entendimento e da transformação do que aflige a classe trabalhadora brasileira, em especial os professores da educação básica, um amplo contingente de trabalhadores tão maltratados pelo poder público em nosso país. Deste modo, às análises desta tese incorporam-se as intuições de militante política, munidas da diversidade de instrumentos de pesquisa com uma licença autoconcedida para uma reflexão sobre uma realidade insuficientemente documentada.

Recorri a fontes diversas, incluindo dados econômicos, teorias sociais, ideias filosóficas e a vida diária à minha volta. Não me desculpo por isso, pois uma ideia precisa suportar o peso da experiência concreta, senão se torna mera abstração. A metodologia abrangeu uma contextualização histórica geral, as mudanças nas relações de trabalho e como isso atinge o trabalhador docente. Assim, abordamos, numa perspectiva teórica, a situação precária dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores docentes em particular, mostrando um panorama do magistério público no tempo presente.

O tema da precarização do trabalho é de grande importância em nosso país, especialmente nos dias de hoje em que emerge uma nova realidade inserida na nova complexidade do capitalismo. Frente a um futuro incerto, que se constrói num cenário perverso, marcado por um golpe jurídico-parlamentar, o fortalecimento de forças sociais ultraconservadoras, um duro “ajuste fiscal” e a chegada da extrema-direita ao poder, não há como não pensarmos nas crescentes possibilidades de radicalização da exploração capitalista e da precarização das relações de trabalho. No Brasil não bastou o ajuste, foi preciso importar a austeridade, aqui em forma de “austericídio” (BRAGA, 2017) que se une a um conjunto de categorias: flexibilização, superexploração, expropriação, que expressam a agudez brutal da crise do sistema do capital. E isso abrange a unidade entre produção e reprodução social, o processo de trabalho e as condições de vida, a expropriação e as determinações do capitalismo em sua fase atual.

A recente crise econômica, política e institucional que se abateu sobre o país nos últimos anos teve como alvo a intensificação das expropriações dos trabalhadores, disseminando práticas laborais totalmente desprovidas de direitos, haja vista a tramitação da Reforma² da previdência, a aprovação da Reforma trabalhista e Lei da Terceirização, todas

² Nesta tese sempre que nos referirmos às Reformas (do Estado, da Previdência, Trabalhista, Educacional, do Ensino Médio etc.) utilizaremos o termo tal como colocado, no entanto, ao longo de todo o trabalho a perspectiva que adotamos é de “contrarreforma”, pois todas significaram retrocessos no tocante aos direitos da classe trabalhadora. A palavra “contrarreforma” dá-se pelo fato de considerarmos que tais reformas não acolheram demandas da classe trabalhadora, ao contrário, através delas instaurou-se um processo de retrocesso nas suas conquistas. Por opção meramente textual, utilizaremos o termo “reformas” e ao longo dos capítulos ele aparecerá sem aspas. Sobre o debate reforma e contrarreforma em Gramsci, ver Coutinho (2012).

justificadas como inexoráveis, cujas mudanças apresentadas preveem desde o agravamento da flexibilização da jornada de trabalho, passando pela liberação irrestrita da terceirização, o trabalho intermitente e o incentivo à pejotização. Somam-se a isso novas formas de trabalho que também emergiram nesse período, em que os trabalhadores vendem sua força de trabalho desprovida de qualquer contrato ou direito, a exemplo da denominada economia do compartilhamento materializada nos trabalhos vinculados aos aplicativos como o da empresa Uber.

Estas metamorfoses no mundo do trabalho marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo seja na periferia do sistema seja nos países centrais, por meio de formas de precarização que têm se alastrado, inclusive, para o setor público, atentando contra a sociedade, contra os direitos sociais e trabalhistas. Por isso, ganham relevância central e evidenciam a urgência de pesquisas que tratem do trabalho docente de maneira a permitir o deciframento de suas múltiplas formas e tendências, pois as condições contemporâneas, nas quais ondas mais intensas e violentas de expropriação do trabalho surgem e se intensificam, nos colocam diante de uma situação histórica inédita também para o trabalhador docente.

Nesse contexto, este estudo se coloca com uma razão: o esforço de compreender o trabalho na realidade brasileira das últimas décadas do século XX e início deste novo milênio, e, mais especificamente, o trabalho dos professores e professoras. Portanto, esta pesquisa é motivada pela necessidade de compreender os dilemas do trabalho docente vislumbrados na atual conjuntura brasileira – uma economia apartada das necessidades internas, marcada pela restrição sistemática aos trabalhadores no acesso a direitos sociais fundamentais e um poder de Estado impermeável às necessidades das amplas maiorias.

Partindo disso, compreendemos o fenômeno em questão como um movimento de desqualificação de um determinado modo de realizar o trabalho docente com vistas a sua requalificação em outra direção e sentido. Essa reconfiguração metamorfoseada do trabalho docente é um dos elementos que aqui se apresenta. Assim, a questão central de estudo nesta tese é: que elementos caracterizam as mudanças na precarização do trabalho docente nas redes públicas no século XXI? Esta é certamente uma pergunta abrangente e a tentativa de resposta nos coloca a necessidade de um mapeamento dos principais elementos que, no contexto de crise estrutural do capital e de reestruturação produtiva, intensifica a precarização do trabalho em geral, perpassa os setores públicos e adquire outras formas que possuem dimensões objetivas e também subjetivas.

No que tange ao significado social e político de nossa questão de pesquisa, não há

dúvidas de sua relevância, pois estudos indicam que está em curso uma nova abordagem da precarização estrutural do trabalho, expressando as recentes condições da produção e reprodução social do capital. Tais discussões colocadas são extremamente necessárias em nossos tempos e nos ajudam a pensar os elementos de precariedade presentes no âmbito do setor público. Assim, o caráter inédito desta tese consiste em observar expressões da nova configuração do mundo do trabalho, os processos de mudanças e as forças envolvidas com o surgimento de formas de organização do trabalho e seus efeitos externalizados na educação pública e no trabalho docente.

O marco temporal adotado na presente pesquisa compreende o período que se estende do final dos anos de 1990 até a contemporaneidade. O recorte que propomos aqui se justifica no interesse em mapear um processo que tem suas raízes no final do século passado – com a crise estrutural do capital dos anos 1970 –, cujos efeitos atravessaram vários governos; se mantendo com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal e encontrando desfecho nos anos pós-golpe de 2016. Cabe destacar que no âmbito da educação, consideramos que todo o processo gerado a partir das Reformas educacionais desde a década de 1990, leva a uma precarização que tem íntima relação com a crescente presença do empresariado na educação pública brasileira.

Interessam neste estudo, então, a presença das parcerias público-privadas, junto aos critérios empresariais de gestão da rede pública, e a indicação de que através desses novos mecanismos a classe dominante pretende aprofundar o controle sobre a gerência do processo de trabalho. Ou seja, importa entender de que forma as reformas na educação básica brasileira tratam de conformar o trabalho educativo à criação de um determinado tipo de trabalhador adequado a essa reestruturação e como esse processo implica no trabalho do professor, a fim de transformá-lo num profissional flexível.

Serão abordadas ainda as especificidades da questão educacional no Brasil, em face de sua posição historicamente subordinada nas relações capitalistas, e serão problematizadas as implicações dessas especificidades em termos do trabalho docente. Trata-se de estudo de natureza bibliográfica e empírica, em que buscamos compreender os vínculos e os nós que atam a relação entre trabalho e educação em nossa particularidade histórica, em que a superexploração do trabalho, a nosso ver, assume destacada e essencial centralidade.

Assim, a partir dos devidos recortes, este trabalho busca sintetizar discussões pautadas na problematização dos recentes encaminhamentos de políticas públicas na educação brasileira, nos aspectos que se referem ao trabalho docente no setor público educacional, frente ao processo de empresariamento da educação e às recentes mudanças no mundo do

trabalho, fatores estes que intensificam a precarização em suas várias dimensões. Nos interessa, então, entender as formas e tendências de precarização que atingem os docentes instáveis, os estáveis e também os que atuam junto aos programas privatistas empresariais.

A tese aqui defendida é que há uma precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de educação básica (municipais e estaduais) em meio às metamorfoses do campo educacional que vêm constituindo o que denominamos de: i) **preariado professoral** (um novo contingente do professorado, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir); ii) **professorado estável-formal** (professores concursados que passam por diversas formas de precarização) e iii) a busca dos setores privatistas empresariais pela (con)formação de um **professorado subjetivamente adaptado**³ (professores concursados que atuam em escolas com parcerias público-privadas buscando melhorar suas condições de trabalho).

Buscamos neste trabalho algo que não fosse uma reprodução teórica, mas criação teórica, isso implica em complexidade, em riscos, sendo possível haver muitas lacunas na tentativa de conhecer o objeto. Partimos de um esforço interdisciplinar para além da educação propriamente dita, com aportes na Filosofia, na Sociologia, na Economia, na Ciência Política, utilizando as teorias e as experiências anteriores, por meio do tratamento rigoroso do processo científico, no sentido de contribuir para uma investigação do trabalho docente diretamente relacionado a um aprofundamento da análise do mundo do trabalho na atualidade. Para tanto, realizamos uma análise crítica a partir dos elementos constitutivos: a dependência, a relação Estado/Sociedade Civil e a expropriação, para isso, nos apoiamos em uma ampla bibliografia que deu suporte às nossas reflexões, com especial destaque para a sociologia do trabalho (ALVES, 2000a, 2000b, 2007, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017a; ANTUNES, 1999, 2003, 2006, 2013, 2018; BRAGA, 2012, 2017; DAL ROSSO, 2008, 2013, 2017), concepção de Estado (GRAMCSI, 1984, 2001a, 2001b, 2007; POULANTZAS, 1977, 2000, 2008), formação social brasileira (FERNANDES, 1981a, 1981b, 2006; FONTES, 2005, 2008, 2010, 2016, 2017; MARINI, 2000, 2010; OLIVEIRA, 2013, 2018), bem como sobre a educação (FREITAS, 2012a, 2017; FRIGOTTO, 2009, 2010a, 2010b, 2015; LEHER, 1999, 2010, 2011; MOTTA, 2007, 2008, 2011, 2016, 2017), entre outros.

³ Estas expressões conceituais destacadas em **negrito** foram construídas com o intuito de apresentar novos argumentos e aprofundamentos teóricos e têm o objetivo de descrever e interpretar a realidade. São, portanto, carregadas de sentido, e, de acordo com a corrente teórica e categorias aqui consideradas, tem o propósito de serem operativas, claras, precisas, abrangentes e ao mesmo tempo específicas para serem entendidas pelos interlocutores da pesquisa. A originalidade desta tese – se há – deve residir não nas expressões conceituais desenvolvidas, mas na forma que buscamos o desvendamento das questões postas. Deste modo, não se trata de organizar ou de reger um material heterogêneo, recorrendo à aplicação de categorias abstratas que nos fornecesse uma unidade do conjunto; trata-se, sim, de destacar a lógica dos processos.

Em suma, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a remodelagem das várias dimensões da precarização do trabalho docente a partir da apreensão das profundas transformações do mundo do trabalho no século XXI e a análise de suas particularidades na sociedade brasileira. Seus objetivos específicos consistem em: i) caracterizar a morfologia do trabalho no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e de crise estrutural do capital com implicações sobre o modo de vida da classe trabalhadora; ii) identificar as tendências do trabalho no século XXI (terceirização, pejetização e uberização) e como isso se estende para os trabalhadores docentes do setor público; iii) verificar como a expropriação atinge a categoria estável de professores do setor público; e iv) demonstrar a reconfiguração (flexibilização) do trabalho docente considerando suas contradições, no macrocontexto político, econômico e social do capitalismo dependente brasileiro.

Assim, nos interessa investigar três movimentos que, a nosso ver, compõem as **múltiplas dimensões da precarização do trabalho docente** em nossos tempos. São eles: i) o impacto das condições contratuais de trabalho por tempo determinado, sem plenos direitos, sob as quais os docentes das redes públicas municipais e estaduais estão inseridos, e também algumas **tendências de precarização** (terceirização, pejetização e uberização) surgidas nos últimos anos (2016-2017); ii) as **formas de precarização** que atingem o trabalhador **docente estável** do setor público advindas da extensão e intensificação da jornada de trabalho, assim como da ausência de vínculos institucionais que geram uma **lotação flexível** e uma constante instabilidade em relação ao local de trabalho no qual os docentes atuam; e iii) a estratificação dos docentes da rede pública, com a formação de uma **camada de professores** que passa a atuar junto a **programas privatistas empresariais** buscando melhores condições de trabalho e remuneração.

Em relação ao segundo e terceiro movimento, utilizamos como campo empírico a rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro no processo privatista empresarial dos últimos dez anos (2008 a 2017), verificando as condições de trabalho dos docentes que atuam no ensino regular e também dos que passam a atuar junto aos programas educacionais com parcerias público-privadas. Chamou-nos a atenção para a necessidade de entender o interesse das empresas em desenvolver projetos em parcerias com as escolas públicas e como o professorado se insere em meio ao jogo de interesses dessas frações de classe.

Para isso foi resgatado o processo gerencialista existente nesta rede e também foi feito o levantamento dos projetos privatistas empresariais desenvolvidos neste mesmo período, que caracterizam um “empresariamento de novo tipo” (FONTES, 2010), buscando assim identificar as intervenções profundas no processo de trabalho docente.

Deste modo, analisamos o trabalho flexível advindo da entrada do empresariado na área educacional, por meio de suas organizações sociais constituídas legalmente de caráter privado e de interesse público e das parcerias público-privadas, à luz da formação econômica social e política brasileira e seu desenvolvimento dependente, lançando um olhar materialista-histórico amparado no referencial teórico metodológico de Estado ampliado, de Antonio Gramsci.

Cabe destacar que este estudo é marcado por uma busca e por uma esperança de identificar e interpretar não somente os fatores de transformação no que tange ao mundo do trabalho e ao trabalho docente no século XXI – mecanismos pelos quais tornou-se mais fragmentado, precário e vem ganhando novas configurações –, mas também os fatores de resistência, pois, para poder dar razão da totalidade que os processos em apreço constituem, têm de incluir no seu seio as múltiplas determinações e as contradições que os permeiam.

Portanto, ao apresentarmos os três movimentos anteriormente descritos, pretendemos identificar a precarização de novo tipo que hoje atinge os docentes brasileiros, conhecendo as estratégias de disseminação, cooptação e também de enfrentamento à produção de consensos na disputa pela educação básica brasileira. Buscando elementos de análise do trabalho docente em algumas redes públicas, e especialmente no estado do Rio de Janeiro, tentamos compreender fenômenos particulares e gerais em suas articulações e múltiplas determinações, formando tanto a particularidade como a generalidade, em um todo articulado que buscaremos captar no movimento do real por meio do estudo desse objeto. Para tanto, nosso método de análise é o materialismo histórico dialético e será com suas categorias que o percurso deste trabalho será conduzido. A respeito do método, bem como a problemática, os caminhos teórico-metodológicos e as fontes utilizadas nesta pesquisa, trataremos com mais profundidade nas seções a seguir.

1 Questões preliminares: sobre o método

As discussões tratadas nesta tese exigem que se tenham preliminarmente algumas noções de caráter explicativo e de importância interpretativa, no sentido de lhes apreender e desenhar a conexão íntima. Primeiramente nos concentramos em tratar daquilo que percorre de ponta a ponta este trabalho: o método materialista histórico-dialético. Estas considerações de natureza epistemológica e, sobretudo, ontológica, podem, à primeira vista, parecer desligadas do objetivo do leitor. No entanto, elas ajudam a compreender e precisar categorias de enfoque e estratégias utilizadas nesta pesquisa, as quais não poderiam deixar de ser

tratadas.

Partindo da necessidade de conhecer as categorias objetivas, reais, históricas e transitórias que constituem a articulação interna da sociedade, o revolucionário método científico materialista histórico-dialético nos permitiu analisar o contexto histórico, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das configurações sociais, econômicas, filosóficas e políticas, interpretando a realidade na perspectiva da totalidade.

A categoria da totalidade é a nota distintiva da historicidade do método marxista⁴ e com ela podemos afirmar a impossibilidade de se tratar de qualquer tema da realidade empírica de modo isolado, pois eles possuem relação com a dinâmica da totalidade social na qual estão inseridos. Portanto, a pesquisa científica necessita de uma abordagem da realidade concreta apreendida em seu movimento e no conjunto de suas determinações e contradições. Esse entendimento percorre as obras de outros importantes teóricos, os quais nos ajudam a pensar o referido método (BARATA-MOURA, 1997; FRIGOTTO, 2001; GRAMSCI, 1978; KOSIK, 1969; LUKÁCS, 2013; NETTO, 2011).

Procuramos, portanto, de acordo com a compreensão marxista, fazer uma investigação que recolhesse a matéria em suas múltiplas dimensões, apreendendo o singular, o específico, com a totalidade mais ampla e as contradições, destacando que a busca do real engloba as estruturas, mecanismos e poderes, que existem quer os conheçamos ou não e são determinantes para entender as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. Desta maneira, a necessidade da ciência recai sobre a implicação epistemológica da dialética entre “fenômeno” e “essência” e isso é imprescindível à produção do conhecimento, porque somente assim pode ser tornado inteligível.

Buscando uma relação dialética adequada entre a totalidade ontológica e a especificidade do objeto, não podemos perceber o específico sem identificar suas múltiplas interligações com um determinado sistema de mediações complexas. Dito de outra forma: devemos ser capazes de ver os elementos atemporais na temporalidade, captando o movimento do real e reproduzindo-o no pensamento mediante categorias que têm de ser trabalhadas na sua historicidade. Para isso, é necessário conhecer a gênese histórica de uma categoria, tendo claro que isso não determina o seu desenvolvimento ulterior, efetuando uma

⁴ Conforme Netto (2011) observa, Marx poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método no conjunto da sua obra, não tendo nunca publicado um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si mesmo, como algo autônomo em relação à teoria ou à própria investigação. “A orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza *ontológica* e não epistemológica [...] por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre ‘como conhecer um objeto real e determinado’” (NETTO, 2011, p. 27, grifos do autor).

análise que combine a análise ontológica com a estrutura e função na realidade atual. Assim, no lugar de uma simples abstração, buscamos nesta investigação traçar o caminho em direção à concretude do objeto, esperando, deste modo, melhores condições para a produção de conhecimento.

O caminho percorrido nesta pesquisa foi um constante exercício de reflexão crítica que teve como princípio o reconhecimento de que não há um ponto ideal a partir do qual podemos produzir conhecimento. Longe disso, é mergulhando nele, refutando e contestando, expondo de forma teórica a conexão interna, a transformação dos processos, que o conhecimento se enriquece, reconhecendo que o real é síntese de múltiplas determinações, por vezes contraditórias, que não devem ser ocultadas.

Tendo em vista que o método aqui adotado implica numa determinada posição (perspectiva) da pesquisadora, indicamos que o nosso posicionamento teórico surge de uma preocupação com a mudança social e política não limitada à ordem do discurso denunciativo ou da reprodução argumentativa de palavras que servem somente para marcar uma posição. A análise crítica aqui empreendida exige a compreensão da realidade da melhor maneira possível com o objetivo de transformá-la.

Como não seguidora da ordem burguesa, assumimos que esta pesquisa está a serviço da classe trabalhadora e da transformação social; e entendemos que não há possibilidade de construção do conhecimento se não tivermos uma postura militante e mobilizada por uma inquietação intelectual, que tem sua matriz na realidade concreta. A partir desta relação vinculada à ótica da única classe interessada na mudança estrutural das relações sociais vigentes, buscamos elevar o empírico (aparência) à essência, fazendo com que um instrumento de produção do conhecimento seja um instrumento de intervenção. Corroborando essa concepção, resgatamos Barata-Moura (1997, p. 123) quando afirma a importância de não esquecer que:

[...] toda a concepção marxiana da cientificidade, na sua estrutura e exigências, não visa apurar um saber de redoma, higienicamente neutro, desinfectadamente pairante acima do universo histórico e social concreto em que se origina, sobre que se rebate e a que se reverte. No pleno rigor materialista, o saber terá de ser pensado também como uma modalidade do ser e, portanto, como um ingrediente determinado da sua transformação.

Sabemos que as pesquisas identificadas com a perspectiva do marxismo muitas vezes são desqualificadas por adeptos de outras concepções teóricas, alegando serem pesquisas de cunho ideológico, uma mera confirmação de hipóteses já estabelecidas antecipadamente, com

respostas prontas e que se limitam aos aspectos estruturais, perdendo a riqueza da realidade empírica. Algumas críticas carregam certa razão. Consideramos um erro ver a teoria como se ela constituísse a totalidade da dinâmica da realidade social e buscamos fugir disso nesta pesquisa, ao mesmo tempo, não tememos em recorrer a teóricos não-marxistas para desenvolver nossas análises.

Desde que sejam importantes para os estudos, não demos espaço aos arbítrios políticos, à ideologização da pesquisa, que se difunde em nome da necessidade ideológica, mas desconsidera a necessidade histórica e as contribuições diversas. Por mais que a análise da educação se dê em suas relações com a produção material (economia) e, mais amplamente, com a produção ideológica e simbólica (ideias, valores, concepções, conhecimentos etc.) no terreno do marxismo, isto não nos exime da necessidade de dialogar e debater com contribuições que, não pertencendo a esta tradição teórica ou até combatendo-a, são valiosas e indispensáveis para a compreensão da problemática aqui analisada.

Não se pode tomar a ciência como fundada em uma visão fragmentada e unilateral; ao contrário, deve-se dialeticamente buscar a integração dos pontos de vista complementares e contraditórios do todo. No entanto, isso não significa que essa pesquisa esteja advogando uma pretensa e propalada neutralidade (também posicionada socialmente e tão falsa quanto impossível) que o paradigma positivista prescreve. Ao contrário, em cada página desta tese será perceptível a ausência de neutralidade da pesquisadora.

Acreditamos que ciência e ideologia não se separam, embora, quando necessário, caminhem independente uma da outra. O esforço do trabalho intelectual, da elaboração científica, deve ser entendido como parte de uma luta de ideias, não sendo, portanto, uma produção neutra, tomada independentemente de um posicionamento político. A própria escolha da teoria, das categorias e conceitos e das variáveis de análise já pressupõe uma escolha diante da realidade. Portanto, esclarecemos de antemão que esta é uma pesquisa que se localiza assumidamente no campo crítico do ponto de vista metodológico, epistemológico e político.

2 Ponto de partida: situando a problemática

As dimensões ontológicas e epistemológicas brevemente destacadas anteriormente são importantes e têm de ser medidas com a realidade objetiva, a partir da qual se constitui, pela qual pergunta e para a qual procura inteligibilidade. A hipótese inicial do presente estudo, consubstanciada em apreensões teóricas e empíricas na área, decorrentes de pesquisas

anteriormente conduzidas por esta pesquisadora, bem como em minucioso levantamento exploratório, considera que muitos professores das redes públicas de ensino vêm aderindo aos programas privatistas empresariais como forma de minimizar a precarização de suas condições de trabalho, gerando por sua vez novas formas de precarização objetivas e subjetivas.

Sabendo que o tema ainda é pouco explorado⁵, nosso objetivo inicial na pesquisa de doutorado era identificar quais as formas de precarização atingem os docentes que atuam nas escolas com parceiras público-privadas no Estado do Rio de Janeiro. No entanto, a pesquisa foi exigindo respostas às questões que foram surgindo no decorrer da investigação, na associação com os referenciais teóricos estudados e com o resultado de outras pesquisas que nos alertaram para a quantidade de professores temporários e com contratos atípicos nas redes públicas.

Ao nos depararmos com a aprovação da Lei da Terceirização, Reforma Trabalhista e identificarmos algumas tendências crescentes no mundo do trabalho (terceirização, pejetização e uberização), vimos que estas transformações contemporâneas também buscaram se estender para os trabalhadores docentes do setor público nos anos de 2016 e 2017. Após notarmos as propostas de contratação de professores surgidas nestes anos, nos defrontamos com um enorme campo de trabalho mal pago e com uma tendência de transformação do trabalho docente em trabalho intermitente, com professores sendo contratados de acordo com as necessidades eventuais do poder público e arcando com a transferência de custos e riscos.

As exigências conjunturais dialogaram com a bibliografia estudada, principalmente quando discutimos o conceito de “precariado” e vimos que este poderia ser pensando para caracterizar os trabalhadores docentes no setor público. Isto exigiu uma reorientação no curso da pesquisa e uma mudança nas formulações teóricas, as quais, conseqüentemente, alteraram as formas de pensar o objeto, que também se transformou. O que não se pode esquecer, sob pena de mascarar o processo, é que estas idas e vindas nas formulações estiveram presentes em todos os momentos da construção desta tese. Pela teoria buscamos reproduzir a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa e a realidade somente se tornou objeto como termo da relação, como coisa pensada. No fluxo do movimento de construção do conhecimento, buscamos apreender cada momento que o integra, não de forma estática, mas aberto a

⁵ Por meio de levantamentos no *Google* acadêmico, Domínio público, *site* da Capes, buscas feitas no *Scientific Electronic Library OnLine* (Scielo), revistas eletrônicas e bibliotecas digitais de universidades na área de educação, entre 2015 e 2018, constatamos o estágio do conhecimento sobre a precarização do trabalho docente. Utilizamos nas buscas as palavras-chave: “precarização”, “trabalho docente”, “privatização”, “professores”, “educação básica”, “empresariamento”, “parceiras público-privadas”; de forma separada e combinada e não foi possível encontrar estudos que consistam num enfoque semelhante ao dado por nós neste trabalho.

itinerários de transformação. Como afirmou o antropólogo Malinowski (1984), o investigador deve sempre relativizar seus cuidadosos marcos teóricos a favor dos achados que a realidade empírica lhe proporcionar.

Pesquisa é algo que nos lança na interrogação, no enfretamento ao instituído. É um processo de invenção e criação. Um constante trabalho do pensamento e da linguagem para expressar o que ainda não foi feito ou pensado. Em nossos estudos, a própria realidade apareceu diversa: elementos antes esquecidos ou secundários ganharam importância modificando a relevância anterior, quando nos demos conta que discutir a precarização do trabalho docente e a relação Estado/Sociedade Civil exigiria ir além das pretensões iniciais e adensar a necessidade de tratar de novos aspectos.

Assim, buscamos construir um panorama teórico-conceitual que demonstre as diversas maneiras de se perceber e se expressar a precarização que atinge os docentes instáveis, os estáveis e também os que atuam junto aos programas privatistas empresariais, procurando avançar no sentido de situar as políticas educacionais e o trabalho docente inserido nos processos macroeconômicos, sociais e políticos deste século.

3 Indicando riscos

A presente seção vem no sentido de demonstrar que o processo de produção do conhecimento é sempre um trabalho de aproximações sucessivas, de erros, de acertos e de contribuições as mais variadas. Sendo assim, nosso itinerário científico começou com a percepção da realidade, fazendo as devidas abstrações e voltando ao ponto de partida. Porém, este reencontro não se deu mais com o fenômeno em sua imediatez, mas com o conjunto de suas determinações e relações. Nesse caminho, as abstrações foram modificando seu caráter e progressivamente ganhando em complexidade, em concretização.

Por entender a importância da experiência para analisar a dinâmica dos processos, desde o início da trajetória na pós-graduação, esta pesquisadora sempre fez advertências a respeito dos modelos teóricos que abstraem sem descer a nenhuma experiência concreta. Não por acaso, o autor que nos acompanhou centralmente durante o mestrado foi o marxista inglês Edward Palmer Thompson. Com o respaldo de suas obras, tivemos um suporte teórico de extrema relevância para as reflexões empreendidas, cujos eixos analíticos permearam todos os capítulos da dissertação. Foi com Thompson (1981, 1987, 2011a, 2011b), levando em

consideração o *agenciar*⁶ humano e trazendo, à narrativa, os sujeitos da história, que centralizamos nossos estudos naquele momento, recuperando as experiências dos professores para entender as suas ações em determinados contextos.

Por meio desse legado e partindo dos resultados daquele trabalho –, apresentamos a proposta de pesquisa no exame de projeto de doutorado, em setembro de 2016. Com as ideias ainda em fase inicial, foi desenvolvida uma formulação, mais como recurso heurístico do que propriamente arquitetada com conceitos fechados. No entanto, aquilo que pôde constituir o início do desenvolvimento de nossa problemática, ainda era incipiente e a carência de empiria impossibilitou que os argumentos pudessem ser apresentados com consistência e fundamentação.

Todavia, a primeira crítica que podemos fazer ao projeto apresentado naquele momento refere-se não necessariamente à ausência de análises concretas (visto que ainda se colocava como pretensões muito elementares), mas ao modo como nos apropriamos de determinadas discussões, envolvendo certo teorismo e o risco do idealismo, em cujo ponto poderia supor que a posterior pesquisa empírica seria uma adequação da teoria aos fatos e à prática. Isso poderia levar a uma apresentação de análises concretas como meros exemplos ou ilustrações de processos teóricos, traduzindo em uma apresentação relativamente inadequada.

Não tivemos a pretensão idealista de separar o “fenômeno” (ou manifestação empírica) e a sua “essência”, mas falhamos em não ter percebido o modo específico no qual a relação teoria-prática funciona por meio de todo o processo teórico. Se temos que pensar a realidade tem que ser dialeticamente, embora todo início seja abstrato, cuja dialética consiste na superação desta abstratividade.

Devo dizer, de minha parte, que mesmo sendo crítica às formas extremas desse esquema epistemológico, o projeto de doutorado não se eximiu dos erros e acabei apresentando a pretensão de fazer uma pesquisa científica, sem submetê-la a formas claras de investigação. Naquele modo, sem examinar as aparências, já parecíamos saber o que seria a essência e como alcançá-la. Conforme afirma Kosik (1969, p. 57-58), esse tipo de investigação, “pelo próprio fato de visar diretamente o ‘essencial’, [...] salta por cima da essência e, perseguindo-a, acaba, ao invés, alcançando a coisa sem a essência, a abstração vazia ou a banalidade.” Segundo Barata-Moura (1997, p. 76):

⁶ O termo “agenciar” provém de “agência”, tradução comumente adotada no Brasil para o termo *agency*, associado à noção de que os homens são sujeitos de sua própria história, embora em condições que não escolhem. De acordo com Mattos (2012) esta seria uma das mais fortes influências historiográficas que a obra de Thompson legou.

Uma deficiente compreensão das relações ontológicas que dialeticamente enlaçam “fenômeno” e “essência”, no quadro de condições históricas, sociais e ideológicas bem determinadas, conduz, deste modo, à ilegítima hipostasiação da “essência”, à sua conversão num poder “estranho” ilusoriamente dominante.

A ciência seria supérflua se o real nos fosse desvendado de pronto numa relação direta e instantânea, localizando-se, muito provavelmente, no quadro de uma intuição. A intuição (ainda que formando ela própria, em rigor, uma hipótese) dá-nos a imediatez e não pode ser ali paralísada. É preciso partir da apreensão da experiência imediata, para então poder elaborar abstrações de caráter cada vez mais geral, numa oscilação permanente e mutuamente esclarecedora.

A dialética materialista parte das contradições existentes no mundo real, sendo este definido por múltiplas relações que compõem a unidade existente (MARX e ENGELS, 2009). Para Marx, a cientificidade é descobrir na realidade o estudo da própria realidade, é expor de forma teórica a conexão interna e a transformação dos processos. Tendo em vista esse caminho – e partindo dos apontamentos da banca de exame do projeto de tese –, o contexto de pesquisa experimentou uma inflexão. Afinal, tendo como método a dialética materialista histórica, elaborada por Marx e Engels, contrapomos o idealismo que descola as ideias do mundo concreto e essencializa a realidade, tratando-a de modo estático.

A partir daquele momento tivemos rigorosas preocupações metodológicas, recortes mais precisos, mediados pela distinção entre método de investigação e método de explicação, a empiria e a interpretação, valorizando, sobretudo, a pesquisa empírica como fundamento do conhecimento a ser construído. Indo a fundo no objeto, progredimos na definição dos instrumentos, dizendo qual o objetivo de cada um deles, assim como as fases da pesquisa, a fim de verificar se as nossas hipóteses seriam refutadas ou corroboradas. Assim, pudemos passar da compreensão preliminar ao conhecimento conceitual da realidade, buscando fazer o “movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1969, p. 30).

Cabe dizer que compreender e buscar empreender o processo investigativo nesses moldes não foi tarefa fácil. Para isso precisamos de conceitos teóricos e não apenas de medidas empíricas de variáveis intuitivamente relevantes. Tratou-se, portanto, de um árduo exercício: o de ir à raiz dos problemas e de buscar o desvelamento das leis que os produzem, o que demanda a adoção e a explicitação de uma sólida base teórica de apoio ao trabalho de investigação.

No percurso de elaboração desta tese, percebemos que objetos de pesquisa, recortados na singularidade imediata e fragmentada do dado empírico, podem possibilitar um caminho analítico que alcance à totalidade dessa realidade num nível de abstração mais elevado e esse processo se dá por meio da exposição dialética da realidade. No entanto, sabemos que mesmo partindo do ponto de vista ontológico também estamos sujeitos a equívocos, mas seguimos sempre com nossa pretensão de analisar o objeto enquanto totalidade.

Não compreenderíamos nosso objeto caso nos limitássemos ao empírico imediato. O ato de conhecer necessita do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento e que se debruça sobre a realidade a ser conhecida. Para isso, é preciso superar o que é aparente, compreender as estruturas internas, as conexões, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, que não se deixam conhecer no primeiro momento.

Deste modo, a pesquisa empírica desenvolvida não pretendeu ser uma adequação da teoria aos fatos e à prática, afinal, isso poderia levar a uma apresentação relativamente inadequada de análises concretas. Foi por meio do movimento do pensamento, que partiu das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, que foram construídos os significados. Então, foi preciso compreender os aspectos determinantes, articulando o estudo dos macroprocessos aos aspectos particulares de cada elemento da realidade que se pretendeu analisar.

Conforme exposto, incorremos em diversos riscos, dos quais muitos temos consciência e, neste ponto, é especialmente importante destacar aqueles ligados aos limites pessoais ou da postura metodológica do trabalho. Um risco, todavia, entendido como a condição para avançarmos na compreensão do problema.

Na perspectiva da totalidade entendemos o trabalho docente inserido nas relações estruturais e superestruturais capitalistas, por isso nossa pesquisa moveu-se nos âmbitos da Filosofia, da Sociologia, da Política e da Economia. Se tal enfoque se revela complexo, constituindo parte fundamental do método materialista histórico dialético, isso advém das múltiplas determinações da problemática em questão. O risco então passou a não se colocar no âmbito epistemológico e sim nos próprios limites da autora quando à apreensão destas diferentes dimensões do conhecimento.

4 Delimitando conceitos

Esta tese possui certo grau de ousadia ao propor determinadas expressões conceituais que apontam as distintas formas e graus de exploração do trabalho docente no Brasil. Nesta

breve seção dedicamos a tratar especialmente de uma delas: a que chamamos de **precariado professoral**.

Ao efetuarmos o estado da arte até setembro de 2018 – momento em que caminhávamos para a finalização desta tese – podemos afirmar que não havia publicações acadêmicas que fizessem referência, direta ou indireta, ao conceito de *precariado* relacionado ao trabalho docente e existiam apenas oito trabalhos na área da educação que citam o conceito. Entretanto, foi possível identificar em publicações de outras áreas (Sociologia, História, Ciência política, Jurídica) onze teses, seis dissertações e vinte artigos (todos publicados nos anos de 2017 e 2018) que citam em algum momento o conceito de *precariado*, sendo que destas, apenas uma tese, duas dissertações e oito artigos o trazem no título do trabalho. Com esse levantamento, vimos que a quantidade de trabalhos acadêmicos que utilizam o conceito ainda é muito reduzida no Brasil, principalmente na área da educação. No entanto, de 2015 a 2018, esse número vem dobrando ano a ano em diversas áreas, demonstrando que sua apropriação é recente e encontra-se em crescimento.

Embora exista um grau maior de dificuldade ao analisarmos uma realidade com categorias que não foram desenhadas especificamente para ela, avaliamos que as categorias marxistas devem ser aplicadas à realidade como instrumentos de análises e indicações de seu desenvolvimento posterior, por outro lado, não podem mistificar os fenômenos a que se aplicam. É por esse motivo que temos que ponderá-las, sem que isso implique em romper o método marxista. Aqui consiste o rigor conceitual e metodológico desta tese.

Não hesitamos em recuar no tempo, por vezes até o século XIX, para melhor analisar a contemporaneidade, no entanto, noções com as quais trabalhamos são exíguas n’*O Capital* e nas demais obras de Marx, por isso nos baseamos também em diversos estudiosos que dão prosseguimento às categorias por ele conduzidas. Concordamos com Netto (2011, p.49), que apoiando-se em Marx afirma: “as categorias não são eternas, são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção.”

Desta maneira, ao retomarmos categorias de pensamento e de explicação construídas por meio do campo marxista, as categorias aqui trabalhadas não são arbitrárias, são dadas historicamente e evidenciam a agudez da relação capital-trabalho com a visão de que precisam ser adequadas, empírica e interpretativamente, ao presente, à realidade brasileira, ao setor público, ao contexto de capitalismo dependente, num esforço contínuo. Isso significa que precisamos usar conceitos, categorias analíticas e interpretações clássicas e contemporâneas, tendo em vista uma situação histórica peculiar, na qual a realidade se

apresenta de outra maneira.

5 Limites do trabalho

As tendências thompsonianas desta autora alertam para a necessidade de valorizar o *agenciar* e a *experiência* (THOMPSON, 1981, 1987, 2011a, 2011b), de trazer a narrativa dos sujeitos da história, entendendo que estes não são abstratos, homogêneos, com vontades determinadas por estruturas como, às vezes, os dados parecem supor e como assumem os tons mais próximos do idealismo e do determinismo. Esta pesquisadora sempre vislumbrou a indissociabilidade entre a dimensão objetiva, subjetiva como constituinte do ser social. Portanto, a *experiência* não é um conceito secundário neste trabalho, ele não ficou apenas no mestrado e isso refletiu em todo o momento na nossa preocupação de chegar até o professor, no desejo de entrevistá-los.

Thompson critica as posturas historiográficas positivista e o marxismo ortodoxo. O historiador inglês centraliza seus estudos na realidade empírica, recuperando as experiências dos sujeitos (em seu caso, as classes operárias inglesas) para entender as suas ações em determinados contextos. Em suas análises, Thompson procura promover o retorno dos homens e mulheres concretos como sujeitos da história levando em conta seus atores, aqueles que vivenciam a realidade, entendendo a importância disso para analisar os processos históricos.

Resgatamos estas concepções para afirmar que inicialmente pretendíamos verificar o perfil, as histórias, as trajetórias profissionais e as condições de trabalho que os professores das escolas com parcerias estão submetidos e o que teria levado à adesão a determinado programa educacional. Desta forma, observaríamos em que medida os discursos e as ações empresariais se manifestam no interior das instituições e como se dão na prática as condições de trabalho, testando assim as nossas hipóteses no chão da escola e trazendo à narrativa os próprios docentes com o objetivo de entender um pouco mais a cerca do que é a precarização objetiva e subjetivamente para eles.

Para esta possível etapa, que viria a constituir um quinto capítulo, a pesquisa chegou a ser registrada na Plataforma Brasil, foi cadastrada junto ao comitê de ética da UFRJ, contatamos e tivemos autorização das escolas estaduais, as quais pretendíamos analisar, e construímos os instrumentos de pesquisa necessários (questionário e entrevista semiestruturada). No entanto, embora esta tenha sido um desejo da pesquisadora, esta etapa não se realizou.

A ausência desse elemento constituiu num limite desta tese, mas devido ao tempo de construção do trabalho e considerando outros fatores a partir do exame de qualificação, optamos por eliminar esta etapa da pesquisa. Uma opção correta, pois se empreendêssemos essa análise nos depararíamos com limitações empíricas insanáveis que poderiam acabar deixando lacunas e fragilizando o conjunto do que foi exposto. No entanto, não poderíamos deixar de sinalizar que este é um caminho que esta pesquisadora considera importante para o entendimento do processo de precarização, pois é fundamental saber também o que os professores e professoras têm a dizer sobre o seu trabalho no chão da escola pública. Precisamos ouvi-los com base numa metodologia adequada e apontamos isso como objetivo de indicar estudos futuros que abordem a precarização do trabalho docente sob esta perspectiva.

6 Notas metodológicas

Ao longo do texto demonstramos que a precarização é a regra, de alto a baixo, da escala do trabalho. No entanto, a experiência do *making*⁷ não pode ser ocultada pela unidade dada pela expropriação. Apesar da tendência quase universal de radicalização da exploração, sendo verdade que isso forja uma espécie de unidade entre todos os trabalhadores, é preciso tratar das particularidades tanto dos trabalhadores dos países periféricos quando aqueles do setor público, estes últimos que embora cada vez mais inseridos na lógica do trabalho abstrato, ainda possuem especificidades, como é o caso dos trabalhadores docentes.

Sabemos que são inúmeras as mediações que configuram as especificidades do trabalho do professor. Com isso em vista, a bibliografia poderia conter livros ou artigos de caráter conceitual, teórico e metodológico, bem como algumas das referências às obras nas quais abordam a natureza sócio-histórica do trabalho docente, identificado como trabalho imaterial. No entanto, nesta tese, olhamos não para a atividade específica do professor, mas os vimos enquanto trabalhadores inseridos em um trabalho socialmente definido pelo capital que ocorre para o conjunto da classe trabalhadora nas suas condições gerais de existência. Portanto, não se pretende, necessariamente, nesta tese, adentrar pelo viés da especificidade, pois não é o nosso interesse atual e já existem diversos estudos relevantes que tratam do assunto (COSTA, 2009; ENGUITA, 1991; HYPOLITO 1991; OLIVEIRA, 2004; OZGA;

⁷ Ao substantivar o gerúndio de 'to make', Thompson pretende, efetiva e conscientemente, ressaltar esse movimento de "autofazer-se" das classes sociais ao longo da história. Para ver mais: THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Vol.1. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

LAWN, 1991; TARDIF; LESSARD, 2011).

Ser ou não diretamente produtivo, no sentido de produzir mais-valor, não é o foco de nossa discussão a respeito do trabalho docente. O que não quer dizer que este aspecto não seja importante ou deva ser desconsiderado. Esse caminho, embora indispensável, pareceu infrutífero, porque dependendo da forma como é levado pode perder uma noção essencial em Marx, a de que o capital é uma relação social, e uma noção de Gramsci, que a hegemonia nasce na fábrica e se estende para a dimensão da reprodução social. Então, o que nos interessou, partindo de uma abordagem explicativa da categoria trabalho, foi dirigir nossos esforços para entender a exploração da força de trabalho, sendo ele material ou imaterial, produtivo ou improdutivo (na lógica do capital), buscando a relação da escola e do trabalho docente com a totalidade social.

Optamos por uma análise global, vendo os professores enquanto classe trabalhadora, e que, sendo parte desta, embora a natureza de seu trabalho seja imaterial, colocam-se muito próximos das condições de outros trabalhadores no que tange a precarização. Ainda que exerçam sua função na educação pública e seu trabalho não esteja diretamente vinculado às formas de exploração do setor produtivo, guarda muitas semelhanças, afinal o trabalhador docente vende sua mercadoria em troca de salário, embora não seja diretamente produtivo no processo de valorização do capital.

Em geral os professores são assalariados, não são donos dos meios de produção, são proletarizados e vivem submetidos a um crescente processo de perda do controle do processo de trabalho e flexibilização das formas de contratação e atuação. Não obstante os professores exerçam uma função predominantemente intelectual⁸, esses trabalhadores não estão afastados da alienação⁹ do trabalho, da expropriação e da subsunção à lógica do capital.

Nos termos de Marx (1985) – ao fazer uma distinção entre o professor da escola pública e o da escola privada – os docentes não seriam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, mas assumiriam essa função quanto ao empresário. Segundo o autor alemão, se o professor trabalha pela manhã numa escola privada ele produz mais-valia, se ele trabalha à tarde numa escola pública ele é pago com a mais-valia. Mas agora há uma nuance: a distinção desse trabalho em meio às parcerias público-privadas é tênue, sendo difícil distinguir o que é público do que é privado.

Nos dias de hoje, em que a escola pública está cada vez mais permeada por interesses

⁸ Importante ressaltar que não é possível definir a natureza de qualquer trabalho por meio da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, como bem já nos ensinou Gramsci (1978, 2001a, 2001b).

⁹ A pretensa autonomia inalienável do trabalho docente encontra-se cada vez mais com escassos respaldos empíricos.

privatistas, essas categorizações tornam-se mais complexificadas e difíceis de serem compartimentalizadas. Embora estejam inseridos em uma atividade específica do mundo do trabalho, a educação formal no setor público, consideramos que com a lógica privatista empresarial dando a tônica na área educacional, estes profissionais contribuem para a geração de mais-valia no permanente movimento do capital que busca transformar a educação em mercadoria.

Destarte, não nos interessa tanto, nesta controvertida questão do trabalho produtivo e improdutivo, a caracterização e classificação, mas, sobretudo, a sua complementaridade. Afinal, o sistema educacional público se constitui em uma ampla gama de atividades que se articulam com o processo de realização da mais-valia.

Por fim, cabe destacar que analisar o trabalho docente inserido no conjunto organizativo do modo de produção capitalista não significa que pretendemos transpor mecanicamente a análise do trabalho produtivo *stricto sensu* para o trabalho docente, e sim enxergar o professor no conjunto das relações sociais, demonstrando a integração do seu trabalho às formas de controle capitalistas.

7 Caminho teórico-metodológico e estrutura da tese

Esta pesquisa é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, construída no curso de sucessivas aproximações com o nosso objeto em seus pormenores. Como nem tudo o que é interessante e pertinente pode e deve a cada momento ser objeto de uma consideração conjunta, não se trata, no plano metodológico, de desmembrar artificialmente questões, mas, pelo contrário, trata-se de preparar o terreno para uma abordagem concreta. Isso é uma exigência estrutural da mediaticidade do pensamento que, porque dialético, não se instala de pronto e intuitivamente no todo.

Nesta seção, buscamos fugir um pouco do modelo de apresentação sequencial de como se estruturou a tese, isso o leitor já encontra no sumário e na apresentação de cada capítulo. Nosso objetivo aqui foi apontar o caminho teórico-metodológico, demonstrando o que fizemos e como fizemos em cada fase desta pesquisa, a prática exercida na abordagem do tema, os principais conceitos e categorias¹⁰ trabalhadas, assim como a relação das diferentes

¹⁰ Na presente seção citamos sumariamente os principais autores que dialogamos. Continuamos destacando em **negrito** as expressões conceituais elaboradas pela pesquisadora e por meio do recurso do *itálico* destacamos os principais conceitos e categorias analíticas que nos apropriamos. Utilizaremos as mesmas formas de destaque nas conclusões da tese, evitando o uso do recurso ao longo de todo o texto para evitar a poluição e o cansaço visual do leitor.

fontes, estabelecendo conexão com a bibliografia utilizada, com a concepção teórica da abordagem (o materialismo histórico-dialético) e com os pensamentos sobre a realidade.

A estrutura da tese pode levar o leitor a supor que partimos de uma análise por demais abstrata, tendo em vista que ela se inicia com dois capítulos de cunho mais teórico seguidos de dois com teor mais empírico. A ordem em que os capítulos se apresentam pode dar uma impressão que mergulhamos na teoria e, posteriormente, na empiria, no campo e nos documentos. Mas não foi essa a realidade da pesquisa, ao contrário, esses processos não foram estáticos ou estanques e sim construídos simultaneamente, revelando nosso esforço constante no sentido de buscar os vínculos entre trabalho, educação e modo de produção capitalista.

Fizemos uso dos mais variados instrumentos e técnicas de pesquisa com objetivos específicos. A pesquisa bibliográfica foi baseada no levantamento e análise da literatura por meio de livros, artigos científicos e revistas acadêmicas reconhecidas, em que analisamos o tema proposto e o contexto em que está situado o objeto de pesquisa no intuito de não apenas apresentar os teóricos, mas localizar a discussão, bem como a sua compreensão e importância para o nosso objeto. Também fizemos uma criteriosa análise documental, utilizando das formas mais diversas de observação, análise de conteúdo, coleta e análise de dados, instrumentos quantitativos etc. Assim, buscamos mobilizar conhecimentos, criticá-los, revisá-los, analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e buscando a conexão entre eles.

A tese foi escrita em várias etapas. Para melhor apresentar os resultados que atingimos, organizamos o texto em quatro capítulos que apresentam um vínculo impartível e procuram explicitar a pesquisa realizada. No entanto, conforme dito, a ordem de apresentação dos mesmos não reflete a ordem que eles foram construídos e explicar o porquê é importante para indicarmos o fluxo do nosso pensamento.

Os conteúdos foram desenvolvidos e os capítulos construídos de acordo com a necessidade da pesquisa e combinando-se na perspectiva do *trabalho-educação*¹¹, sempre no sentido de confrontar as novas descobertas com cada novo dado da realidade. Durante todo o percurso da pesquisa a estrutura e a dinâmica do objeto comandaram os procedimentos. A

¹¹ Muitos estudos sobre a relação entre trabalho e educação tratam das implicações que os modelos de organização da produção e de sua gestão, oriundas de mudanças nas bases tecnocientíficas e de processos de reestruturação produtiva, produzem sobre as políticas educacionais, a qualificação profissional, a educação escolar, o trabalho pedagógico e a formação docente (KUENZER, 2005; FRIGOTTO, 2010a, 2010b; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). Outras pesquisas se dão a respeito de como a nova morfologia do mundo do trabalho provoca mudanças tanto no estatuto teórico de análise das relações entre trabalho, economia e educação como na reconfiguração do sistema de ensino público. Contudo, observamos que a tendência de investigar as metamorfoses do mundo do trabalho e suas influências na educação escolar acaba por secundarizar, ou tornar menos recorrentes, investigações que problematizam as dinâmicas acerca do trabalho docente.

teoria e a parte empírica estiveram sempre em permanente diálogo e a construção de todos os capítulos se deu em concomitância, intercalando teoria e empiria, bibliografia e campo, conceitos e documentos. Com isto dito, de agora em diante será exposto não somente o que foi feito, mas como foi desenvolvido.

Para apreender o trabalho docente no século XXI, precisaríamos antes compreender as transformações na *totalidade*, buscando uma reflexão acerca das *contradições* inerentes ao mundo do trabalho, de uma forma geral, aliadas à conjuntura econômica global. Desta maneira, iniciamos nossos estudos entrando em contato com uma vasta literatura a respeito da categoria *trabalho*, central na tradição marxista por seu papel fundante do *ser social* (ENGELS, 1876; KOSIK, 1969; KONDER, 1992; LUCÁKS, 1978, 2013; MARX, 1985, 2004, 2013; MESZÁROS, 2002, 2009) e, portanto, primordial para uma melhor fundamentação teórico-metodológica.

Ao discutirmos o trabalho humano na sua dimensão *ontológica*, demonstramos a desumanização que a lógica do capital realiza com o processo de *alienação e estranhamento*, transformando-o em *mercadoria força de trabalho*. Assim, buscamos o *real* que se oculta na *aparência*, indo além do imediato e do *senso comum*, demonstrando que o *trabalho* enquanto constituinte do *ser social* não é sinônimo do *trabalho alienado* como conhecemos. A partir disso, destacamos as formas de *exploração* brutal, precarizada, e a inédita *expropriação* contemporânea, culminando nas questões fundamentais de nosso tempo. Para isso, nos baseamos em autores – especialmente da sociologia do trabalho (ALVES, 2007, 2011, 2014; ANTUNES, 1999, 2003, 2013, 2018; BRAGA, 2012, 2017; DAL ROSSO, 2008, 2013, 2017; LINHART, 2014) que têm discutido as mudanças no último quarto de século no mundo do trabalho, o que nos levou ao conceito de *preariado* (STANDING, 2014; BRAGA, 2012, 2017, 2012; ALVES, 2013) ao qual recorreremos por entender que ele permite caracterizar melhor os fenômenos que estudamos e também porque indicam a direção para a qual eles tendem.

A discussão materializada no capítulo 1 foi o passo fundamental que nos deu o aporte conceitual necessário para os estudos seguintes. Ele resultou do quadro teórico adequado às exigências do objeto e ao mesmo tempo exigiu que repensássemos o objeto. A elaboração teórica nele contida fez com que identificássemos as condições nas quais o trabalhador se encontra e ao mesmo tempo nos defrontássemos com novas condições de *exploração e expropriação* (FONTES, 2008, 2010, 2017, POCHMAN 2016a, 2016b). Assim, localizamos o contexto em discussão com vistas a dar sustentação às indagações acerca do *trabalho* e suas tendências no mundo contemporâneo para finalmente chegarmos à problemática em questão:

a precarização do trabalho docente.

Buscando sempre o movimento de variar os níveis de abstração, concomitantemente ao levantamento bibliográfico e consolidação do referencial teórico, fizemos o levantamento empírico daquele que era o recorte inicial da pesquisa, visando passar da abordagem geral do trabalho para se pensar a docência. Este material levantado inicialmente, que compõe o capítulo 4, exigiu muito tempo, dedicação, esforço e contém partes expressivas de descrição. Ele trata especialmente de um programa educacional com Parceiras Público-Privadas (PPP) existente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, por meio do qual, evidenciamos empiricamente uma *precarização de novo tipo* do trabalho docente inserido na *lógica privatista empresarial*.

A entrada do *empresariado* nas escolas públicas brasileiras, a partir da primeira década do século XXI, tem mobilizado diversas *frações da classe dominante* e se dá das mais diversas formas, uma delas foi abordada neste quarto capítulo, no qual buscamos entender o contexto de ação dos docentes, analisando um caso concreto. Nele tivemos o desafio de analisar a materialização e interferência sobre o trabalhador docente deste tipo de **programa privatista empresarial** que tem como eixo fundante a iniciativa público-privada. Assim, demonstramos a efetivação de uma política burguesa para a educação voltada para a construção de um **professorado subjetivamente adaptado** estabelecendo sua relação com a *ideologia dominante* e com a busca da *hegemonia* (GRAMSCI, 1984, 2001a, 2001b, 2007) pelo *empresariado*.

Com a exposição dos dados, oferecemos uma visão global de como funciona o referido programa, compreendendo o seu sentido e sua apropriação pelos diferentes agentes envolvidos. A empiria do capítulo foi construída com base nas fontes documentais do governo, da Secretaria de Educação, do Censo Escolar/INEP, de *clipping* de notícias do governo e das empresas, de vídeos e pronunciamentos do governo, secretários, professores, gestores, deputados de apoio e da oposição etc., onde buscamos a gênese do programa de parcerias, traçando um histórico do mesmo, verificando quais PPP foram sendo efetivadas e sobre o que elas versam.

A partir da análise desses dados, mapeamos o processo de *flexibilização* baseado no *gerencialismo* que atinge a rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, visando traçar um panorama do trabalho docente inserido na *lógica privatista empresarial* existente nesta rede no período de dez anos (desde o surgimento do programa de parcerias em 2008 até 2017). Neste capítulo, também levantamos o número de escolas estaduais regulares fechadas no mesmo período, demonstrando que a entrada do *empresariado* se deu concomitantemente

ao sucateamento da rede pública. Assim, buscamos demonstrar como o Estado foi sendo reposicionado pelo *bloco no poder* (POULANTZAS, 1977, 2000, 2008), verificando como foram abertos os caminhos para as PPP no Estado do Rio de Janeiro na área de Educação.

Num caminho paralelo, indicamos as formas que professores têm utilizado para contornar a precarização do trabalho derivada das políticas educacionais em vigência, verificando como se dá o processo de subordinação, e também de resistência ao projeto político educacional *hegemônico*. Isso foi muito significativo, pois trouxe dados sobre a visão dos próprios trabalhadores acerca de sua realidade objetiva, demonstrando a conexão interna dos fenômenos não de forma linear e pacífica, mas, incluindo o conflito, a luta e a *contradição* no seio do sistema de *relações sociais*, dando relevância ao que por detrás dos *fenômenos* aparentes se perfila.

Ao visar penetrar na *dialética* do processo, na dinâmica que leva os diferentes momentos, aspectos e elementos na *contradição* que os perpassa, buscamos obter o contraponto por meio do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), mediante o qual tivemos acesso às documentações, atas de reuniões, boletins, materiais de mobilização, informativos complementares, ações judiciais coletivas levadas pelo sindicato em defesa dos professores atuantes nestas escolas, assim como houve a participação *in loco* da pesquisadora em algumas plenárias ocorridas no sindicato durante a greve ocorrida em 2016.

Ainda antes de concluirmos as análises destes amplos dados levantados e expostos no capítulo 4, nos deparamos com uma exigência da conjuntura. No mesmo período em que foram aprovadas a Lei da Terceirização e Reforma Trabalhista vimos novas formas contratuais precárias também atingirem o setor público e isso dialogava diretamente com os conceitos trabalhados no primeiro capítulo, especialmente o *preariado*. Assim, alargamos o campo empírico da pesquisa, entendendo que para preencher integralmente a sua função epistemológica, o saber necessita de, partindo dos processos reais, detectar a conflitualidade das suas determinações e as suas tendências.

Desta forma, com dados levantados em nível nacional, demonstramos as causas diretas que têm promovido a reestruturação do trabalho docente (novas funções e atribuições) e vêm desconfigurando as formas tradicionais de carreira. Assim surgiu o capítulo 3, datado na atualidade e dedicado a entender algumas **formas e tendências de precarização** que já atingem ou que poderão atingir os docentes brasileiros nos próximos anos.

Por meio de editais publicados, do banco de dados do Censo Escolar /INEP e também de dados advindos de organismos internacionais e secretarias de educação, fizemos um

levantamento das condições (salariais, contratuais) e de organização do trabalho existentes em redes públicas de ensino brasileiras. Assim, num período marcado por ampla *flexibilização* nas leis trabalhistas, identificamos o crescimento de algumas **formas de trabalho docente atípicas** (temporários e eventuais), e apontamos novas **tendências de precarização** surgidas em 2016-2017 (terceirização, pejetização e uberização), grupo este que, conforme argumentaremos, constituem o **precariado professoral**.

Dando coerência ao paradigma que seguimos, também apresentamos o material produzido por alguns sindicatos, matérias publicadas em jornais eletrônicos e demais meios virtuais, o que foi de grande valia para a análise, pois imprimiram o viés da resistência às políticas propostas e aparecem como contraponto à visão apresentada pelos governos.

Ainda compondo o capítulo 3, a fim de demonstrarmos as **múltiplas formas de precarização** existentes nas redes públicas, tratamos também da precarização que atinge o **professorado estável-formal**, no sentido de demonstrar que a precarização acentuada não atinge somente aquela camada que denominamos de precariado professoral, ela também desestabiliza os estáveis. Para isso tomamos como campo empírico também a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, pois esta rede tem um baixo número de professores temporários, não possui professores eventuais, não demonstrou pretensão em efetuar nenhuma outra tendência como as citadas em nível nacional, no entanto precarizam o trabalho do professor de outras maneiras: expropriando e fragmentando o tempo, fechando escolas, flexibilizando o trabalho, corroendo carreiras e apresentando um alto índice de afastamento por doenças psíquicas no seu corpo docente concursado.

Por último, construímos o capítulo 2, que partiu de uma necessidade colocada à tese na busca de uma melhor compreensão do contexto em que se insere o trabalhador docente. A perspectiva histórica e abrangente, aqui adotada, exigiu que a pesquisa sobre o trabalho docente levasse em conta a situação do trabalho no Brasil e no mundo, e isso decorreu da preocupação de entender a essência dos processos nas suas múltiplas dimensões, buscando uma análise estrutural que não fosse parcial e conjuntural apenas. Para tanto, apresentamos uma discussão a cerca do trabalho e educação no *capitalismo dependente*, pois avaliamos que isso seria necessário para um entendimento mais apurado da realidade brasileira, cientes que, ainda assim, talvez não tenhamos conseguido criar uma perspectiva de interpretação totalmente livre de etnocentrismos.

Desta forma, avançamos na discussão sobre as especificidades da *formação social capitalista brasileira* no atual padrão de acumulação, entendendo a importância de enxergar a precarização do trabalho inserida na nossa particularidade de *superexploração* (MARINI,

2000) e *sobre-expropriação* (FERNANDES, 1981a, 1981b, 2006). Buscamos também elementos que discutem o papel do *Estado Ampliado* (GRAMSCI, 1978, 2001a, 2001b), enquanto organizador das *relações ideológicas dominantes* (POULANTZAS, 1977, 2000, 2008), e nos apoiamos em sociólogos, economistas e historiadores (BOITO JR., 2013; FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007; FONTES, 2005, 2010; OLIVEIRA, 2013, 2018; SINGER, 2017) dedicados a interpretar a reprodução contraditória do sistema na formação social brasileira em tempos mais recentes.

Nesse capítulo demarcamos ainda o contexto da reestruturação produtiva e sua relação com o conteúdo político-ideológico das políticas públicas para a educação a partir dos anos 1990, considerando as especificidades conjunturais e as modificações no início do século XXI (FRIGOTTO, 2010a, 2010b; LEHER, 1999, 2010, 2011; RAVITCH, 2011). Consideramos também as expectativas advindas das novas formas de organização do trabalho colocadas em documentos dos organismos multilaterais (BANCO MUNDIAL, 2017; OCDE, 2018, 2017; UNESCO, 2017), assim como as políticas educacionais pensadas e prescritas pelas reformas educacionais num contexto de acentuada entrada do *empresariado* no ensino público (FREITAS, 2012a; MOTTA, 2007, 2016).

Destarte, com base nas formulações de Antonio Gramsci, esperamos contribuir com uma investigação histórico-social que leve em conta, como elemento central, as forças sociais e políticas em cada contexto. Na análise das relações de força proposta pelo autor, é necessário atenção para as diferentes escalas (internacional, nacional, regional e local) em que se organizam e relacionam determinadas forças, bem como atenção para a modificação de seus pesos, posições e formas de articulação, agregação ou confronto.

Portanto, consideramos que, para compreendermos os processos de controle e regulação do trabalho docente a partir do processo de precarização e intensificação latente no Brasil do século XXI, todos esses fatores apresentados nos respectivos capítulos são fundamentais. Em suma, como esperamos ter demonstrado na presente seção, as principais características desta tese são: perspectiva histórica e abrangente, avaliação crítica, esforço de inovação analítica e exposição didática. Naturalmente, esses são nossos objetivos, cabe aos leitores julgarem se alcançamos.

1 O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE

Toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente.

(Karl Marx)

Nosso objetivo neste capítulo é discutir o trabalho humano na sua dimensão ontológica e a sua transformação em mercadoria força de trabalho sob o sistema do capital. Fizemos uma passagem acerca da categoria alienação decorrente da reificação (coisificação), observando os desdobramentos históricos do trabalho alienado sob as relações capitalistas e culminando em sua análise em tempos mais recentes. Assim, o estudo do trabalho em sua essência é seguido pela análise do trabalho inserido na dinâmica atual da sociedade, com o seu processo de reprodução, de estranhamento e de expropriação.

Buscamos tais análises não para transpor de forma mecânica ao nosso objeto de estudo, mas para trazer elementos que nos ajudem a entender como vem se configurando o trabalho docente no setor público brasileiro, frente à primazia da lógica da mercadoria no âmbito das definições de políticas públicas educacionais e às mudanças no mundo do trabalho, considerando as especificidades de nossa formação social. Deste modo, pretendemos dar sustentação para indagações acerca do trabalho docente e suas tendências no mundo contemporâneo, trazendo elementos do debate marxiano sobre a categoria trabalho.

Para isso, inicialmente, concebemos o trabalho distinguido das operações de força de trabalho e das formas históricas do trabalho, explicitando-o como um modo constitutivo do ser humano. Assim, apontamos a referida categoria como elemento ontologicamente fundamental, uma atividade vital mediante a qual o ser humano produz e reproduz a sua vida.

O trabalho não é sinônimo de emprego, forma que ostenta nas relações sociais capitalistas, assim como o salário não é o “preço do trabalho”, mas da força de trabalho. “Essas formas alienadas, prisioneiras da aparência na qual se movem os agentes de produção e a economia vulgar, correspondem aos interesses das classes dominantes para atribuir legitimidade às suas fontes de renda” (IAMAMOTO, 2012, p.70). Portanto, em primeiro lugar deixamos de lado, conscientemente, o entorno social com o fim de poder estudar as determinações do trabalho na sua máxima pureza possível.

Tomando como ponto de partida a formação do ser social, consideramos metodologicamente vantajoso iniciar esta tese por esta análise, buscando o esclarecimento de

suas determinações. Para tanto, pretendemos empreender um estudo baseado na historicidade, tratando das formas como o trabalho se organiza e realiza sob as relações sociais capitalistas. Nesta direção, adotamos como base teórica ontometodológica, o conceito de trabalho tal como foi desenvolvido por Karl Marx e György Lukács, que nos permite apreendê-lo como uma constituição ontológica do ser social. Também nos apoiamos em Friedrich Engels, István Mészáros, Karel Kosik, Leandro Konder, Barata-Moura, José Paulo Netto, Gaudêncio Frigotto, entre outros autores de verve marxista que, no conjunto e em diferentes épocas históricas, nos auxiliam na tarefa de buscar uma melhor apreensão do real.

Logo, este primeiro capítulo de cunho bibliográfico, busca por meio de discussões concernentes ao trabalho e do diálogo com as categorias consideradas fundamentais para o nosso estudo, compreender a morfologia do trabalho no último quarto de século. Por ser um conteúdo de viés mais teórico, o capítulo foi voltado para a apresentação de alguns pontos centrais para a reflexão que nos propomos a fazer nesta tese. Para tanto, tomamos como base conceitos e categorias marxistas e incorporamos argumentos e debates de textos contemporâneos que nos auxiliam a entender a expropriação em escala mundial e as tendências do trabalho do século XXI expressas em formas de terceirização, pejetização e uberização. Assim, pretendemos sublinhar os elementos conceituais para, nos próximos capítulos, agregá-los à discussão sobre o trabalho docente no setor público brasileiro, que conta com a entrada cada vez mais incisiva do setor privado.

Para tanto, ao dar início à tese, somos levados a uma pergunta preliminar sobre o objeto que nos debruçamos: afinal, o que é o trabalho?

1.1 Sentido ontológico do trabalho: a base da existência humana

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa que os homens e as mulheres desempenham e que, de retorno, exerce uma influência sobre esferas parciais do ser humano. Ao contrário, “o trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem¹ e constitui a sua especificidade” (KOSIK, 1969, p.180, grifos do autor). Por isso ele não se reduz a emprego.

¹ Reconhecemos que a utilização ao longo do capítulo do termo “homem” para se referir ao humano genérico não exclui as mulheres, mas acaba por desconsiderar os problemas relacionados às relações sociais de sexo ou de gênero, sendo, portanto, limitado. Por isso, tomamos a conceituação dos autores quando citação direta e, quando não, substituiremos por outros termos capazes de contemplar o gênero humano e atender a uma importante exigência dos nossos tempos.

A história humana nos remete à história do trabalho e às suas formas de realização ao longo das sucessivas gerações, desde os primórdios até os dias de hoje. Daqui, depreende-se então que “toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem” (MARX, 2004, p.114).

Importante destacar que estamos tratando aqui, inicialmente, do trabalho enquanto produtor de “valores de uso”, que é sua forma inicial e não a sabotagem do trabalho que se vive nas relações baseadas no “valor de troca” sob o sistema capitalista. Assim como Marx², acreditamos que o processo de trabalho deve ser considerado, de início, independentemente de qualquer forma social determinada. Pois, “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p.255).

No ato de transformação da natureza em algo qualitativamente novo e com valor de uso para a satisfação de suas necessidades humanas, esse ser transforma a si mesmo e sua condição de existência. Contudo, esta relação de dupla transformação, somente se realiza mediada por uma inflexão decisiva, posta por Marx, na história da filosofia: o trabalho. Portanto, esta categoria, como mediação na eterna relação de dupla transformação do ser humano com a natureza, funda o ser social.

“O homem vive da natureza” (MARX, 2004, p.84). “A terra [...] é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência” (MARX, 2013, p.256). Tais trechos, retirados dos *Manuscritos* e d’*O Capital*, fazem referência ao fato de que a humanidade vive fisicamente dos produtos que consegue extrair da natureza.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p.120).

Marx, nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844, deu um passo decisivo na elaboração da sua concepção da história, postulando o reconhecimento dessa centralidade do trabalho. Depois dos *Manuscritos*, nos *Grundrisse* e em *O Capital*, Marx (2004, 2015, 1986a,

² A categoria trabalho é central na obra de Marx e desdobra-se em outras categorias não menos densas e complexas como, por exemplo, trabalho concreto e abstrato, simples e complexo, material e não-material, produtivo e improdutivo. As polêmicas quanto ao entendimento diferenciado a respeito de cada uma dessas categorias são extensas, mas destacamos que não é nossa intenção elencar as inúmeras compreensões existentes, assim como as aproximações ou distanciamentos entre elas.

1986b) demonstrou que nunca abandonou a problemática filosófica³ e que os conceitos de alienação”, “reificação” e “totalidade” continuaram sendo o equipamento conceitual de sua teoria e eixo fundamental para compreendermos *O Capital*.

Karl Marx insistiu na tese de que, como criador dos valores de uso, o trabalho, independentemente das formas de organização da sociedade, deveria ser visto como uma “necessidade natural”, imprescindível ao “metabolismo entre homem e natureza”. Assim, na medida em que o sujeito trabalha, na medida em que “agindo assim sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p.255).

Em sua concepção acerca do trabalho, Marx fala de sua ação determinante sobre o sujeito humano. Ele mostra como o ser humano, ao atuar sobre a natureza e transformá-la, “desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 2013, p.255), destacando, desta forma, que existe um predomínio da consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico.

A respeito da essência do trabalho, o filósofo alemão a pressupõe numa forma em que pertence exclusivamente ao gênero humano, afirmando que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colméia em sua mente, antes de construí-la com a cera (MARX, 2013, p.255-6).

O que Marx destaca é que no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste, existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, um resultado que já existia idealmente. Ao contrário do reino animal que faz sua transformação fixada biologicamente e “não tem em si e por si nenhuma possibilidade imanente de desenvolvimento; nada mais é do que um modo particular de uma espécie animal adaptar-se ao próprio ambiente” (LUKÁCS, 2013, p.46).

Entendemos que a relação humana de transformação da natureza, e que é condição de existência humana, recebe o nome de trabalho. Em síntese, o trabalho é uma relação ontológica e constituinte do ser social num metabolismo entre o ser humano e a natureza,

³ Desde a publicação dos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844, muitos filósofos sustentaram que o jovem Marx deveria ser tratado separadamente, porque haveria uma distância entre o “filósofo” que trata dos problemas da alienação e o Marx maduro, “economista”, que aspira a um socialismo científico. Não compartilhamos desta interpretação e acreditamos que a teoria da alienação é crucial e determinante para os escritos posteriores, como *O Capital* e outras obras da maturidade de Marx. O conceito de alienação é um pilar da teoria marxista como um todo.

mediação esta capaz de produzir as coisas necessárias à satisfação das necessidades humanas. Isto é, o trabalho é um processo de transformação da natureza, que, tanto a natureza circundante quanto o ser humano são transformados durante ele.

György Lukács segue o sentido da reflexão marxiana ao resgatar as condições que cabem ao homem que trabalha⁴, destacando a existência da prévia-ideação e do trabalho como pôr teleológico:

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (LUKÁCS, 2013, p.63).

Para o autor, em consonância com Marx, o trabalho humano se caracteriza por uma ação que tem, antes de sua concretização, uma prévia-ideação. E neste processo se estabelecem duas relações fundamentais: a primeira é de que sem a prévia-ideação o objeto não poderia existir, pois a objetivação é a ideia transformada em objeto; a segunda é que entre a consciência que operou a prévia-ideação e o objeto há uma distinção no plano do ser, afinal sujeito e objeto não são irreduzíveis um ao outro.

György Lukács certamente é um autor muito mencionado, contudo, pouco lido em profundidade pelo teor de complexidade teórico-metodológica de sua produção. Em *Para uma Ontologia do ser social*, obra recentemente publicada no Brasil⁵, o filósofo húngaro prima pelo rigor e detalhado cuidado metodológico ao tomar a teoria marxiana, buscando explicitar seus fundamentos filosóficos e a raiz no materialismo histórico da ontologia do ser social. Nesta produção, voltamos nossa atenção principalmente ao capítulo *O Trabalho*. Interessa-nos a discussão que o autor faz da constituição do ser social apresentando a categoria trabalho como fundante e desdobrando a partir daí as demais categorias constituintes do humano. Consideramos essa compreensão essencial para o propósito de nosso estudo, pois, somente a apreensão em sentido ontológico do ser social e de sua constituição pode nos capacitar a melhor compreender o trabalho no presente contexto sócio-histórico e, por conseguinte, o trabalho docente inserido na dinâmica da expropriação do início do século XXI.

⁴ Tomamos a conceituação de “homem que trabalha” de Lukács (2013) como um conceito com potencialidade de analisar e demonstrar a relação entre individualidade e sociedade nos marcos do trabalho capitalista, onde o sujeito é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais.

⁵ A edição brasileira de *Para uma ontologia do ser social* – conhecida também como *Grande ontologia* – foi publicada pela Editora Boitempo em dois volumes nos anos de 2012 e 2013.

O filósofo marxista húngaro geralmente é tido como referência quando se discute a categoria trabalho. No entanto, ressaltamos que é impossível referir-se a uma obra de tal magnitude em poucas linhas, pois se corre o risco de uma abordagem superficial, fator que pode comprometer a compreensão. Trouxemos a contribuição de Lukács por ele colocar o acento exatamente no trabalho e lhe atribuir um lugar privilegiado no processo de gênese do ser social, assinalando a transição, no “homem que trabalha”, do ser meramente biológico ao ser social. Como afirma: “o trabalho no sentido de simples produtor de valores de uso é certamente o início genético do devir homem do homem” (LUKÁCS, 2013, p.156).

Constata-se que a categoria trabalho é para o autor a forma originária do agir humano. Isso não significa que tudo ou todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho, embora este seja o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social. O trabalho compreendido como complexo gerador de complexos não é entendido por Lukács como o único elemento que constitui os traços fundamentais do gênero humano, mas sim como a atividade que põe no ser em geral algo então não existente, a teleologia e, portanto, a ação consciente, transformadora e autotransformadora do homem sobre a natureza.

Lukács chama de salto ontológico o desenvolvimento processual de um novo ser. Do mesmo modo, afirma que se deu o salto da vida à gênese do ser social mediante a transformação orientada ou consciente. O momento predominante⁶ do salto da vida ao mundo dos homens se constitui pelo trabalho numa transformação conjunta entre ser humano e natureza, numa unidade em que é possível a reprodução naturalmente humana e humanamente natural do ser humano.

Dessa forma, assumimos aqui que tratamos apenas de alguns pontos da teoria lukacsiana para embasar nossa análise. Iniciamos nosso estudo sobre o trabalho considerando o caminho metodológico indicado pelo autor húngaro que, logo no início do referido capítulo de sua obra, refere-se à prioridade ontológica do trabalho para a compreensão do ser social, bem como sua relação com as demais categorias, cada qual encerrando uma complexidade e novas relações da consciência com a realidade, e desta consigo própria.

Ao expor em termos ontológicos as categorias específicas e decisivas do ser social, Lukács (2013) tem as mais centrais e determinantes como sendo o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho. Neste ponto destaca que nenhuma destas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente. Ao mesmo tempo, orienta

⁶ A expressão “momento predominante” é utilizada por Lukács para caracterizar os elementos de um processo que constitui, dinamicamente, em determinação predominante do sentido e da direção do processo enquanto tal. (LUKÁCS, 2013).

a não esquecer a complexidade do ser no seu conjunto e nos seus detalhes, e que “as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição complexa do nível de ser de que se trata” (LUKÁCS, 2013, p.41).

Em outro texto, ao discutir as bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem, Lukács observou que com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham.

Já por esse motivo, mas, antes de mais nada, porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico –, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto (LUKÁCS, 1978, p.6).

Leandro Konder se apresenta como outro autor marxista importante no campo filosófico para compreendermos a categoria trabalho. Ao resgatar o pensamento de Marx no século XXI, afirma que:

Pelo trabalho, o sujeito humano se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e se modifica a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria história. “Toda a chamada história mundial” – assegura Marx – “não é senão a produção do homem pelo trabalho humano” (KONDER, 1992, p.105).

Nisso consiste, no entender de Konder, a originalidade da concepção do homem elaborada por Marx: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características. No trabalho humano há sempre algo de novo e de ‘causal’ que não existe na atividade animal” (KONDER, 1992, p.106).

Kosik (1969, p.109), ao discutir *a dialética do concreto*, também concebe o trabalho “em sentido amplo como criação e, portanto, como algo que distingue o homem dos animais e pertence exclusivamente ao homem”. Diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, adaptando-se e respondendo instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência.

Frigotto (2009) ao abordar a polissemia da categoria trabalho, aplicando a discussão ao campo da educação, elege o Livro I de *O capital* como o ponto mais alto para uma leitura

imamente da problemática do trabalho, uma decisão que dá ao autor segurança metodológica e coerência de argumento ao afirmar que o sentido ontológico do trabalho não pode ser confundido com as formas históricas do trabalho escravo, servil e trabalho/emprego sob o sistema capitalista. O autor atenta para a necessidade de considerarmos “o trabalho produtor de valores de uso, imperativo à satisfação das necessidades básicas como seres da natureza que somos, apesar de nos distinguirmos da mesma” (FRIGOTTO, 2015, p.17).

Na mesma direção, ao discorrer sobre a constitutiva sociabilidade do humano, Barata-Moura (1997, p.160) afirma que “sobre a base das diferentes ‘trocas materiais’ com a natureza, em que o seu viver, desde os níveis mais elementares consiste, o homem opera e integra, pelo trabalho, a própria mediação do ser”.

Por meio deste raciocínio que desenvolvemos, com a compreensão de que a realidade humana é sempre a síntese de múltiplas determinações, é importante destacar que o trabalho não abrange todas as atividades humanas. Os seres humanos ao produzirem os seus meios de vida os produzem com suas emoções, conhecimentos, ideias, crenças etc. Portanto, ressaltamos com base nos autores estudados, que o trabalho é a categoria fundante do ser social, mas o ser social não é redutível ao trabalho.

Nesse sentido resgatamos José Paulo Netto que, ao caracterizar o sentido ontológico do trabalho como constitutivo do ser social, observa que o ser social ainda que tenha como objetivação fundante o trabalho, não se reduz e esgota nele. Aliás, quanto mais se desenvolve, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho.

No ser social desenvolvido, verificamos a existência de *esferas de objetivação* que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte etc⁷. [...] O trabalho, porém, não só permanece como objetivação fundante e necessária do ser social – permanece ainda como o quase poderia chamar de modelo das objetivações do ser social (NETTO; BRAZ, 2008, p.43, grifos dos autores).

Vê-se que, desde o início de sua formulação e passando por outros pensadores do século XX e XXI, o marxismo tem como princípio o papel do trabalho na transformação social e pleno desenvolvimento humano. Então, buscamos neste primeiro momento ocuparmo-nos desta fundamental categoria, apontando os modos pelos quais o trabalho, entendido como a relação de mediação entre o ser humano e a natureza, é responsável pelo desenvolvimento humano tal qual a base que constitui todo o complexo da vida social.

⁷ Neste mesmo livro os autores afirmam com base nos preceitos marxistas, que nem tudo é trabalho, mas todas as práxis humanas pressupõem necessariamente o trabalho.

Aqui a Filosofia foi fundamental não apenas para compreender o papel ontológico do trabalho, mas também a sua função na constituição do ser social. A seguir, ao tratarmos da alienação do trabalho, pretendemos elencar mais elementos que nos ajudem a entender a conexão do atual desenvolvimento das forças produtivas, o papel do Estado e da economia com o trabalho, buscando abrir caminho para a sua compreensão mediante a análise do entorno social sem perder de vista o que é o trabalho em sua essência. Afinal, “o trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral; é um determinado trabalho, o trabalho abstrato-concreto ou um trabalho dotado de dupla natureza, e apenas nesta forma pertence à economia” (KOSIK, 1969, p.191).

A descrição do trabalho, tal como a apresentamos até aqui, embora ainda bastante incompleta, já indica que esse início tem por objetivo não permitir que a notoriedade e banalidade do que é o trabalho para o senso comum tomem conta do que é a essência e generalidade do trabalho. Que a representação cotidiana, suas sistematizações sociológicas e econômicas, que discutem os diversos tipos de trabalho, não apaguem ou secundarizem como foram constituídas as formas históricas de trabalho e não nos deixem prosseguir numa reflexão teórica desconsiderando o problema central de “o que é o trabalho”.

Por meio desse pensamento, que revelou que através do trabalho algo de essencial acontece para o ser humano, descobrimos a íntima conexão que traduz “o que é o trabalho” e o que constitui o ser social. Destacamos a importância de fixarmos esse caráter originário, para em seguida analisarmos as formas, que surgem em contexto econômico-social singular, do trabalho enquanto mercadoria, condicionado pela respectiva sociedade. Portanto, sem perder de vista este viés oriundo, a seção seguinte leva à compreensão do trabalho alienado do último quarto de século e a condição ao qual está submetido no sistema do capital. Assim, aspiramos iniciar a nossa investigação científica do trabalho em suas formas e manifestações específicas, tratando de analisar a realidade humana através do recorte de uma fração dos homens e mulheres que trabalham: no caso em discussão, os professores e professoras atuantes nas redes públicas brasileiras.

1.2 A vida humana arruinada pelo trabalho alienado

Como vimos, o processo de trabalho é a relação entre ser humano e natureza, portanto, elemento humanizador. Então, ao iniciarmos esta seção, trazemos uma nova indagação: por que o trabalho, de atividade ontologicamente constituinte do ser social que é em sua essência, que possibilita o tornar-se humano do homem e da mulher, se transformou nessa realidade

sufocante e opressora que conhecemos hoje? Konder, ao resgatar a filosofia de Hegel e a crítica de Marx ao idealismo que impedia que o trabalho humano fosse pensado em sua crua materialidade, traz as questões que, para Marx, eram cruciais, e também para nós o são: “Por que o trabalho se tornou ‘estranho’ ao trabalhador? De onde provém esse ‘estranhamento’, essa ‘alienação’?” (KONDER, 1992, p.109).

Konder destaca que a concepção da história elaborada por Marx encaminha a essas perguntas respostas que dão conta da dilaceração trágica das sociedades classistas: a “alienação” deriva da divisão social do trabalho, isto é, da propriedade privada. “É nesta última forma – a atividade estruturada em moldes capitalistas – que o ‘trabalho’ é a base de toda a alienação” (MÉSZÁROS, 1981, p.74). Assim, o trabalho inserido na época histórica atualmente existente, torna-se um processo que busca a valorização do capital.

Marx, ao buscar a compreensão da economia política, inicia seu método analisando a natureza e o valor da mercadoria que representa, simplesmente, trabalho humano, dispêndio de trabalho humano, sobretudo. Ou seja, quando o modo de produção capitalista, correspondendo aos interesses da burguesia, generaliza a produção para o mercado com a expansão da circulação da mercadoria dinheiro, o trabalho passou a se ressentir de uma inevitável degradação, e a dimensão comunitária da vida passou a sofrer uma destruição sistemática. Assim:

[...] os valores tradicionais, em que as pessoas se apoiavam para dispor de algum equilíbrio interno e para programar suas vidas, foram sendo corroídos pelo dinheiro, que mercantiliza tudo, que tende a reduzir todas as coisas a cifras. No lugar dos valores corroídos, o dinheiro não permitia que surgissem novos valores, já que, mal eles se afirmavam, eram postos no mercado, recebiam um preço e sofriam uma relativização (KONDER, 1992, p.109-110).

Marx caracteriza a alienação com relação ao processo de trabalho e em relação aos meios de produção. A primeira radica na carência de poder, por parte do trabalhador, para determinar o procedimento pelo qual obterá os objetivos fixados para seu trabalho, representando a perda do controle sobre a própria atividade durante o tempo de trabalho. Marx situou a alienação do trabalho assalariado também na ausência de posse por parte do trabalhador dos meios de produção. Deste modo, a alienação do trabalho faz com que o ser humano se afaste precisamente do processo social através do qual se faz (e se torna) humano ao ser levado a fazer de seu trabalho uma mercadoria e um mero meio de existência física.

Ao estudar a teoria da alienação de Marx, tendo como centro os *Manuscritos* de 1844, didaticamente, Méészáros – que tem o trabalho como um dos pilares de análise – classifica o

conceito de alienação em quatro aspectos principais, que são os seguintes: “a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do *homem* (dos outros homens)” (MÉSZÁROS, 1981, p.16, grifos do autor). Ou seja, a degradação do trabalho decorre do estranhamento. Na realidade, essa proposição significa que todos os homens estão alienados entre si, em relação à natureza e a si mesmos, portanto, há um estranhamento do homem em relação à essência humana.

Assim o capitalismo rompe o trabalho da criação, separa o produto dos produtores, gerando uma distorção ideológica perversa que é alcançada através da redução do trabalho a mais uma mercadoria. A alienação se caracteriza, portanto, “pela extensão universal da ‘vendabilidade’ [...]; pela conversão dos seres humanos em ‘coisas’, de modo que possam aparecer como mercadorias no mercado” (MÉSZÁROS, 1981, p.36). Com a expansão do mercado, as exigências econômicas passam a determinar o funcionamento da produção e o assalariamento passa a abranger todos aqueles que não vivem da propriedade dos meios de produção, obrigando os trabalhadores a venderem “a única ‘propriedade’ economicamente significativa que têm, que é, precisamente, a força de trabalho” (KONDER, 1992, p.110).

Marx já dizia: o capital é “contradição viva”. Por um lado, a sociedade burguesa se torna cada vez mais social (o que é um elemento do processo civilizatório, segundo Lukács), por outro lado, devido às suas crises sistêmicas, ela tende a obstaculizar o desenvolvimento do ser genérico do homem através do trabalho estranhado.

A força de trabalho ou a sua capacidade é uma propriedade (geralmente a única) que possui o trabalhador para dispor na sociedade de mercado. Como observa Marx:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 2013, p.242).

A indústria torna o trabalho algo maquinal e repetitivo que extenua o trabalhador, fazendo-o não apreciar essa atividade. E assim, homens e mulheres se rebaixam “ao nível dos produtos e dos objetos, de uma mesa, de uma ferramenta, de um martelo. Com a perda do domínio sobre o mundo material criado, o homem perde também a realidade” (KOSIK, 1969, p.110).

É sempre oportuno recorrer ao próprio Marx. Quando discute a mercadoria, ele afirma que os objetos de uso se tornam mercadorias, apenas por serem produtos de trabalhos privados, exercidos independentemente uns dos outros, numa relação de troca. Portanto,

[...] todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1985, p.53).

O pensador ao mesmo tempo destaca que uma coisa pode ter valor de uso sem ter valor de troca, pois aqueles que, com seu produto, buscam satisfazer a sua própria necessidade, criam valores de uso, mas não mercadoria. “Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. [...] Nenhuma coisa pode ser valor, sem ser objeto de uso” (MARX, 1985, p.49).

Nas palavras de Marx: “os trabalhos privados só atuam, de fato, como membros do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre os produtores” (MARX, 1985, p.71). Por esse motivo, o autor destaca que aos produtores aparecem as relações sociais entre seus trabalhos privados como relações diretamente sociais entre pessoas e seus próprios trabalhos, e não como “relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas” (MARX, 1985, p.71). Ao tratar do trabalho humano abstrato na sociedade capitalista, Marx destaca que os produtos do trabalho se transformam e suas qualidades sensoriais se apagam ao abstrair o valor de uso:

Se abstrairmos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (MARX, 1985, p.47).

Assim, “o ‘valor de troca’ (que é quantitativamente mensurável) vai dominando a existência dos homens a tal ponto que eles já não conseguem confiar em seus ‘valores de uso’ (que são sempre qualitativos e subjetivos)” (KONDER, 1992, p.110). Portanto, com o advento de relações baseadas no valor de troca e tendo o trabalho abstrato – responsável pela

substituição e conversão do trabalho concreto em mercadoria – como constituinte deste processo, Konder afirma que “a ‘alienação’, então, passou a contaminar a sociedade inteira, promovendo a proliferação de pessoas angustiadas, solitárias, inseguras (KONDER, 1992, p.110)”.

O trabalho torna-se assim um instrumento de tortura. De fato, o modo de produção capitalista significa “a crueldade civilizada do trabalho em excesso” (MARX, 2013, p.274). Para Marx, “em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo” (MARX, 2013, p.306). Assim, ao abordar como o operário se coloca perante o sistema produtivo, Marx questiona o sentido do trabalho e da vida para o trabalhador:

O operário – que, durante 12 horas, tece, fia, perfura, torneia, constrói, cava, talha a pedra e a transporta etc. – valerão para ele essas 12 horas de tecelagem, de fiação, de trabalho com o arco de pua, ou com o torno, de pedreiro, ou escavador, como manifestação da sua vida, como vida? Ao contrário. A vida para ele começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama. As 12 horas de trabalho não têm, de modo algum, para ele, o sentido de tecer, de fiar, de perfurar etc., mas representam unicamente o meio de ganhar o dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir ao bar, deitar-se na cama (MARX, 2006, p.36-37).

Então, subjetivamente, o trabalho alienado “produz beleza, mas deformação para o trabalhador [...]. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador” (MARX, 2004, p.82). E ao destacar essa relação de deformidade gerada, Marx destaca a barbaridade e a incongruência do sistema do capital:

Quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele [o trabalhador] fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p.82).

O trabalho abstrato da sociedade capitalista, que trata a força de trabalho como mais uma mercadoria, acaba retirando a nossa humanidade, dando ao homem um sentido restrito e transformando-o num ser que se realiza apenas quando cumpre suas funções animais. Desta forma, continua mais que atual aquela conhecida afirmação dos *Manuscritos* de que o ser humano que trabalha “só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber, procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só

[se sente] como animal.” Ou seja, “o animal se torna humano, e o humano se torna animal” (MARX, 2004, p.83). O trabalho abstrato também nos remete ao título da conhecida obra de Engels, *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (1876), na qual o autor resgata o papel do trabalho enquanto condição humana, ou seja, o motor decisivo do processo de humanização do homem e da mulher que trabalha. Porém, nos revela que o sistema do capital engendra uma relação contrária: o humano se torna animal e o animal se torna humano, numa miséria reificada.

Tudo isso interfere diretamente nos diversos campos de possibilidades humanas. As considerações estéticas, por exemplo, ocupam um lugar muito importante na teoria marxiana. Para Marx, a arte não é algo a ser atribuído à esfera ociosa ou de pouca importância, ao contrário, é da maior importância filosófica e significação humana. Com a alienação, se afeta profundamente a criação artística e o gozo estético, o que limita os seres humanos a atingirem as suas potencialidades. Quando Mészáros (1981, p.263) trata da educação estética, destaca que:

O homem vive cheio de preocupações e não tem ouvidos para a música; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza singular das pedras: falta-lhe ‘o sentido mineralógico’. Nas condições do capitalismo, a incapacidade de ver o que o olho nunca viu e de ouvir o que o ouvido nunca ouviu decorre da reificação de todos os sentidos físicos e mentais, da ‘alienação de todos os sentidos’.

O problema como Marx o vê, consiste no fato de que o homem, devido à alienação, não se apropria de “sua essência total como um homem total”, mas limita sua atenção à esfera da simples utilidade. Isso provoca um extremo empobrecimento dos sentidos humanos. O resultado é o empobrecimento humano em escala maciça, correndo paralelo ao enriquecimento material do indivíduo isolado. A apropriação privada inerente ao sistema do capital leva à perda do caráter humanizado da natureza, levando a um estado de coisas desumanizadas devido à alienação capitalista.

Referindo-se à educação estética e à educação de forma ampla, sem reduzi-la, portanto, à educação formal, Mészáros, afirma que somente “em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p.17).

O órgão moral como automediação do homem em sua luta pela auto-realização é a *educação*. E a educação é o único órgão possível de automediação humana, porque a educação – não no limitado sentido

institucional – abarca todas as atividades que se podem tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais (MÉSZÁROS, 1981, p.170, grifos do autor).

E, nesse sentido, ao discutir uma *educação para além do capital* e apontar as tarefas atuais do pensamento e da ação revolucionária no campo da educação e do trabalho, instiga o leitor: “Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MESZÁROS, 2008, p.17).

Segundo Mézszáros (2008, p.99, grifos do autor), “a alternativa hegemônica do trabalho é a instituição de uma *contabilidade do tempo* radicalmente diversa, sinônima das exigências humanamente enriquecedoras da *contabilidade socialista*.” Para o autor, isso só é plausível por meio de uma “substituição radical da tirania historicamente predominante do *tempo de trabalho necessário* pela adoção consciente e o uso criativo do *tempo disponível* como princípio orientador da reprodução societária”, e, nesse sentido, segundo ele, é inconcebível instituir na sociedade uma alteração tão fundamental e dessa magnitude sem a plena ativação da educação socialista.

De acordo com Barata-Moura (1997, p.166), “a questão continua a ser, mesmo em termos da maturidade [de Marx], a da abolição de um trabalho alienante em favor de um desenvolvimento de um trabalho humanamente enriquecedor (ou formador de humanidade)”. No longo trecho abaixo, Marx ilustra o processo por meio do qual os homens e as mulheres reapropriam-se do trabalho como afirmação de si, recuperando o ser genérico e também o sentido da sociabilidade humana:

Suponhamos que produzíssemos como seres humanos – cada um de nós haveria se afirmado duplamente na sua produção: a si mesmo e ao outro. 1º) Na minha produção, eu realizaria a minha individualidade, a particularidade; experimentaria trabalhando o gozo de uma manifestação individual da minha vida e, contemplando o objeto, a alegria individual de reconhecer a minha personalidade como um poder real, concretamente sensível e indubitável. 2º) No teu gozo ou na tua utilização do meu produto, eu desfrutaria da alegria espiritual imediata, através do meu trabalho, de satisfazer uma necessidade humana, de realizar a essência humana e oferecer à necessidade de outro seu objeto. 3º) Eu teria a consciência de servir como mediador entre você e o gênero humano, de ser reconhecido por ti como um complemento do teu próprio ser e como uma parte necessária de ti mesmo, de ser aceito em teu espírito e em teu amor. 4º) Eu teria, em minhas manifestações individuais, a alegria de criar a manifestação da tua vida, ou seja, de realizar e afirmar, na minha atividade individual, a minha verdadeira essência humana, a minha sociabilidade humana (MARX, 2015, p.221-222).

Sendo assim, ressaltamos que é preciso tornar humanos os sentidos dos homens e das mulheres numa relação com a natureza que não seja mediada pelo trabalho alienado, onde os seres humanos construam as bases da vida social sem a necessidade de destruição de suas vidas particulares e da devastação de suas subjetividades. Em outras palavras, é necessário resgatar um trabalho constituinte do ser social, que nos humanize e que não arruíne a vida humana. Tendo acordo com Lukács (1978, p.18), afirmamos que:

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas “o primeiro carecimento da vida”, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo.

Portanto, a emancipação humana não significa que homens e mulheres livrar-se-ão do trabalho, ao contrário, consiste na plena liberdade de trabalhar para fruir do que produz e do que é socialmente produzido, fazendo com que o trabalho possa transformar-se em fonte de desenvolvimento humano. E isso é incompatível com uma sociedade organizada pelos parâmetros da propriedade privada dos meios de produção, modelo ao qual, a dimensão do estranhamento se sobrepõe e inverte o caráter positivo do trabalho. Tal como Mészáros, acreditamos que “se não pudermos apresentar o trabalho numa estrutura histórica, mostrando o processo real pelo qual a atividade teleológica se torna trabalho assalariado ou ‘trabalho alienado’, não teremos razão para esperar uma superação da alienação” (MÉSZÁROS, 1981, p.113).

1.3 O trabalho no atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas

Nossa pesquisa, inicialmente, nos conduziu à ontologia do ser social, buscando melhor apreender o que é o trabalho para entender suas determinações na contemporaneidade. O ponto de partida é sempre abstrato e este início foi fundamental, pois por meio dele nos aproximamos do problema. Como o trabalho que buscamos analisar é parte da sociedade capitalista, cujo desenvolvimento reproduz sua estrutura interna, tal início é o resultado de uma investigação, a busca da apropriação científica.

É verdade que a análise filosófica do trabalho não nos disse o que é o trabalho docente inserido na lógica privatista empresarial, porém revelou algumas características fundamentais do ser homem, do ser mulher, e daquilo que nos constitui. Expusemos a estrutura originária

do trabalho que se estabelece como ponto de partida para as formas posteriores, e, com isso, tornamos visíveis as diferenças qualitativas que, no curso do desenvolvimento social, se apresentam.

Apesar dessa discussão inicial se localizar num nível de abstração mais elevado, destacamos a importância de não separá-la do histórico-empírico, pois se ocorresse de tal maneira, correríamos o risco de perder a sua relação com a realidade objetiva. Portanto, consideramos as discussões anteriores fundamentais para tratarmos do trabalho docente no setor público – espaço ainda formalmente protegido de seguridade social – em meio às metamorfoses do trabalho, sobretudo, no campo educacional permeado pelas relações entre o público e o privado nas últimas décadas.

No quadro ontológico que se estrutura a presente pesquisa, procuramos, por hora, abordar a categoria trabalho considerando as relações sociais capitalistas tais como se constituem e se expressam na contemporaneidade, na qual o trabalhador vem se inserindo num trabalho sofisticado – na lógica do capital – que engendra para si próprio a mais profunda miséria nos aspectos objetivos e subjetivos da atividade humana.

Lukács (2013, p.577), ao discutir o estranhamento, de início deixa claro que o examina “como um fenômeno exclusivamente histórico-social, que emerge em certos picos do desenvolvimento em curso, assumindo a partir daí formas historicamente sempre diferentes, cada vez mais marcantes”. Portanto, a forma histórica que o estranhamento assume no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas deve ser motivo de profundas reflexões.

O próprio fenômeno, claramente delineado por Marx [...], pode ser assim formulado: o desenvolvimento das forças produtivas é, necessariamente, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das capacidades humanas. Contudo – e nesse ponto o problema do estranhamento vem concretamente à luz do dia –, o desenvolvimento das capacidades humanas não acarreta necessariamente um desenvolvimento da personalidade humana. Pelo contrário: justamente por meio do incremento das capacidades singulares ele pode deformar, rebaixar etc. a personalidade humana (LUCÁKS, 2013, p.581).

O trabalho, no capitalismo – nas suas formas “selvagens” (em fato crescente a partir da crise estrutural do capital, conforme desenvolveremos adiante) e com ar de requinte – é a fonte de recuperação do sistema, nos lembrando que o trabalhador existe para o processo de produção, e não o processo de produção para o trabalhador. Como afirma Barata-Moura (1997, p.200, grifos do autor), ao resgatar Marx n’ *O capital*:

De um ponto de vista estrutural, [o sistema] passa por toda uma *transformação radical* do modo de produção e de reprodução,

capitalisticamente centrada na múltipla e insaciável “bombagem” de mais-valia a embolsar privadamente sob a forma de *lucro* e a relançar em circulação convertida em *capital* – razão de ser primeira e última que suporta e determina todo o sistema –, e segundo a qual “o seu motivo impulsionador não é o valor de uso e a fruição, mas o valor de troca e a sua multiplicação”.

Quanto mais a ciência e a tecnologia se tornam forças produtivas do capital, se voltam contra a classe trabalhadora. Marx, nos *Grundrisse*, já indicava claramente essa tendência, mostrando que a criação da riqueza dependia cada vez menos do tempo e do *quantum* de trabalho utilizado e mais do estado geral da ciência e de sua utilização na produção, e que, sob o domínio do capital, isso se voltava contra o trabalhador e sua classe.

É lei do capital criar tempo disponível, plustrabalho; só pode fazê-lo ao pôr em movimento *trabalho necessário*, quer dizer, ao estabelecer a troca como trabalhador. Por conseguinte tem a tendência de criar a maior quantidade possível de trabalho, assim como é também sua tendência a de reduzir o trabalho necessário a um mínimo. É, pois, tendência do capital, aumentar a população trabalhadora, assim como colocar permanentemente uma parte da mesma como sobrepopulação: população que é inútil para o momento, até que o capital possa valorizá-la (MARX, 1986a, p.350, grifos do autor).

Deste modo, Marx nos mostra que o capital é contradição em movimento. Dentre as incongruências geradas no próprio processo de desenvolvimento do capitalismo, o autor destaca uma tendência específica: o desenvolvimento das forças produtivas tende a gerar a possibilidade de se diminuir o tempo de trabalho necessário à reprodução do trabalhador, mas, não é isso que se observa em relação à jornada de trabalho no sistema do capital.

Ressaltamos o fato de que os textos de Marx devem ser sempre referidos ao seu contexto, mas tais escritos são de importância crucial no esforço de compreender o trabalho e o mundo do trabalho no movimento histórico-social. Evidentemente, um conhecimento preciso sobre processos específicos não pode ser deduzido de considerações sobre a forma geral do processo de trabalho capitalista, pois muitos fatores, além dessas determinações gerais, afetarão a luta de classes em momentos particulares.

Deste modo, ressaltamos o ponto de vista de que não tem havido mudanças nas tendências imanentes do processo de trabalho capitalista, além das analisadas por Marx, mas o “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2013) e as diversas formas de precarização do trabalho certamente têm magnitude diferente, hoje, comparada àquela época. Como afirma Meszáros (2006, p.43):

O capital é absolutamente incapaz de respeitar os seres humanos. Ele conhece só uma maneira de administrar o tempo de trabalho: maximizando a

exploração do “tempo de trabalho necessário” da força de trabalho empregada e ignorando totalmente o “tempo disponível” na sociedade de forma geral, pois deste não pode extrair lucro.

O que tem mudado, em tempos de capitalismo global, são as múltiplas formas e tendências assumidas pelo mundo do trabalho: as mudanças na organização, na técnica material, na localização espacial etc., o que trataremos mais adiante. Por hora, ao tratar do trabalho nesse contexto, não poderíamos deixar de nos remeter à enorme quantidade de ideologia burguesa que afirma que, como resultado de desenvolvimentos tecnológicos, nós entramos numa nova era, uma era ‘pós-industrial’ e que é caracterizada pela desapareção da alienação do trabalho, mascarando o antagonismo de classe e defendendo o fim das classes sociais.

Tratar dessa questão nos obriga a resgatar brevemente algumas teses sobre o “fim do trabalho”, pois, exatamente como o capital domina o processo de trabalho real e mantém a iniciativa em sua reestruturação, assim também os termos nos quais as análises teóricas do processo de trabalho são formuladas estão sujeitos à intervenção do capital e de suas ideologias. Essas teses não são apenas exercícios acadêmicos, mas continuam sendo crescentemente usadas pela gerência capitalista a fim de passar a ideia de “humanização” do trabalho, tentando vencer a resistência dos trabalhadores à hegemonia do capital.

Foi no contexto de reestruturação produtiva, de recomposição do domínio do capital, que essas teses começaram a ser formuladas. A partir da década de 1970, alguns autores (GORZ, 1987, 2005; CASTEL, 1998) passaram a defender a suposta perda da centralidade do trabalho nas sociedades contemporâneas. Assim, diferentes perspectivas se construíram: algumas baseadas no movimento do capital fictício, que afirmava seus interesses e sua hegemonia no ciclo do capital, algumas devido à degradação da condição de assalariado, e outras que se baseavam preponderantemente na tese que a sociedade se organiza em torno ao conhecimento, e que isto, por sua vez, daria lugar a novas relações sociais e novas estruturas.

A perda da centralidade do trabalho, assim como a tese da intangibilidade do valor-trabalho converte o trabalho imaterial como dominante e determinante no capitalismo atual, desvinculando-o da geração de valor. André Gorz defende a perda de referência da teoria do valor quando afirma que o valor não mais encontra possibilidade de medição. Segundo o autor:

A crise da medição do tempo de trabalho engendra inevitavelmente a crise da medição do valor. Quando o tempo socialmente necessário a uma produção se torna incerto, essa incerteza não pode deixar de repercutir sobre

o valor de troca do que é produzido. O caráter cada vez mais qualitativo, cada vez mais menos mensurável do trabalho, põe em crise a pertinência das noções de “sobretalho” e de “sobrevlor”. A crise de medição do valor põe em crise a definição da essência do valor. Ela põe em crise, por consequência, o sistema de equivalências que regula as trocas comerciais (GORZ, 2005, p.29-30).

Para Gorz é impossível mensurar conteúdos cognitivos. Ao contrário desta proposição, a hipótese de Ricardo Antunes é que a analítica do filósofo austro-francês, ao converter o trabalho imaterial como dominante e mesmo determinante no capitalismo atual e desvinculá-lo da geração do valor, acabou por obstar a possibilidade de compreensão das novas modalidades e formas de vigência dessa lei, modalidades essas que segundo Antunes (2013, p.26): “se encontram presentes no novo proletariado de serviços [...], que exerce atividades de perfil acentuadamente imateriais, mas que é parte constitutiva da criação de valor mais ou menos imbricado com os trabalhos materiais”.

Assim, a hipótese de Antunes é que, ao contrário da propalada perda da validade da lei do valor, a ampliação das atividades dotadas de maior dimensão intelectual, tanto na esfera industrial mais informatizada quanto naquela compreendida pelo setor de serviços e/ou comunicações, configura um elemento novo e importante para uma efetiva compreensão dos mecanismos do valor hoje. Assim, menos do que a perda da relevância da teoria do valor, estaríamos vivenciando a ampliação de suas formas, configurando novos mecanismos de extração do sobretalho. Haveria, portanto, uma “tendência crescente (mas não dominante) do trabalho imaterial expressa, na complexidade da produção contemporânea, distintas modalidades de trabalho vivo e, enquanto tal, partícipes em maior ou menor medida do processo de valorização do valor” (ANTUNES, 2013, p.26). Segundo o autor:

A redução do trabalho vivo não significa perda da centralidade do *trabalho abstrato* na criação do valor, que há muito deixou de ser resultado de uma agregação *individual* de trabalho para se converter em *trabalho social, complexo e combinado* e que, com o avanço tecnológico-informacional-digital, não para de se *complexificar* e de se *potencializar* (ANTUNES, 2013, p.27, grifos do autor).

A hipótese de Antunes (2013, p.15) é de que “essa aparente invisibilidade do trabalho é a expressão fenomênica que encobre a real geração de mais-valor em praticamente todas as esferas do mundo laboral nas quais ele possa ser realizado”. O autor defende que há uma

tendência crescente, mas não dominante, do trabalho imaterial⁸ e que isso expressa “na complexidade da produção contemporânea, distintas modalidades de trabalho vivo e, enquanto tal, partícipes em maior ou menor medida do processo de valorização do valor” (ANTUNES, 2013, p.26). Uma das questões que orientam essa análise reside na implicação de que o capital tende, historicamente, a limitar e reduzir sua dependência em relação ao trabalho, porém não pode fazê-lo por completo, pois depende de sua exploração para gerar mais-valor.

Portanto, em vez de substituição do trabalho pela ciência, ou ainda de substituição da produção pela informação, o que se pode presenciar no mundo contemporâneo é uma maior inter-relação, uma maior interpenetração entre as atividades laborativas e as atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 1999, p.134).

Assim, concordamos que a ampliação das atividades dotadas de maior dimensão intelectual, tanto na esfera industrial mais informatizada, quanto naquela compreendida pelo setor de serviços e/ou comunicações, configura um elemento novo e importante para uma efetiva compreensão dos mecanismos do valor hoje, mas discordamos veementemente da perda da validade da lei do valor. Nenhuma das ideias propaladas a respeito do suposto “fim do trabalho” conseguiu convencer de que o trabalho tenha deixado de ser a categoria central no capitalismo, como fonte de produção do valor e da mais-valia.

Aliás, podemos encontrar no interior de qualquer formação social processos de trabalho que não estão (ou não estão diretamente) sob o domínio pleno da lei do valor. Por exemplo, existem muitos processos de trabalho que mantêm relações indiretas, e difíceis de serem analisadas, com o funcionamento da lei do valor e que são, contudo, de importância central como aspectos das condições gerais sob as quais está ocorrendo a valorização do capital. Talvez os mais importantes entre eles sejam: o trabalho doméstico e a gama heterogênea de processos de trabalho que se dão sob a direção do Estado, dentre eles o próprio trabalho docente, objeto de nosso estudo.

⁸ Braga e Antunes (2009) denominam esse novo contingente de “infoproletariado”, desenvolvendo um estudo importante para compreendermos as interações entre os trabalhos materiais e imateriais, bem como suas conexões com as novas modalidades do valor. Nele, os autores questionam se as atividades do *telemarketing*, dos *call centers* e das indústrias de tecnologias de informação e comunicação, tidas como predominantemente imateriais, têm ou não conexões com os complexos mecanismos da lei do valor hoje operantes em seu processo de valorização.

1.4 A crise estrutural do capital e a crise do trabalho abstrato

Discutimos anteriormente algumas determinações gerais que produzem o caráter especificamente capitalista do processo de trabalho. A discussão, nesta seção, tem lugar no contexto de uma crise capitalista que, como uma crise de acumulação, deve buscar uma solução na reorganização das condições materiais da valorização do capital, isto é, no processo de trabalho.

O marxismo sempre evidenciou as contradições intrínsecas do capitalismo e demonstrou como este sistema estaria sempre exposto a crises cíclicas⁹ e frequentes. Também há um relativo consenso entre os teóricos quanto ao surgimento do que conhecemos como crise contemporânea do capitalismo, crise esta que é comumente associada ao declínio do *Welfare State*¹⁰ nos países centrais. Alguns autores, dentre eles, István Mészáros, acreditam que a partir dos anos 1970 foi inaugurada uma fase de “crise estrutural do capital”. Esta crise seria longa e duradoura, sistêmica e estrutural, atingindo os países capitalistas centrais e tendendo a impulsionar, principalmente nas décadas seguintes, uma série de transformações sócio-históricas.

Nesse período, o esforço empreendido no alargamento da esfera estatal e de maior destinação do fundo público para os gastos sociais – que caracterizou, nos países centrais, o Estado de Bem-estar Social, e que no Brasil viu-se expresso no processo de democratização que institucionalizou os direitos sociais com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a) –, sofreu uma profunda reversão sob a orientação neoliberal como meio de enfrentar a crise estrutural.

Assim tivemos uma época marcada pela mundialização do capital, onde foi constituído um novo complexo de reestruturação produtiva, buscando instaurar e impor um novo padrão de acumulação capitalista que se impôs cada vez mais às corporações transnacionais. Isso desencadeou profundas alterações nas formas de produção e de gestão do trabalho perante as exigências do mercado mundial sob o comando do capital financeiro, que alteraram profundamente as relações entre o Estado e a sociedade.

⁹ O economista e político belga Ernest Mandel, é um dos autores que buscou compreender as crises cíclicas às quais o sistema capitalista está exposto. Ver mais em: MANDEL, Ernest. *A crise do capital*. São Paulo: Editora Ensaio, 1990.

¹⁰ O conceito de Estado do Bem-estar (*Welfare State*) ou Estado Keynesiano foi desenvolvido no contexto da ideologia capitalista do pós-guerra. Ele toma por base a teoria datada de 1936 e elaborada pelo economista britânico John Maynard Keynes e reúne um conjunto de ações que foi colocado como uma opção para a recuperação dos países capitalistas devastados pelo conflito mundial.

Crises socioeconômicas provocam destruições sobre as quais são construídas novas estruturas, e os impactos da desestruturação recaem sobre a recomposição do trabalho. As manifestações das crises, como a destruição de postos de emprego e redução de salários – que são de conhecimento comum – requerem, portanto, observação cuidadosa, afinal as crises de acumulação têm reflexos sobre os processos de trabalho, reorganizando-os. Assim, “diante das quedas das taxas de lucro e de crescimento, nas quais esta última atingiu valores negativos ou de decréscimo, a reorganização do trabalho constitui uma forma eficaz de retomar a acumulação” (DAL ROSSO, 2013, p.52).

Uma crise para o capital é simultaneamente uma crise para o trabalho, uma crise de estratégia política e de teoria, na qual o processo de trabalho aparece como um elemento central para buscar a superação. “A crise não é de regulação nem de modernidade; ao contrário, ela decorre da deterioração das condições de trabalho, do aumento do desemprego crônico e da intensificação da taxa de exploração do trabalho” (DAL ROSSO, 2013, p.46).

Como afirma Mészáros (2009, p.71) “sob o sistema de controle social capitalista, não pode haver outra forma de escapar de tais ‘distúrbios e disfunções de curto prazo’ a não ser pela intensificação das taxas específicas de exploração”. Nesse sentido, buscamos trazer tais análises para tempos de acumulação flexível e seus reflexos na precarização do trabalho, demonstrando como a reestruturação produtiva do último quarto do século XX, afetou radicalmente a organização dos processos de trabalho: a gestão da força de trabalho, as condições, as relações, assim como o conteúdo do próprio trabalho, envolvendo a intensificação, a ampliação da jornada, a redução de empregos e a precarização das condições e direitos do trabalho.

A acumulação flexível decorre da necessidade de uma estratégia do capital para reconstituir sua base de produção, enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista e constituir um novo ímpeto de expansão da produção de mercadorias e vantagem comparativa na concorrência internacional. Tudo isso se acirra por volta dos anos 1970, onde há uma nova base tecnológica, organizacional, para exploração da força de trabalho e acumulação de valor nas condições de uma crise de superprodução ou sobreacumulação (HARVEY, 1992).

É claro que aqui cabe uma ressalva, pois uma das características da produção capitalista é estar sempre buscando flexibilizar, modificar frequentemente as condições de produção e aumentar a exploração através da extração de mais-valia relativa e absoluta (MARX e ENGELS, 1998; MARX 1985). Afinal, o trabalho assalariado passa por uma desqualificação contínua e incessante desde o surgimento do capitalismo.

Nesse sentido, temos acordo com as discussões que afirmam que não tem havido mudanças nas tendências imanentes do processo de trabalho capitalista, além das analisadas por Marx. “O que é essencial à hierarquia capitalista é que o capital que, ao final das contas, dá as regras no interior do processo de trabalho” (BRIGHTON, 1991, p.34). No entanto, pode-se considerar a acumulação flexível, que surgiu nos anos 1970, como uma reposição de elementos necessários à produção capitalista num momento de crise estrutural do capital. O que tem mudado, afinal, de modos complexos e ainda não analisados à exaustão, são as múltiplas formas assumidas por essas mudanças, sejam elas “na técnica material, na estrutura organizacional, na localização espacial etc., que historicamente têm ocorrido como produtos da (e intervenções na) luta de classes que é seu determinante final” (BRIGHTON, 1991, p.42).

Após uma era marcada pelo padrão de produção fordista – que surge e se desenvolve num período de ascensão histórica do capital – nas décadas finais do século XX e início do século XXI aconteceram diversas inovações capitalistas. Dentre elas, “a especialização flexível, na Terceira Itália; ou o kalmarianismo, na Suécia” (ALVES, 2011, p.34), mas aquela de maior expressão foi chamada de toyotismo¹¹, também denominada pós-fordismo ou ohnismo (que vem de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota no Japão). Segundo Alves, o toyotismo no Japão possui maior capacidade de expressar as necessidades imperativas do capitalismo mundial, por isso o coloca como “momento predominante¹²” da reestruturação produtiva.

É como se, a partir daí, o capital tivesse descoberto o segredo (ou o mistério) de um novo padrão de produção de mercadorias. No decorrer dos anos 1980, o toyotismo tende a assumir valor universal, surgindo como “produção enxuta” – a *lean production* – uma nova racionalidade produtiva do capital em sua etapa de mundialização (ALVES, 2011, p.16).

Este novo padrão de produção não significou uma ruptura essencial com o padrão de produção fordista-taylorista, mas, constituiu de forma inegável, uma nova materialidade do capital na produção, adequada à nova fase do capitalismo financeirizado. Tanto o padrão de produção fordista-taylorista, quanto os padrões desenhados a partir da crise estrutural do

¹¹ Consideramos que os regimes flexíveis de organização do processo de trabalho não se esgotam na particularidade do toyotismo como experiência ligada aos arranjos produtivos da empresa japonesa Toyota. Em que pese a polêmica que a generalização do conceito de toyotismo como expressão da reestruturação produtiva assentada na flexibilização produtiva e do trabalho possa ter, compreende-se esse conceito como momento predominante da reestruturação produtiva no contexto de crise estrutural do capital e ofensiva política e ideológica do capital na produção, conforme elaboração de Alves (2000b).

¹² Expressão Lukácsiana que já abordamos.

capital, baseiam-se na exploração do trabalho com o objetivo de aumentar a mais-valia absoluta e relativa, porém, operam de formas diferenciadas devido às condições históricas. Conforme destaca Antunes (2013, p.21, grifos do autor):

A degradação típica do taylorismo-fordismo, que vigorou ao longo de quase todo o século XX, teve (e ainda tem) um desenho mais acentuadamente *despótico*, embora mais *regulamentado* e *contratualista*. O trabalho tinha uma conformação mais coisificada e reificada, mais maquinal; em contrapartida, era provido de direitos e regulamentação, ao menos para os pólos mais qualificados.

A partir da década de 1970, vivenciamos outros modos de ser da precarização – próprios da empresa toyotista –, que apresentam traços de continuidade e descontinuidade em relação à forma taylorista-fordista, porém, com novos elementos. É uma nova configuração de degradação do trabalho, típica da “flexibilidade toyotizada”, que, segundo Antunes (2013, p.21, grifos do autor), “é *aparentemente* mais ‘participativa’, mas os traços de reificação são ainda mais *interiorizados* (com seus mecanismos de ‘envolvimento’, ‘parceria’, ‘colaboração’ e ‘individualização’, ‘metas’ e ‘competências’).” No entanto, “é responsável pela desconstrução monumental dos direitos sociais do trabalho” que envolvia diretamente a cooptação dos sindicatos ou a sua adaptação.

Numa ilustrativa síntese, Pochmann (2016a, p.18) traz o exemplo de uma fábrica de margarina, para demonstrar algumas características comparativas destes padrões de produção e suas consequências para o trabalhador:

No fordismo, em linhas gerais, havia uma esteira que ia passando e enchendo os potes com a margarina e os trabalhadores ficavam do lado, pegavam os potes e colocavam nas caixas. Havia supervisores que iam avaliando o trabalho de cada um. Se alguém precisava ir ao banheiro, o supervisor autorizava, ele ia, voltava e pronto. Com o toyotismo, essa produção passa a ser dividida em equipes de quatro ou cinco trabalhadores que concorriam entre si: as que enchiam mais caixas ao final de um período eram beneficiadas. Com isso, deixou-se de ter a necessidade de um supervisor – portanto, o custo de alguém supervisionar – porque uma equipe concorria com outra. Se você está numa equipe e começa a ir muito ao banheiro, a sua equipe vai ter menos eficiência do que as outras com as quais ela está competindo. A equipe vai sugerir que você seja demitido e que seja trazido alguém que tenha condições de trabalhar no mesmo ritmo.

Aqui já podemos observar que há uma mudança no lado comportamental dos trabalhadores, uma alteração na subjetividade¹³, com diferenciações significativas entre os

¹³ Aprofundaremos este aspecto mais adiante.

padrões de produção citados. Além dessa modificação no processo de trabalho, a produção flexível implica também na “flexibilidade da contratação salarial”, isto é, o afrouxamento das condições jurídicas que regem o contrato de trabalho, incentivando a instabilidade salarial ou a constituição de uma nova precariedade do trabalho. Ao incentivar a flexibilização dos salários com a adoção de mecanismos de natureza mais concorrencial e vinculado ao desempenho individual, com metas de desempenho para cada assalariado, o toyotismo aparece como um elemento de segregação, individualização e atomização da classe trabalhadora e de sua consciência, além de deteriorar o poder de reivindicação coletiva da classe trabalhadora, esvaziando o discurso do conflito ou da luta de classes.

Neste ponto, Eurenice Lima ao registrar a experiência da implantação da forma de gestão toyotista no Brasil, por meio da segunda unidade¹⁴ de produção da empresa Toyota Motor Co., instalada em Indaiatuba (SP); conclui que “o toyotismo pretende submeter o trabalhador de modo pleno, subordinando sua subjetividade aos imperativos do processo de trabalho, cujo desdobramento é condicionar a consciência operária à forma reificante da mercadoria” (LIMA, 2006, p.137). A autora identificou a especificidade brasileira¹⁵ das estratégias toyotistas de controle e disciplina que visam quebrar as resistências dos trabalhadores, impondo como modelo o trabalhador colaborador e a empresa como o ambiente onde pode aflorar o consenso social – consideradas as dimensões históricas de sua inserção. A empresa analisada pela pesquisadora, uma das maiores investidoras do “novo surto de investimentos industriais”, apresenta algumas especificidades:

Procura formar um novo tipo de trabalhador, inclui inovações que se estendem até o plano das relações entre a empresa e a comunidade na qual se instala, busca criar o sentimento de pertencimento à comunidade Toyota por meio do desenvolvimento de atividades de lazer nos fins de semana (LIMA, 2006, p.118).

A autora, ao analisar a unidade desde a fase originária, constata que as modificações direcionadas à implementação da polivalência geraram muita resistência entre os trabalhadores, e “o sistema Toyota de produção só pôde ser desenvolvido após a derrota do

¹⁴ A empresa Toyota Motor Co. está instalada no Brasil desde o final da década de 1950, em São Bernardo do Campo (SP). Passaram-se aproximadamente quarenta anos, até que, na segunda metade da década de 1990, a empresa inaugurasse uma nova unidade produtiva em Indaiatuba, na região de Campinas, para desenvolver o sistema Toyota de Produção (STP) em contexto histórico diferente daquele que lhe deu origem. (Ver mais em: LIMA, 2002).

¹⁵ É preciso atentar que o toyotismo no Brasil não foi apropriado pela massa dos trabalhadores, que sequer, até o atual momento histórico e considerando as condições periféricas, tiveram a garantia de trabalho estável.

sindicalismo classista, na década de 1950, a ‘pacificação’ do movimento operário e a adoção do sindicato por empresa” (LIMA, 2006, p.119).

O Toyotismo gera um impacto imediato no trabalhador. Um dos traços marcantes do Sistema Toyota de Produção é a intensificação do processo de trabalho através do *Just in time* ou produção enxuta, ao contrário do sistema fordista-taylorista que se baseia na produção em larga escala. Todavia,

[...] por trás da lógica ohnista de obsessão contra o desperdício está a velha obsessão fordista-taylorista de incrementar a extração de mais-valia pela eliminação dos tempos mortos. É o capital buscando realizar uma produção em seu contínuo ideal, sem tempo morto nem interrupções. É a busca pela “eficiência” por meio da obtenção de novos ganhos de intensidade e de produtividade do trabalho. [...] Eis um dos pilares fundamentais do Sistema Toyota de Produção: o *just-in-time* (ALVES, 2011, p.52).

Esse padrão de produção racionaliza o trabalho por meio de uma nova forma de subsunção do trabalho ao capital, trazendo um novo discurso de organização do trabalho onde há a incorporação de um novo léxico: os trabalhadores tornam-se “colaboradores”. E, destes, são exigidos atitudes proativas e propositivas, que trabalhem em equipe a fim de cumprir metas e cultivar o envolvimento de cada um com os ideais da empresa. “Sob o toyotismo, o trabalhador pensa e é obrigado a pensar muito mais, porém colocando a inteligência humana a serviço do capital” (ALVES, 2014, p.60).

São novas técnicas de gestão do trabalho que requerem, no plano discursivo, o “envolvimento” dos trabalhadores, desespecializa os operadores, constitui equipes de trabalho, no entanto, não passa do incentivo a uma participação que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

Enquanto no fordismo-taylorismo o trabalho vivo era “apêndice”, além de ser “suporte” do sistema de máquinas; no toyotismo ele é, de certo modo, “servidor” do novo mecanismo da produção, que é “autônomo espiritual” [...] – “servidor” não apenas no sentido pleno de “vigia” da máquina, mas de dados de “inteligência” viva, na medida em que a automação exige autonomia. O que significa não apenas máquinas inteligentes, mas sim operadores “inteligentes”, trabalhando em equipe, com habilidade e talento para dar palpites que aprimorem a inteligência do autônomo (ALVES, 2011, p.57).

O Sistema Toyota de Produção (STP), tratado de modo sistemático pelo seu criador Taiichi Ohno (1912-90) – cujo livro *O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala*, com primeira edição no Japão de 1978 (com edições nos Estados Unidos, em

1988, na França, em 1989 e no Brasil em 1997) – conseguiu traduzir em filosofia de produção as necessidades do novo regime de acumulação. Porém, não podemos comparar o toyotismo à filosofia do fordismo que inspirou a produção em massa na primeira metade do século XX. “O fordismo, mais do que o toyotismo, é uma concepção de mundo e uma filosofia que visava interferir concretamente nos comportamentos humanos, moldando-os e direcionando-os” (ALVES, 2014, p.63). De modo que tratava “da constituição de uma cultura industrial, o que não é o caso do toyotismo, que surge no interior de sociedades industriais plenamente desenvolvidas” (ALVES, 2014, p.63).

Na realidade, o próprio Taiichi Ohno busca em Henry Ford a inspiração para o toyotismo, resgatando no quinto capítulo do seu livro *O sistema Toyota de Produção* “a verdadeira intenção do Sistema Ford” (OHNO, 1997). “Além disso, a rigor, o toyotismo, como o fordismo-taylorismo, constitui a linha de continuidade do processo de racionalização do trabalho no século XX” (ALVES, 2011, p.48).

Assim, Ohno (1997) tentou difundir o toyotismo como uma necessidade orgânica na produção do capital em sua etapa de crise estrutural, através de “um pequeno compêndio de autoajuda na nova produção manufatureira” (ALVES, 2011, p.47), buscando traduzir dispositivos técnico-organizacionais necessários à produção de valor. Em seus objetivos, o criador do STP destaca a imprescindibilidade do “engajamento” dos empregados na produção do capital; para isso faz uma analogia entre o trabalho na indústria moderna e os esportes competitivos em equipe, destacando a contínua necessidade de praticar e aguentar o treinamento.

Para Ohno, não existiria método mágico para a implantação do toyotismo, ao contrário: “[é necessário] um sistema de gestão total que desenvolva a habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de melhor realçar a criatividade e a operosidade, para utilizar bem instalações e máquinas, e eliminar todo o desperdício” (OHNO, 1997, p.30). A “criatividade diante da necessidade”, palavras trazidas por ele, remete a ideia de flexibilidade mental para a polivalência, o que fica explícito na constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas e operar em equipe. Desta maneira:

[...] os dispositivos organizacionais do novo modelo de gestão (*Just in time*/kanban, kaizen, círculos de controle de qualidade etc.), mais do que as exigências da organização industrial do fordismo-taylorismo, sustentam-se no envolvimento do trabalhador com tarefas de produção em equipe ou jogos de palpites para aprimorar os procedimentos de produção (ALVES, 2014, p.59).

Observamos com isso que o “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 1992), “regime de acumulação mundializada sob dominância financeira” (CHESNAIS, 1996) ou da “produção destrutiva” (MÉSZÁROS, 2002), tende a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na objetividade (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados.

Ao tratar do toyotismo como o momento predominante da reestruturação produtiva, Alves (2011, 2013) ressalta que este novo padrão de produção passou a incorporar uma “nova significação”, para além das particularidades de sua gênese sócio-histórica (e cultural), vinculada com o capitalismo japonês. Ao utilizar o conceito de toyotismo, o sociólogo quer imprimir-lhe uma significação particular, delimitando alguns de seus aspectos essenciais e contingentes, isto é, seus protocolos organizacionais (e institucionais), voltados para realizar uma nova “captura¹⁶” da subjetividade operária pela lógica do capital, fatores que possuem um valor heurístico para o autor. Elementos que, segundo ele, são capazes de esclarecer o verdadeiro significado do toyotismo nas novas condições do capitalismo global.

É claro que a operação de “captura” da subjetividade do trabalho vivo pela lógica do capital é algo posto – e repost – pelo modo de produção capitalista. Ela é intrínseca à própria subsunção do trabalho ao capital. Só que é sob o toyotismo que a “captura” da subjetividade do trabalho vivo adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento *real* e não apenas *formal* (ALVES, 2016, grifos do autor).

Verificamos que Alves (2011, 2013) faz um esforço sistemático de organizar, no plano teórico-categorial, importantes elementos para explicar as novas conformações da reestruturação produtiva do capital no século XXI. Por isso, ousa ao sugerir algumas categorias como contribuição para explicar a natureza do fenômeno do que denomina “captura” da subjetividade do homem que trabalha, esclarecendo numa perspectiva dialético-materialista, a natureza do que está chamando de “captura” e informando que pretende ir além do impressionismo sociológico que a sustenta.

Segundo Alves (2011, p.89, grifos do autor), o toyotismo se sustenta hoje “em formas sociometabólicas derivadas da constituição do capital como *hegemonia* social”, tratando-o

¹⁶ É importante destacar que, ao tratar da “captura” da subjetividade, Alves coloca entre aspas para salientar o caráter problemático (e virtual) da operação de “captura”, ou seja, ela não ocorre, de fato, como o termo poderia supor. Afinal estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas. O autor utiliza ‘captura’ entre aspas para destacar o caráter metafórico do processo. E afirma que “na verdade, é impossível ‘capturar’ a subjetividade do trabalho vivo. Por isso, o sentido da ‘captura’ é intrinsecamente processual, virtual e contraditório” (ALVES, 2014, p.56). Na ausência de outro termo que explicitasse esse processo, quando utilizarmos o termo “captura” nesta tese, ele será utilizado nesta mesma abordagem.

como uma “ideologia orgânica do novo complexo de reestruturação produtiva do capital” (ALVES, 2000b, p.4). Assim, o autor procura ir além de uma concepção restrita de toyotismo, buscando recuperar sua gênese histórica e seu significado ontológico para o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. Alves (2000b, p.4) afirma que estamos, portanto, “diante de um conceito com maior densidade ontológica do que imaginam sociólogos ou engenheiros de produção, muitos deles voltados para a análise empirista e restrita do processo real”.

O autor procura salientar a amplitude de valores e regras de organização da produção que sustentam uma série de protocolos organizacionais oriundos da matriz ideológica toyotista. Isso se traduz em valores e regras de gestão do trabalho vivo nas grandes empresas, e que, segundo ele, atingem hoje os mais diversos empreendimentos capitalistas, seja da indústria ou dos serviços (inclusive o setor público), o que nos interessa bem de perto.

Destacamos sua afirmação de que “a lógica do trabalho abstrato tende a impregnar as atividades ‘improdutivas’ do capital, inclusive a administração pública, além de permear a vida cotidiana” (ALVES, 2013, p.53). Deste modo,

[...] com o capitalismo global, todas as formas de trabalho humano impregnam-se diretamente ou por derivação, da forma social do trabalho estranhado, não importando se o trabalho humano concreto é, no plano da forma material, “trabalho produtivo” ou “trabalho improdutivo”. O que é relevante na perspectiva da ontologia do ser social é a vigência do trabalho estranhado como forma social de subsunção do trabalho vivo à lógica do trabalho abstrato (ALVES, 2013, p.188).

Compartilhando desta perspectiva, consideramos que o receituário do toyotismo mostrou-se, portanto, de enorme interesse para o capital ocidental, em crise desde o início dos anos 1970. Claro que sua adaptabilidade, em maior ou menor escala, estava necessariamente condicionada às particularidades de cada país, às suas condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas, bem como à inserção destes países na divisão internacional do trabalho, aos seus respectivos movimentos sindicais, às condições do mercado de trabalho, entre tantos outros elementos. Certamente, decorre daí um processo diferenciado e singularizado de adaptação deste receituário, nos países ocidentais, além das diferenças entre países centrais e periféricos; por vezes recusando o conjunto dos elementos constitutivos do toyotismo, e, por outras, utilizando apenas de alguns dos seus aspectos. Deste modo,

[...] a disseminação do toyotismo como ideologia orgânica da gestão capitalista e a presença do espírito do toyotismo na gestão do processo de trabalho de amplas camadas assalariadas, não apenas do mundo da produção, mas também dos serviços e administração pública, contribuem efetivamente

para a afirmação da *perversidade* como característica do *ethos* da gestão capitalista do trabalho humano (ALVES, 2013, p.189, grifos do autor).

Segundo Alves (2013), na década de 1990 o impulso ideológico do toyotismo atingiu o empreendimento capitalista no Brasil, no bojo do complexo de reestruturação capitalista e do ajuste neoliberal propiciado pelos governos Collor e Cardoso. Constatamos essa disseminação na edição brasileira do livro de Ohno, na qual a Produttore Consultores Associados, o Núcleo Tecnológico (NUCTEC/PPGEP/UFRGS) e o Grupo de Produção Integrada (GPI/COPPE/UFRGS), na apresentação da obra, retratam o livro como basilar para “continuar a jornada de criar uma indústria competitiva, um país renovado e uma sociedade melhor e mais produtiva” (OHNO, 1997, p.8). Eles afirmam que:

[...] o Sistema JIT [*Just in time*] é não mais do que a tradução estilizada de um conjunto de políticas-padrão das práticas desenvolvidas pela Toyota desde a década de [19]40, práticas essas tão bem-sucedidas que permitiram à Toyota escapar da crise que assolou a economia japonesa em 1973, com o choque do petróleo, passando a ser utilizadas por diversas firmas nipônicas. Estas por sua vez, vieram a surpreender o Ocidente ao final da década de [19]70 e início da década de [19]80 justamente pelas vantagens competitivas que o JIT lhes proporcionava. As empresas americanas e europeias se dedicaram, então, a entendê-lo, desenvolver e implementar suas versões do sistema. A difusão foi então rápida e abrangente, chegando ao Brasil em meio à década de [19]80, e ganhando força de movimento generalizado durante os ajustes de [19]89-[19]94 (OHNO, 1997, p.7).

E prosseguem dizendo que:

O alcance de suas idéias [toyotismo] não se limita à indústria. Quando se fala no aumento da produtividade dos setores de serviços, é inevitável lembrar de Ohno e de seus bem-sucedidos esforços de inovação operacional. De fato, qualquer gerente imerso na tarefa de repensar seus processos de negócio terá um Ohno um interlocutor invulgar, relevante e experiente (OHNO, p.8, grifos nossos).

Os trechos em destaque vão ao encontro da reflexão desenvolvida por Alves (2011, 2013), pois, este autor busca elaborar uma caracterização que consiga ir além da concepção restrita de toyotismo (ou seja, tratá-lo meramente como “modelo japonês”). Diferentemente do que faz a maioria dos sociólogos, o autor utiliza o conceito de toyotismo num sentido preciso e numa perspectiva mais ampla. Ele procura expor a filosofia de produção do toyotismo e recuperar sua gênese histórica e significado ontológico para a nova etapa da produção do capital, principalmente nas últimas décadas do século XX; destacando que “no decorrer da década de 1980, o toyotismo apareceu na concepção de *lean production*, tendo

sido adotado por várias empresas dos mais diversos ramos de produção capitalista” (ALVES, 2011, p.44). E assim:

[...] os valores e dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção ou toyotismo tornaram-se “senso comum” da gestão do capital. Por exemplo, mesmo não participando da criação de valor, organizações de serviços e de administração pública (inclusive da instância sócio-reprodutiva) tendem a incorporar valores do neoprodutivismo toyotista (ALVES, 2011, p.4).

O destaque que damos ao autor e à insistência em ir ao encontro de suas ideias são devidos ao seu interesse em salientar que o pressuposto essencial do novo modelo de gestão da produção capitalista é a “captura” da subjetividade do trabalho vivo. Ou seja, mais do que no fordismo-taylorismo, o toyotismo tem necessidade de envolvimento dos operários e empregados nos procedimentos técnico-organizacionais da produção de mercadorias.

Ao diferenciar qualitativamente a utilização da subjetividade pelo fordismo-taylorismo e pelo toyotismo, Alves afirma que o toyotismo “é a constituição não apenas de uma disciplina ou autodisciplina, mas também de atitudes proativas capazes de significar a participação ativa da inteligência, da fantasia e da iniciativa do trabalho” (ALVES, 2014, p.63), o que não era exigido no fordismo-taylorismo.

O sociólogo defende que as inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva estão impregnadas do “espírito do toyotismo”. É por isso que parte da filosofia do Sistema Toyota de Produção é, segundo Alves (2011, p.45), “o ponto de partida de um complexo ideológico-moral que irá determinar a gestão da produção e a gestão do trabalho no capitalismo global”. E nesse contexto, afirma que diante da lógica da produção enxuta, intrínseca ao “espírito do toyotismo”, surge a cultura da empregabilidade e do empreendedorismo. Com isso,

[de] homens e mulheres desempregados exige-se que se tornem “empresários de si próprios”. É quase que um elixir dos novos tempos para a crise do mercado de trabalho capitalista. Valoriza-se o *homo economicus* que empreende, ocultando-se, é claro, que o mercado não é para todos. O discurso do empreendedorismo, que possui inscrito em si a lógica de darwinismo social, é um elemento-chave da pletera de valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado (ALVES, 2011, p.104).

Em suma, aquilo que Alves (2014) denomina de “obsessão pelo intangível” seria a meta suprema do toyotismo, ou seja, a obsessão pelo “controle/manipulação/captura” da subjetividade do trabalho. Assim, a “captura” da subjetividade seria o traço significativo das

ideologias gerenciais dos últimos trinta anos, disseminando valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado que perpassam não apenas o espaço da produção, mas também o espaço da reprodução social. E isso significa que a chamada “captura” da subjetividade não seria “apenas um fato da gestão das empresas, mas um processo social complexo, que implica produção e reprodução social, trabalho e cotidiano, e compõe a nova base sociometabólica do que György Lukács denominou ‘capitalismo manipulatório’” (ALVES, 2014, p.55).

Deste modo, reiteramos que a ofensiva do capital não se restringe apenas à instância da produção propriamente dita, mas atinge também as instâncias da reprodução social, numa totalidade. Através da superestrutura ideológica se busca formar o ser humano produtivo para o capital. Com isso, a subjetividade humana é parte do complexo de reestruturação produtiva, sendo necessária para a produção e reprodução do capital, conforme trataremos na seção seguinte.

1.5 Padrão de produção e de vida: mudanças no modo de ser e de viver

Como vimos, o século XX exemplifica o modo como são articuladas as esferas da produção e do Estado na regulação das relações e dos processos produtivos, bem como das condições de reprodução da força de trabalho necessárias, com implicações sobre o modo de vida da classe trabalhadora e, conseqüentemente, sobre a formação de individualidades pessoais de classe.

As análises gramscianas de que “a hegemonia nasce na fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários, profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2001a, p.247-248), nos leva à compreensão de que em momentos de crise de acumulação e de busca da manutenção da hegemonia, o sistema do capital produz modificações no interior da política de produção, que por sua vez, exigem novas formas de regulação social do trabalho e da própria alteração do modo de vida da classe trabalhadora, no sentido de recriar a adaptação psicofísica do trabalhador. Ou seja, “a hegemonia nasce na produção” e vem acompanhada de uma “ética do trabalho” destinada a produzir formas de passividade e conformação das classes trabalhadoras. São estratégias de dominação capitalistas que se estendem para as dimensões socio-reprodutivas como determinações recíprocas. Compreende-se, portanto, que o processo de trabalho capitalista produz um determinado processo educativo que procura efetivar o trabalhador como força de trabalho a serviço do capital.

É necessário entender que na disputa social pela afirmação dos pressupostos e intencionalidades capitalistas, em diferentes momentos de sua sociabilidade, desencadeiam-se processos que visam proporcionar “[...] uma mudança das condições sociais e dos costumes e hábitos individuais, o que não pode ocorrer apenas através da ‘coerção’, mas somente por meio de uma combinação entre coação (autodisciplina) e persuasão [...]”, de modo a concretizar a “[...] possibilidade de realizar o padrão de vida adequado aos novos modos de produção e de trabalho [...]” (GRAMSCI, 2001a, p.275).

É possível verificar que, nos diferentes padrões de produção pelos quais o sistema do capital modificou substancialmente os processos produtivos, procurou-se, de diferentes maneiras, adequar o trabalhador, coletivo e individual, à produção de valor, buscando educá-los por meio da submissão e da subserviência. A formação de um “novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”, foi observada por Gramsci (2001a, p.248) naquilo caracterizado como o “bloco histórico hegemônico” cimentado na concepção do mundo denominada por ele como “americanismo e fordismo”.

O desenvolvimento teórico de Gramsci (2001a, 1978) em “americanismo e fordismo” nos ajuda a compreender tal processo quando analisa a organização do trabalho industrial fordista, abordando uma nova forma de organização das bases materiais de produção e das relações sociais, e destacando as contradições das relações de trabalho na sociabilidade capitalista. Nesse trecho dos *Cadernos do Cárcere*, o autor italiano contempla uma das mais brilhantes análises sobre o fenômeno americano como forma extrema de regulação das relações humanas e sociais. Como processo de organização do trabalho, o fordismo não busca rearticular apenas o mundo da produção, ele vai além, imbricando-se, também, na esfera da reprodução da vida social, já que o controle do capital não incide somente na extração da mais-valia, mas implica, fundamentalmente, no consentimento e na adesão da classe trabalhadora à nova ideologia.

Nessa parte de sua obra, Gramsci aborda aspectos da formação social e as estratégias utilizadas pelos setores dominantes para adaptar a força de trabalho às condições específicas, de acordo com as necessidades da indústria. Ressalta, especificamente, as questões político-ideológicas que contribuíram para a construção da hegemonia por meio da utilização de mecanismos de coerção e consenso junto à classe trabalhadora. E trata das implicações históricas e subjetivas daquele padrão de produção nascente, destacando que “a

americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a vontade decidida de criá-la) e um determinado tipo de Estado¹⁷” (GRAMSCI, 1978, p.388).

Como afirma Gramsci (2001a, p.266), “os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”. Essa necessidade do capital em tornar a esfera da objetividade inseparável da esfera da subjetividade nas relações sociais de produção constitui um processo denominado pelo autor de adaptação psicofísica dos sujeitos históricos.

A “adaptação psicofísica” ou “nexo psicofísico” é trabalhado por Gramsci no conjunto de suas reflexões acerca da introdução do padrão de acumulação fordista nas economias capitalistas, nas décadas iniciais do século XX. Esse recurso consiste, basicamente, em adaptar os costumes, desenvolver hábitos e socializar conhecimentos, em conformidade com uma nova forma de trabalho, com novos métodos e com novas relações sociais. Assim, Gramsci (1978, p.391) destaca: “a vida na indústria exige um tirocínio geral, um processo de adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes etc., que não é inato, ‘natural’, mas requer uma assimilação”. Por ser um processo que não é inato, requer, portanto, assimilação das condições de trabalho e envolve diferentes dimensões das relações sociais. Sendo assim, tal adaptação age como uma das formas de manutenção da hegemonia da classe dominante.

Deste modo, ao analisar o “americanismo e fordismo” no início do século XX, Gramsci (2001a) observa uma fase histórica do capitalismo que traz novas características do modo de produzir e de trabalhar, bem como de todo o sistema sociopolítico a ele vinculado. A estrutura (fábrica) tende a atuar como fator organizativo de toda a vida social, centro gerador não só da produção material, mas da produção de um novo modo de vida – americanismo – e, logo, da (con)formação da consciência social e do senso comum.

O fordismo, ao ser introduzido, racionalizou e simplificou o processo de trabalho através da eliminação de tempos e movimentos supérfluos¹⁸. Junto a isso, exigiu uma humanidade nova nos planos do comportamento da força de trabalho, da ação laborativa, da ideologia, da cultura, da representação política e até mesmo no tempo do não-trabalho; instituindo uma nova moral e conseguindo assim centrar toda a vida dos EUA na produção.

¹⁷ No segundo capítulo desta tese abordaremos o conceito de “Estado Ampliado” em Gramsci (1984, 2001a, 2001b, 2007), e também nos apoiaremos em Poulantzas (1977, 2000, 2008) a fim de analisarmos o Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses.

¹⁸ Procedimento retratado com maestria, por Charles Chaplin, no clássico filme *Tempos Modernos* (1936).

O fordismo foi um ponto extremo do processo de tentativas sucessivas da indústria para superar a lei tendencial da queda da taxa de lucro, e, para entender isso, Gramsci buscou analisar o processo que levou à hegemonia do novo tipo de trabalho e produção na América do Norte. Além disso, analisou como essa “racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção” (GRAMSCI, 1978, p.382).

Gramsci viu o “americanismo e fordismo” como uma nova forma de organização das bases materiais de produção e das relações sociais, ressaltando, especificamente, as questões político-ideológicas que contribuíram para a construção da hegemonia deste paradigma, por meio da utilização de mecanismos de coerção e consenso junto à classe trabalhadora. Desta maneira, demonstrou como se dava a preocupação do industrial americano em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, afirmando que é de interesse daquele:

Ter um quadro de trabalhadores estável, um conjunto permanentemente afinado, porque também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser desmontada com frequência e ter suas peças renovadas constantemente sem perdas ingentes (GRAMSCI, 1978, p.397-398).

A “hegemonia que nasce na fábrica” é acompanhada por uma “moral dos produtores” e por uma “ética do trabalho”, destinadas a produzir formas de passividade e adaptação das classes trabalhadoras às estratégias de dominação capitalistas combinando habilmente “a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) para, finalmente, basear toda a vida do país na produção” (GRAMSCI, 1978, p.381-382).

A coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consentimento, e isto pode ser obtido, nas formas adequadas de uma determinada sociedade, por maior retribuição que permita um determinado nível de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de trabalho. [...] Sabe-se que os altos salários estão ligados a uma aristocracia operária e não são pagos a todos os trabalhadores norte-americanos (GRAMSCI, 1978, p.405).

Contudo, ao tratar do taylorismo, que acoplado ao fordismo, tem o objetivo de desenvolver ao máximo as atitudes maquinais e automáticas, aumentando o processo de mecanização do trabalhador, Gramsci afirma que o objetivo dos industriais era tornar o trabalhador um “gorila domesticado”. Dando destaque ao mesmo ponto, ao discutir o

processo de industrialização, Sennett afirma que o “psicólogo industrial” Taylor acreditava que:

A maquinaria e o projeto industrial podiam ser imensamente complicados numa grande empresa, mas não havia necessidade de os trabalhadores compreenderem essa complexidade; na verdade, afirmou, quanto menos fossem “distraídos” pela compreensão do projeto do todo, mais eficientemente se ateriam aos seus próprios serviços. Os infames estudos de tempo-movimento de Taylor foram feitos com um cronômetro, medindo em frações de segundo quanto demorava a instalação de um farol ou de um para-choque. [...] Taylor tinha pouca dúvida de que suas cobaias humanas aceitariam passivamente a medição e a manipulação (SENNETT, 2015, p.45).

Todavia, o resultado não foi uma aceitação passiva. Gramsci destaca que, na verdade, havia uma tendência ao processo inverso: após o processo de adaptação se completar, verificou-se que o cérebro do operário, em vez de “numificar-se” e caminhar sem necessidade de refletir sobre os movimentos necessários para mover, sincronizadamente, todas as partes do corpo; alcançou-se, ao mesmo tempo, o estado de liberdade para pensar naquilo que se deseja. Ao contrário do que esperava Taylor e os industriais norte-americanos, só o gesto físico mecanizara-se inteiramente, pois, ao mesmo tempo em que os métodos de trabalho se simplificavam e se repetiam num ritmo intenso, o cérebro acabou ficando livre para outras ocupações. Deste modo:

Os industriais norte-americanos compreenderam muito bem esta dialética inerente aos novos métodos industriais. Compreenderam que “gorila domesticado” é apenas uma frase, que o operário continua “infelizmente” homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente, depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas (GRAMSCI, 1978, p.404).

Com isso, Gramsci demonstra que todo trabalho humano envolve percepção e pensamento e que nenhum trabalho é tão completamente mecanizado que possa ser executado sem que se tenha alguma forma de organização conceitual. O que o autor não poderia prever é que num tempo histórico mais a frente, a subjetividade do trabalhador, seria requisitada pelo capital, induzindo à formação de um novo homem e de uma nova mulher dentro de um novo padrão de produção, que também se estenderia para as relações sociais.

Destacamos outro aspecto presente neste texto de Gramsci, que tem igual importância para a análise que desenvolvemos nesta tese. Ao analisar o “americanismo e fordismo” como um modo de vida, o autor sempre esteve atento para não transpor as mesmas análises para realidades distintas. Ao analisar o contexto no qual estava inserido, destaca as diversas tentativas para introduzir na Europa alguns aspectos do americanismo e do fordismo, afirmando que o velho e anacrônico grupo plutocrático europeu pretendia conciliar o inconciliável: uma “velha e anacrônica estrutura social demográfica europeia com uma forma moderníssima de produção e de modo de produzir como é a oferecida pelo tipo americano mais aperfeiçoado, a indústria de Henry Ford” (GRAMSCI, 1978, p.377).

Segundo o autor, o americanismo, na sua forma mais avançada, exigia uma condição preliminar que já existia naturalmente na América do Norte. Esta contava com uma composição demográfica baseada na inexistência de classes numerosas sem uma função essencial no mundo da produção, isto é, a América não possuía classes totalmente parasitárias, diferentemente da condição europeia.

A “tradição”, a “civilização” europeia, ao contrário, caracteriza-se pela existência de tais classes, criadas pela “riqueza” e a “complexidade” da história passada, que deixou um punhado de sedimentações passivas através dos fenômenos de saturação e fossilização do pessoal estatal e dos intelectuais, do clero e da propriedade agrícola, do comércio de rapina e do exército inicialmente profissional, depois de conscritos, mais ainda profissional na sua oficialidade (GRAMSCI, 1978, p.377).

Esta passagem demonstra as preocupações de Gramsci para entender uma realidade a partir de suas particularidades. Afinal, a produção em massa (ou fordismo) altera de modo significativo a vida social, transfigurando as condições de produção (e de reprodução) social da civilização humana, no entanto, ela atinge de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços.

Gramsci afirma que o modelo do fordismo se adaptou bem à realidade da América por esta não possuir grandes “tradições históricas e culturais”, e não estar envolvida por uma “camada de chumbo”, referindo-se às sedimentações parasitárias da Europa, deixadas pelos períodos históricos passados. Isso permitiu uma base sadia para a indústria americana, e, especialmente, para o comércio, sendo esta uma das razões principais (mais importante do que a chamada riqueza natural americana) da sua formidável acumulação de capitais (GRAMSCI, 1978). Assim, a condição americana apresenta:

A ausência da fase histórica europeia, que, inclusive, no campo econômico é assinalada pela Revolução Francesa, [o que] deixou as massas populares americanas no estado primitivo, devendo-se acrescentar a isto a ausência de homogeneidade nacional, a mistura das culturas-raças, a questão dos negros (GRAMSCI, 1978, p.382).

Destacamos esse método de análise, pois, assim como Gramsci, acreditamos que os estudos sobre o trabalho devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que os engendram. Dessa maneira, defendemos, de acordo com o referencial adotado, que as condições de trabalho, assim como as respectivas “adaptações psicofísicas” são derivadas da forma determinada de organização do trabalho no capitalismo.

Como vimos, a noção gramsciana de “nexo psicofísico” do trabalhador deixa claro que o desenvolvimento das forças produtivas no modo capitalista de produção carece sempre de um processo de difusão de conhecimentos, procedimentos e valores; estes que precisam ser incorporados pela classe trabalhadora, a fim de garantir a efetivação e conferir legitimidade às mudanças necessárias à dinâmica capitalista. Nesse sentido, o autor busca elucidar as relações, processos e estruturas que envolvem as determinações recíprocas entre o trabalho e a formação de um determinado tipo de personalidade (GRAMSCI, 1978, 2001a), uma subjetividade do trabalho. Consideramos tal debate de extrema importância, posto que as relações políticas entre as classes que se desenvolveram em meados do século XX ecoam na contemporaneidade sob novas roupagens.

Segundo Gramsci, dependendo do tipo de Estado, o caráter coercitivo da adaptação psicofísica torna-se menos evidente, sendo superado pela “persuasão recíproca” ou pela “convicção individualmente proposta e aceita” de que se torna necessário assimilar, inquestionavelmente, “os novos hábitos e aptidões psicofísicos ligados aos novos métodos de produção e de trabalho” (GRAMSCI, 2001a, p.264). Assim, a adaptação psicofísica pode assumir o caráter de coerção, de persuasão e de convicção, fazendo com que o processo de adaptação psicofísica consista, basicamente, em adaptar os costumes e desenvolver hábitos, em conformidade com uma nova forma de trabalho, com novos métodos de trabalho e com novas relações sociais.

Somada à discussão gramsciana, percebemos na literatura atual, que os recentes processos de mudanças no mundo do trabalho não apenas alteram a objetividade dos processos de produção, as dinâmicas de emprego e desemprego e as relações salariais no plano econômico-corporativo. Eles também reverberam sobre o trabalho vivo, atuando na subjetividade do trabalhador, dados os mecanismos internos à lógica consensual, envolvente,

participativa e manipulativa das novas regras, valores e dispositivos organizacionais no plano “ético-político” (GRAMCSI, 2001a, 2001b).

Na tentativa de enfrentar estas questões, e tendo como base analítica a elaboração gramsciana de adaptação psicofísica, Cêa (2007) sustenta a ideia de que a formação do ser social no capitalismo compreende três dimensões fundamentais, complementares e sobrepostas. Trata-se dos distintos conteúdos ligados ao *ethos*, ao *modus* e ao *sapere* envolvidos nas lutas entre capital e trabalho, e que constituem os objetos mediadores dessa disputa, no campo da formação humana. Dessa forma:

Cada uma das classes sociais do capitalismo se mobiliza para fazer prevalecer: a) o desenvolvimento de um determinado *ethos*, definidor do caráter, dos costumes, da ética, da moral, do espírito, enfim, de uma certa disposição social; b) o estabelecimento do um *modus*, uma forma de agir determinante, uma prática “ética”; e c) a socialização de um *sapere*, um “gosto”, uma adesão e assimilação voluntárias dos códigos, saberes e conhecimentos definidos como socialmente indispensáveis (CÊA, 2007, p.38-39).

A autora destaca que essa tríade (*ethos*, *modus* e *sapere*), segundo a perspectiva do capital, “corresponde ao estabelecimento de processos sociais conformes e adequados à continuidade da reprodução histórica das relações sociais de produção” e que devem, portanto, “se tornar predominantes e hegemônicas em determinados momentos históricos” (CÊA, 2007, p.39). Deste modo, a adaptação psicofísica aos novos padrões de produção extrapola o espaço circunscrito à atividade produtiva e liga-se ao “desenvolvimento e socialização de determinadas condutas demandadas para a inserção no mundo produtivo e de determinadas formas de viver, de compreender e de se relacionar no mundo” (CÊA, 2007, p.38). Assim, nos inspirando nas elaborações da autora, levantamos o questionamento: qual *ethos*, *modos* e *sapere* estão sendo forjados nos tempos atuais? Qual tipo de adaptação psicofísica vem sendo construída em tempos de crise estrutural do capital e de reestruturação produtiva? Como isso tem se dado nos países centrais e nos países de capitalismo dependente como é o caso brasileiro?

Tendo como referência o toyotismo, considerado o “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva (ALVES, 2000a, 2000b, 2011), é possível observar que as mudanças dos padrões produtivos e as alterações nas formas de gestão do trabalho investem, sobretudo, na expropriação do trabalho vivo, em virtude da aparente intelectualização do trabalho operada pela incorporação da microeletrônica e das tecnologias da informação e comunicação no processo produtivo, conforme apontam Antunes (2003,

2018) e Kuenzer (2002). Isso significa uma nova (con)formação do nexos psicofísico do trabalhador como parte da política de produção de um regime flexível.

Ao tratar do “espírito do toyotismo” e de seu nexos essencial – a “captura” da subjetividade – Alves (2011, p.37) irá constatar que o toyotismo é também um “fato filosófico”, conforme já destacamos. Assim, o autor segue a direção de Gramsci (1978), que diz que quando se consegue introduzir uma nova moral adequada a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também essa concepção, isto é, determina-se uma reforma filosófica total.

Nesse sentido, a fábrica (e mesmo as demais organizações, como bancos, comércios, escolas, hospitais) se constitui como agência, cuja organização e gestão do processo de trabalho expressam modos intencionais de conformar hábitos, valores, habilidades e identidades. Assim, os intelectuais orgânicos do capital mobilizam as forças produtivas, (força de trabalho, ferramentas, matérias-primas, o conhecimento científico e os modelos organizacionais) com o objetivo de efetivar a hegemonia, articulando coerção e consenso, e materializando aquilo que Kuenzer (2002), apoiada em Gramsci, categoriza como “pedagogia da fábrica” ou pedagogia do trabalho capitalista. Desta maneira, institui-se no interior do aparelho produtivo um processo pedagógico “[...] que se fundamenta na articulação entre política e produção e cujo objetivo é educar o homem capaz de ajustar-se à produção racionalizada, constituindo-se em uma das formas pelas quais a classe burguesa busca concretizar o seu projeto hegemônico” (KUENZER, 2002, p.60).

Conforme exposto, uma característica inerente ao modelo toyotista, que o diferencia do fordismo, segundo Alves, é a “captura” da subjetividade dos trabalhadores. Inspirando-se em Gramsci, o autor afirma que o “novo terreno ideológico” que nasce com o toyotismo é também uma nova “atitude psicológica” que “alimenta a afirmação da aparência das superestruturas” (ALVES, 2013, p.101). Segundo Alves (2011), isso explica a proximidade das preocupações do fordismo puro, descrito pelo autor italiano, do novo Sistema Toyota de Produção, pois, este último, busca constituir um novo nexos psicofísico ou a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital adequada ao novo modelo produtivo.

Henry Ford tinha consciência de que os operários não eram “gorilas domesticados”, por isso procurava resolver o dilema da organização capitalista da produção em massa por iniciativas “educativas” fora da fábrica. O toyotismo, ao contrário, por meio da recomposição da linha de produção, com seus vários protocolos organizacionais (e institucionais), procura “capturar” o pensamento do trabalhador, operário ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias. É por isso que, por exemplo, a autoativação centrada na

polivalência, um dos nexos contingentes do toyotismo, é uma iniciativa “educativa” do capital (ALVES, 2014, p.60).

Verificamos nesta seção que as mudanças no padrão de produção afetam a estrutura e a superestrutura social; ou seja, afetam não só a economia e a política, mas atingem as formas de sociabilidade, as formas culturais, as identidades coletivas e a subjetividade do homem e da mulher que trabalham. Com as mudanças advindas do complexo de reestruturação produtiva manifestadas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, incentivava-se o crescimento do clima de incertezas e a erosão de projetos coletivos ao estimular atitudes e condutas centradas no indivíduo isolado, onde, aparentemente, cada um é “livre”, mas na essência estão subordinados às leis mercantis em uma sociedade de desiguais.

1.6 Precarização do ser humano que trabalha: condições contemporâneas

A precarização do trabalho é um processo constante e necessário à reprodução do capitalismo. No entanto, conforme exposto, tal processo assume múltiplas formas que devem ser historicizadas. O que destacamos neste tópico é a novidade radical de nossa época em que “o sistema do capital já não está em posição de conceder seja o que for ao trabalho, em contraste com as conquistas reformistas do passado” (MÉSZÁROS, 2006, p.41).

Percebemos na literatura que os recentes processos de mudanças no mundo do trabalho não apenas alteram a objetividade dos processos de produção, as dinâmicas de emprego e desemprego e as relações salariais, mas também reverberam sobre a subjetividade do trabalhador, dados os mecanismos internos à lógica consensual, envolvente, participativa e manipulatória das regras do regime de acumulação flexível, de seus valores e dispositivos organizacionais (HARVEY, 1992, ALVES, 2008; ANTUNES, 1999, 2003, 2018). Ou seja, cada novo complexo de reestruturação produtiva tende a significar mudanças na objetividade e na subjetividade do trabalho e, portanto, do homem que trabalha.

Nos últimos trinta anos, especialmente, foram profundas as mudanças no mundo e no Brasil. A mundialização do capital, a acumulação e a organização produtiva flexíveis e o neoliberalismo constituíram nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, um novo (e precário) mundo do trabalho, complexificado, fragmentado e heterogêneo (ALVES, 2011, 2014; ANTUNES, 2003, 2006, 2013, 2018, DAL ROSSO, 2008, 2013, 2017). Portanto, nesta seção, buscamos refletir sobre os processos de trabalho no contexto das metamorfoses do mundo laboral em que emerge o regime de acumulação flexível (HARVEY, 1992). Processo este que consideramos responsável pela acentuação das formas sociais de

estranhamento (ou alienação) no mundo do trabalho contemporâneo, precarizando a totalidade do viver social.

Se a reprodução dos homens e mulheres como indivíduos sociais efetivada no trabalho significa a exteriorização de um modo de vida, a compreensão das metamorfoses do mundo do trabalho exige a articulação de análises que apreendam e expliquem as alterações e mudanças na regulação social do trabalho. Além disso, é preciso entender os modos em que capital e Estado se articulam para reordenar as determinações do uso, contratação e remuneração dos trabalhadores, assim como as formas nas quais os homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho vivenciam na cotidianidade a dimensão da precarização do trabalho nas condições do capitalismo flexível e em crise estrutural. Assim como Vasapollo (2006, p.46), consideramos que:

A nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados. É o mal-estar no trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais.

A flexibilização do trabalho pode ser entendida, por exemplo, como liberdade da empresa para despedir parte dos seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem, assim como reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite. Do mesmo modo, leva o empregador a pagar salários mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para poder participar de uma concorrência internacional; além disso, abre margem para a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.). A flexibilidade traz liberdade para designar parte de sua atividade às empresas externas (terceirizadas), aumenta a possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico; diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa (VASAPOLLO, 2006).

O trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, por exemplo:

o *trabalho atípico*, os trabalhos terceirizados (com sua enorme gama e variedade), o “cooperativismo”, o “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário” etc. (ANTUNES, 2013, p.14, grifos do autor).

Essa discussão versa sobre a erosão do trabalho relativamente regulamentado, dominante até o último quarto do século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – que está sendo substituído pelas diversas formas de trabalho que oscilam entre a “superexploração¹⁹” e a “autoexploração” do trabalhador. Conforme os dados que trataremos a seguir, isso vem acontecendo em larga medida nos países centrais e também nos países periféricos.

Valencia (2016) ao tratar da “fisionomia do mundo do trabalho”, modificada pela reestruturação produtiva, destaca quatro dimensões: a desregulamentação, a flexibilização, a precarização e a terceirização, que segundo o autor codificam o “contrato temporário vulnerável” como forma hegemônica do novo regime neoliberal da divisão internacional do trabalho vigente, ao mesmo tempo em que estimulam a generalização da superexploração do trabalho, da precariedade e o desemprego, afetando a maioria das categorias que conformam o mundo do trabalho.

Ao abordar a questão do desemprego em tempos recentes, Mészáros afirma que este:

[...] não é limitado a um “exército de reserva²⁰” à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora, a grave realidade do desumanizante desemprego assume um caráter crônico, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital como “desemprego estrutural”, sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse a ver com a natureza perversa do seu adorado sistema (MÉSZÁROS, 2003, p.45).

Um informe da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre as perspectivas do emprego²¹ em 2014 revela que no primeiro trimestre

¹⁹ Florestan Fernandes (1981a, 1981b) e Ruy Mauro Marini (2000, 2010) trabalham com as noções de “superexploração” e “sobre-expropriação”. Desenvolveremos um diálogo com esses autores e suas teorias no capítulo 2.

²⁰ Mais adiante trataremos da Lei geral de acumulação capitalista resgatando os segmentos do Exército Industrial de Reserva conforme definido por Marx n’O Capital (2011).

²¹ A noção de desemprego é bastante ampla e adquire, com isso, diversas versões que faz com que seja constantemente modificada. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a entidade da administração pública que tem a missão legal e estatutária de informar um conjunto de dados relativos à realidade brasileira, sendo eles considerados dados oficiais do Estado. Cabe ressaltar que o IBGE não conceitua desemprego ou desempregado segundo o entendimento próprio da expressão, utiliza sim, a expressão ocupação e desocupação. Os dados de 2017 sobre o aumento do emprego no Brasil, divulgados pelo Instituto e propagandeados pelo governo federal (Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/09/desemprego-volta-a-cair-em-agosto-diz-ibge>>. Acesso em: 22 nov. 2017) considerou

daquele ano existiam cerca de 45 milhões de pessoas desempregadas nos países da OCDE; 12,1 milhões a mais do que antes da recessão dos anos 2008 e 2009. Essa quantidade significa que têm por volta de 202 milhões de pessoas sem trabalho no mundo e uma quantidade ainda maior que tem emprego, mas de natureza precária, com salários baixíssimos (OCDE, 2015a). Cabe destacar que este informe da OCDE tem o objetivo de colocar nas mãos do mercado a missão de recuperar os salários e a qualidade dos empregos e de incentivar os governos ao redor do mundo, incluindo os países periféricos a “enfocar-se em fortalecer o crescimento econômico [...] através de reformas estruturais” (VALENCIA, 2016).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no início dos anos 2000, o crescimento do desemprego no Brasil superava a taxa mundial de 6,2%, e a da América Latina e Caribe, que é dos 8%. A única região que registra um aumento do desemprego superior ao país é o Sudeste Asiático (IAMAMOTO, 2012).

Com dados mais recentes, no relatório Panorama Laboral 2016 – América Latina e Caribe (OIT, 2016, p.14), foi destacado que o aumento do desemprego na região afetou principalmente os jovens:

El aumento de la desocupación juvenil regional observado en 2015 se exacerbó en 2016 al pasar de 15,1% a 18,3% entre los tres primeros trimestres de 2015 y 2016, aunque no todos los países experimentaron incrementos en la tasa de desocupación juvenil. El incremento de la tasa de desocupación juvenil en ese período fue muy superior al aumento del indicador entre los adultos. Como resultado, la brecha de desocupación entre los dos grupos etarios se amplió a 3,1 veces.

Ainda, a OIT (2016, p.14-15) indica que a desaceleração da economia na região gerou informalidade, precarização e redução salarial:

El empleo continuó experimentando una merma en su calidad. Particularmente crítico es el aumento de la tasa de empleo informal en 2015, cuando por lo menos 133 millones de trabajadores se encontraban en la informalidad. En 2016 también se ha observado una caída del empleo registrado y la pérdida de puestos de trabajo asalariados, particularmente en el sector de grandes empresas. Como contraparte, aumentó el empleo por cuenta propia, generalmente asociado a puestos de trabajo con menores

trabalhadores que estavam ocupados, formal ou informalmente; ou seja, trabalhadores que estão gerando renda, seja como for, estão sendo considerados ocupados (empregados). Estes dados acabam escamoteando a realidade, pois baseiam-se na inserção de novos conceitos relaxadores do vínculo de emprego para inserção da “livre iniciativa, empreendedorismo”, que nada mais se revela como precarização das relações sociais e de trabalho. Além do mais, é relevante destacar que a metodologia adotada pelo IBGE, apoiada nos princípios erigidos pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), foi estabelecida para mensuração dos países desenvolvidos, assim como os dados da OCDE aqui citados. Nestes países existem políticas e mecanismos sociais de proteção ao trabalhador que no Brasil não existe ou comparativamente são bem mais tímidas.

ingresos y menor acceso a cobertura de seguridad social y beneficios laborales. Por este motivo, se estima que en 2016 habría 134 millones de trabajadores en la informalidad si continúa la tendencia observada el año anterior.

Em relação à perspectiva para 2017, o relatório aponta que: “se estima que la tasa de desocupación promedio regional se elevará de nuevo a 8,4% en comparación con el 8,1% del año 2016 y el 6,6% del año 2015” (OIT, 2016, p.15). E no relatório em que faz projeções para o ano de 2018 e 2019, a organização internacional aponta o aumento do emprego vulnerável:

Puesto que la mejora del empleo se prevé será módica, es probable que en los próximos años aumente el número de trabajadores en formas de empleo vulnerable (trabajadores por cuenta propia y trabajadores familiares auxiliares). A nivel mundial, el avance significativo logrado en el pasado en la reducción de este tipo de empleo está prácticamente estancado desde 2012. En 2017, se calcula que alrededor del 42 por ciento de los trabajadores en el mundo [...] se encuentra en modalidades de empleo vulnerable; se prevé que este porcentaje permanezca especialmente elevado en los países en desarrollo y emergentes, donde superaría el 76 por ciento y el 46 por ciento respectivamente. Es preocupante que la proyección actual indique una reversión de la tendencia, con un aumento anual de 17 millones de personas en empleos vulnerables en 2018 y 2019 (OIT, 2018, p.2).

São dados preocupantes que apresentam uma mudança na tendência mundial e demonstram que os empregos precários, por conta própria e/ou com pouca (ou nenhuma) proteção social, alcançarão quase metade dos trabalhadores do globo, atingindo especialmente os países em desenvolvimento e os emergentes (superando 76% e 46%, respectivamente) conforme as denominações utilizadas pela OIT.

No âmbito do Brasil, como registra o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o crescimento do desemprego é indissociável do fraco desempenho da economia brasileira nos últimos 20 anos, devido ao fracasso dos diversos planos de estabilização econômica durante os anos 1980 e início dos anos 1990, além da restrição de crédito associada à alta taxa de juros, que inibiram investimentos, uma vez que as aplicações financeiras rendiam mais que o investimento na atividade produtiva. Outro fator importante por trás do desemprego foi a destruição de postos de trabalho ocasionada pela reestruturação produtiva das empresas instaladas no país (especialmente na indústria) (IPEA, 2005). desencadeada em grande parte como reação à desregulamentação e à abertura econômica, bem como à privatização e desnacionalização das empresas na década de 1990, essa reestruturação envolveu várias transformações tecnológicas e organizacionais, poupadoras de mão de obra (IAMAMOTO, 2012).

Confirmando os dados da OIT (2016), essa reestruturação advinda das décadas anteriores atingiu principalmente os jovens que querem trabalhar e sofrem crescentes dificuldades para conseguir uma ocupação. Como informa o Ipea (2005, p.40), no grupo de jovens de 15 a 19 anos, o desemprego passou de 13% para 23% no período de 1995 a 2003. Já para os jovens de 20 a 24 anos, este índice saltou de 10% para 16%. As mulheres registram uma taxa de desemprego substancialmente superior à dos homens – isto é, de 12,7% contra 8% - assim como os negros em relação aos brancos – 12,2% contra 9,1% (IPEA, 2005, p.42).

Essa redução do espaço para o jovem no mercado formal reflete-se no assalariamento sem carteira, nas ocupações não assalariadas e no desemprego. Pochmann (2016b) distingue três definições de trabalhadores jovens sem emprego, que referem-se ao movimento mais geral de desestruturação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 1990. São elas: O *desemprego recorrente* que compreende os trabalhadores que, diante da ausência do emprego estável, assumem uma condição de frequentemente desempregados, ora com ocupações de curto prazo, ora como autônomos, ou outras situações associadas ao uso pontual da força de trabalho jovem. A segunda definição seria o *desemprego de reestruturação empresarial*, que seria aquele ocasionado pelas mudanças no interior das empresas devido à introdução de novos programas de inovação tecnológica, gestão ou organização do trabalho. Por fim, a terceira seria o *desemprego de exclusão* que engloba o trabalhador jovem analfabeto ou com baixa escolaridade.

É importante ressaltar novamente que as diferenças e desigualdades dos processos de trabalho ocorrem em função das características do Estado e do país, de seu grau de desenvolvimento econômico e, principalmente, das lutas trabalhistas e sindicais pela manutenção dos direitos e de melhores condições de vida e trabalho. Com isso em vista, Valencia destaca que o fenômeno sociolaboral da atualidade não é homogêneo.

Alguns lugares, países, regiões, regimes jurídico-laborais, instituições e processos produtivos, ainda se mantêm relações trabalhistas que conservam, substancialmente, os direitos e prerrogativas dos trabalhadores dentro da integridade de um *contrato trabalhista* que articula *categoria, salário e função* desempenhada, a exemplo do que ocorre naqueles países europeus compreendidos no Estado de bem-estar e no fordismo – e que hoje passam por uma crise profunda – enquanto outros, como Espanha, Grécia e Portugal, por exemplo, além dos países latino-americanos, isso não ocorre. Nessas regiões, ao contrário, a desregulamentação, a flexibilidade, a informalidade, a precariedade, a instabilidade no emprego e a perda de direitos sociais e trabalhistas ascenderam à condição de regime hegemônico no capitalismo neoliberal (VALENCIA, 2016, p.77, grifos do autor).

Trazendo o exemplo da Espanha, país no qual as formas precárias de emprego deixaram de ser atípicas para se tornar regra geral, o sociólogo, traz os seguintes dados, segundo o Ministério de Emprego do Estado Espanhol:

Desde a aprovação da reforma trabalhista em fevereiro de 2012, o número de desempregados passou de 4.599.829 para 4.814.435, um aumento de 4,6%. Entre outros motivos que promoveram a precariedade figura o fato de que as fontes de trabalho que se criaram na Espanha são temporárias e de características precárias. Dessa forma, por exemplo, neste país, entre 1985 e 1993, cerca de 73% dos novos contratos criados eram temporários. Somente em março de 2014 se registraram um total de 1.216.637 contratos, cifra 25,4% superior em relação ao ano anterior, mas desse total somente 9,3% (13.481) foram contratos fixos, enquanto os 90,7% restantes foram temporários (VALENCIA, 2016, p.79).

Ao exemplificar o sentido da conversão do trabalho “típico” em “atípico” (VALENCIA, 2016, p.82) o autor destaca também a Alemanha que desde o ano 2000 destruiu mais de dois milhões de empregos estáveis e criou mais de quatro milhões de empregos precários de baixa qualidade. Neste ponto, é importante considerar que a desregulamentação e a flexibilização do trabalho nos países centrais introduzem como normalidade algo que durante muito tempo foi considerado uma catástrofe superável; já no Brasil e em outros países, formaliza-se algo que já acontece há tempos.

Os diversos “modos de ser da informalidade” no Brasil, que, segundo Antunes, certamente comportam traços e características similares em diversas partes do globo, são emblemáticos do que o autor formula como hipótese: “os mais diversos *modos de ser da informalidade* parecem assumir, ao contrário do que afirmam os desconstrutores da teoria do valor, um importante elemento de ampliação, de potencialização e mesmo de realização do *mais-valor*” (ANTUNES, 2013, p.17, grifos do autor).

Assim, buscando ter o mesmo cuidado de Gramsci (1978) ao discutir o “Americanismo e Fordismo” e não transpô-lo mecanicamente para a realidade europeia, pretendemos analisar as transformações do trabalho na contemporaneidade e a entrada de novas ideologias e padrões de trabalho, considerando as especificidades de um país capitalista dependente. Deste modo, pretendemos analisar as tendências mundiais, com o esforço de não perder de vista as particularidades de nosso país. Afinal, é preciso resguardar as peculiaridades típicas de um capitalismo dependente e das relações de produção que estampam uma fragorosa investida do capital sobre o trabalho, na forma de exploração absoluta e relativa da força de trabalho e de contenção coercitiva de reivindicações e direitos da classe trabalhadora.

1.7 Expropriação e precarização do trabalho: a realidade brasileira

A expropriação é a separação da mercadoria força de trabalho dos meios de produção. Nela repousa a base social da dominação capitalista que permite a exploração e, sob o domínio do capital, enrijece-se como condição natural da existência humana. A violência primordial do capital é permanente e constitutiva: a produção em massa da expropriação de formas variadas.

De acordo com o livro I de *O Capital*, “a expropriação é a produção de trabalhadores livres e, nesse sentido, a liberdade corresponde a mais plena disponibilidade da força de trabalho para o capital” (MARX, 1985 *apud* FONTES, 2008, p.3). Portanto, trabalhadores livres para o capital.

A expropriação capitalista não é uma relação entre “coisas”, ainda que incida sobre “coisas” (como a terra), nem entre pessoas e coisas (ainda que as envolva), mas uma relação social, entre classes, através da qual, grupos crescentes de trabalhadores são incapacitados de assegurar sua plena existência, impedidos de recuar para as antigas formas, mesmo quando não se lhes oferece condições para assegurar sua subsistência nas novas modalidades sociais (FONTES, 2010, p.83).

A condição para transformar a existência social numa forma subordinada ao capital é a expropriação dos trabalhadores e sua separação dos meios de produção, e isso, conforme Virgínia Fontes (2010, p.42): “corresponde a um processo histórico ao qual se superpõe, na atualidade, a exasperação dessas expropriações, através de uma disponibilização crescente da população mundial ao capital”.

Vivemos, segundo Fontes (2008, 2010), uma fase de expropriações tremendas. A autora define dois tipos de expropriações: as “primárias”, que seriam aquelas que atingem as massas camponesas, separando-as da terra e impelindo-as a vender sua força de trabalho no mercado para garantir a sobrevivência como consumidor neste mesmo mercado. E as “secundárias”, que chegam até mesmo aos “direitos”, conquistados através de lutas sociais, lançando, permanentemente, a população urbana em condições críticas, de intensa e exasperada disponibilidade ao mercado. Estas últimas constituem um “formidável manancial de exploração da força de trabalho para capitais e capitalistas de porte variado, ao mesmo tempo, em que grande parte dessa população anseia – compreensivelmente – pela integração ao mundo do trabalho regular” (FONTES, 2010, p.54). Essa discussão de Fontes (2008, 2010)

é fundamental para entendermos como se dá, nos dias atuais, a precarização das relações de trabalho no processo de expropriação em curso.

Marcelo Badaró Mattos (2013) ao discutir a composição da classe trabalhadora brasileira nas últimas décadas resgata indicadores que consideramos importantes para visualizarmos a expropriação “primária” dos trabalhadores, em anos recentes, no Brasil:

Dados de 2007 indicam que, do total de mais de 98 milhões de pessoas economicamente ativas, 82,6% moram em cidades. Dos(as) 90 milhões de trabalhadores(as) ocupados(as) no país, apenas 18,3% estão inseridos em atividades agrícolas. Esse quadro contrasta profundamente com o perfil do país há algumas décadas atrás. Em 1940, só 31,2% dos 41 milhões de residentes no país viviam nas cidades, sendo que foi nos anos 1960 que a população urbana ultrapassou a rural. Em 1970, eram moradoras das áreas urbanas 55,9% das 93 milhões de pessoas recenseadas. Isto implica reconhecer que a classe trabalhadora no Brasil é profundamente concentrada no meio urbano, mas que essa concentração se produziu de forma dramaticamente rápida nas últimas décadas do século XX (MATTOS, 2013, p.86-87).

Quando nos referimos às “expropriações secundárias” referentes aos trabalhadores urbanos, duas décadas de reestruturação produtiva foram suficientes para introduzir um alto grau de precarização numa população trabalhadora que, por sua elevada concentração recente nos grandes centros urbanos, já tendia a produzir grandes contingentes excedentes, conforme demonstrou Mattos (2013).

Isto posto, ao tratarmos do mundo do trabalho e das “expropriações secundárias” no Brasil, é imprescindível salientar a singularidade crucial da década de 1990, a década da precarização do trabalho em sua forma extrema. Este período foi caracterizado pelo ajuste neoliberal, pela reestruturação produtiva e por uma nova dinâmica do capitalismo no Brasil, quando a terceirização, as privatizações e a flexibilização do mercado de trabalho ganharam impulso junto à Reforma da Previdência²² que retirou direitos dos trabalhadores. “Sob a dita ‘década neoliberal’ o complexo do trabalho no Brasil foi atingido por um processo disruptivo de reestruturação produtiva na indústria, serviços e inclusive administração pública, que alterou o perfil do trabalhador coletivo no país” (ALVES, 2013, p.134).

A “desertificação neoliberal”, segundo Antunes (2004), ocorrida na década de 1990 dividiu a história do trabalho no Brasil moderno em dois períodos históricos delimitados:

²² Ao analisar as políticas sociais no estágio contemporâneo do capitalismo monopolista, marcado pela financeirização, Granemann (2007) trata da “contra-reforma da previdência social” e dos documentos do Banco Mundial sobre aposentadorias que evidenciam as necessidades de a acumulação capitalista encontrar novos espaços de valorização para “resolver” ainda que momentaneamente sua crise. Ver mais em: GRANEMANN, Sara. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista em Pauta**, Nº 20, 2007.

antes e depois de 1990 (ou ainda A.C e D.C – antes e depois de Collor). Este período adensou “um amplo grupo periférico, formado de um contingente de trabalhadores temporários e/ou de tempo parcial, dotados de habilidades facilmente encontráveis no mercado, sujeitos aos ciclos instáveis da produção e dos mercados” (IAMAMOTO, 2012, p.119). Desta maneira,

[...] referendado e apoiado pelas políticas imperialistas ditadas²³ pelos organismos multilaterais, o capital subordina, aos seus fins de valorização, toda a organização da vida em sociedade: a economia, a política e a cultura. Potencia as mistificações – o mundo dos seus fetichismos –, tornando opacas as relações de exploração e subordinação política que mantém com os trabalhadores (e suas lutas), que nutrem o processo de acumulação e sua desagregação (IAMAMOTO, 2012, p.53).

Nesse contexto, Antunes (1999) ressalta a importância de uma noção mais ampliada de classe trabalhadora, que inclua a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos, mas englobando também os trabalhadores improdutivos, de forma a incorporar:

[...] além do proletariado rural, “o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos Mac Donalds [sic] [...], os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas [...], os trabalhadores assalariados da chamada ‘economia informal’, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital” (ANTUNES, 1999, p.102-104).

No entanto, mais de uma década depois da constatação do sociólogo Ricardo Antunes, o historiador thompsoniano Marcelo Badaró Mattos ao discutir a composição da classe trabalhadora destaca que:

Há mais fábricas e mais operários fabris do que nunca, pelo menos em termos absolutos (os percentuais relativos em escala global não são fáceis de obter), mas as fábricas aparecem cada vez mais na periferia do globo (Ásia, América Latina). Por outro lado, no “coração” do capitalismo, nos países de desenvolvimento mais antigo, há cada vez menos fábricas e postos de trabalho no setor secundário. A combinação resultante desse processo é: menores salários, maiores taxas de desemprego, menos garantias legais dos contratos, menos direitos, mais “informalidade” etc. (MATTOS, 2013, p.85).

²³ Não diríamos “ditadas” conforme mencionou a autora, pois o que fazem esses organismos multilaterais é propor uma agenda para os países.

Independentemente de onde estejam localizados os trabalhadores, o fato é que os empregados com carteira assinada e que possuem direitos advindos de um contrato de trabalho, adquiridos pelas lutas históricas da classe trabalhadora, são cada vez em menor número. O que nos interessa destacar, sobretudo, é que tais processos não atingem somente a economia e a política, mas afetam as formas de sociabilidade, pois “os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (GRAMSCI, 1978, p.396).

A proposição de Gramsci se encaixa perfeitamente ao cenário de avanço neoliberal que atinge as formas culturais, a subjetividade, e acabam interferindo no processo de lutas organizadas, erodindo projetos e identidades coletivas. O que vemos é uma classe trabalhadora difusa, inserida num clima de incerteza e insegurança²⁴, subordinada às leis mercantis que estimulam atitudes centradas no indivíduo isolado, em que cada um é “livre” para assumir responsabilidade e riscos por seus atos numa sociedade de desiguais. Pode estar se configurando um novo modo de ser e de viver que vende a ideia do empenho individual como a chave do sucesso financeiro. Há uma disputa ideológica e um rebaixamento ao plano individual no qual a classe trabalhadora tende a não se ver mais enquanto trabalhadores antes de tudo, e sim como empreendedores, com anseios de classe média consumista, onde a ideia de esforço pessoal ganha fôlego.

Diversos pontos podem ser abordados a partir desta discussão, inclusive aquela que é muito cara aos que reconhecem a luta de classes como motor da história: a organização coletiva da classe trabalhadora deve ser o combustível para buscar as melhorias necessárias no âmbito econômico e quiçá no nível ético-político.

Considerando este aspecto, ao tratar da dificuldade das instituições – partidos políticos, sindicatos, associações de trabalhadores – de responderem às novas formas de organização do trabalho no Brasil, Pochmann fala que hoje há uma espécie de “oligarquia sindical”:

Há uma elite, que são os trabalhadores sindicalizados de grandes empresas, que reproduzem, guardadas as devidas proporções, o traço do fordismo do passado. São instituições importantes, que têm instrumentos de mobilização, mas não têm massa a mobilizar. Chegamos a ter até o final dos anos 1980

²⁴ Como bem alertou o professor Gaudêncio Frigotto na qualificação desta tese, “incerteza” e “insegurança” não devem ser tratados como sinônimos. A primeira é um vocabulário do *establishment*, um termo muito utilizado pelo capital, já a segunda é mais profunda e solapa as bases de produzir a vida. Nesta tese trabalhamos com textos que utilizam as duas categorias, nem sempre com essa lógica interpretativa.

quase um milhão de trabalhadores bancários e tínhamos algo em torno de 200 mil trabalhadores terceirizados que serviam aos bancos. Hoje temos ao redor de 400 mil bancários e 1,6 milhão de trabalhadores terceirizados. Quem está organizado são os bancários, que fazem greves, mas é algo que ocorre sem a capacidade de envolver o conjunto de todos os trabalhadores que estão vinculados aos serviços financeiros e bancários (POCHMANN, 2016a, p.19).

O autor traz ainda o exemplo de Campinas, cidade do estado de São Paulo que concentra um grande número de indústrias, mas que ao mesmo tempo tem dez *shoppings centers* que reúnem 21% da força de trabalho, um contingente de 170 mil pessoas.

Esses 21% não têm nenhuma forma de organização e estão reunidos no mesmo espaço, com não sei quantos contratos diferentes. Isso não dá organização porque são contratos individuais praticamente. Esses trabalhadores estão submetidos a um regime de profunda intensificação e extensão do trabalho, estão trabalhando mais e de forma mais intensa. Eles têm uma série de anseios, doenças profissionais, e isso não faz parte da pauta das instituições tradicionais de representação de interesses. Por isso não tem diálogo e por isso a dificuldade de representá-los. Este me parece que é o principal desafio. Quem conseguir encontrar a fórmula que vai permitir chegar a esses trabalhadores terá a chave de um patamar muito superior de mobilização (POCHMANN, 2016a, p.19).

Consideramos a preocupação do autor pertinente e acreditamos que é preciso um patamar de organização dos trabalhadores que dê respostas a esse amplo contingente que se encontra fora das fileiras dos trabalhadores sindicalizados. Certamente, uma tarefa que está colocada para os trabalhadores do século XXI.

Este apontamento geral do número de trabalhadores “difusos” e “desorganizados”, ocupando postos de trabalho precários e sem representação ou com escassa organização sindical, nos coloca um cenário presente em diversos setores no mundo do trabalho e que, inclusive, está presente entre os trabalhadores docentes do setor público, conforme abordaremos no terceiro capítulo desta tese.

1.8 Tendências do trabalho no século XXI: terceirização, pejetização e uberização

O cenário do capitalismo no século XXI exige uma análise crítica, visto que, contrariando algumas teorias já abordadas, o trabalho ainda é central para a criação do valor e apresenta, em patamares temerosos, seu traço de expropriação do trabalhador, do qual são exemplos os precarizados, os flexibilizados e os temporários, além do grande número de desempregados e desempregadas existentes. Ou seja, continuam a surgir novas gerações de

trabalhadores, mas não necessariamente trabalhadores assalariados formais, portadores de direitos trabalhistas.

Iamamoto, ao tratar da “questão social”²⁵ no Brasil contemporâneo, acaba discorrendo sobre o trabalho no atual padrão de acumulação, no qual o capital internacionalizado, em amplo movimento de concentração e centralização da propriedade das empresas, expande sua face financeira e especulativa, com irrestrita liberdade de operar sem regulamentações. E isso vem “acompanhado da redução da capacidade contratual da força de trabalho, do aprofundamento das distâncias e desigualdades entre países do centro e da periferia” (IAMAMOTO, 2012, p.53).

Foram profundas as transformações ocorridas no capitalismo brasileiro em tempos recentes, particularmente após a década de 1990, quando, com o advento do receituário definido no Consenso de Washington²⁶, desencadeou-se um processo de precarização nas mais distintas esferas do mundo do trabalho. Esse processo seguiu seu curso, desencadeando, em anos mais recentes, um aprofundamento da precarização do trabalho no Brasil, com a reforma trabalhista e leis voltadas para a ampliação e flexibilização das possibilidades de terceirização e de contratação do trabalho temporário.

Conforme destaca Iamamoto (2012), desde 1993 aumenta a proporção dos empregados sem carteira assinada, destituída dos direitos trabalhistas – 13º salário, férias, seguro-desemprego, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) – e seguridade social (auxílio-doença, auxílio acidente de trabalho, salário-maternidade, pensão por morte e aposentadoria). Segundo dados do Ipea, levantados pela autora, o índice dos empregados sem carteira assinada passou de 21,1% em 1995 para 24,2% do total de ocupados em 2003. Somados os empregados sem carteira assinada e os trabalhadores por conta própria, a participação desses segmentos no total da ocupação elevou-se para 45,5% no mesmo ano, perfazendo o contingente da população economicamente ativa que se encontra na informalidade. Une-se a isso o fato de que o grupo de trabalhadores por conta própria, na sua

²⁵ Segundo Iamamoto (2004, p.28), a expressão “questão social” surge da “tensão entre a produção de desigualdade e produção da rebeldia e da resistência” advinda do processo de industrialização, da “nova organização do trabalho” ou “nova ordem”, pela “ameaça de fratura” das instituições sociais existentes, tendo em vista o ingresso da classe operária no cenário político. E é tratada sob o “ângulo do poder” (IAMAMOTO, 2004, p.11). Para Netto (2004, p.43): “Foi a partir da perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa que o pauperismo designou-se como ‘questão social’”.

²⁶ Conferência realizada na capital americana, no fim de 1989, onde o governo dos EUA, os organismos internacionais e representantes latino-americanos discutiram um conjunto de reformas para a América Latina. “Consistiu em um conjunto de grandes medidas (dez regras básicas), formuladas [...] por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, Estados Unidos, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos” (CAVALCANTE, 2017, p.14). As propostas, encampadas pelo FMI na década seguinte, constituíram um receituário de cunho liberal de ajustes macroeconômicos aos países em desenvolvimento.

absoluta maioria, encontra-se envolvido em atividades precárias, o que é atestado pelo não acesso aos benefícios da previdência: 81,9% não contribuem para a previdência social, na média nacional.

A ampliação de trabalhadores temporários, desde então, constitui-se um claro exemplo da enorme tendência à intensificação e exploração da força de trabalho no Brasil. O mercado de trabalho brasileiro se estrutura preservando um número reduzido de trabalhadores (mais qualificados, multifuncionais e envolvidos com o seu ideário) nas empresas matrizes e, ao mesmo tempo, aumenta a terceirização que é realizada através de subcontratações por pequenas empresas. Estas agem como escudo protetor das grandes corporações, ao mesmo tempo em que transferem os custos das flutuações dos mercados.

A terceirização é um poderoso mecanismo de precarização das relações de trabalho, devido às possibilidades que abre para as empresas contratantes não cumprirem os direitos trabalhistas. Seu objetivo é elevar os ganhos do capital com a redução dos custos da força de trabalho, não à toa é uma estratégia que se agudiza em cenários de baixo crescimento econômico. Em fases recessivas da economia, a pressão patronal pela redução dos custos do trabalho e maior flexibilização nas relações trabalhistas, aumenta ainda mais. Porém, conforme destaca Cavalcanti (2016), não se trata apenas de ganhos num sentido econômico; o outro objetivo é notadamente político-ideológico, pois a terceirização facilita a transferência ou externalização de conflitos trabalhistas e reforça, no plano dos valores, a ordem neoliberal que pretende desvincular a riqueza produzida do conjunto de trabalhadores que são necessários para a produção dessa riqueza. Em suma, a terceirização é uma estratégia posta como nova, mas, na realidade, reedita momentos da história em que inexistiam obstáculos à completa mercadorização da força de trabalho.

Esse processo de aumento da terceirização faz com que os trabalhadores temporários fiquem num ciclo de trabalho precário e isso, conforme destaca Ruy Braga, soma-se à informalidade crescente durante o que o autor chama de “hegemonia lulista”:

O recente aumento dos acidentes e mortes no trabalho, a resiliência do número absoluto de trabalhadores submetidos à informalidade, a concentração da massa dos empregos na base da pirâmide salarial ou a elevação da taxa global de rotatividade e de terceirização da força de trabalho dão ideia da desagregação social que a ortodoxia rentista afiançada pela “Carta ao povo Brasileiro” assegurou ao país na década de 2000 (BRAGA, 2012, p.225).

Conforme estimado por Ruy Braga (*apud* MOTA, 2017), em anos mais recentes, os trabalhadores terceirizados correspondiam a 25% (13 milhões de empregados) dos 47 milhões

de vínculos empregatícios contabilizados em 2015 pela Relação Anual de Informações Sociais (Rais). E nesse contexto, segundo Alves (2017a, p.339):

As empresas terceirizadas abrigam as populações mais vulneráveis do mercado de trabalho: mulheres, negros, jovens, migrantes e imigrantes. Esse ‘abrigo’ não tem caráter social, mas é justamente porque esses trabalhadores se encontram em situação mais desfavorável, e por falta de opção, submetem-se a esse emprego.

O fato é que, quanto maior a distância das empresas principais, maior tende a ser a precarização do trabalho. Um levantamento de 2015, feito pela Subseção do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) na Central Única dos Trabalhadores (CUT), mostra as assimetrias na comparação entre as condições de trabalho dos efetivos e dos terceirizados. Os dados do “Dossiê Terceirização e Desenvolvimento”, de 2014, mostram que a remuneração do terceirizado é cerca de 40% menor e que eles não têm direito aos benefícios como vale alimentação e auxílio creche (MOTA, 2017). E, sobre um aspecto ainda mais grave, a terceirização tende a promover o trabalho análogo ao escravo, o que a vincula às piores condições de trabalho apuradas em todo o país (degradantes, exaustivas, humilhantes etc.).

Destacamos aqui os dados do Ministério do trabalho, extraídos por Filgueiras e Cavalcanti (2015), os quais expõem que os 10 maiores resgates de trabalhadores em condições análogas às de escravos no Brasil, de 2010 a 2013, em 90% dos flagrantes, os vitimados eram terceirizados. Poder-se-ia argumentar que são casos apenas de terceirizações informais, realizada por empresas fraudulentas. Porém, mesmo em situações plenamente formalizadas, ou seja, em que os trabalhadores têm carteira de trabalho assinada, a maioria dos resgates ocorre com terceirizados formalizados por empresas interpostas. Entre esses resgates, figuram desde médias empresas desconhecidas, até gigantes da mineração e da construção civil, do setor de produção de suco de laranja, *fastfood*, frigoríficos, multinacionais produtoras de fertilizantes e obras de empresas vinculadas a programas do governo federal.

No Brasil, a terceirização toma corpo a partir da década de 1990 e em 31 de março de 2017²⁷ houve a aprovação da Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017a), intitulada de Lei da Terceirização, sancionada pelo presidente Michel Temer, que deverá aumentar, exponencialmente, o percentual de trabalhadores terceirizados nos próximos anos. Essa lei foi

²⁷ A disciplina jurídica até então existente sobre a terceirização era a súmula de jurisprudência 331 do Tribunal Superior do Trabalho (TST) que regulamentava a terceirização no Brasil, regendo essa prática às funções não relacionadas às atividades-fim das empresas.

aprovada diante de um quadro recessivo, em meio a uma grave crise política e social que assolou o nosso país, e que veio para ampliar e flexibilizar ainda mais as possibilidades de terceirização e de contratação de trabalho temporário; sendo este o principal objetivo, e não uma regulação da terceirização conforme a propaganda governamental.

Segundo os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), no Brasil, “entre 2015 e 2016, foram vinte e dois meses em que os desligamentos superaram as demissões” (GAEPP, 2017, p.2). Nesse contexto, a Lei da Terceirização e do trabalho temporário acabou sendo imposta à classe trabalhadora como a única saída contra o avanço do desemprego²⁸, configurando-se, na verdade, “em um grave retrocesso social mascarado de *alternativa irremediável* à retomada do investimento e do crescimento econômico” (GAEPP, 2017, p.5, grifos do grupo). Além disso, a piora acentuada observada no mercado de trabalho formal aponta também para a deterioração da qualidade do emprego, visto que a redução do número de postos formais (que tem seus direitos e garantias assegurados), conseqüentemente, influencia o trabalhador desempregado na busca por uma alternativa no mercado informal (GAEPP, 2017).

Considerando esse diagnóstico, o avanço da terceirização ampla poderá, em poucos anos, promover uma inversão estrutural no mercado de trabalho. Neste aspecto, resgatamos novamente o chamado “modelo japonês”, pois este tornou-se um caso emblemático discutido pelos estudos do trabalho ao tratar da terceirização. Com o objetivo de promover uma forma de produção com ampla redução de custos, o Sistema Toyota de Produção criou uma rede extensa de pessoas jurídicas terceirizadas vinculadas à empresa central. A diferença essencial deste modelo era a de que os direitos e benefícios atrelados à empresa principal não se estendiam à rede de subcontratação (CAVALCANTI, 2016).

Neste contexto surge a chamada pejetização: uma transferência dos contratos de trabalhos assalariados para os de Pessoa Jurídica (PJ). Trata-se de um desvirtuamento, pois se propõe a desvincular o trabalhador de sua qualidade de empregado, com as garantias mínimas existentes para então, submetê-lo a ser contratado na qualidade de prestador de serviços, como pessoa jurídica, na maioria das vezes, sem direitos trabalhistas.

Maria Amélia Lira de Carvalho (2010, p.62) conceitua a pejetização como “uma das novas modalidades de flexibilização, que resulta na descaracterização do vínculo de emprego e que se constitui na contratação de sociedades (PJ) para substituir o contrato de emprego”.

²⁸ Em previsão para 2017, a OIT estimou que de cada três novos desempregados no mundo, um seria brasileiro. (DALTRO, 2017). Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39549221?SThisFB>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

Esse desvirtuamento de contrato de trabalho realizado entre partes – pessoa física/empregador – tem “intuito diferenciado daquele proposto pelo direito do trabalho através de normativos legais, legislação aplicável a contratação laboral” (BERNARDO, 2016, p.186). Assim, a pejetização é um fenômeno que vem ocorrendo e tomando parte nas empresas, “geralmente em atividades intelectuais como forma de camuflar, disfarçar relação laboral, vínculo empregatício entre empregado/empregador, tornando-se por sua vez o trabalhador, prestador de serviços” (BERNARDO, 2016, p.187).

O sistema denominado pejetização pode ser conceituado como a contratação de trabalhadores para a prestação de serviços intelectuais através de pessoa jurídica. No Brasil, esta prática foi viabilizada pelo artigo 129 da Lei nº 11.196/2005 (BRASIL, 2005), que segue abaixo:

Art. 129. Para fins fiscais e previdenciários, a prestação de serviços intelectuais, inclusive os de natureza científica, artística ou cultural, em caráter personalíssimo ou não, com ou sem a designação de quaisquer obrigações a sócios ou empregados da sociedade prestadora de serviços, quando por esta realizada, se sujeita tão-somente à legislação aplicável às pessoas jurídicas, sem prejuízo da observância do disposto no art. 50 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil.

Utilizando esta autorização legal, alguns empregadores passaram a contratar trabalhadores para prestação de serviços intelectuais, através de PJ em relação de emprego²⁹. Com isso, bancários, advogados, profissionais de Tecnologia da Informação e as mais diversas categorias profissionais passaram a ser, frequentemente, alvos da prática³⁰.

Independentemente de a lei supracitada permitir a contratação apenas de “trabalhadores intelectuais”, através de pessoas jurídicas, e servir supostamente como incentivo fiscal tanto para os trabalhadores quanto para os contratantes, o que se tem verificado é a contratação de diversos trabalhadores que prestam serviços de natureza “não intelectual” camuflados de trabalhadores intelectuais, com o intuito de fraudar a aplicação da legislação trabalhista.

²⁹ Para corroborar essa afirmação podemos citar a investigação realizada pelo Ministério Público do Trabalho acerca da fraude nas relações de trabalho dos Jornalistas (Sindicato dos Jornalistas do Estado de São Paulo). Disponível em: <http://www.sjsp.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1209&Itemid=2>. Também podem ser vistos os diversos protestos oriundos dos respectivos sindicatos sobre a pejetização na Federação Nacional dos Jornalistas. Disponível em: <http://www.lutafenaj.org/nosso_programa.htm>. E também podem ser encontradas mais informações no *site* da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Disponível em: <http://www.cut.org.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=5788&pop=1&page=0&Itemid=170>. Todos com acesso em: 12 nov. 2017.

³⁰ Mais sobre o assunto na reportagem de René Dióz. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=355203>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

O parágrafo único do artigo 3º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – Lei nº 5452/1943 – (BRASIL, 1943) garante a inexistência de distinções entre o trabalho intelectual, técnico ou manual. Isso merece destaque, pois há inexistência de distinção neste Decreto Lei – que rege o trabalho no Brasil – relativa à espécie do emprego e às condições do trabalhador, entre os trabalhos intelectuais, técnicos e manuais. Com isso, há controvérsias entre as normas aplicáveis (Lei 11.196/2005 *versus* CLT) como normas genéricas e basilares do sistema jurídico trabalhista.

Interessa-nos discorrer brevemente sobre os impactos da Lei 11.196/2005 e da pejetização sobre os demais contratos de trabalho, pois, na sua aplicabilidade, há uma subtração de direitos e proteção ao trabalhador³¹, que se vê submetido à obrigatoriedade de abertura de pessoa jurídica a fim de se manter no mercado de trabalho. Ao contrário de gozar das garantias e normas legais, passa a responder por obrigações e contribuições sociais em virtude da constituição de pessoa jurídica.

Proposições de prestação de serviço como essa, refletem numa prática laboral proposta pelos empregadores aos trabalhadores, com intuito único de se liberar de encargos sociais, desvirtuando e precarizando a relação de emprego. Além da precarização, a prática tem sido considerada um crime contra a organização do trabalho, pois dela decorre a fraude adotada nas relações laborais, nos termos do artigo 203 do Código Penal: “Frustrar, mediante fraude ou violência, direito assegurado pela legislação do trabalho” (BRASIL, 1940).

Além disso, a medida é uma forma de reduzir custos para o empregador, sendo vista tanto pela Receita Federal – devido ao prejuízo para o fisco – quanto pelo Ministério Público Federal (MPF) e pela Justiça Federal como uma forma de burlar obrigações trabalhistas e tributárias.

Trata-se, no fim, da busca por camuflar a relação entre capital e trabalho, objetivando a relação, apenas, entre empresas. Na maioria das vezes, o trabalhador realiza serviços junto à empresa em efetivo vínculo laboral e o empregador lhe propõe a abertura de pessoa jurídica com fins de redução de custos/encargos trabalhistas, trazendo consequências maléficas aos trabalhadores. Ao tornar-se PJ o empregado está renunciando a vários direitos trabalhistas constitucionais, como: limitação da jornada de trabalho, salário mínimo, pagamento de horas

³¹ Consideramos pertinente a contextualização de Moraes (2014) ao associar a figura do Empreendedor Individual com o fenômeno da pejetização. O autor verifica se a Lei Complementar nº 128 de 19 de dezembro de 2008 impulsiona o surgimento de fraudes nas legislações trabalhistas. Assim, analisa as vantagens e desvantagens de quem se torna empreendedor individual, demonstrando as consequências desta escolha, vez que acarreta inúmeras perdas de direitos trabalhistas. Ver mais em: MORAES, Vinicius Costa de. Pejetização trabalhista: o caso dos empreendedores individuais. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, a. 19, n. 4109, 1 out. 2014. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/29735>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

extras, repouso semanal remunerado, férias, décimo terceiro, depósito de Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), seguro-desemprego, segurança e saúde no trabalho e, por conseguinte, verbas rescisórias e seguro desemprego.

Os prestadores de serviços – pejetizados – ainda encontram enormes dificuldades de qualquer organização coletiva ou união entre os colegas de trabalho, num processo prejudicial à sindicalização que enseja efetiva subtração quanto a reivindicar os próprios direitos e acabam impossibilitados de obstar abusos de contratantes.

Em suma, enquanto a flexibilização busca modificar algumas normas trabalhistas, a pejetização – que pode ser facilitada com a flexibilização das leis trabalhistas – descaracteriza a relação de emprego, retira a aplicabilidade de normativos legais em razão do trabalhador. Tais alterações normativas trabalhistas, precarizantes, ocorridas a partir dos anos 1990, tiveram o condão, na verdade, de inviabilizar a inserção mais favorável e civilizada dos trabalhadores no mercado de trabalho.

É importante destacar que o principal fundamento patronal, para justificar a precarização das relações trabalho, afirma que a força de trabalho formal brasileira é extremamente onerosa e um verdadeiro obstáculo para inserção e competitividade do país na economia mundial. No entanto, essa justificativa é desprovida de respaldo técnico, segundo dados de comparação internacional. De acordo com a escala de valores, podemos citar a Alemanha como o país com melhor remuneração horária da força de trabalho no setor manufatureiro, U\$24,87; seguido pela Noruega, U\$21,90; pelos Estados Unidos, U\$ 16,40; pela França, U\$16,26; pela Espanha, U\$11,73; por Portugal, U\$4,63 e por Hong Kong, U\$4,21. Já o custo total horário da mão de obra brasileira, em 1993, foi calculado em cerca de apenas U\$ 2,6812³².

Fontes (2017), ao analisar as relações de trabalho contemporâneas, destaca um novo papel do Estado capitalista, deslocado do papel complementar à reprodução da força de trabalho para o de contenção da massa crescente de trabalhadores com direitos expropriados, anteriormente associados ao contrato de trabalho. É importante que sejamos capazes de confrontar esta ofensiva ideológica com o enorme crescimento do trabalho terceirizado, pejetizado e também do trabalho atípico, contrato por hora e contrato zero hora – conforme discutiremos a seguir – cujo trabalho intermitente permanece ativo, aguardando demanda do uso da força de trabalho advinda a qualquer momento. Neste tipo de trabalho não se

³² Segundo o Dieese. **Encargos Sociais, "Custo Brasil" e Competitividade**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/bol/cju/cjul97.xml>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

especificam quantas horas se trabalhará nem quanto o trabalhador receberá, ou seja, é claramente um tipo de flexibilidade que aumenta a insegurança no emprego.

Em relação ao trabalho atípico, ao compará-lo com o trabalho padrão, Vasapollo afirma que falta a este tipo de vínculo, uma ou mais características em relação ao trabalho efetivo. Ou seja, é “uma prestação de serviços cuja característica fundamental é a falta ou a insuficiência de tutela formativa e contratual” (VASAPOLLO, 2006, p.49).

Em alguns países se alastram outros tipos de contratos, como o contrato zero hora, que atinge até os pilotos de aeronaves. Segundo Pochmann (2016a, p.17), “na Inglaterra³³ tem o chamado contrato zero hora, que diz que você tem que ficar disponível 24 horas para a empresa, que pode usar nada, mas você tem que estar disponível para ela e sua remuneração depende da sua disponibilidade.” Assim, para estes trabalhadores há uma total incerteza sobre o amanhã. Para o contratado por hora não há jornada definida, não há limite para quanto ele possa se dedicar ao trabalho e ao mesmo tempo não há garantia de que terá trabalho. Depende do funcionamento do mercado e da concorrência, num modelo que lança os trabalhadores na total incerteza, no estresse permanente e na competição destrutiva. Dentro deste cenário, em reportagem recente, o jornal britânico *The Guardian* apontou que o chamado *self-employment*, ou auto-emprego, cresceu 45% desde 2002 no Reino Unido, mas que esses trabalhadores ganham hoje, em média, menos do que em 1995 (FLEMING, 2016).

No Brasil, os dados divulgados pelo IBGE, que nitidamente subestimam o total de trabalhadores desempregados³⁴, apontavam para 6,1% de desempregados nas principais regiões metropolitanas do país em outubro de 2010, confirmando um ciclo de queda, já que em fevereiro de 2009, quando o impacto maior da crise se fez sentir, o percentual era de 8,5%. Em 2016, o desemprego no país atingiu, em média, 11,2% no trimestre de março a maio, e o número de desempregados no Brasil chegou a 11,4 milhões de pessoas de acordo com os dados do IBGE. Mas a quantidade de brasileiros desocupados pode vir a ser muito maior dependendo da metodologia utilizada nas pesquisas que fazem variar os números de brasileiros desocupados. O fato incontestável é que cresce o número de pessoas que estão fora do mercado formal de trabalho.

Um levantamento de dados feito pelo economista Fabio Bentes, da Divisão Econômica da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), destaca que os profissionais mais qualificados são os alvos prioritários da deterioração em curso no mercado

³³ É importante destacar que apesar do trabalho atípico atingir de forma crescente os trabalhadores dos países centrais, eles ainda gozam de uma cobertura de seguridade social, bem distinta da situação dos trabalhadores brasileiros.

³⁴ Ver nota 21 deste capítulo.

de trabalho. O levantamento foi feito com base em informações do Caged e considera apenas os empregados demitidos sem justa causa ou que tiveram o contrato de trabalho rescindido. Entre os trabalhadores com curso superior completo, as demissões saltaram 10,8% nos 12 meses encerrados em março de 2016, o que significa um corte de 1,014 milhão de pessoas com alto nível de certificação no período de um ano (AMORIM, 2016).

Os serviços técnico-profissionais, que são os mais qualificados, dependem muito das decisões de investimentos das empresas e do governo. Os serviços de engenharia têm sido os mais afetados, os que dependem de projetos, principalmente no setor de óleo e gás (SALDANHA, *apud* AMORIM, 2016).

Segundo Saldanha, responsável pela Pesquisa Mensal de Serviços do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “os novos projetos são adiados, os que estavam em andamento acabam congelados, e as empresas tendem a manter apenas os serviços essenciais, como limpeza e segurança” (AMORIM, 2016).

Assim, diante do desemprego e seduzidos pelo discurso do empreendedorismo³⁵, cada vez mais trabalhadores se submetem aos contratos precários, sem garantias trabalhistas e com longas jornadas de trabalho. São diversos tipos de contratação enquadradas nesses moldes, dentre elas um tipo muito crescente e que tem se alastrado em algumas cidades do país: aquela vinculada ao aplicativo Uber³⁶. Esta empresa tem atuação global, envolve milhões de trabalhadores e o seu formato tem a possibilidade de se generalizar pelas relações de trabalho em diversos setores, inclusive na educação (e na educação pública), conforme veremos no terceiro capítulo, quando tratarmos especificamente do trabalho docente.

O trabalho na Uber materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar. Trata-se de um novo passo na terceirização onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação. Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as

³⁵ No Brasil, durante cinco anos de existência do Micro Empreendedor Individual (MEI) - de julho de 2009 a dezembro de 2015 - o número de MEI saltou de zero para 5.680.614, alcançando uma média de 100 registros por hora (SEBRAE, 2016).

³⁶ A empresa se apresenta como uma plataforma colaborativa entre motoristas e usuários. É vista pela população que faz uso do serviço como democrática porque barateia o custo do transporte, mas na prática, o que ocorre com a entrada da empresa é uma devastação das conquistas de transporte público e a piora da mobilidade urbana com um número excessivo de transportes individuais de passageiros nas cidades em que existe o serviço.

formas de controle são (aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante.

Tom Slee, economista britânico-canadense, autor de *Uberização*³⁷: *a nova onda do trabalho precarizado* (edição brasileira publicada em setembro de 2017), tornou-se um dos principais estudiosos do problema gerado pelas corporações digitais, assunto que é uma novidade até mesmo para parte da comunidade acadêmica. No livro, ele traz de forma ilustrativa, e apoiando-se numa sólida base empírica, as discussões relacionadas à “Economia do Compartilhamento”³⁸, demonstrando de que forma isso se intensificou após o início das operações da Uber em diversos países, e gerando consequências sociais desastrosas. Além disso, o autor desmistifica a aura do uso parcimonioso dos recursos³⁹ e a utopia cooperativista com que a Economia do Compartilhamento foi encarada em sua fase inicial, apresentando que o suposto compartilhamento deu lugar à formação de gigantes corporativos⁴⁰, acumulação de fortunas impressionantes, desregulamentação generalizada, perda de autonomia dos indivíduos, precarização do trabalho etc. Deste modo:

Muitas companhias da Economia do Compartilhamento estão dando fortuna a seus investidores e executivos e criando bons empregos para seus engenheiros de programação e marqueteiros, graças à remoção de proteções e garantias conquistadas após décadas de luta social, e graças à criação de formas de subemprego mais arriscadas e precárias para aqueles que de fato suam a camisa (SLEE, 2017, p.24).

³⁷ O autor não emprega este título em inglês, contudo a edição brasileira foi assim intitulada devido ao fato de que, no Brasil, as discussões relacionadas à “Economia do Compartilhamento” se intensificaram e ganharam público mais amplo após o início das operações da Uber nas maiores cidades do país (SLEE, 2017, nota da edição).

³⁸ A Economia do Compartilhamento, às vezes descrita com outros nomes como: consumo colaborativo, economia em rede, plataformas igual-para-igual, economia dos bicos, economia da viração, economia sob demanda etc.; é uma onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviço para trocas no mundo físico, como aluguéis imobiliários de curta duração, viagens de carro, realização de tarefas domésticas, entre outros. Na crista desta onda estão a Uber e o Airbnb (companhias fundadas com um ano de diferença entre uma e outra, 2010 e 2009, respectivamente, na região de São Francisco – EUA) cada uma mostrando um crescimento vertiginoso para sustentar a alegação de que estão desbancando as indústrias tradicionais de transporte e hotelaria. Apoiam-se em plataformas de software, páginas de internet e aplicativos de celular para conectar consumidores e fornecedores e ficar com uma expressiva fatia dos ganhos. Essas duas empresas são seguidas por um batalhão de outras companhias, que competem para se juntar a elas no topo da Economia do Compartilhamento (SLEE, 2017).

³⁹ As promessas iniciais da Uber e da Economia do Compartilhamento como um todo era ser uma alternativa sustentável para o comércio de grande circulação, diminuindo os impactos ambientais no planeta. “Por que não usar a Uber em vez de comprar um carro? Podemos priorizar o acesso em detrimento da propriedade, e nos livrarmos de um consumismo ao qual muitos de nós nos sentimos presos” (SLEE, 2017, p.23). Obviamente, isso não se materializou, ao contrário, conforme bem demonstrou o autor “a economia do compartilhamento está propagando um livre mercado inóspito e desregulado” (SLEE, 2017, p.23).

⁴⁰ O valor de mercado da Uber (mais de 64 bilhões de dólares em 2016) supera o da maior companhia de aluguel de veículos do planeta, além da *Ford* e *General Motors*; o do Airbnb iguala-se ao da maior cadeia internacional de hotéis (*InterContinental*) e, apesar de integrarem indústrias aparentemente prosaicas (táxis, aluguel de residências), os fundadores de cada uma são agora bilionários (SLEE, 2017; ABÍLIO, 2017).

O aplicativo Uber popularizou uma forma de contratação no mundo dos transportes individuais e tem se alastrado em alguns países, incluindo o Brasil, o que tem levado alguns pesquisadores brasileiros (POCHMANN, 2016a; FONTES, 2017) à defesa de que a empresa Uber tornou-se uma chave para analisar as transformações contemporâneas do mundo do trabalho. “Seu enorme impacto já gerou novos termos, como a ‘uberização das relações de trabalho’ e um verbo, ‘uberizar’” (FONTES, 2017, p.54). Para Pochmann (2016a) isso é apenas a ponta do iceberg, pois há uma grande possibilidade de se generalizar para todos os demais setores de atividade econômica. O autor refere-se à “uberização” como a emergência de um novo padrão de organização do trabalho – após o fordismo e o toyotismo – caracterizado pela autonomização dos contratos de trabalho e que, dependendo da resistência dos movimentos contestatórios, pode se generalizar. “É o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho” (POCHMANN, 2016a, p.17). Segundo os autores, “o processo apresenta-se como a reunião de voluntários que prestam um serviço, casualmente remunerado” (FONTES, 2016, p.58), e “isso está ganhando uma dimensão crescente nos serviços, mas não deve ficar circunscrito a eles” (POCHMANN, 2016a, p.17).

Nesse tipo de contrato o trabalhador passa a estar disponível para o trabalho todo o tempo e não tem a garantia do fordismo, em que o salário independe das vendas da empresa; ou no toyotismo, em que a remuneração e o trabalho dependem da produção e da venda. Com a uberização não há garantia alguma. É uma total instabilidade, sem nenhuma efetivação de direitos trabalhistas e previdenciários. No fordismo há a ideia de que o salário se transforma num custo fixo; o trabalhador, exercendo ou não, tem direito à remuneração e a jornada de trabalho de oito horas servia para demarcar o tempo livre do trabalhador. Com a uberização, há a eliminação do conceito de contratação por jornada, o salário se torna custo variável, pois ele só existe se de fato houver a realização daquele trabalho e as jornadas levam, frequentemente, ao uso das horas vagas para aumentar a renda. E, assim, cabem a questão e a seguinte resposta: “Quem é que vai estar subordinando esse trabalhador ao tempo de trabalho⁴¹ que ele vai fazer? A estrita necessidade que está sendo piorada pelas próprias

⁴¹ Após a denúncia feita por sindicatos e parlamentares britânicos a respeito da privação do sono dos trabalhadores, em 16 de janeiro de 2018, a Uber informou que os motoristas de Londres teriam que fazer uma pausa de seis horas após aceitar e terem feito viagens com passageiros totalizando dez horas. Em fevereiro do mesmo ano, a empresa modificou as regras nos EUA, onde a plataforma é desconectada após os motoristas dirigirem 12 horas consecutivas. O recurso que limita o tempo que alguém dirige na plataforma não está disponível na maioria dos países, incluindo o Brasil. Mais informações sobre essas notícias, em: <<https://m.folha.uol.com.br/mercado/2018/01/1950831-uber-obriga-motorista-britanico-a-fazer-pausa-apos-10-horas-de-atividade.shtml?mobile>> e <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/02/uber-nos-eua-determina-descanso-para-o-motorista-apos-12h.shtml>>. Ambos com acesso em: 30 abr. 2017.

condições de trabalho” (VÍDEO, 2017⁴²). Neste tipo de relação, qualquer tempo disponibilizado pelo trabalhador é tempo de lucro. Como destaca Fontes (2017, p.58):

Para além do credenciamento e do localizador, não há controle direto próximo aos trabalhadores: apenas a pura necessidade deve movê-los ao trabalho. Não há jornada de trabalho combinada ou obrigatória, nem limites para ela, tampouco dias de repouso remunerado. Estes se sabem trabalhadores, mas não se consideram como tal, mas como prestadores de um serviço casual, mesmo se movidos pela mais dramática necessidade. De fato, eles não têm um emprego, mas uma conexão direta de entrega do mais-valor aos proprietários capazes de lhes impor um processo de produção de valor pré-estabelecido. Não são os poros do tempo livre que tais proprietários procuram obturar, como nos processos fabris, que realizam estrito controle do tempo de trabalho. Aqui, trata-se de lidar com novas escalas, ampliando o volume de valor, através de fornecedores massivos de mais-valor.

Ao tratar de algumas características da Uber, considerando que esta figura apenas como um exemplo, a autora afirma que a empresa detém, juntamente com outras grandes empresas ou proprietários: “a propriedade dos recursos sociais de produção”. Ou seja,

[A] Uber não é proprietária direta das ferramentas e meios de produção (o automóvel, o celular), mas controla ferreamente a propriedade da capacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um “emprego” (FONTES, 2017, p.56).

Entusiastas da Uber atribuem o sucesso da empresa à sua tecnologia e eficiência em conectar passageiros e motoristas, mas essa visão ignora boa parte da história resgatada por Tom Slee:

O sucesso da Uber também se dá muito devido a evitar custos com seguro, impostos e inspeção veiculares, e em fornecer um serviço universalmente acessível. Sua habilidade em fornecer um serviço barato e eficiente para os consumidores vem da habilidade de operar em prejuízo enquanto persegue seu generosamente financiado caminho para o crescimento. O sucesso da Uber decorre de seu parasitismo nas cidades em que opera (SLEE, 2017, p.104).

Segundo Fontes (2017), trata-se de uma coligação íntima entre empresas de diversas áreas – a Google, os grandes bancos, montadoras de automóveis, numa das pontas mais

⁴² VÍDEO. A formação da classe trabalhadora e as atuais formas de expropriação. Escola Nacional Florestan Fernandes. Fala de Virgínia Fontes aos 2 minutos do vídeo. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ENFFOficial/videos/1246604158795877/>>. Acesso em: 31 jun. 2017.

concentradas da propriedade – que viabilizam o controle econômico do processo na parte que lhes interessa: o controle da extração, a captura do mais-valor em larga escala e de forma massiva no mundo inteiro. Assim,

[...] a defesa da propriedade intelectual da criação de um processo (a conexão) une-se estreitamente a investidores que, detentores de quantias de dinheiro monumentais, precisam transformá-las em capital, isto é, investi-las em processos de extração de valor. Tais investidores podem ser provenientes de setores variados: fundos de investimento de risco como Benchmark ou First Round Capital, grandes conglomerados financeiros, como Goldman Sachs ou empresas como Amazon ou Google, sem falar em acordos com operadoras de cartão de crédito, com montadoras ou empresas de aluguéis de automóveis (FONTES, 2017, p.56).

De acordo com a autora, somente a escala atingida pela “propriedade dos recursos sociais de produção” permite acoplar uma plataforma de busca a uma tecnologia móvel de cartão de crédito e a um localizador, que asseguram a estreita dependência do trabalhador. Afinal, do cartão – de onde são extraídos diretamente entre 20 e 25% do valor gerado pelo trabalho – depende sua própria remuneração e o localizador denuncia todos os percursos do trabalhador, uma vez acionado o celular (conexão principal). Assim “a taxa de extração de valor é férrea, assim como o regime de trabalho” (FONTES, 2017, p.56). Deste modo:

[...] há uma centralização *absoluta e internacional* do comando sobre os trabalhadores e redução dos custos do processo de valorização do valor. *Aparentemente*, há apenas um aplicativo de computador a conectar motoristas e usuários. Isso é falso, pois, entre eles, há um credenciamento (para os motoristas e usuários), um cartão de crédito e um rastreador do movimento do motorista, todos totalmente arbitrários e autocráticos. Somente envolvem direitos para os proprietários do capital, escassas garantias para os usuários e nenhum direito para o trabalhador, salvo o de receber parcela do que produziu. Redução de custos não quer dizer sua inexistência: a centralização a esse nível exige intensa coordenação internacional da administração e gestão, além da partilha do lucro entre os demais proprietários dos recursos sociais de produção (FONTES, 2017, p.57, grifos da autora).

A empresa Uber é um exemplo de precarização do trabalho, de retirada de direitos e faz questão de ignorar as condições de vida dos trabalhadores, “assegurando-se um custo próximo de zero para maquinaria, matéria-prima (combustíveis, reparos, renovação da frota) e da própria força de trabalho” (FONTES, 2017, p.57). Todo o ônus é do trabalhador: os gastos ao comprar e utilizar um veículo (combustível, manutenção, depreciação, seguro), despesas

adicionais como pedágios e estacionamento, a taxa de cobrança da Uber; tudo isso leva a um expressivo número de trabalhadores miseravelmente pagos e com jornadas exaustivas.

Ao retomar a discussão sobre a expropriação, Fontes (2017, p.57) afirma que:

[...] os proprietários dessas coisas (no caso, automóveis) são facilmente expropriáveis. O próprio desgaste dos automóveis – sem falar da saúde dos motoristas – fica inteiramente a cargo dos trabalhadores. Imaginando livrar-se desse custo, os motoristas passaram a alugar automóveis. Devem, portanto, pagar o aluguel a outro proprietário da ferramenta automóvel, entregando parcela do mais-valor que produzem e continuando a encaminhar ao Uber a parcela pré-fixada como valorização do valor resultante de seu trabalho.

Desta maneira, todas as taxas e riscos são assumidos pelo próprio trabalhador. “A Uber sustenta que a segurança é – como nunca cansam de dizer – a maior prioridade, mas que os motoristas não são empregados da Uber e a Uber não é responsável pelo que acontece na viagem” (SLEE, 2017, p.121). “A classificação como contratante independente livra a companhia de ter de pagar por direitos trabalhistas e de ter de respeitar os padrões de emprego. O risco é inteiramente empurrado para o subcontratado” (SLEE, 2017, p.134). E essa ausência de responsabilidade parte de uma empresa “que está experimentando ficar com 30% da tarifa cobrada dos passageiros, e que adicionou US\$ 1 ao valor da corrida como ‘taxa de segurança’” (SLEE, 2017, p.293).

Assim, as companhias exitosas de Economia do Compartilhamento, como a Uber, escapam das despesas em prover uma folha de pagamento ou manter qualquer custo com seus empregados (para eles, fornecedores de serviços), pois os classificam como autônomos. Outrossim, “como parte desse artifício, evitam pagar direitos trabalhistas, custos de manutenção, tempo ocioso e tempo de deslocamento, acidentes de trabalho e qualquer obrigação de seguridade social” (SLEE, 2017, p.294).

Como se não bastasse, “a Uber obriga os motoristas a aceitarem 90% de todas as corridas que lhe cruzem o caminho, sob pena de serem banidos, o que significa que há um preço a ser pago quando se rejeita alguém” (SLEE, 2017, p.125). Isso, somado ao fato de que muitos motoristas destinam longas horas para pagar, inclusive, a compra do carro em que trabalha, torna a ameaça de ser retirado da plataforma algo ainda mais assustador.

Apesar de tudo isso, a ideia colocada pela companhia é que o trabalhador é “livre”, que pode ganhar o seu dinheiro quando e como quiser, pois a Uber não é um empregadora comum. “Os motoristas da Uber são ‘parceiros’, empresários autoempregados que escolhem

trabalhar na plataforma” (SLEE, 2017, p.130-131) e que, segundo a publicidade da empresa, terão uma renda alta.

Anúncios da Uber veiculados nas ruas de São Paulo [...] em 2017, apelam exatamente a lugares comuns do mundo do trabalho para conquistar novos motoristas⁴³: “eu dirijo meu carro e sou minha própria chefe”, “dirija com a Uber, ganhe dinheiro em seu próprio horário” ou “dirijo meu carro e mantenho minha casa”. Coincidência ou não, a campanha publicitária chega em momento de crise econômica, altas taxas de desemprego (12,8%, segundo o IBGE) e logo após aprovação de reformas que restringem direitos assegurados pela CLT (SLEE, 2017, p.11, nota da edição).

Destarte, a Economia do Compartilhamento – mais destacada no Brasil por meio da Uber –, promete ajudar prioritariamente indivíduos vulneráveis a tomar controle de suas vidas, tornando-os microempresários que podem se auto-gerenciar, entrando e saindo deste novo modelo flexível de trabalho com a ideia de ganhar uma “graninha extra”, ou mesmo tendo-o como única renda num momento de desemprego. A Uber manifesta “a enganosa ladainha de que está ao mesmo tempo entregando viagens baratas aos usuários e oportunidades de trabalho bem remuneradas aos motoristas” (SLEE, 2017, p.27).

Além disso, a uberização acaba gerando uma competição ainda maior entre os trabalhadores, pois quem estabelece ou avalia a sua continuidade nesse tipo de trabalho é o cliente, quem paga pelo serviço.

A realização do trabalho conta com a disposição do trabalhador em aceitar a tarefa oferecida – o que quer dizer um permanente gerenciamento de sua própria produtividade –, mas essa aceitação requer vencer a concorrência entre os motoristas disponíveis. A avaliação da multidão de consumidores fornece os elementos para o ranqueamento dos trabalhadores (ABÍLIO, 2017⁴⁴).

Ou seja, ao invés de trazer confiança pessoal, triagem ou prover um sistema de reputação, conforme propagandeia a empresa; foi criada uma nova forma de fiscalização e vigilância em que os prestadores de serviços devem viver com o eterno medo e insegurança de serem deletados pelos clientes-usuários. Assim, a certificação sobre o trabalho vem agora

⁴³ O número de motoristas da Uber no Brasil saltou de 50 mil em 2015 para 500 mil em 2016. Os números são da própria empresa, que chegou ao país em junho de 2014 e raramente divulga seus dados operacionais. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1931013-numero-de-motoristas-do-uber-cresce-dez-vezes-em-um-ano-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

⁴⁴ ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog da Boitempo**, 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

da esfera do consumo, por meio de uma “espécie de gerente coletivo que fiscaliza permanentemente o trabalhador. A multidão vigilante [...] é então quem garante de forma dispersa a certificação sobre o trabalho” (ABÍLIO, 2017).

Assim, os acordos coletivos acabam sendo rebaixados ao plano individual em sua máxima e, obviamente, isso torna ainda mais fracos os trabalhadores diante daqueles que os contratam. Um rebaixamento que “não é só econômico, mas também moral e ético” (POCHMANN, 2016a, p.18). No entanto, não se pode deixar de destacar que há inúmeras contradições e importantes lutas⁴⁵ contra esse tipo de prática, em especial, contra a empresa Uber, e existem movimentos que vêm denunciando o tipo (ou ausência) de vínculo empregatício. Já estão em ato novas formas de organização política, que envolvem a criação de sindicatos de aplicativos, greves e manifestações de trabalhadores uberizados. Conforme destacou Abílio (2017):

Em 2016 ocorreu uma série de manifestações, greves, processos judiciais, formação de sindicatos de trabalhadores de aplicativos pelo mundo. Motoristas Uber americanos (atualmente mais de 400 mil) juntaram-se a enfermeiras, trabalhadores do setor hoteleiro, entre outros, na campanha “Fight for US\$15”, que demandava o pagamento mínimo de quinze dólares por hora de trabalho. Na Califórnia, a empresa Uber, optou por pagar US\$100 milhões em acordo com dezenas de milhares de trabalhadores (não há dados claros sobre esse número) que acionaram coletivamente a justiça requerendo reconhecimento legal do vínculo empregatício com a empresa. [...]. No final do ano, a justiça inglesa determinou que a Uber reconhecesse o vínculo empregatício com seus motoristas: o processo ainda está em andamento.

No entanto, ainda são movimentos minoritários. A ampla maioria dos trabalhadores que “fornecem seus serviços” consente aos abusos trabalhistas a fim de se manter no posto. É a empresa quem define o modo da produção do serviço, o valor cobrado dos clientes, o padrão de atendimento, a forma de pagamento e a modalidade de seu recebimento. É ainda ela quem recebe o pagamento e paga o motorista, além de centralizar o acionamento do trabalhador para sua atividade. Além disso, a Uber conta ainda com um sistema disciplinar que aplica

⁴⁵ No Brasil, alguns protestos têm sido induzidos pela própria empresa Uber, chamando os motoristas a se colocarem contra o Projeto de Lei Federal nº 28/2017 que pretende regulamentar o serviço de transporte remunerado individual, que exigiria que os carros passassem a ter placas vermelhas e licença prévia das prefeituras. Outras manifestações, estas em maior número, acontecem por iniciativa dos taxistas que veem a Uber como uma ameaça à sua profissão. Por fim, algumas queixas partem dos próprios trabalhadores cadastrados na Uber e se dão contra a empresa, por diversos motivos, como exemplo: o valor das tarifas promocionais que faz com que o trabalhador fique com uma quantia muito baixa referente ao valor total pago pelo passageiro. Além disso, muitos motoristas da Uber já ameaçam ir à justiça por direitos trabalhistas, a exemplo do que já ocorre nos Estados Unidos sob a alegação de que esta prestação de serviço configura relação de emprego, e daí adviriam diversas obrigações patronais, como concessão de férias, pagamento de 13º salário, e tudo o mais previsto na legislação trabalhista.

penalidades aos trabalhadores que infringirem suas normas de serviço. Conforme destacou Slee (2017, p.297):

[...] lobistas bem-remunerados estão argumentando, em Washington, que as novas companhias podem regular o comportamento de seus fornecedores de serviço melhor do que os governos, que os algoritmos exercerão seu trabalho de modo cada vez mais responsável e em benefício da sociedade.

No entanto,

[...] muitos motoristas estão convencidos de que o sistema [da plataforma Uber] os engana, por exemplo, mostrando viagens que desaparecem antes que possam aceitá-las, o que faz com que não consigam atingir os níveis de aceitação necessários para ganhar um bônus. Ou manipulando o tempo de espera por um passageiro que ao final cancela, negando o direito à taxa por desistência (SLEE, 2017, p.132).

Aquilo que Thompson (2011b) tão magistralmente indicou que acontecia nas fábricas no final do século XVIII na transição para a sociedade industrial – quando os relógios eram adiantados pela manhã e atrasados à noite como disfarces para encobrir a opressão e extrair mais tempo de trabalho –, toma novos ares no século XXI, inclusive, sendo realizada por aqueles que dizem ver os trabalhadores como “parceiros” e que se colocam como um campo avançado e inovador no mundo do trabalho. Nada de novo sob o sol. Apenas a forma de dominação ganha novos ares, com o uso das novas tecnologias a serviço dessa lógica, pois a expropriação segue em patamares semelhantes.

Conforme destaca Fontes, na Uber “não há nada de compartilhamento, pois o motorista, ao ligar o aplicativo, não tem senão a opção de seguir estritamente as rígidas normas estabelecidas de forma heterônoma pelo algoritmo do aplicativo criado e gerenciado pela empresa” (FONTES, 2017, 58-59). Assim,

[...] longe de reduzir a importância da propriedade capitalista, *ao contrário*, estamos diante de sua potencialização. Trata-se de expandi-la ainda mais, no mesmo compasso em que à grande massa deve restar apenas a propriedade direta de *coisas* somente conversíveis em capital na forma de maquinaria gratuitamente oferecida ao capital, através da intermediação de um polo conector, que ativa a extração de valor (FONTES, 2017, p.57, grifos da autora).

Em suma, conforme observamos ao longo desta seção, a terceirização e a pejetização – ampliadas com a organização da produção toyotista –, assim como a forma mais recente e

que alguns autores estão chamando de uberização, são fenômenos associados, complementares e concorrentes, destinados às formas de extração de mais-valia através da exploração baseada em um controle político e ideológico de novo tipo sobre a força de trabalho. São reestruturações que se inserem na própria dinâmica do capitalismo do século XXI por meio de formas que reduzem os custos da força de trabalho, ampliam a precarização das profissões e a intensificação do trabalho de forma perversa, pois se baseiam na dificuldade da condição de reprodução do trabalhador, fazendo com que se submeta a qualquer forma de ocupação que gere renda para sua subsistência.

1.9 Expropriação em escala mundial: o precariado

Ser precário é tu não saberes o que é que te vai acontecer amanhã. É a incerteza absoluta em termos de trabalho [...]. Eu sinto precariedade assim... É a ansiedade perante o futuro.

Ser precário é acordar de manhã e não saber se o dia que nos espera vai ser ainda pior que o anterior.

Ser precário é ter um futuro continuamente hipotecado. Ser precário é viver mesmo o dia a dia, quase hora a hora. É a impossibilidade de fazer um plano.

Ser precário é não ser um trabalhador inteiro.

(Depoimentos de jovens portugueses⁴⁶)

Iniciamos esta seção com as simbólicas falas dos jovens-adultos portugueses para sinalizarmos o que será aqui discorrido. Antes de entrar nesta parte da discussão, deixamos claro que o debate colocado está sujeito a novos argumentos, pois se trata de campo relativamente novo. Trata-se de um tema complexo, que expressa divergências e antagonismos nas abordagens analíticas, portanto, temos ciência que estamos nos expondo às

⁴⁶ Resposta de jovens portugueses quando questionados sobre “O que é ser precário?”. Extraído de “Precários inflexíveis”, documentário filmado durante a manifestação em Lisboa organizada pelos movimentos sociais de precários portugueses (Precários Inflexíveis e Plataforma 15). VÍDEO. Precários inflexíveis. Produção Projeto Tela Crítica/Cine Trabalho, 2012. Disponível em: <<https://vimeo.com/42102847>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

críticas de algumas vertentes do marxismo ao utilizarmos o conceito sociológico de precariado⁴⁷.

A princípio destacamos que nossa intenção aqui não é abandonar o conceito de proletariado em Marx, ao contrário, por considerarmos a importância de tratar da parte sem negar o todo, é que buscamos entender as particularidades concretas do movimento do capital e do trabalho. Para isso, consideramos importante investigar as formas particulares de precarização do trabalho no século XXI, no sentido de entender as heterogêneas condições de vida existentes entre a classe trabalhadora, trazendo novas problemáticas para compreender como vem se configurando a “superpopulação relativa” ou o “Exército Industrial de Reserva” (EIR) (MARX, 1971) frente à nova organização do trabalho que compõe o “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 1992).

Destarte, recorremos ao próprio Marx que, ao discorrer sobre a Lei geral de acumulação capitalista, já havia tratado da formação de uma população excedente em relação às necessidades ordinárias das indústrias, afirmando que “a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua” (MARX, 1971, p.732). E se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista. “Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele” (MARX, 1971, p.733-734). Dessa forma, Marx argumentou n’*O Capital* ser próprio da acumulação capitalista produzir despoticamente – sob a forma do desemprego ou do trabalho precário – uma população trabalhadora excedente e necessária ao modo de produção capitalista. “Essa superpopulação relativa existe sob os mais variados matizes. Todo trabalhador dela faz parte durante o tempo em que está desempregado ou parcialmente empregado” (MARX, 1971, p.743). E assim,

[...] a condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de enriquecimento individual dos capitalistas e acelera ao mesmo tempo a produção do exército industrial de reserva numa escala correspondente ao progresso da acumulação capitalista (MARX, 1971, p.738-739).

⁴⁷ Nossa opção não será enquadrar homogeneamente toda e qualquer parcela da população trabalhadora na categoria proletariado, deixando de considerar as especificidades latentes; ao mesmo tempo, ao utilizarmos o conceito de precariado, também abordamos a pertinência das críticas ao termo.

Marx destaca que a superpopulação relativa está sempre presente nos movimentos da oferta e da procura de trabalho. “Ela mantém o funcionamento desta lei dentro de limites condizentes com os propósitos de exploração e de domínio do capital” (MARX, 1971, p.742). E sendo chamada de “exército industrial de reserva”, essa superpopulação relativa foi por ele classificada em torno de três frações distintas, porém mutuamente permeáveis. A *população flutuante* seria formada pelos trabalhadores que ora são atraídos, ora são repelidos pelas indústrias modernas, conforme ciclos econômicos expansivos ou recessivos. A *população latente* seria composta por trabalhadores que estão sempre na iminência de transferir-se para as fileiras do proletariado urbano nas indústrias não-agrícolas. “Seu fluxo constante para as cidades pressupõe no próprio campo uma população supérflua sempre latente” (MARX, 1971, p.745). E a *população estagnada* já seria parte da força de trabalho, ocupando, no entanto, funções irregulares tão deterioradas e mal pagas que sua condição de vida cairia para níveis subnormais de existência. Esta fração tem uma participação relativamente maior que a dos demais componentes.

Marx destaca ainda o *pauperismo* que seria o sedimento da superpopulação relativa que “vegeta no inferno na indigência” (MARX, 1971, p.746). “O pauperismo constitui o asilo dos inválidos do exército ativo dos trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva” (MARX, 1971, p.747). Esta fração é formada pela massa de indigentes, de enfermos, de acidentados, mutilados, de incapacitados para o trabalho devido à idade e pelos trabalhadores rurais que rebaixados ao nível mínimo de salário estão “sempre com um pé no pântano do pauperismo” (MARX, 1971, p.746).

Marx trata ainda do *lumpemproletariado* que seria “o lixo de todas as classes” formado por indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, criminosos, prostitutas, soldados desmobilizados, malfeitores recém-saídos da cadeia, batedores de carteiras, rufiões, mendigos. Por meio dessa categoria, Marx pretendeu chamar a atenção para o aprofundamento, especialmente saliente em períodos de crise, da degradação social que submete um número grande de trabalhadores, transformando-os em uma “massa desintegrada” (MARX, 1971).

Para além desta descrição, o que se destaca na análise de Marx é sua capacidade de relacionar o aumento da produtividade do trabalho alcançado pela indústria com a deterioração das condições de existência do proletariado urbano e dos trabalhadores rurais.

Quanto maiores a riqueza social, o capital em função, a dimensão e energia do seu crescimento e conseqüentemente a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército

industrial de reserva. A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza. [...] *Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista* (MARX, 1971, p.747, grifos do autor).

Como vimos, a composição do EIR se constitui de diversas formas, no entanto, “todo trabalhador dela faz parte durante o tempo em que está desempregado ou parcialmente empregado” (MARX, 1971, p.743). Resgatamos tais conceitos para prosseguir a discussão a respeito da dura realidade social e laboral do mundo do trabalho na última década do século XX e início do século XXI que provocou uma onda de caracterizações para entender o que vem ocorrendo nas estruturas de classe. Diferentes conceitos, a partir de várias perspectivas e enfoques teóricos, refletem essas mudanças e preocupações derivadas das modificações nas estruturas de classes da sociedade contemporânea como um produto da reestruturação do capitalismo e da necessidade imperativa deste em aumentar, permanente e extensivamente, suas taxas de lucro.

A partir de meados da década de 1970, na temporalidade histórica da crise estrutural do capital, ocorreu a implosão do compromisso fordista-keynesiano que, somado à austeridade neoliberal, explicitou com vigor o colapso do *Welfare State* e a crise do emprego com a ampliação da precariedade salarial no “núcleo orgânico” do sistema mundial do capital. Corrói-se, desta maneira, o lastro de compatibilidade entre capitalismo e bem-estar social. Desde então, uma parcela ampla de trabalhadores assalariados – dentre eles jovens⁴⁸ – não consegue inserir-se de modo digno no mercado de trabalho, sendo excluídos da cidadania salarial. Ao mesmo tempo, intensificou-se e ampliou-se, de modo exacerbado, a manipulação da vida social, tanto no consumo, quanto na produção de mercadorias (ALVES, 2013).

Tratando desse mesmo contexto, autores como Castel (1998) e Sennett (2015) já abordavam, em décadas anteriores, esse fenômeno existente com intensidade e amplitude nos países centrais, o qual se vincula historicamente à etapa de crise estrutural do capitalismo e à hegemonia do capital financeiro. Seria uma crise de mobilidade social, que se manifestou pela primeira vez na história da Europa, onde a geração de filhos de trabalhadores assalariados estáveis não consegue manter, pelo menos, o padrão de vida dos seus pais.

Assim, a construção de identidades estáveis e esferas de segurança passam a sofrer uma mudança incessante e permanente, parte da realidade de um sistema que exalta e promove um novo modo de vida baseado em competitividade, flexibilidade e meritocracia.

⁴⁸Segundo Alves (2013), o desemprego juvenil era superior a 20% em 18 países da União Europeia em 2013.

Esse fenômeno se manifesta socialmente com vigor nas economias capitalistas mais desenvolvidas, onde a contradição radical entre desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção assume dimensões amplas e intensas.

Até mesmo autores que não se localizam no campo marxista, dentre eles, o próprio Zygmunt Bauman, reconhece os estragos causados pela precarização do trabalho em escala universal, afirmando que:

Os teóricos franceses falam de *précarité*, os alemães, de *Unsicherheit* e *Risikogesellschaft*, os italianos, de *incertezza* e os ingleses, de *insecurity*, mas todos têm em mente o mesmo aspecto da condição humana, experimentada de várias formas e sob nomes diferentes por todo o globo, mas sentida como especialmente enervante e deprimente na parte altamente desenvolvida e próspera do planeta – por ser um fato novo e sem precedentes. O fenômeno que todos esses conceitos tentam captar e articular é a experiência combinada da *falta de garantias* (de posição, títulos e sobrevivência), da incerteza (em relação à sua continuação e estabilidade futura) e de *insegurança* (do corpo, do eu e de suas extensões: posses, vizinhança, comunidade) (BAUMAN, 2001, p.184, grifos do autor).

Bauman reconhece que a precarização do trabalho é marca distintiva da condição humana nos tempos atuais e isso define toda a extensão do ser humano, em particular, a sobrevivência, que está diretamente ligada ao trabalho. Na concepção do autor, isso corresponde ao que ele denomina “modernidade líquida” ao que presumivelmente havia existido na fase anterior, da “modernidade sólida”.

Para Richard Sennett, o “capitalismo flexível” corrói o caráter e é fonte de angústias, incertezas e instabilidade constante que estampam suas marcas na sociedade e no mundo do trabalho de maneira permanente. Segundo o autor, essa ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregamos para ele.

“Carreira”, por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro. A palavra “*job*” [serviço, emprego], em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para o outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida (SENNETT, 2015, p.9).

Esses autores tentam descrever as mudanças ocorridas no campo laboral, com pessoas ocupando cargos descartáveis e vivendo na base da insegurança. “Um eu maleável, uma

colagem de fragmentos em incessante vir a ser, sempre aberto a novas experiências – essas são as condições adequadas à experiência de trabalho de curto prazo, a instituições flexíveis e ao constante correr riscos” (SENNETT, 2015, p.159).

Segundo Sennett, o “capitalismo flexível” corrói o caráter das individualidades pessoais com impactos na dimensão moral. Com a reestruturação produtiva, no “novo capitalismo”, o emprego passa a ser de curto prazo, no qual há uma falta de perspectiva de compromisso duradouro com a empresa, gerando assim o fenômeno que o autor chama de “corrosão do caráter”, onde as condições da “nova economia” alimentam “a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego” (SENNETT, 2015, p.27).

Assim, “as condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas transformarem seus caracteres em narrativas sustentadas” (SENNETT, 2015, p.32). Trata-se de estar numa posição que “a instabilidade pretende ser normal” (SENNETT, 2015, p.33), que não oferece nenhum senso de carreira, de identidade profissional segura, e poucos, se existentes, direitos aos benefícios do Estado e da empresa; direitos estes que várias gerações dos que se viam como pertencentes ao proletariado industrial ou aos assalariados consideravam como algo que lhes era devido.

Para o sociólogo e historiador norte-americano, a nova condição salarial alterou o metabolismo social, isto é, o sentido da experiência humana para as novas gerações de trabalhadores assalariados, que se tornam incapazes de construir uma história cumulativa baseada no uso disciplinado do tempo com expectativas de longo prazo, ou ainda uma narrativa linear de vida sustentada na experiência. Deste modo, Sennett salienta as mudanças significativas no plano dos laços de afinidade com outros (amigos e a própria família) e no plano da autorreferência pessoal e a construção de uma narrativa pessoal de vida e trabalho.

Não foram poucas as preocupações com o resultado da crise da relação salarial do fordismo, com a globalização do capitalismo e com os novos paradigmas do trabalho a exemplo do toyotismo. O autor francês Robert Castel (1998, p.514) é um dos que iniciam o debate a respeito de como “a precarização do emprego se inseriu na dinâmica atual da modernização e é consequência dos novos modos de reestruturação produtiva e da luta pela competitividade”. Neste ponto, afirma que a precariedade comum a certas etapas da vida profissional dos jovens, passa a ser um estado permanente e um número cada vez maior de jovens passa de estágio em estágio ou de ocupação provisória, entrecortados por períodos mais ou menos longos de desemprego. Assim, a precariedade transforma-se em um registro ‘regular’ da organização do trabalho (CASTEL, 2006).

O que estes autores supracitados têm demonstrado é que o número de pessoas, cujos empregos estão rotulados como temporários, tem crescido enormemente na era do mercado de trabalho flexível. Segundo Standing (2014), em uns poucos países, como o Reino Unido, as definições restritivas do que constitui o trabalho temporário dificultaram a identificação do número de postos de trabalho sem proteção do emprego, mas, na maioria dos países, as estatísticas mostram que o número e a quota das forças nacionais de trabalho em *status* temporários vêm aumentando acentuadamente ao longo das últimas três décadas. O autor afirma que esse número cresceu rapidamente no Japão, onde “em 2010 mais de um terço da força de trabalho ocupava empregos temporários”, e a proporção pode ser mais alta na Coreia do Sul, onde, “mais da metade dos trabalhadores ocupa empregos temporários ‘não regulares’” (STANDING, 2014, p.34).

Esses “muitos milhões de pessoas ao redor do mundo sem uma âncora de estabilidade” (STANDING, 2014, p.15) tornou-se alvo de alguns teóricos, dentre eles o próprio economista liberal Guy Standing, que os denomina de *precariado* e defende que talvez seja preciso um novo vocabulário, que reflita as relações de classe no sistema de mercado global do século XXI. Ao afirmar que “precisamos acordar urgentemente para o precariado global” (STANDING, 2014, p.11), o autor diz que este setor não é homogêneo, ressaltando algumas nuances do processo, por exemplo:

O adolescente que entra e sai o tempo inteiro de um *cibercafé* enquanto sobrevive de empregos transitórios não é o mesmo que o migrante que usa a inteligência para sobreviver, estabelecendo febrilmente uma rede de contatos enquanto se preocupa com a polícia. Tampouco é semelhante à mãe solteira que se preocupa de onde virá o dinheiro para os alimentos da próxima semana, ou ao homem de 60 anos que aceita empregos eventuais para ajudar a pagar as despesas médicas. Mas todos eles compartilham um sentimento de que seu trabalho é útil (para viver), oportunista (pegar o que vier) e precário (inseguro) (STANDING, 2014, p.32-33).

Na proposição de Standing (2014, p.9) o precariado é bastante heterogêneo, “congrega migrantes e minorias, vulnerabilizados e superexplorados, membros da classe trabalhadora destituídos das garantias de emprego e indivíduos que mesmo com qualificação universitária não encontram trabalho condigno”.

Este debate trazido pelo autor nos remete ao entendimento de que o avanço da expropriação e da precarização a passos largos em todo o mundo não é uma novidade, é parte da Lei geral de acumulação. O crescimento da superpopulação relativa, não dos “inúteis para o mundo” (CASTEL, 2006), mas dos “supérfluos para o capital” (MARX, 1971), merece uma

atenção específica, visto que trata-se da necessidade de entender o movimento da classe trabalhadora no contexto das políticas neoliberais, da mundialização do capital e da deterioração das condições gerais de vida e de trabalho. É necessário entender que dentre essa superpopulação relativa – que Marx cunhou o termo “exército industrial de reserva” – encontram-se os segmentos intermitentes, aqueles que estão sujeitos às oscilações cíclicas e eventuais de absorção e repulsa do trabalho. E nela inclui-se a parcela “estagnada” de trabalhadores ativos com ocupações irregulares e eventuais: os precarizados, temporários, com jornada máxima e mínimo salário.

Ao discutirem a “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2013), a “precarização estrutural do trabalho” (MÉSZÁROS, 2009) e as formas de precarização que emergem dos processos sociais que surgem na nova temporalidade histórica do capital, alguns autores, dentre os quais destacamos (STANDING, 2014; ALVES, 2013; BRAGA, 2012, 2017), resguardadas a heterogeneidade de análise e as diferentes realidades observadas, trazem o conceito já mencionado de “precariado” para caracterizar uma multidão que vive em situação de insegurança social e econômica. Em função disso, cremos necessário realizar uma breve revisão bibliográfica do conceito, pois este assumiu um destaque entre as categorias mais utilizadas para projetar estas mudanças recentes.

Guy Standing, autor já citado, faz uma análise impactante e é autor de um livro digno de muitos méritos, principalmente pelas polêmicas que foi capaz de nutrir. Em *The Precariat: the new dangerous class* formulou as principais tendências da precarização do trabalho e a constituição de uma – suposta – “nova” classe social denominada precariado que, neste caso, diferencia-se estrutural e socialmente da categoria tradicional de proletariado definida por Marx.

As diversas edições publicadas pelo mundo atestam a relevância deste livro que, ainda que trate de um tema da maior importância, isto é, a tendência crescente da extensão da precarização do trabalho, carece de uma discussão mais aprofundada sobre suas causas. São necessários argumentos mais sólidos que justifiquem o nascimento de uma “nova” classe social que Standing chama de “perigosa”, devido à – suposta – propensão de assumir traços fascistas e conservadoras, considerando que “muitos serão atraídos por políticos populistas e mensagens neofascistas, um desenvolvimento que já é claramente visível através da Europa, dos Estados Unidos e em outros lugares” (STANDING, 2014, p.48). Além desta suposição, o autor chega a sugerir que esta classe tem sido um suporte propício para a agenda neoliberal, a qual “criou um monstro político incipiente”, razão pela qual é necessário “agir antes que o monstro ganhe vida” (STANDING, 2014, p.15). Talvez o suposto perigo do precariado

salientado pelo autor decorra da incapacidade de serem absorvidos pela ordem burguesa, podendo originar ações coletivas irracionais ou movimentos com mensagens neofascistas que cairia nas garras da direita populista.

A tese central de Standing consiste em sustentar que o precariado não faz parte daqueles que gozam de empregos duráveis e estáveis, da mesma maneira, para este autor, os precários também se diferenciam dos chamados informais, assim como da classe média: “Não se trata da ‘classe média oprimida’ ou de uma ‘classe baixa’, tampouco da ‘classe trabalhadora mais baixa’” (STANDING, 2014, p.12). O precariado “tem um fardo distintivo de insegurança e terá, igualmente, um conjunto diferente de reivindicações” (STANDING, 2014, p.12), devendo responder às forças do mercado e ser “infinitamente adaptável” (STANDING, 2014, p.47).

Na Itália, o termo *precariato* tem sido empregado para significar mais do que apenas pessoas cumprindo tarefas casuais e com baixas rendas, indicando a existência precária como um estado de vida normal (GRIMM; RONNEBERGER, 2007). “Na Alemanha, o termo tem sido usado para descrever não apenas trabalhadores temporários, mas também desempregados que não têm esperança de integração social” (STANDING, 2014, p.26), o que se aproxima da ideia de lumpemproletariado. No Japão, o termo tem sido usado como sinônimo de “trabalhador pobre” (STANDING, 2014, p.27).

Essa discussão não é de agora, no entanto, observamos que o esforço atual se concentra mais em desvendar o seu conteúdo político. A noção de “precariado” se popularizou entre os estudiosos do tema, no início dos anos 1990, a fim de descrever trabalhadores temporários e o termo descritivo “precariado” foi usado pela primeira vez por sociólogos franceses nos anos 1980, para descrever os trabalhadores temporários ou sazonais.

Para alguns intelectuais europeus, como Robert Castel, com o modelo fordista-keynesiano do pós-guerra, o proletariado teria se transformado no *salariato*, sujeito de direitos, portador de cidadania. No entanto, com a crise do Estado de Bem-estar social e o declínio da relação salarial fordista a partir de meados da década de 1970, teria surgido uma “nova classe social” (CASTEL, 1998), e esta seria o *precariato*. Segundo o sociólogo brasileiro, Giovanni Alves (2013, p.203):

A “consciência tranquila” que caracterizou a “classe média” assalariada ou pequeno-burguesa do capitalismo fordista-keynesiano, inverte-se, no caso do precariado, na “consciência intranquila” de jovens-adultos frustrados com o sistema social da ordem burguesa neoliberal que não os reconhece como “cidadãos salariais”.

Robert Castel, nas *Metamorfoses da questão social*, ao tratar do declínio da sociedade salarial e do surgimento de uma “nova questão social” está se referindo ao contexto europeu, especialmente o francês. Ele entende que o problema não é apenas o da constituição de uma “periferia precária”, mas também o da “desestabilização dos estáveis” tendo a precarização do trabalho como um processo central. Sua preocupação principal é entender o contemporâneo, identificando similitudes e diferenças entre as antigas situações de vulnerabilidade das massas e a instabilidade do presente. Ou, mais precisamente, “as relações existentes entre a precariedade econômica e a instabilidade social” (CASTEL, 1998, p.25), buscando detectar os processos que as engendram.

Para o sociólogo francês, agora não se trataria de uma questão de pauperismo, mas sim de precarização, uma vez que, se a “zona de vulnerabilidade”, que associa precariedade do trabalho e fragilidade relacional não for controlada ou reduzida, continuará colocando em risco a coesão social. Além das críticas que possam ser feitas ao autor, não há dúvidas que ele coloca questões importantes para o estudo da realidade contemporânea, em vista do movimento geral do capital, da relação de interdependência no mercado internacional e da hegemonia dos grandes centros econômicos.

Castel (1998) de forma pioneira e Standing (2014) em tempos mais recentes partem de um mesmo diagnóstico político e compartilham de uma compreensão similar. Ao mesmo tempo, ambos têm um olhar que recai sobre os países de capitalismo avançado, restando pouco espaço para analisar as relações trabalhistas nos contextos dos países periféricos. Portanto, na leitura desses autores, evitamos generalizações conceituais em vista de que nosso objeto de estudo está situado numa realidade em que a “sociedade salarial” não existiu plenamente, como o caso do Brasil, e numa região, latino-americana, onde a experiência do *Welfare State* foi (se existiu) muito limitada. Deste modo, ratificamos que a contribuição dos autores acima citados, embora importante para nos apropriarmos do movimento geral do capital no tocante à precarização do trabalho, não se aplica da mesma forma para a situação brasileira.

Nos países latino-americanos não se pode falar de uma “nova questão social” e do surgimento de uma nova pobreza, como Castel tratou no contexto dos países centrais após a crise do Estado de Bem-estar social. Tampouco, podemos falar do surgimento de uma “nova” classe precária, devido às características dos países periféricos onde sempre existiu um imenso número de postos de trabalho sem a proteção do emprego. Nesses países, resguardadas as especificidades entre eles, sempre existiu pobreza extrema e degradante e neles o desenvolvimento do capitalismo mostrou-se, desde sua gênese, incapaz de incorporar

um amplo contingente da população, criando o grave problema do desemprego estrutural, das crescentes desigualdades sociais e da pobreza extrema. Neste ponto, ao tratar do desenvolvimento do capitalismo nos países centrais e na periferia, e referir-se ao “fordismo periférico⁴⁹”, Ruy Braga traz a seguinte contribuição:

Trata-se de considerar a existência de um sistema social articulado de relações e produção capitalistas, semicapitalistas e pré-capitalistas, dominadas pelo mercado mundial. Em poucas palavras, o mercado mundial estrutura-se por meio da combinação de economias e nações capitalisticamente desenvolvidas e capitalisticamente subdesenvolvidas em um sistema multilateral autocondicionante. Nesse sistema social dominado pela mundialização das trocas mercantis, a formação do fordismo periférico representou uma das principais mediações históricas entre os países capitalistas avançados e os países capitalistas subdesenvolvidos (BRAGA, 2012, p.21).

Com Ruy Braga (2012) percebemos que há muitas diferenças de análise nas tentativas de compreender a formação de classes no Brasil, mas é quase unânime o entendimento de que os trabalhadores brasileiros lutam por efetivar direitos enquanto os dos países centrais mobilizam-se para conservar direitos sociais. Se a precariedade parece estar se transformando em um lugar comum da organização do trabalho (CASTEL, 1998), ameaçando décadas de institucionalização de direitos sociais nos países capitalistas avançados, a verdade é que aqui ela nunca deixou de ser regra.

A classe trabalhadora brasileira sempre foi precarizada, fruto das particularidades do capitalismo brasileiro que reproduz uma precarização constante. Aqui há o barateamento da força de trabalho e a extração de mais valia acima do normal comparado aos países capitalistas centrais. Conforme afirma Braga, analisando a exploração do trabalho na contemporaneidade:

A ausência de um sentido de carreira, de identidade profissional segura e de direitos trabalhistas, são traços que, *grosso modo*, sempre estiveram presentes na própria definição da força de trabalho fordista no Brasil. E estas características continuam presentes nos dias de hoje. Apenas para efeitos comparativos, entre 2003 e 2010, um período marcado por flagrante crescimento econômico com formalização do emprego, a atual taxa de informalidade do trabalho no Brasil ainda é de 44%. Vale lembrar que, no sul da Europa, mesmo após cinco anos de forte crise econômica, esta taxa gravita em torno de 20% (BRAGA, 2014⁵⁰, grifos do autor).

⁴⁹ Alain Lipietz, *Miragens e milagres: problemas da industrialização no Terceiro Mundo* (São Paulo, Nobel, 1988), cunhou essa expressão para designar o simulacro de regulação em países como o Brasil, no rastro da instalação das montadoras de automóveis. (apud OLIVEIRA, 2018, em nota, p.13).

⁵⁰ BRAGA, Ruy. Nova classe perigosa? Blog da Boitempo, 2014.

Na defesa de que o EIR é uma condição permanente do movimento do capital e buscando pensar o capitalismo na periferia, Ruy Braga no seu livro *A política do Precariado: do populismo à hegemonia lulista* traz uma definição aproximada àquela de Guy Standing. Todavia, o sociólogo brasileiro critica alguns pontos da visão do economista inglês, salientando que o precariado não é exterior à relação salarial que caracteriza o modo de produção capitalista; isto é, na visão de Braga (2012), o precariado pertence sim à classe social do proletariado, constituindo desse modo o “proletariado precarizado”.

A análise do sociólogo da Universidade de São Paulo (USP) procura contemplar os processos econômicos estruturais, a crise do “fordismo periférico” e a passagem ao “pós-fordismo financeirizado”, assim como da dimensão subjetiva do precariado. Aos olhos de Braga, o proletariado precarizado é formado por aqueles que Marx (2011) chamou de superpopulação relativa ou exército industrial de reserva ao discorrer sobre a Lei geral de acumulação do capital, excluindo o lumpemproletariado e a população pauperizada, sedimentos considerados “rebotalhos do proletariado” (MARX, 1971). Segundo Braga essa definição parece mais acertada do que aquela adiantada por Castel e Standing, pois:

[...] em primeiro lugar ela permite-nos localizar o precariado *no coração do próprio modo de produção capitalista* e não como um subproduto da crise do modo de desenvolvimento fordista. Em segundo lugar, ela enfatiza a dimensão histórica e relacional desse grupo como *parte integrante da classe trabalhadora*, e não como um amálgama intergeracional e policlassista que assumiria de maneira progressiva a aparência de uma nova classe. Em terceiro lugar, em vez de retirar arbitrariamente a insegurança da relação salarial, essa noção possibilita-nos tratar a precariedade como uma *dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho* (BRAGA, 2012, p.18, grifos do autor).

A necessidade de definir os limites gerais do precariado faz com que o autor os diferencie dos “setores profissionais”, ou seja, aqueles grupos mais qualificados, mais bem remunerados e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis, da classe trabalhadora. Em suma, Braga identifica o precariado como “a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos a população pauperizada e o

lumpemproletariado, por considerá-la própria à reprodução do capitalismo periférico⁵¹” (BRAGA, 2012, p.19). E afirma:

Temos total ciência de que, mesmo retificado e ressignificado pela teoria marxista das classes e da população excedente, ao utilizarmos o conceito sociológico de precariado a fim de caracterizar a fração do proletariado precarizado em condições sociais capitalistas periféricas, estamos nos expondo à crítica dogmática daqueles que não veem sentido em chamar as coisas por seu verdadeiro nome. Eles preferem simplesmente seguir associando essa parcela da população trabalhadora ao proletariado, evitando assim, o laborioso esforço de estabelecer segundo critérios científicos a justa mediação entre a parte e o todo. Em consequência, desresponsabilizam-se de investigar a natureza contraditória das relações sociais, especialmente políticas, vinculadas à estrutura social, que constituem o precariado como uma realidade transnacional, preferindo adjudicar uma imutável essência à classe operária (BRAGA, 2012, p.29).

Giovanni Alves (2013), que também busca definir o conceito, enxerga o precariado como uma “camada social” da classe do proletariado, e também não a isola no plano categorial, como faz Standing (2014), portanto, não vê como uma “nova” classe social. No entanto, o sociólogo é um dos adeptos de que, no século XXI, o proletariado como classe social amplia-se e diversifica-se, cada vez mais, no plano sociológico.

O precariado poderia ser descrito como um neologismo que combina o adjetivo “precário” e o substantivo “proletariado”, como é frequentemente usado por Guy Standing e também por Ruy Braga, todavia, segundo Alves, isso traz limitações. A crítica tecida pelo autor, diz que Ruy Braga identifica o precariado meramente com o “proletariado precarizado”, perdendo deste modo, a particularidade heurística do conceito capaz de dar visibilidade categorial às novas contradições do capitalismo global. Giovanni Alves diz que é necessário diferenciar o precariado, enquanto “camada social”, uma fração de classe do proletariado, aceitando que aquele é parte deste, e, deste modo, lança uma crítica à concepção de “proletariado precarizado” que, segundo ele, não faz esta distinção.

Ao buscar uma definição, Alves afirma que o precariado é constituído pela “camada social de trabalhadores jovens-adultos altamente escolarizados, desempregados ou possuindo vínculos de trabalho precários” (ALVES, 2013, p.199). Segundo o autor, o precariado se distingue de outras “camadas sociais” da classe do proletariado como, por exemplo, “a camada social dos trabalhadores assalariados ‘estáveis’, em sua maioria organizada em

⁵¹ Florestan Fernandes (1981a, 2006) mostra que a distinção entre centro e periferia tem como referência a nação, já a categoria “capitalismo dependente” tem como referência as classes sociais. Enfatizamos nesta tese a noção de capitalismo dependente e a desenvolveremos no capítulo 2.

sindicato ou organizações profissionais e que tem acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além de perspectiva de carreira profissional e consumo” (ALVES, 2013, p.199). Ao fazer uma delimitação precisa, o autor afirma que o conceito de precariado implica o cruzamento das determinações de ordem geracional, educacional e salarial, sendo deste modo constituído por:

[...] jovens-adultos na faixa etária dos 20-40 anos, altamente escolarizados e “pobres” na acepção convencional, isto é, objetivamente inseridos em estatutos salariais precários. Portanto, eles são jovens-adultos, cultos e pobres: eis os traços distintivos dos homens e mulheres assalariados que constituem a camada social do precariado. Por serem jovens-adultos altamente escolarizados, eles possuem uma carga de expectativas, aspirações e sonhos de realização profissional e vida plena de sentido (ALVES, 2013, p.200).

Para Alves, “o precariado tornou-se alvo privilegiado da manipulação insana e sutil que visa a reciclar expectativas frustradas de carreira profissional” (ALVES, 2013, p.205). Segundo o autor, na contemporaneidade há uma ânsia do capital “pela juventude que trabalha, tendo em vista que os jovens operários e empregados têm uma plasticidade adequada às novas habilidades emocionais (e comportamentais) do novo mundo do trabalho” (ALVES, 2007, p.91). Assim como Alves, Standing (2014, p.108) – apesar de incluir diversos segmentos sociais no precariado – também afirma que “a juventude constitui o núcleo do precariado”. O próprio Richard Sennett, autor que antes abordamos, já tratava do “problema geracional” do novo capitalismo.

Valencia (2016) critica a restrição do conceito de precariado, seja como uma “nova classe social” (STANDING, 2014), seja como um determinante do assalariado ou da relação salarial (CASTEL, 1998, 2006) ou como uma camada ou fração do proletariado circunscrita à juventude (ALVES, 2013). Na visão do sociólogo da Universidade Nacional Autônoma do México, isso seria tratar as outras camadas, setores ou frações como se não tivessem expostas a um “processo amplamente universal que é a precarização do trabalho enquanto processo imanente de atualização das relações sociais de exploração e de precariedade” (VALENCIA, 2016, p.159). Para o autor a utilização do conceito gera uma segmentação da classe trabalhadora e o proletariado em “dois subsetores: um setor precário e outro não precário” (VALENCIA, 2016, p.159) contrariando a realidade histórica do capitalismo. Conforme afirma:

A precarização não engendrou uma nova classe social ou uma fração de classe dentro do proletariado, mas, como processo, conformou-se como elemento chave da questão social que atravessa, no decorrer do século XXI,

o conjunto da classe social do proletariado e que, inclusive, tende a penetrar seus tentáculos lacerantes e de barbárie social em outras classes sociais não proletarizadas, como as classes médias (VALENCIA, 2016, p.160).

O autor defende que não é correto falar de precariado como “sujeito social”, seja como camada, fração, categoria, como parte ou não do proletariado; seja como “nova” classe diferenciada da classe trabalhadora, do proletariado, da juventude ou dos adultos. Ele se recusa a utilizar o conceito, considerando suficiente o conceito de proletariado para tratar do movimento das classes no século XXI. Para ele, é necessário falar de precarização como um:

[...] processo histórico-social de atualização e reestruturação da precariedade do trabalho na era do capitalismo neoliberal e depredador, que vai atingindo e cobrindo a maioria das categorias socioprofissionais da classe trabalhadora e do proletariado independentemente da idade, do sexo, etnia, origem racial, cultura ou da categoria profissional (VALENCIA, 2016, p.163).

Valencia (2016) manifesta acordo com a análise de Giovanni Alves (2013, 2011) quando afirma que este fenômeno não é homogêneo, mas desigual, heterogêneo e contraditório. Motivo pelo qual afirma que efetivamente pode-se comprovar a existência de setores e categorias de trabalho que podem ser mais precárias ou menos, porém, ressalta que todas estão “envolvidas no turbilhão da nova normatividade jurídico-funcional do capitalismo global cimentado na flexibilidade, na precariedade e na superexploração do trabalho” (VALENCIA, 2016, p.164). Segundo o sociólogo, “a *questão social* de nossos dias se refere à condição de precariedade como o atributo indispensável das relações sociais de produção e de trabalho para o século XXI” (VALENCIA, 2016, p.99, grifos do autor).

Assim como Alves (2013), Valencia distingue os conceitos de precariedade e precarização do trabalho:

O primeiro é uma condição inerente do trabalho assalariado no capitalismo, enquanto o segundo corresponde à reposição e atualização do primeiro e o cristaliza em leis, instituições, normas e regulamentos trabalhistas, efetuando-se geralmente após um período de crise e mediante reestruturações dos processos de produção e de organização do trabalho (VALENCIA, 2016, p.6).

Neste ponto, Valencia dialoga com aquilo que Alves (2009, 2013) chama de “condição de proletariedade”, que é para este último é uma categoria que atinge o conjunto da classe dos assalariados como uma condição universal e global. Nas palavras do autor:

A condição de proletariedade se desenvolve com o trabalho estranhado capitalista. Ela emerge com a modernidade do capital, tornando-se condição universal das individualidades de classe despossuídas da propriedade dos meios de produção da vida social. A condição de proletariedade se caracteriza, portanto, pelos elementos compositivos da relação-capital no plano das individualidades alienadas ou “trabalhadores livres”. Homens e mulheres imersos na condição de proletariedade são individualidades sociais que não possuem a propriedade e/ou a posse (e, portanto, o controle) das condições de produção da vida social. É a partir dessa condição sócio-estrutural alienada que podemos derivar as múltiplas atribuições existenciais da proletariedade moderna ou condição de proletariedade (ALVES, 2013, p.67, grifos do autor).

Segundo Alves, a “condição de proletariedade” não é apenas uma condição operária, no sentido clássico da palavra, mas sim, “a condição existencial de individualidades pessoais de classe cativa da lógica do valor com seus impactos sociometabólicos” (ALVES, 2013, p.181). Deste modo, “a crise da ‘classe média’ que ocorre no capitalismo global expressa tão somente hoje, no plano contingente, a ampliação e explicitação da condição de proletariedade das camadas médias assalariadas” (ALVES, 2013, p.226).

Destacamos assim que, contrariamente aos que veem a precarização operando somente em certos segmentos do mundo do trabalho, em especial naqueles setores mais desassistidos, sem direitos trabalhistas e contratos estáveis; muitos autores sustentam que a precariedade é cada vez mais uma dimensão global do mundo do trabalho que atinge – embora de maneira diferenciada –, todas as categorias profissionais e laborais. Desta forma, o processo de precarização afeta na atualidade – tanto nos países centrais quanto no restante do globo – segmentos do emprego que haviam adquirido estabilidade, estabelecendo uma vulnerabilidade de massa, onde a precarização passa a ser a regra.

Por fim, nesta seção buscamos analisar as obras e as teses de alguns autores que têm em comum o tema do precariado, o surgimento do conceito na realidade europeia, autores brasileiros que têm utilizado o termo, assim como apontamos algumas críticas à sua utilização. Verificamos que, tendo em vista seu incontornável peso social, o precariado esteve presente desde a década de 1970 na agenda de pesquisas da sociologia do trabalho na Europa, e mais recentemente também na realidade brasileira, com alguns estudiosos que se dedicaram à investigação dos meandros da relação entre a insegurança social e as relações de produção.

Apesar das diferentes realidades observadas, das diversas filiações teóricas, políticas e metodológicas de tais autores, constatamos – com o respaldo dos argumentos empíricos – que, dentre as muitas formas como é definido, o precariado está longe de ser homogêneo. Deste modo, fica difícil a apropriação de uma das visões por julgá-la mais correta e

apropriada para traçar um delineamento das especificidades de nosso país. No entanto, é importante destacar que divergimos categoricamente de Guy Standing, que considera o precariado uma “nova” classe social. Também discordamos de análises mais ortodoxas e essencialistas como a de Valencia (2016) que ao tratar da existência da “condição de precariedade”, acredita que em virtude da existência de um processo ampliado de precarização do trabalho, não caberia restringirmos o conceito de precariado, sendo este desnecessário. Concordamos com o olhar de Ruy Braga e Giovanni Alves que, embora não sejam necessariamente confluentes, nos oferecem elementos cruciais para a caracterização do conceito. O precariado como “proletariado precarizado” (BRAGA, 2012) e como uma “camada social do proletariado” (ALVES, 2013) nos trouxe elementos importantes e um alicerce indispensável para pensar o trabalho docente nas redes públicas brasileiras, objeto desta tese, que será desenvolvido posteriormente com o respaldo da pesquisa empírica.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

As modificações ocorridas no mundo do trabalho devem ser levadas em conta em qualquer tentativa de identificação das tendências do conjunto do sistema capitalista. Em vista disso, no capítulo anterior destacamos como a emergência de novas realidades econômicas, sociais e políticas, vinculadas ao avanço da expropriação capitalista, exigiram a revitalização de comportamentos, atitudes e valores que se baseiam na deterioração material e moral do trabalho e mantém com ela os privilégios da classe dominante, a superconcentração de renda e do poder.

A importância deste segundo capítulo está em um fato aparentemente simples: ele traz alguns elementos na busca da identificação de um drama crônico, que não é a essência do trabalho no capitalismo em geral, mas o trabalho no contexto brasileiro, o qual possui características particulares, que o insere no tipo de capitalismo tardio que se constitui historicamente na América Latina e se agudiza em tempos de crise estrutural do capital. Uma realidade ao mesmo tempo difusa e complexa, mas que se coloca como extremamente necessária para a compreensão da formação social que caracteriza, historicamente, a nossa sociedade. Portanto, um fator decisivo quando se pretende pensar a relação entre Estado e Sociedade civil¹ como par dialético na arena educacional em disputa.

De um modo geral, o esforço deste capítulo está concentrado nas relações entre trabalho, Estado, sociedade e educação. Com ele, tivemos o intuito de demonstrar elementos que nos ajudam a compreender a nova configuração do trabalho no capitalismo dependente, o contexto das reformas na educação pública, a atuação dos organismos internacionais e a privatização acentuada que ocorre por dentro das redes públicas de ensino.

Portanto, o nosso objetivo aqui é mais preciso e pode ser sintetizado em uma pergunta prévia: quais opções se apresentam à educação e ao trabalho docente em um país capitalista dependente em face às presentes tendências no mundo do trabalho? Para respondê-la buscaremos identificar qual o lugar do trabalho e da educação no capitalismo dependente e o porquê desse ataque frontal à educação pública que se manifesta na privatização em suas

¹ Nesta tese partimos da conceituação gramsciana de sociedade civil – como conjunto de aparelhos privados de hegemonia – cuja função é buscar o consenso de seus aliados, formando uma trincheira de disputa política. Para saber mais sobre como o conceito de sociedade civil já foi utilizado ao longo da história: equivalente a Estado/Governo; contrário a Estado; sociedade civilizada; sociedade burguesa. Ver: FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ EPSJV, 2006.

Disponível em: <http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=412&sid=5>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

várias dimensões e nas formas mais radicais de precarização do trabalho dos professores brasileiros atualmente. Assim sendo, se faz legítimo encarar a década de 1990 até os dias atuais como uma unidade inclusiva (embora não linear ou homogênea), para efeitos de descrição, visto que tem sido um período de consolidação da inserção do Brasil no regime mundial de acumulação com dominação financeira, criando uma nova forma das relações de dependência.

Deste modo, este capítulo pretende contribuir do ponto de vista conceitual para entendermos o momento histórico em que se insere o nosso objeto de pesquisa, buscando elementos que nos auxiliem na compreensão do capitalismo brasileiro e de algumas transformações recentes que vem ocorrendo num período que certamente reconfigurou o universo do trabalho no Brasil contemporâneo, que adensam as discussões realizadas no capítulo anterior. E, assim, partindo do cenário das principais mudanças provocadas pela reestruturação capitalista no Brasil, resgatamos elementos para compreendermos o processo de empresariamento da educação pública e como a concepção de parceiras público-privadas entram num contexto determinado por um tipo de Estado e de sociedade, trazendo seus impactos sobre a educação pública e sobre a categoria docente. Afinal, pensar o sentido do público no século XXI é radicalmente estratégico, especialmente quando o Estado existente assume abertamente uma configuração em que se torna um administrador de interesses privados.

No que diz respeito à formação social brasileira, chamamos a atenção para a necessidade de enriquecer a análise com o arcabouço teórico-crítico da América Latina, região pouco analisada por Marx, Engels e muitos autores marxistas. Assim, justificamos o destaque para a categoria da dependência no que diz respeito ao tipo de capitalismo que abordamos.

Em vista disso, considerando a característica singular do capitalismo brasileiro baseado na dependência e enorme desigualdade, buscamos subsídios em Ruy Mauro Marini, (2000) e Florestan Fernandes (1981a, 1981b, 2006), por considerar imprescindível a produção de ambos acerca do fenômeno da dependência latino-americana; e por serem autores que produziram estudos sobre a formação econômico-social brasileira buscando compreender a forma de inserção do nosso país na divisão internacional do trabalho.

Além de analisarmos as raízes da precarização do trabalho no capitalismo dependente, também dialogamos com Francisco de Oliveira (2013, 2018), Virgínia Fontes (2005, 2010), entre outros autores e autoras contemporâneos, que com suas valiosas produções intelectuais nos ajudaram a pensar o trabalho na formação social brasileira em tempos mais recentes.

Para compreendermos os conceitos de público e privado e seus respectivos lugares na estrutura do Estado, recorreremos a Gramsci (1984, 2001a, 2001b, 2007) e ao seu conceito de “Estado Ampliado”, no qual o autor apresenta a maneira por meio da qual as classes buscam exercer sua hegemonia no âmbito e por meio da sociedade civil junto à sociedade política. Também nos apoiamos em Poulantzas (1977, 2000, 2008) a fim de analisarmos o Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses, buscando compreender a coalizão de forças políticas atuantes em nosso país e o contexto conjuntural no qual ocorrem as novas orientações para a educação pública brasileira.

A fim de analisarmos as políticas públicas e o trabalho docente pensando nas suas mediações com o Estado, trouxemos elementos sobre a entrada do empresariado na educação pública e das parcerias público-privadas no campo educacional. Para isso, recorreremos aos estudos clássicos de Frigotto (2010a, 2010b) e também de Freitas (2012a), Motta (2007, 2016), entre outros autores e autoras que têm discutido a forma de empresariamento ocorrida a partir da virada do milênio.

O capítulo está organizado em três partes. A primeira trata do trabalho no capitalismo dependente, em que fizemos um resgate histórico e discutimos a atualidade da dependência como parte das mudanças desse período histórico de redefinições estruturais do capitalismo, de mudanças no papel do Estado e como o Brasil atual está vivenciando esse processo. Além da análise estrutural, fundada no entendimento dos ciclos de longo prazo, também trouxemos a conjuntura, que diz respeito à realidade em sua contemporaneidade e a ciclos de curto prazo da economia, da sociedade e da política.

A segunda parte trata da nova gestão pública no campo educativo, da relação entre o público e o privado nas políticas educacionais brasileiras e do “empresariamento de novo tipo” (FONTES, 2010) que se inseriu nas redes públicas no início do século XXI. Em consonância com Saviani (2009) – que identifica a direção ético-política da fração do empresariado organizado no Movimento Todos Pela Educação inserido nas ações do Ministério da Educação na ocasião da promulgação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)² – demonstramos como as reformas educacionais levadas, a partir de então, pelos empresários, se articulam à agenda dos organismos internacionais com um propósito deliberado de canalizar e orientar a mudança educacional de acordo com os interesses da dominação externa, de modo que a ideologia dos países hegemônicos (especialmente os Estados Unidos) se converta na ideologia dos países dependentes.

² Decreto 6.094/07 (BRASIL, 2007), do qual trataremos mais à frente neste capítulo.

Finalmente, a última parte foi dedicada à análise de documentos de organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco e OCDE) divulgados em 2017, ainda em uma primeira aproximação, com o objetivo de destacar as intencionalidades de uma orientação que visa inserir mecanismos de apassivamento, colocando a classe trabalhadora a serviço de um projeto hegemônico. Foi preciso considerar as expectativas colocadas nos documentos dos organismos multilaterais, assim como as políticas educacionais pensadas e implementadas, para compreendermos os processos de controle e regulação do trabalho docente a partir do processo de precarização e intensificação, advindos das novas formas de organização do trabalho impostas pelas reformas educacionais num contexto de acentuada mercantilização/privatização do ensino público.

Consideramos todas essas discussões fundamentais para tratarmos do trabalho docente em meio às metamorfoses do campo educacional das últimas décadas, no contexto da formação social capitalista dependente brasileira; ou seja, sem eliminar as análises das peculiaridades típicas de um capitalismo periférico e dependente, dinâmica em que se insere o nosso país. Assim, ao buscarmos as relações da escola pública com a totalidade social, e resgatarmos a proposição do capital em formar um trabalhador adequado ao padrão de (re)produção vigente, pretendemos entender a condição na qual se inserem os professores brasileiros, a fim de avançarmos na compreensão da reestruturação do seu processo de trabalho, o que demonstraremos empiricamente nos dois capítulos posteriores desta tese.

Parte 1

2.1.1 O trabalho no capitalismo dependente

As últimas décadas do século XX e o início deste novo milênio evidenciaram a urgência de pensarmos as especificidades da sociedade brasileira frente à conjuntura mundializada de maneira a permitir o deciframento do caráter peculiarmente excludente e perverso do capitalismo brasileiro. Para tanto, evitamos, cuidadosamente, aplicar quaisquer análises mecânicas aos processos históricos atuais do Brasil, um país que possui realidades estruturais que precisam ser devidamente ponderadas e são parte de uma herança social que nos torna singulares em relação às sociedades dominantes com as quais dialogamos.

Com base no *Capitalismo dependente*, tratado por Fernandes (1981a, 1981b, 2006), da *Dialética da dependência* de Marini (2000), na *Crítica à razão dualista* e n' *O Ornitórrinco* de Oliveira (2013), identificamos em nosso país – com tão pouco tempo de democracia política

representativa – uma cultura oligárquica e uma “pulsão histórica do golpismo” (ALVES, 2017b, p.136) que carrega “o espectro do passado colonial–escravista, oligárquico–político, [...] repondo, em nome do *ethos* senhorial, arrogante, cínico e golpista, a miséria política brasileira, que se traduziu nas leis históricas da pulsão reacionária que dilacera a Triste República brasileira” (ALVES, 2017b, p.137).

Atravessando todo processo histórico a partir da inserção do país no sistema capitalista, vimos, ainda hoje, que o Brasil mantém a marca de ser um dos países mais desiguais do mundo³. Um abismo social que se dá em grande parte devido à significativa parcela da classe trabalhadora na informalidade e em ocupações de baixo valor tecnológico agregado ou trabalho simples.

Diferentemente dos países centrais que vivenciaram a experiência do *Welfare State*, do pleno emprego, e que somente nas últimas décadas a classe trabalhadora passou a lidar com a generalização da precarização laboral, identificada por Castel (1998), como o fim da “sociedade salarial”; as políticas macroeconômicas brasileiras sempre mantiveram um amplo contingente de trabalhadores como “superpopulação relativa” (MARX, 1971). Isso resulta em elevadas taxas de desemprego, um mercado de trabalho que conta com uma oferta abundante de trabalhadores, dominância da informalidade, predominância dos baixos salários e uma legislação trabalhista e cobertura previdenciária que sempre estiveram restritas a uma parcela minoritária dos trabalhadores, deixando todos os demais entregues à própria sorte.

Conforme tratamos no capítulo anterior, o que estamos vendo em ato é a demanda pelo rebaixamento dos custos da produção que insere a flexibilização das leis trabalhistas. Assim sendo, busca-se educar o trabalhador para administrar a própria vida sem as redes de proteção mínimas. Todavia, é bom sempre lembrar, a seguridade social nunca se consolidou de forma generalizada em países como o Brasil. No nosso país, uma grande parte da população brasileira carece até mesmo dos meios para vender seu trabalho como mercadoria⁴, ou seja, as condições de exploração (próprias do capitalismo) para a grande parte da classe

³ Segundo o IBGE, com base na Pnad, em 2017, o grupo do 1% mais rico da população brasileira tinha um rendimento médio de R\$ 28.040 mensais, 36,1 vezes acima da que recebia a metade mais pobre da população no período (R\$ 754). No entanto, segundo levantamento de economistas com base em dados da Receita Federal, esse abismo social tem quase o dobro do tamanho. Para ver mais sobre a metodologia das duas pesquisas: <<http://www.valor.com.br/brasil/5444749/ibge-renda-do-1-mais-rico-e-36-vezes-media-da-metade-mais-pobre%20>>, e <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,desigualdade-no-brasil-e-o-dobro-da-oficial,70002267741>>. Ambos com acesso em: 24 abr. 2018.

⁴ Segundo a Pnad contínua divulgada pelo IBGE em 2018, a pobreza extrema no Brasil aumentou 11,2% entre 2016 e 2017, atingindo 14,83 milhões de pessoas. Segundo alguns economistas, um dos fatores, por trás da piora, foi o fechamento de postos com carteira assinada, que têm garantias trabalhistas. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/5446455/pobreza-extrema-aumenta-11-e-atinge-148-milhoes-de-pessoas>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

trabalhadora se dão na condição de um amplo exército de reserva funcional ao rebaixamento do valor mercador da força de trabalho.

É preciso destacar que, com a precarização globalizada no século XXI, o Estado de Bem-estar social, que aqui nunca se consolidou, também foi posto à baila nos países centrais, onde a nova correlação de forças levou ao desmanche dos direitos conquistados e a tendência foi caminhando para a informalização do trabalho, para a substituição do emprego pela ocupação ou, ainda, para a desconstrução da relação salarial. Foi devido a esse processo ter se dado fora das fronteiras dos países periféricos⁵ que as novas formas de trabalho precário e o precariado⁶ passaram a ter maior visibilidade social.

Nos dias de hoje é preciso olhar para as transformações do mundo do trabalho na sua relação com a dominância financeira da valorização, ou seja, como bem nos mostra Virgínia Fontes (2005, 2010), é preciso olhar para as transformações da acumulação capitalista. E para compreender esses fenômenos dentro da concreticidade das relações sociais é necessário analisá-los dentro da história e dos processos que se constituíram no desenvolvimento do capitalismo no Brasil de forma mais detalhada e específica.

Desta maneira, é importante retomar as teorias sobre desenvolvimento e dependência de cunho marxista nas quais, destacadamente, autores como Ruy Mauro Marini (2000) e Florestan Fernandes (1981a, 1981b, 2006), em um acerto de interpretações sobre o contexto latino-americano, discordavam da tese de que os países capitalistas subdesenvolvidos tinham como meta se tornarem países capitalistas desenvolvidos, assim como das concepções reformistas e etapistas dos Partidos comunistas latino-americanos da época que acreditavam que esses países seriam desenvolvidos caso cumprissem algumas etapas em seus processos de desenvolvimento. Ao contrário, tanto a abordagem econômica da Teoria Marxista da Dependência (TMD), bem como a análise sociológica de Florestan Fernandes, defende que os países desenvolvidos e os países dependentes compõem uma mesma unidade histórica, sendo, portanto, um par dialético. E isso exige assumir a indissociabilidade entre subdesenvolvimento e desenvolvimento, pois ambos são imprescindíveis para a reprodução ampliada do capital em escala mundial.

⁵ Apesar de não termos todo o passado da Europa, reproduzimos de forma peculiar o seu presente. A “uberização”, por exemplo, é um processo novo no contexto mundial, entretanto, os seus elementos centrais são uma espécie de atualização da “viração”, dos “bicos” constitutivos do mercado de trabalho brasileiro, que englobam um exército de trabalhadores que vivem entre a ameaça do desemprego, o rebaixamento do valor da força de trabalho e as duplas ou triplas jornadas de trabalho.

⁶ O que chamamos de precariado possui um significado sociológico específico, pelo menos para a presente discussão. Ele fornece um sistema de referência empírico para a nossa tese, com os pontos que já foram devidamente analisados no capítulo precedente, dentro do ponto de vista perfilhado pela autora. Consideramos o conceito importante para analisarmos uma camada do professorado brasileiro que será detalhada no capítulo 3.

Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente “impostos de fora para dentro”. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana (FERNANDES, 2006, p.262).

A partir do questionamento à noção etapista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que via o subdesenvolvimento dos países da América Latina como uma etapa anterior ao desenvolvimento dos mesmos, a TMD apesar de ter sido pensada naquele momento, há quase 60 anos, segue sendo fundamental para a compreensão da atualidade brasileira. Por isso, vem sendo retomada em alguns grupos acadêmicos como uma forma de buscar compreender a conjuntura recente buscando referências em teorias marxistas sobre as formações sociais latino-americanas.

Recorrendo a tais postulados, trata-se de analisarmos o Brasil no contexto da América Latina, assumindo que a dependência é estruturante na totalidade da dinâmica econômica, social e política dos países da região, gerando, “ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político” (FERNANDES, 1981a, p.61). Não se trata, nesta tese, pelos seus limites, de aprofundar os termos do debate sobre a TMD frente aos seus principais temas, intérpretes, autores e interlocutores críticos. Como essa é uma formulação teórica muito extensa para nossos objetivos logísticos de exposição, optamos iniciar o debate deste capítulo por um estudo acerca da exploração da força de trabalho a partir de dois dos pensadores clássicos da tradição marxista brasileira: Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes.

As categorias “superexploração” do trabalho, conceituada por Ruy Mauro Marini (2000), e a “sobre-expropriação” em Florestan Fernandes (1981a, 1981b, 2006) adquirem centralidade de forma a nos municiarmos dos elementos necessários que nos permitam entender a dinâmica de apropriação da mais-valia do capital sobre o trabalho – reduzindo ao máximo os salários e os direitos – na economia capitalista dependente. Com isso, aludiremos às contradições no campo educacional, a relação público-privado e como isso interfere no trabalho docente do setor público. Soma-se à presente discussão a *crítica à razão dualista* atualizada com a brilhante metáfora do *ornitorrinco*⁷, em Francisco de Oliveira (2013), como uma abordagem que também explicita com maestria a especificidade do capitalismo brasileiro

⁷O *ornitorrinco* é um ensaio de Francisco de Oliveira, lançado no ano da posse de Luiz Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato, que recorreu como metáfora ao estranho animal – que possui bico de pato e é considerado ao mesmo tempo mamífero, pássaro e réptil –, para caracterizar o Brasil enquanto nação presa a um impasse evolutivo.

dentro do movimento do sistema do capital e nos oferece elaborações edificantes acerca da peculiaridade brasileira.

A construção da categoria “capitalismo dependente” destaca a herança social da escravidão como um dos fatores-chaves que explica a formação social de alguns países latino-americanos como, por exemplo, o Brasil. “O par senhor-escravo assentou as bases de uma estrutura social bipolar, que formou a maior parte da nação. A casa-grande e a senzala são o brasão dessa sociedade” (OLIVEIRA, 2018, p.29). Como afirma Marini (2000, p.130): “o sistema misto de servidão e de trabalho assalariado que se estabelece no Brasil, ao desenvolver-se a economia de exportação para o mercado mundial, é uma das vias pelas quais a América Latina chega ao capitalismo”. Assim,

[...] ao subordinar-se uma economia escravista ao mercado capitalista mundial, a agudização da exploração do escravo se acentua, já que interessa então a seu proprietário reduzir seus tempos mortos para a produção e fazer coincidir o tempo produtivo com o tempo de existência do trabalhador (MARINI, 2000, p.128).

O capitalismo latino-americano, desde sua origem, possui muitas forças externas com poder de comando sobre os rumos da sua organização social. Apoiando-nos em Marini (2000, p.106), ressaltamos que na América Latina “mais que um capitalismo, o que temos é um capitalismo *sui generis* que só ganha sentido se o contemplamos tanto a nível nacional, como principalmente, a nível internacional”.

Ao iniciarmos esse debate, é necessário um resgate histórico, para isso, lançamos mão aqui das três fases do desenvolvimento capitalista, mencionadas na história moderna da sociedade brasileira, consideradas de uma perspectiva global por Florestan Fernandes (1981a, 1981b, 2006) que são: 1) o capitalismo moderno ou fase de transição neocolonial, que pode ser delimitado a partir da primeira à sexta década do século XIX, tomando como referência a crise do sistema de produção escravista; 2) o capitalismo competitivo (1860-1950) que se caracteriza tanto o período de consolidação da economia urbano-industrial quanto à primeira transição industrial verdadeiramente importante em que se dá a passagem do primitivo capitalismo mercantilista, herdado da colônia de exploração para um capitalismo comercial cheio de vitalidade; e 3) o capitalismo monopolista que se baseia na reorganização do mercado e do sistema de produção, em que a revolução industrial se intensifica e se acelera através das operações das grandes corporações (predominantemente estrangeiras).

No caso brasileiro, o desenvolvimento capitalista significou coisas distintas, em cada uma das três fases que marcam a evolução interna no capitalismo. Em nenhuma delas tivemos uma réplica ao desenvolvimento capitalista característico das nações tidas como *centrais e hegemônicas* (quanto à irradiação e à difusão do capitalismo no mundo moderno). Ao contrário, nas três situações sucessivas, o desenvolvimento capitalista apresenta os traços típicos que ele teria de assumir nas nações tidas como *periféricas e heteronômicas*, fossem ou não de origem colonial (FERNANDES, 2006, p.261, grifos do autor).

O que é constante nos três momentos é o impacto externo que induz, condiciona e regula a mudança estrutural. Segundo Fernandes (1981a), o sistema de dominação externa, experimentado por quase todas as nações da América Latina adquiriu caráter de exploração ilimitada do tipo ideal e político em todos os níveis da existência humana e da produção. No entanto, “[...] há sempre uma fermentação histórica e alguma superação do passado em cada uma dessas fases, que não podem ser induzidas de fora para dentro, porque dizem respeito a atitudes, comportamentos e fins que grupos e classes sociais se impõem” (FERNANDES, 1981a, p.53).

Quando o sociólogo trata das relações de trabalho de origem colonial – que serviram de suporte ao tipo de acumulação originária de capital que, posteriormente, iria alimentar a eclosão do mercado capitalista moderno –, menciona a “sobre-espoliação” e a “sobre-apropriação” de grupos sociais e classes que se convertem nos focos internos de dependência e subdesenvolvimento. Assim, o autor destaca que o modelo de capitalismo dependente que irrompeu e vingou na América Latina, possui um componente específico e típico, de modo que “a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes)” (FERNANDES, 2006, p.45). Há, portanto, um “padrão dual de acumulação”, onde os setores sociais dominantes nacionais são compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. Deste modo,

[...] a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa a custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalistas (FERNANDES, 1981a, p.45).

Para Florestan, sobre-apropriação capitalista e dependência constituem a substância do processo. Ou seja, os dinamismos econômicos externos e internos se dão na perspectiva da sobre-apropriação capitalista, e por sua vez, a dependência não é mera “condição” ou “acidente”. “A articulação estrutural destes dinamismos requer uma permanente vantagem estratégica do pólo econômico hegemônico, aceita como *compensadora, útil e criadora* pelo outro polo” (FERNANDES, 1981a, p.54, grifos do autor).

Desta forma, o sociólogo produz sua crítica da economia política do subdesenvolvimento centrado na dialética entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, destacando que os países latino-americanos enfrentam duas realidades áspersas: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real. Para o autor esses dois aspectos são faces da mesma moeda, nas quais os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessados e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito. Portanto, “dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados” (FERNANDES, 1981a, p.26).

Na mesma direção, Marini (2000, p.109) caracteriza a dependência como “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência”. Essa noção se refere a aspectos de uma realidade que, por sua estrutura e funcionamento, jamais poderá se desenvolver da mesma forma entre as nações dependentes e as economias capitalistas consideradas avançadas.

Em *Dialética da dependência*, ensaio escrito em 1973, o autor utiliza a categoria “superexploração” da força de trabalho como forma de promover a acumulação de capital na América Latina. Tal categoria não foi pensada por Marini para dar conta de cada situação específica de exploração do trabalho, mas pretendia explicar a combinação das várias formas de exploração no conjunto das relações sociais capitalistas. Para o autor, a relação se resume na seguinte forma:

Chamada a coadjuvar a acumulação de capital com base na capacidade produtiva do trabalho, nos países centrais, a América Latina teve que fazê-lo mediante uma acumulação fundada na superexploração do trabalhador. Nesta contradição, radica-se a essência da dependência latino-americana (MARINI, 2000, p.132).

A América Latina ao desenvolver sua economia mercantil em função do mercado mundial, é levada a reproduzir em seu seio as relações de produção que se encontravam na origem da formação desse mercado e que determinavam seu caráter e sua expansão (MARINI, 2000). Nesse contexto, a exploração do trabalho na economia capitalista dependente brasileira adquire condições peculiares.

A produção capitalista, ao desenvolver a força produtiva do trabalho, não suprime, mas acentua a maior exploração do trabalhador e, [...] as combinações de formas de exploração capitalista se levam a cabo de maneira desigual no conjunto do sistema, engendrando formações sociais distintas segundo o predomínio de uma forma determinada (MARINI, 2000, p.160, grifos do autor).

Ao destacar a base real sobre a qual se desenvolvem os laços que ligam a economia latino-americana com a economia capitalista mundial, Marini (2000) afirma que as economias exportadoras nascem para atender às exigências da circulação capitalista, cujo eixo de articulação está constituído pelos países industriais e centrada, portanto, sobre o mercado mundial. Além disso, ressalta que a produção latino-americana não depende da capacidade interna de consumo dos trabalhadores para a realização das mercadorias (acumulação), a realização que resultará no capital se dá fora do mercado interno. Deste modo, opera-se do ponto de vista do país dependente, a separação dos dois momentos fundamentais do ciclo do capital – a produção e a circulação de mercadorias –, cujo efeito é fazer com que apareça de maneira específica na economia latino-americana a contradição inerente à produção capitalista em geral.

No mesmo sentido, Fernandes (1981a, 1981b, 2006) destaca a autonomia limitada destituída de autossuficiência dos países latino-americanos, estes que são constituídos para operar – ao nível da integração do mercado capitalista mundial – como subsidiários, dependentes e fontes de incrementação ou multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. Assim, a evolução do capitalismo se dá por meio de um controle autoritário ou totalitário do poder e de exploração cruel da massa de trabalhadores e despossuídos, levando a uma “[...] consolidação e ao crescente aperfeiçoamento de uma ordem social competitiva capaz de ajustar o desenvolvimento capitalista e formas ultra-espoliativas de dominação econômica (interna e externa) e de exploração do trabalho” (FERNANDES, 1981a, p.76). Deste modo:

Ao engendrar a sobre-apropriação, o capitalismo dependente cria condições estruturais que restringem diretamente a participação econômica e,

indiretamente, a participação sociocultural e política dos trabalhadores assalariados. As pressões contra a desigualdade econômica, sociocultural e política, coordenadas e reguladas de baixo para cima, sofrem um amortecimento de natureza estrutural. Nesse sentido, a classificação pelo trabalho assalariado possui pequeno valor estrutural como fonte de realização da “condição burguesa”. O trabalho assalariado apenas estabelece as condições para a reprodução social do trabalhador e da própria sobreapropriação capitalista. O que ele fortalece e permite renovar, portanto, são vínculos muito gerais com a “condição burguesa” e com a ordem social competitiva, através dos quais os trabalhadores assalariados realizam negativamente o seu destino como classe (como meio e instrumento de realização das “classes privilegiadas”) (FERNANDES, 1981a, p.71).

A participação da América Latina no mercado mundial é um fator fortemente considerado por Ruy Mauro Marini. Ao abordar os fatores que permitiram o aprofundamento da divisão do trabalho e a especialização dos países industriais como produtores mundiais de manufaturas, o autor destaca que o forte incremento da população urbana ocupada na indústria e nos serviços, que se verifica nos países industriais no século passado, “não teria podido ter lugar se estes não tivessem contado com os meios de subsistência de origem agropecuária, proporcionados de forma considerável pelos países latino-americanos” (MARINI, 2000, p.111).

De acordo com o autor, o mero fato de algumas nações industriais produzirem bens que as demais não produzem geram transações disformes entre nações que intercambiam distintos tipos de mercadorias, como manufaturas e matérias-primas. E essa distinção permite que os países centrais vendam os seus produtos manufaturados a preços superiores a seu valor, configurando um “intercâmbio desigual” com outros países. Isto implica que as nações dependentes latino-americanas devam ceder parte do valor que produzem (matérias-primas) aos países industriais e assim cumprir sua função no desenvolvimento do capitalismo mundial. O que aparece claramente, então, é que as nações desfavorecidas pelo intercâmbio desigual não buscam tanto corrigir o desequilíbrio entre os preços e o valor de suas mercadorias exportadas, mas compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional, por meio do recurso a uma maior exploração do trabalhador. (MARINI, 2000).

O autor chega assim a um ponto em que já não basta seguir manejando simplesmente a noção de intercâmbio entre nações, mas alerta para a necessidade de encarar o fato de que há, no âmbito desse intercâmbio, a apropriação de uma mais-valia que se gera mediante a exploração do trabalho no interior de cada nação. Ao deslocar o enfoque de sua análise para essa esfera, Marini (2000) afirma que o aumento da intensidade do trabalho aparece, nesta perspectiva, como um aumento da mais-valia, conseguida por meio de uma maior exploração

do trabalhador e não do incremento de sua capacidade produtiva. O mesmo se poderia dizer da prolongação da jornada de trabalho, isto é, do aumento da mais-valia absoluta em sua forma clássica. Trata-se de aumentar simplesmente o tempo de trabalho excedente, que é aquele em que o operário segue produzindo depois de ter criado um valor equivalente ao dos meios de subsistência para seu próprio consumo.

O problema que coloca o intercâmbio desigual para América Latina, segundo Marini (2000, p.123) “não é precisamente o de se contrapor à transferência de valor que implica, mas compensar uma perda de mais-valia e que, incapaz de impedi-la ao nível das relações de mercado, a reação da economia dependente é compensá-la no plano da própria produção”. Destarte, o que retém a atenção do autor são as relações de produção no conjunto do sistema capitalista e o caráter contraditório da dependência latino-americana, que pode ser resumido no seguinte trecho:

A participação da América Latina no mercado mundial contribuirá para que o eixo da acumulação na economia industrial se desloque da produção de mais-valia absoluta à da mais-valia relativa, isto é, que a acumulação passe a depender mais do aumento da capacidade produtiva do trabalho do que simplesmente da exploração do trabalhador. No entanto, o desenvolvimento da produção latino-americana, que permite à região coadjuvar esta mudança qualitativa nos países centrais, dar-se-á fundamentalmente com base numa maior exploração do trabalhador (MARINI, 2000, p.112-113).

É importante destacar que, para Marini (2000, p.159), “o conceito de superexploração não é idêntico ao de mais-valia absoluta, já que inclui também uma modalidade de produção de mais-valia relativa – a que corresponde ao aumento da intensidade do trabalho”. Segundo o autor, a superexploração se define mais “pela maior exploração da força física do trabalhador, em contraposição à exploração resultante do aumento de sua produtividade e tende normalmente a expressar-se no fato de que a força de trabalho se remunere por baixo de seu valor real” (MARINI, 2000, p.160).

Marini (2000), com base na obra *O Capital*, identifica três mecanismos que configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva. São eles: 1) a intensificação do trabalho; 2) a prolongação da jornada de trabalho; 3) a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho. E afirma que isto é congruente não apenas com o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas na economia latino-americana, mas também com os tipos de atividades que se realizam nela. Apoiando-se em Marx, diz que:

Mais que na indústria fabril, onde um aumento de trabalho implica pelo menos num maior gasto de matérias-primas, na indústria extrativa e na agricultura o efeito do aumento é muito menos sensível, sendo possível, pela simples ação do homem sobre a natureza, incrementar a riqueza produzida sem um capital adicional. Compreende-se que nestas circunstâncias a atividade produtiva se baseia, sobretudo, no uso extensivo e intensivo da força de trabalho: isto permite diminuir a composição-valor do capital, o que, agregado à intensificação do grau de exploração do trabalho, faz com que se elevem simultaneamente as taxas de mais-valia e de lucro (MARINI, 2000, p.125-126).

Nos três mecanismos considerados pelo autor, a característica essencial está no fato de que nas economias dependentes se nega ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho. Primeiro porque ele é obrigado a um dispêndio de força física superior ao que deveria proporcionar normalmente, o que provoca o seu esgotamento prematuro. Segundo porque se retira dele inclusive a possibilidade de consumir o estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho. Ou seja, segundo Marini (2000, p.126), “em termos capitalistas, estes mecanismos [...] significam que o trabalho se remunera por baixo de seu valor e correspondem, então, a uma superexploração do trabalho”. Há, portanto, um sacrifício do consumo individual dos trabalhadores em favor da exportação ao mercado mundial.

Ao explicar como as condições se dão na economia latino-americana, destaca que a circulação se separa da produção e se efetua basicamente no âmbito no mercado externo, ou seja, “o consumo individual do trabalhador não interfere na realização do produto, ainda que determine a taxa de mais-valia” (MARINI, 2000, p.134). Consequentemente, a tendência natural do sistema é explorar ao máximo a força de trabalho do trabalhador, sem dar as mínimas condições para que este a reponha. Assim, afirma que o dramático para a população trabalhadora da América Latina é que este suposto se cumpriu amplamente devido “a existência de reservas de mão de obra indígena (como no México) ou os fluxos migratórios derivados do deslocamento de mão de obra europeia, provocado pelo progresso tecnológico (como na América do Sul)” (MARINI, 2000, p.134). Segundo o autor, isso permitiu aumentar constantemente a massa trabalhadora, até princípios do século XX, e o resultado foi o de dar livre curso à compressão do consumo individual do operário e, portanto, à superexploração do trabalhador.

Florestan (1981a) afirma que nos países capitalistas dependentes a extração de mais-valia é duplamente intensificada, com fins de atender à burguesia nacional e internacional, destacando também que há um nítido desfavorecimento dos trabalhadores. O problema da

dependência para a burguesia da periferia capitalista é que ela jamais apresenta como alternativa a ruptura com essa troca desigual, mas compensa as perdas por meio de uma maior exploração do trabalhador em termos da produção interna, desonerando-se dos custos do subdesenvolvimento.

Simplificando-se brutalmente o debate trazido pelos dois autores, destacamos que a demasiada exploração da força de trabalho é uma característica do capitalismo brasileiro dependente. Nesse ponto, a principal sugestão de Marini (2000) e Fernandes (1981a, 1981b, 2006), aqui apresentada de forma muito sinóptica, é que as economias capitalistas periféricas são parte de uma situação de “intercâmbio desigual”, o que determinou uma necessidade de que gerassem uma quantidade ampliada de mais-valor, já que uma grande parte dele seria apropriada externamente pelas empresas transnacionais e pelas economias centrais.

Estes autores, em vez de compreenderem o desenvolvimento em uma linha evolutiva, entendem como uma relação entre extremos contraditórios e complementares, na qual os países centrais, cuja fração burguesa hegemônica mantém seu domínio histórico, se desenvolveram a partir do não desenvolvimento dos países periféricos. Essa noção se refere a aspectos de uma realidade que, por sua estrutura global e seu funcionamento, não poderá se desenvolver jamais da mesma forma nos países periféricos como se desenvolvem as economias capitalistas chamadas de avançadas. Os países desenvolvidos precisam dos subdesenvolvidos, pela farta mão de obra barata e pela transferência de valores; e os subdesenvolvidos necessitam da tecnologia dos países desenvolvidos, aprofundando, assim, as relações de dependência e agravando a divisão internacional do trabalho. Deste modo, o subdesenvolvimento não é resultado da incompetência de algumas nações ou povos, mas do próprio desenvolvimento do capitalismo.

2.1.2 A atualidade da dependência

Como vimos na seção anterior, Florestan Fernandes (1981a, 1981b, 2006) e Ruy Mauro Marini (2000), de perspectivas convergentes e enfoques diferenciados remontam às origens da relação de dependência dos países latino-americanos, indicando como esta tem sido funcional ao desenvolvimento do próprio capitalismo como sistema mundial. As obras supracitadas, escritas por estes autores, foram produzidas na década de 1970, com ar combativo, no auge da ditadura civil-militar, em pleno “milagre econômico” e massacre dos opositoristas. O tempo do qual tratam é a era da grande corporação multinacional e da

internacionalização dos mercados, no entanto, elas trazem uma ideia geral para a atualidade que pode ser sintetizada no seguinte trecho:

A “aceleração do desenvolvimento capitalista” apenas tem aprofundado a dependência e agravado o subdesenvolvimento, provocando ao mesmo tempo maior rigidez na ordem social competitiva (cujas estruturas de poder precisam ser reajustadas às frustrações, tensões e conflitos desencadeados pela intensificação da modernização, da apropriação repartida do excedente econômico nacional e da espoliação⁸ do trabalho (FERNANDES, 1981a, p.101).

Certas relações econômicas básicas podem repetir-se, produzindo efeitos econômicos, socioculturais e políticos diversos em diferentes contextos estruturais e históricos. Florestan Fernandes (1981a, p.113) já dizia: “para se realizar socialmente, as classes privilegiadas reestabeleceram o pacto com um padrão de desenvolvimento capitalista, que reproduz a dependência e o subdesenvolvimento sob novas formas”. A partir de tais postulados, nós nos questionamos: e hoje? Quais seriam as atuais orientações práticas da hegemonia burguesa e da sobre-apropriação e superexploração do trabalho no capitalismo dependente brasileiro de fins do século XX e início do novo milênio?

Considerando o longo período histórico resgatado, para fins desta tese, é necessário abordar suas imbricações com o tempo presente e a fase específica do desenvolvimento capitalista no Brasil, ou seja, é necessário tratar do papel que cabe à economia brasileira enquanto país periférico, dentro da nova ordem mundial. Assim, a fim de compreender a atualidade da dependência e a atual fase de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, é preciso lançar um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Para isso, autores como Oliveira (2013, 2018) e Fontes (2010) nos ajudam a pensar os tempos da financeirização e, assim, entender como se insere o trabalho nesse contexto. Conforme veremos a seguir, tanto a *Crítica à razão dualista* e a posterior atualização com a metáfora do *Ornitórrinco* de Francisco de Oliveira, quanto a caracterização de *capital-imperialismo* de Virgínia Fontes, junto a outros autores e autoras contemporâneas, nos auxiliam a entender a atualidade brasileira.

⁸ O pensador crítico contemporâneo David Harvey (2004) explica os principais fenômenos político-econômicos dos últimos 35 anos, apresentando a financeirização, a globalização e a política neoliberal como estratégias da “acumulação por espoliação”. Um padrão de acumulação capitalista que institucionaliza formas bem mais drásticas de espoliação do trabalho. Pelos limites desta tese, não aprofundaremos aqui o conceito de “espoliação” conforme tratado por Harvey, que considera ocorrer uma duplicidade no capitalismo, com um retrocesso a uma forma primitiva (predatória) ao lado de suas formas já estabilizadas ou normalizadas. David Harvey atualiza a teoria da acumulação por espoliação proposta originalmente por Rosa Luxemburgo. Para ver mais a esse respeito: HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004; e LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

Para início do debate consideramos, fundamentado em Virgínia Fontes (2010), que as expropriações em curso, a retirada de direitos, a conversão em capital de parte do salário dos trabalhadores – por meio de fundos de pensão, compra de saúde, educação – são novas modalidades de superexploração e sobre-expropriação. Além disso, com o avanço da terceirização no setor privado, o Estado brasileiro também passou a recorrer à sobre-apropriação para realização de parte das atividades executadas no setor público, tanto por funcionários estatutários quanto por meio de contratações temporárias, terceirizadas, entre outras formas atípicas de trabalho. Assim, destacamos que há uma nova modalidade de superexploração: “a expropriação do próprio contrato de trabalho, de tal forma que se instaura uma jornada sem limites, cuja remuneração explicita uma imposição econômica, social e política de *patamares infra-históricos de subsistência* dos trabalhadores” (FONTES, 2010, p.355, grifos da autora).

Fontes (2010), resgatando Marini – e destacando a insuficiência de alguns conceitos como o de “subimperialismo” para dar conta do processo real das últimas décadas –, afirma que identificar os traços que configuram as periferias segue sendo fundamental, pois “estes não são estáveis e se alteram segundo as modalidades de dominação e subordinação em curso, sob uma nova escala de concentração de capitais e de divisão internacional do trabalho” (FONTES, 2010, p.359). Por esta razão, a historiadora considera que estamos diante – há quase meio século – de uma nova fase do imperialismo, que envolve múltiplas dimensões da vida social, a qual denomina “capital-imperialismo”. Deste modo, o Brasil hoje integra “o grupo desigual dos países capital-imperialistas, em posição subalterna. Como o último dos primeiros, em situação tensa e instável, depende de uma corrida alucinada de concentração de capitais que, a cada passo, escancara crises sociais dramáticas” (FONTES, 2010, p.359).

A autora afirma que a expansão “capital-imperialista” brasileira, tanto para dentro quanto para fora do país, não elimina nem reduz a desigualdade e a clássica dependência diante de capitais estrangeiros, mas altera a escala da inserção subordinada, o espaço de reprodução dos capitais aqui sediados e carrega novas exigências políticas internas. Pondera que a histórica dependência da burguesia brasileira não a faz menos burguesia, isto é, necessitada de valorizar o valor; ao contrário, faz com que consolide práticas especialmente truculentas no trato com o trabalho e com o conjunto dos setores sociais subalternos.

Ao caracterizar o *capital-imperialismo*, Fontes (2010, p.365) destaca que não se trata “da adesão a fórmulas fáceis de um Brasil potência, urdidas pela ditadura e até hoje ainda na nostalgia de alguns, mas da importância do real dimensionamento da configuração capital-imperialista”. Assim,

Ao lado da extrema desigualdade interna que, malgrado os “alívios” provisórios, continua a se aprofundar, avoluma-se uma desigualdade crescentemente cavada pelo capital-imperialismo entre as classes trabalhadoras no subcontinente sul-americano. Novos desenvolvimentismos e a permanência de políticas público-privadas de alívio e de novas modalidades de superexploração interna e externa são a condição de manutenção interna dessa nova hegemonia do capital-imperialismo brasileiro (FONTES, 2010, p.369).

Numa direção parecida, em 2003, o sociólogo Francisco de Oliveira (2013, p.143), com a metáfora do *Ornitorrinco*, afirmava que a sociedade brasileira é “uma das mais desigualitárias, mais até que as economias mais pobres da África que, a rigor, não podem ser tomadas como economias capitalistas –, apesar de ter experimentado as taxas de crescimento mais expressivas em período longo”. As determinações mais evidentes dessa contradição, segundo o autor, residem na combinação do estatuto rebaixado da força de trabalho com dependência externa. Assim, no início do século XXI, caracterizou o Brasil como sendo:

Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, *duque* nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte *agrobusiness*. Um setor industrial da Segunda Revolução Industrial completo, avançado, tatibitate, pela Terceira Revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligada aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que sofisticados; noutra extremamente primitiva, ligada exatamente ao consumo dos extratos pobres. Um sistema financeiro ainda atrofiado, mas que, justamente pela financeirização e elevação da dívida interna, acapara uma alta parte do PIB [...]. Em termos de PEA ocupada, fraca e declinante participação da PEA rural, força de trabalho industrial que chegou ao auge na década de 1970, mas decrescente também, e explosão continuada do emprego nos serviços (OLIVEIRA, 2013, p.132-133, grifos do autor).

É preciso destacar que com a divisão internacional do trabalho que vem se impondo nas últimas três décadas, a América Latina vem se firmando numa grande economia agroexportadora e, sob a égide da financeirização, retoma o padrão de exportação de séculos anteriores, tendo por base as matérias-primas. Cresce em relevância e concentração de capitais os setores monopolizados pela soja, cana-de-açúcar, agropecuária, siderurgia e os chamados bens semimanufaturados. Perdendo apenas para o continente asiático (com destaque para a Índia e a China), a América Latina é hoje o segundo maior continente exportador (MARQUES, 2018). No Brasil “as commodities são hoje responsáveis por mais de 80% dos volumes quantitativos (em milhões de toneladas) das exportações no país”

(MARQUES, 2018, p.142). Longe de representar um papel coadjuvante, “as commodities encontram-se no centro da economia brasileira, cujas receitas ultrapassam o percentual de 70% da comercialização internacional” (MARQUES, 2018 p.142). Entretanto, tudo isso detém características em nada favoráveis ao desenvolvimento do país.

Aquilo que Marini (2000) e Fernandes (1981a, 1981b, 2006) já abordavam a respeito dos meios de subsistência de origem agropecuária, proporcionados de forma considerável pelos países latino-americanos, que permitiram aprofundar a divisão internacional do trabalho e especializar os países industriais como produtores mundiais de manufaturas mantêm hoje toda a sua importância. Essa função, cumprida pela América Latina no desenvolvimento do capitalismo e sua capacidade para criar uma oferta mundial de alimentos, aparece como condição necessária de sua inserção na economia internacional capitalista e se revelou como o modelo mais duradouro para o Brasil, mesmo depois que a divisão internacional do trabalho alcançou novo estágio. E, assim, seguimos na forma atual do *ornitorrinco*.

2.1.3 O Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses

Tendo como marco a fase específica do desenvolvimento capitalista que se inicia em fins dos anos 1970, sua relação com o neoliberalismo e com a divisão internacional do trabalho, buscamos pensar a superexploração do trabalho no Brasil. Na seção atual, a abordagem se dá sobre a forma do Estado brasileiro e suas relações com a sociedade na temporalidade das últimas três décadas (1990-2018), para assim compreendermos o contexto em que se insere, nestes tempos, o trabalho e o trabalhador, trazendo o pano de fundo sob o qual se inserem também os trabalhadores do setor público, especificamente os professores.

A observação de uma conjuntura específica em uma formação social deve ter como centralidade a correlação de forças entre as classes e frações de classes sociais que se colocam em luta. Isso significa compreender a disputa de interesses específicos no seio do Estado e analisar como essa disputa se cristaliza, trazendo elementos que ajudem nas análises das conjunturas históricas na América Latina.

Para analisarmos a especificidade material do Estado que pretendemos compreender, com seus acontecimentos históricos específicos, depreende-se que devemos incorporar a percepção das maneiras como as classes ou frações de classes (dominantes e dominadas) exercem seu poder por meio de lutas políticas. Deste modo, vemos a importância de analisar o Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses (GRAMSCI, 2007;

POULANTZAS, 1977) e enquanto especificidade material, tendo a conjuntura como elemento analítico.

Apoiando-nos em Nicos Poulantzas (1977), consideramos necessária a utilização do conceito de bloco no poder, numa dimensão materialista histórica da pesquisa. Para o autor, o bloco no poder é uma unidade contraditória entre distintas classes e/ou frações de classes, sob a hegemonia no seu interior de uma dessas frações ou classes, em suas relações com o Estado capitalista. Sendo assim, reflete o conjunto das mediações e dos níveis da luta de classes numa determinada conjuntura histórica de uma formação social, possuindo áreas de poder no seio do aparelho de Estado.

O filósofo e sociólogo grego define o Estado como uma disputa relacional. O bloco no poder, segundo Poulantzas, é uma expressão material e concreta do Estado relacional constituindo classes ou frações de classes que ocupam o espaço da dominação política. Ao propor esse conceito, o autor não se refere às “classes apoios”, ou seja, aquelas camadas que apoiam o poder do Estado e configuram frações das classes dominadas que têm uma função particular em relação ao bloco no poder (muitas vezes a pequeno-burguesia ou o campesinato), e sim aquelas que participam do espaço de dominação política, ou seja, aquelas que têm áreas de poder próprias no seio do aparelho de Estado.

Ao ser acusado de estruturalista, Poulantzas nutre diversas polêmicas com autores de sua época, e, numa delas, ele expõe suas considerações:

O Estado deve ser visto (tal como o capital, de acordo com Marx) como uma relação, ou mais precisamente como a condensação de uma relação de poder entre as classes em luta. Dessa forma escapamos ao falso dilema [...] entre o Estado entendido como uma Coisa/instrumento e o Estado entendido como Sujeito. Como uma Coisa: refere-se à concepção instrumentalista do Estado, como uma ferramenta passiva nas mãos de uma classe ou fração, caso no qual o Estado é visto como não tendo nenhuma autonomia. Como Sujeito: a autonomia do Estado, concebida aqui em termos de seu poder específico, acaba considerada como absoluta, sendo reduzida à sua “própria vontade”, na forma da instância racionalizadora da sociedade civil (cf. Keynes), e é encarnada pelo poder do grupo que concretamente representa esta racionalidade/poder (burocracia/elites) (POULANTZAS, 2008, p.117-118).

Em qualquer caso (o Estado como Coisa ou como Sujeito), a relação Estado/classes sociais é compreendida como uma relação de externalidade: “ou as classes sociais subjagam o Estado (Coisa) a si mesmas por meio da interação de “influências” e “grupos de pressão”, ou então o Estado (Sujeito) subjuga ou controla as classes” (POULANTZAS, 2008, p.118). Em

contrapartida, a concepção do autor aponta as contradições e a luta de classes tal como expressada, sempre em suas próprias maneiras específicas, no interior do próprio Estado.

O Estado, segundo Poulantzas (2000, p.26), “tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação – reprodução das classes sociais, porque não se limita ao exercício da repressão física organizada”. É, portanto, mais do que a estrutura administrativa da burocracia estatal, é controlador, dominante, interventor em todas as relações sociais e sustentáculo da ideologia dominante.

As implicações desta análise são de grande importância, pois a partir dela, o autor tenta examinar o papel preciso dos mecanismos de Estado existentes na reprodução do capitalismo/imperialismo e examinar certas formas de Estado. É esta abordagem que lhe permite estabelecer teoricamente, e examinar concretamente, o modo no qual a autonomia relativa do Estado capitalista se desenvolve e funciona com relação aos interesses econômico-corporativos particulares desta ou daquela fração do bloco no poder.

De fato, conceber o Estado capitalista como uma *relação*, como sendo estruturalmente atravessado e constituído por contradições de classe, significa agarrar-se firmemente ao fato de que uma instituição (o Estado) que é destinada a reproduzir as divisões de classe não pode realmente ser um bloco monolítico, sem fissuras, mas é em si, por virtude de sua estrutura (o Estado é uma relação), dividida. Os vários aparelhos e ramos do Estado (ministros e funcionários de governo, executivo e parlamento, administração central e autoridades locais e regionais, exército, judiciário etc.) revelam importantes contradições entre eles mesmos, cada um deles frequentemente constituindo a sede e o representante – em suma, a cristalização – desta ou daquela fração do bloco no poder, este ou aquele interesse específico e concorrente (POULANTZAS, 2008, p.119, grifos do autor).

Nesse quadro, o autor afirma que o processo pelo qual o interesse político do bloco no poder é traçado, e pelo qual o Estado intervém para garantir a reprodução do sistema como um todo, pode muito bem, num certo nível, parecer caótico e contraditório, como uma “resultante” dessas contradições internas. Porém, estas contradições são inerentes à própria estrutura do Estado capitalista visto como a condensação de uma relação de classes.

A obra de Poulantzas, principalmente, *Estado, poder e socialismo*, se aproxima muito da concepção gramsciana de Estado ampliado, pois oferece uma nova chave interpretativa, rompendo com o estruturalismo althusseriano, ao reivindicar a presença do político no econômico. A obra do autor grego soma-se a do autor italiano e nos permite pensar as formas pelas quais o Estado se amplia à medida que o capitalismo se expande, entendendo-o não

somente como um “comitê de negócios da burguesia”⁹ (MARX e ENGELS, 1998), mas englobando também as disputas entre as frações das classes dominantes e as pressões dos grupos subalternos. É em um Estado com essa dimensão colocada por Gramsci e Poulantzas que se encontram a educação pública brasileira e as relações de trabalho dos profissionais que nela atuam, e se colocam, portanto, como abordagens teóricas fundamentais para as análises que empreendemos nesta tese. Com estes autores, apreendemos que todas as questões não estão condenadas ao fatalismo, ao contrário, estão constantemente sendo disputadas e reconstruídas neste Estado em construção.

Gramsci, que já nos auxiliou no primeiro capítulo – quando tratamos das implicações históricas e subjetivas do “americanismo e fordismo” –, contemplando a análise sobre uma forma de regulação das relações humanas e sociais; por hora, também nos ajuda a pensar que aquela “americanização”, além de exigir um determinado ambiente, um comportamento, uma determinada estrutura social (ou o desejo de criá-la), exige também um determinado tipo de Estado. Nos termos de Gramsci, esse Estado é o Estado liberal, não no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, mas como “sociedade civil”¹⁰, por meio do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio (GRAMSCI, 1984, 2007).

Segundo Gramsci, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política”; planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando.

Ao perceber que a natureza do Estado capitalista fora modificada pelos fenômenos econômicos e políticos que marcaram o panorama mundial a partir do início do século XX, Gramsci amplia a análise marxista acerca do Estado. Contudo, Estado ampliado não significa que este deixaria de ser de classes, ao contrário, esse caráter é fortalecido, permitindo que as medidas por ele encaminhadas revistam-se de um “interesse nacional” no qual espraiam-se uma crescente articulação entre Estado e Sociedade civil, esta última representada por formas associativas – os “aparelhos privados de hegemonia” – que os próprios grupos dominantes empreendem. Essa ampliação atinge também os grupos sociais dominados, à medida que o

⁹ Essa é vista como uma concepção “restrita de Estado”, mas apoiando-nos em Motta (2007, p.100), cabe observar que: “alguns cientistas políticos da atualidade concebem como um erro considerar que a concepção de Estado de Marx é restrita, pois na obra ‘Dezoito Brumário de Luis Bonaparte’ (1852) já se pode observar que sua teoria de Estado foi ‘ampliada’.”

¹⁰ Nos termos de Gramsci, o conceito e a realidade da sociedade civil não são de oposição ao Estado, mas de um *momentum* seu.

Estado passa a englobar demandas provenientes dos subalternos, a depender de sua capacidade de organização e das suas associações de classe.

Gramsci constata que o monopólio da violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social. Fazia-se necessário organizar novas formas de estabelecer o consenso (convencimento), tarefa que passou a ser empreendida pelo Estado por meio da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais, tornando-se capaz de compor internamente os conflitos entre frações das classes dominantes em disputa pela hegemonia. Neste sentido, uma reforma intelectual e moral não poderiam deixar de estar ligadas a um programa de reforma econômica, mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto por meio do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 1984).

Aproximando-nos tanto do autor italiano quanto do grego, que consideram o Estado enquanto relação social, destacamos a discussão em torno dos conceitos “bloco no poder” e “Estado ampliado” para assim buscarmos sua relação com outro nível de abstração que será desenvolvido na próxima seção: o que diz respeito à função capitalista dependente e à constituição das forças sociais que formam o “bloco no poder” na conjuntura político-econômica brasileira das últimas décadas (1990-2018).

Localizando este debate, avançaremos para a compreensão de sua influência na educação e no trabalho docente. Afinal, o Estado tratado por Gramsci e Poulantzas não é algo que fica no mundo das ideias, ao contrário, traz uma materialidade que está no cotidiano das pessoas, no senso comum, portanto, está no dia a dia dos profissionais do magistério, sendo as leis que definem regras funcionais e mudanças de carreiras, também resultados dessa relação.

2.1.4 O trabalho no contexto brasileiro: elementos conjunturais

A intensa ofensiva sobre os direitos trabalhistas tem sido o cenário dos últimos anos em nosso país, por sinal, o panorama conjuntural sob o qual esta tese foi pensada e escrita. Em 2014, durante a acirrada campanha eleitoral, numa emblemática entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, o empresário Benjamim Steinbruch – então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e dono da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) – já demonstrava sua insatisfação com o suposto elevado custo do emprego no Brasil e já reivindicava que o Brasil fosse mais “leve na lei trabalhista”. Em suas palavras: “[...] não precisa de uma hora de almoço [...]. Você vai nos EUA, você vê o cara almoçando com a mão

esquerda e operando... comendo o sanduíche [...] e operando a máquina com a direita, e tem quinze minutos para o almoço [sic].¹¹”

Os caminhos descortinados nos anos seguintes realizaram o desejo patronal expresso pelo então presidente da Fiesp, materializando-se na Lei da Terceirização e na Reforma Trabalhista do governo de Michel Temer, ambas aprovadas em 2017, isto é, a ampliação irrestrita da terceirização empresarial, o princípio do negociado sobre o legislado e a flexibilização da jornada de trabalho. Ou seja, além de decretarem o fim da Confederação das Leis do Trabalho (CLT), as medidas aprovadas pelo parlamento, colocaram um fim no ciclo iniciado nos anos 1930 de organização do mercado de trabalho brasileiro com algum grau (ainda que mínimo e atendendo a uma minoria) de proteção assegurado ao trabalhador. Um objetivo claro que propõe o fim dos marcos básicos do Direito do Trabalho e o desmonte de toda a institucionalidade erigida em torno da defesa dos direitos do trabalhador com os esperados resultados de precarização total e irrestrita (ANTUNES, 2016; BORGES, 2016; BRAGA, 2017, HOLZMANN, 2017).

Assim, as exigências empresariais foram plenamente incorporadas pela agenda do golpe jurídico-parlamentar de 2016, cujo objetivo foi retirar os direitos dos trabalhadores tendo como centralidade a superexploração do trabalho assalariado, traço que, conforme observamos é parte constitutiva de nossa economia dependente. Desta maneira, o que vislumbramos hoje é nada mais que a bem-sucedida reivindicação dos setores que compõem o “bloco no poder” ao lugar que sempre identificaram como seu – o monopólio do poder do Estado, explicitando sem qualquer constrangimento, o sentido da superexploração da força de trabalho. Como já dizia Fernandes (1981a), as associações profissionais, patronais e administrativas das classes privilegiadas adquirem uma intensa orientação política nos países capitalistas dependentes e “[...] o Estado converte-se na instituição-chave, de autodefesa das classes privilegiadas e de controle da sociedade nacional pelas elites dessas classes” (FERNANDES, 1981a, p.103). Deste modo,

[...] os interesses privados, internos e externos, alcançam o apogeu de sua associação e “interdependência”, logrando colocar a acumulação dual de capital e a apropriação repartida do excedente econômico nacional sob o patrocínio e o amparo direto do Estado (o que “institucionaliza”, na verdade, a aceleração do desenvolvimento da economia privada por meios públicos e oficiais, e confere à burguesia o poder de “planificar” o crescimento econômico nacional (FERNANDES, 1981a, p.106).

¹¹ Entrevista de Benjamim Steinbruch ao jornalista Fernando Rodrigues. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/poderepolitica/2014/09/1523956-leia-a-transcricao-da-entrevista-de-benjamin-steinbruch-a-folha-e-ao-uol.shtml>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

Florestan Fernandes (1981a, 1981b, 2006), em seus textos muito bem demarcados nos momentos históricos determinados, demonstra uma característica do “poder burguês” presente na sociedade brasileira que continua se impondo nos tempos atuais:

[...] um poder que se impõe sem reboços de cima para baixo, recorrendo a quaisquer meios para prevalecer, erigindo-se a si mesmo em fonte de sua própria legitimidade convertendo, por fim, o Estado *nacional e democrático* em instrumento puro e simples de uma ditadura de classe preventiva. Gostemos ou não, essa é a realidade que nos cabe observar, e diante dela não nos é lícito ter qualquer ilusão (FERNANDES, 2006, p.345-346, grifos do autor).

Florestan Fernandes (2006), ao apontar as estruturas que conduziram o processo histórico brasileiro advindo de uma economia colonial de mentalidade tradicionalista e conservadora, destaca que a sociedade de classes e a revolução burguesa no Brasil realizaram-se precariamente, lançando-nos no mundo capitalista de um modo peculiar. Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e somente usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, visando “exercer a pressão e influência sobre o Estado e, de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares” (FERNANDES, 2006, p.240). Assim, a burguesia brasileira não assume o papel de paladina da civilização ou de instrumento da modernidade, ao menos de forma universal e como decorrência de seus interesses de classe. “Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira” (FERNANDES, 2006, p.240-241).

O autor aponta que as burguesias, sob o capitalismo dependente e subdesenvolvido, detêm um forte poder econômico, social e político, de base e de alcance nacionais. Elas “possuem o controle da maquinaria do Estado nacional; e contam com suporte externo para modernizar as formas de socialização, de cooptação, de opressão ou de repressão inerentes à dominação burguesa” (FERNANDES, 2006, p.344-345). Essa forma de dominação constitui a verdadeira chave para explicar a existência e o aperfeiçoamento da versão que nos coube do capitalismo, o “capitalismo selvagem”. “O ‘capitalismo possível’ na periferia [...]. Um capitalismo que associa luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão, do outro” (FERNANDES, 2006, p.353-354).

Fernandes (2006, p.357) afirma que no capitalismo dependente há “um tipo especial de impotência burguesa, que faz convergir para o Estado Nacional o núcleo do poder de decisão e de atuação da burguesia”. O que esta não pode fazer na esfera privada tenta conseguir utilizando, como sua base de ação estratégica, a maquinaria, os recursos e o poder de Estado. Deste modo, o Estado Nacional não é uma peça contingente ou secundária desse padrão de dominação burguesa, ele está no cerne de sua existência. Com “um intervencionismo estatal *sui generis*. Controlado, em última instância, pela iniciativa privada, ele se abre, em um polo, na direção de um *capitalismo dirigido pelo Estado* e, em outro, na direção de um *Estado autoritário*” (FERNANDES, 2006, p.402, grifos do autor).

Para o sociólogo, não existe uma linha pura e única de compreensão e descrição do Estado capitalista dependente e periférico, pois ele é produto da situação mais contraditória. Nos países dependentes, as classes privilegiadas acabaram acomodando-se à ideia de que não podem repetir o padrão europeu de revolução burguesa, sendo “liberais” ou “iluministas”, e que seria possível tirar maior proveito do “pragmatismo político” sem abrir mão do seu superprivilegiamento e sem combater o subdesenvolvimento. “Portanto, o resultado final dessa complexa evolução foi uma concentração ainda maior do poder político no tope, uma adulteração ainda maior do ritualismo democrático e uma desenvoltura sem contenções no uso do Estado para fins particularistas” (FERNANDES, 1981a, p.111-112).

O histórico resgatado por Florestan Fernandes demonstra que a transição da sociedade agrária-escravista, no último quartel do século XIX, introduziu as bases materiais do Estado capitalista no Brasil e o fato de termos uma sociedade constituída a partir do Estado gerou repercussões em todos os campos e em todos os momentos históricos, atingindo de forma deletéria os trabalhadores. Com os seus ensinamentos, entendemos que, atualmente, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017¹²), a vigência do negociado sobre o legislado, a Lei

¹² A Organização Internacional do Trabalho (OIT) cobrou novas explicações do governo brasileiro sobre a Reforma Trabalhista e incluiu o país na “lista suja” (lista de 24 países cujos governos foram chamados a dar explicações sobre as violações das convenções e normas internacionais do trabalho). Durante a 107ª Conferência Internacional do Trabalho, no dia 07 de junho de 2018, em Genebra, a Comissão de Aplicação de Normas da OIT apresentou “o Projeto de Conclusão sobre o Caso Brasil, pela qual o governo Temer teria que encaminhar à Comissão de peritos da organização, até novembro deste ano, explicações sobre a Reforma Trabalhista, respondendo à denúncia de que a Lei 13.467/2017 fere a Convenção 98, que trata do direito de negociação coletiva e de organização sindical dos trabalhadores e trabalhadoras” (NOTA DAS CENTRAIS SINDICAIS BRASILEIRAS, 2018). Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2018/06/temer-e-derrotado-na-oit-e-tera-de-explicar-reforma-trabalhista>>. Acesso em: 12 jun. 2018. As conclusões dos comitês da conferência da OIT estão disponíveis em: <<http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/107/lang-es/index.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

da Terceirização (Lei nº 13.429/2017), o ajuste fiscal da EC/95¹³ e a tão desejada pelos meios burgueses, Reforma da Previdência, visam colocar os trabalhadores sob o domínio de uma classe dominante que ainda cultiva valores do passado escravocrata, recolocando-os em um grau de radical desproteção social e trabalhista.

Assim, nos anos de 2016 e 2017, junto à crise que jogou a economia brasileira em uma recessão profunda, veio o rigoroso “ajuste fiscal” imposto pelo governo Temer, desde a sua interinidade, com profundo e rápido impacto sobre a classe trabalhadora. Junto a uma política de destruição dos direitos sociais conquistados pelas lutas dos trabalhadores, assistimos ao ataque ao direito elementar do emprego, repercutindo fortemente sobre o mercado de trabalho, com a “elevação exponencial do desemprego pós-golpe, que avança, celeremente, a mais radical ofensiva do patronato sobre a classe trabalhadora já registrada no país” (BORGES, 2016, p.733).

O “golpe trabalhista” e as políticas de “austericídio” (BRAGA, 2017) têm suas raízes históricas e são parte da radicalização do contexto das últimas décadas, fatores estes que consideramos importante resgatar. Para compreender a situação atual, o primeiro passo é reconhecer que a reestruturação produtiva repercutiu sobre os diversos setores da economia brasileira e as políticas neoliberais mudaram o perfil e a composição das classes trabalhadoras no Brasil. Se até meados dos anos 1990 a dinâmica nacional de criação de empregos tinha “a indústria¹⁴ respondendo por 40% das novas vagas, entre 1994 e 2008 a dinâmica do emprego deslocou-se para os serviços¹⁵, com 70% das novas vagas sendo abertas no setor”. Além disso, “entre 1996 e 2010, a taxa de terceirização¹⁶ do trabalho subiu em média 13% ao ano” (BRAGA, 2017, p.107).

¹³ Em 15 de dezembro de 2016, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional (EC) nº 95, instituindo o “Novo Regime Fiscal” que implica no congelamento dos gastos públicos nas áreas sociais pelos próximos 20 anos.

¹⁴ A industrialização brasileira somente deslanchou a partir de 1930 e, posteriormente, com Juscelino Kubitschek, em meados da década de 1950, quando o padrão de acumulação industrial deu o seu segundo salto. O terceiro salto foi experimentado a partir do golpe de 1964, quando se aceleraram fortemente a industrialização e a internacionalização do Brasil. O país estruturava-se, então, com base em um desenho produtivo bifronte: de um lado, voltado para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc., visando um mercado interno restrito e seletivo; de outro, prisioneiro que era de uma dependência estrutural ontogenética, o Brasil continuava também a desenvolver sua produção voltada para a exportação, tanto de produtos primários quanto de produtos industrializados (ANTUNES, 2006).

¹⁵ Segundo Antunes (2006, p.16, grifos do autor), em nosso país “parece obsoleto falar na teoria dos três setores dada a enorme interpenetração entre atividades industriais, agrícolas e de serviços (de que são exemplos as expressões *agroindústria*, *indústria de serviços*, *serviços produtivos*), também parece estranho, num país como o nosso, falar abstratamente em sociedade pós-industrial.”

¹⁶ A terceirização empresarial, além de piorar as condições de trabalho e aumentar o número de acidentes, não apenas mercantilizou ainda mais o trabalhador ao desapossá-lo de benefícios trabalhistas como contribuiu diretamente para o aumento da jornada de trabalho, comprimindo os salários e elevando a rotatividade. “Em média, os trabalhadores terceirizados no Brasil recebem 24,7% a menos por uma jornada semanal 7,5 horas mais

Portanto, é importante destacar que o peso relativo dos assalariados e dos trabalhadores industriais já havia diminuído e já tinha crescido a terceirização em décadas passadas, com maior rotatividade e fragmentação da classe trabalhadora, esta que ficou mais frágil e mais heterogênea, com menor identidade entre os seus diversos segmentos e com menor capacidade política de pressão e negociação. Tudo isso ocorreu devido à crise orgânica do capital e, com ela, a necessidade de expansão/ampliação da acumulação de capital. Para tal, ocorreu a desestruturação do mercado de trabalho que levou ao crescimento do desemprego, ao aprofundamento e generalização da precarização e das formas de contratação (com as admissões ocorrendo com salários frequentemente abaixo das demissões para as mesmas funções), ao enfraquecimento dos sindicatos, além de mais empregados nos serviços (atividades com menor tradição de organização) (ANTUNES, 2013, 2016; BORGES, 2016; BRAGA, 2017; FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007).

2.1.5 Brasil na virada do milênio: frações de classe em disputa

A fim de localizarmos uma conjuntura específica que, a nosso ver, amplia a precarização do trabalho, retomamos a década de 1990, na qual, no Brasil, as políticas neoliberais mais sistemáticas começaram a ser implementadas sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A partir dessa década, a relação capital-trabalho sofre uma inflexão radical com a correlação de forças a favor do primeiro, onde se forja o terreno do ajuste estrutural. A estrutura e o funcionamento do Estado se redefiniram, por meio da privatização e de várias reformas de caráter neoliberal. Nesse ínterim, se deu a Reforma do Estado brasileiro, guiada pelo princípio de que o Estado deve ser movido por ações técnicas, num contexto em que emergem as críticas contra a forma e o conteúdo político do Estado brasileiro.

O modelo de economia neoliberal prevê o “Estado mínimo¹⁷”, o que passa pela privatização de empresas estatais e pela quebra do protecionismo ao comércio nacional visando facilitar a livre circulação de capitais estrangeiros. Esse modelo começou a ser implantado nos países centrais no final dos anos 1980, em resposta às supostas crises provocadas pelo protecionismo aos mercados nacionais, que então orientavam as suas

longa, submetendo-se a uma taxa de rotatividade 53,5% superior aos trabalhadores diretamente contratados” (BRAGA, 2017, p.169).

¹⁷ Esta tese trabalha com o conceito de “Estado Ampliado”. Tomamos aqui o termo “Estado mínimo” não como uma redução do Estado, conforme propagandeado pelos neoliberais, mas sim como uma reconfiguração. Seria um Estado mínimo para o social, porém, máximo para o capital.

políticas de desenvolvimento; se tornando um espelho para os governos dos países periféricos que adotaram medidas semelhantes posteriormente.

Nesse quadro, mudanças radicais aconteceram nas relações Estado/Sociedade civil, traduzidas nas políticas de ajuste recomendadas pelo Consenso de Washington. Por meio da intervenção estatal a serviço dos interesses privados do bloco no poder, sob inspiração neoliberal, conclamou-se a necessidade de reduzir o papel do Estado mediante a restrição de gastos sociais. O resultado foi um amplo processo de privatização da coisa pública, com um Estado cada vez mais submetido aos interesses econômicos e políticos dominantes no cenário nacional/internacional e agindo em favor do grande capital financeiro por meio do pagamento das dívidas interna e externa. Foi dessa maneira que a política macroeconômica de FHC custou a deterioração das finanças públicas e amplas dificuldades econômicas.

Ao analisarem o “calote das dívidas sociais” durante o governo FHC, Gonçalves e Pomar (2002, p.24) afirmam que “as finanças públicas foram colocadas a serviço de uma política de desmonte do Estado, socialmente regressiva e geradora de instabilidade econômica”. Toda essa política visava dar continuidade ao pagamento das dívidas financeiras, cortando investimentos, privatizando estatais e aprovando a Lei de Responsabilidade Fiscal¹⁸, em consequência do acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do endividamento externo e interno.

No fim da década de 1990 e início do século XXI, o contexto sul-americano muda. O neoliberalismo mostra sinais de esgotamento no plano econômico, as reações populares não tardam a acontecer e a América do Sul, especialmente, adentra um novo contexto histórico, caminhando na direção contrária do resto do mundo, dando uma guinada à esquerda e elegendo governantes com amplo apoio popular (CASTELO, 2009). Não é casual que, no Brasil, o cenário sociopolítico comece a se mover em direção a uma nova coalizão que iria desembocar na candidatura de Luís Inácio Lula da Silva em 2002. Coalizão esta que, segundo Sallum Jr. e Goulart (2016), empunhou as bandeiras do desenvolvimento e da defesa dos interesses nacionais, incluindo os segmentos mais organizados dos trabalhadores, setores progressistas de classe média e, de forma inédita, alguns grupos empresariais, especialmente de setores produtivos mais castigados pelas políticas de desregulamentação e pela abertura à concorrência internacional. Os autores analisam com cuidado esse “novo ativismo estatal”,

¹⁸ A promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) completou o círculo do “Estado mínimo” ao estabelecer que somente 60% dos orçamentos públicos poderiam ser utilizados para pagamento de pessoal.

afirmando que há claras evidências de uma ênfase liberal desenvolvimentista, de orientação autenticamente capitalista, jamais contestada pelo governo petista.

O liberalismo econômico se manteve, mas perdeu muito vigor reformista, especialmente a vertente proveniente da corrente neoliberal. Buscou-se, de várias maneiras, compatibilizar a herança do período Cardoso com o antigo conteúdo programático do Partido dos Trabalhadores – maior presença do Estado na vida social, proteção às empresas de capital nacional, principalmente às pequenas empresas, melhor distribuição da renda e proteção aos trabalhadores mais pobres. Em primeiro lugar, a ação governamental enfatizou as vantagens da estabilidade econômica para os setores pobres e para a geração de um crescimento duradouro e sustentável. O argumento não era novo, mas adquiriu outra coloração ao ser utilizado por um governo e um presidente identificados com os setores populares (SALLUM JR e GOULART, 2016, p.127).

Na formulação gramsciana, a classe ou fração de classe hegemônica é aquela que exerce a função mais decisiva e estratégica no modo de acumulação em determinado momento histórico e a partir de seus interesses específicos – econômicos e políticos –, consegue soldar organicamente (compatibilizar) os interesses das demais frações do capital, de forma que sua supremacia é aceita (consentida) por estas últimas. Segundo Gramsci, quando isso ocorre, o grupo social hegemônico afirma sua capacidade de liderança e de direção política, intelectual e moral.

Com base nesses princípios, Francisco de Oliveira (2013), já no primeiro mandato de Lula – quando houve a cooptação dos movimentos sociais, dos sindicatos e associações de trabalhadores –, sugeriu uma afamada conjectura: no momento em que a “direção intelectual e moral” da sociedade brasileira parecia deslocar-se no sentido das classes subalternas, tendo no comando do aparato de Estado a burocracia sindical petista¹⁹, a ordem burguesa mostrava-se mais robusta do que nunca. Assim, “o velho argumento leninista-stalinista de que os sindicatos não teriam função num sistema controlado pela classe operária ressurgiu no Brasil de forma matizada. [...] Os movimentos sociais praticamente desapareceram da agenda política” (OLIVEIRA, 2018, p.120).

A esse curioso fenômeno “transformista” em que parte “dos de baixo” dirige o Estado por intermédio do programa “dos de cima”, o sociólogo pernambucano chamou – por inspiração Gramsciana – de “hegemonia às avessas”: vitórias políticas, intelectuais e morais “dos de baixo” fortalecem dialeticamente as relações sociais de exploração em benefício “dos de cima”. E, assim,

¹⁹ Lula nomeou como ministros do Trabalho ex-sindicalistas influentes na Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outros sindicalistas ficaram à frente dos poderosos fundos de pensão das estatais.

[...] *parece* que os dominados dominam, pois fornecem a “direção moral” e, até fisicamente, estão à testa de organizações do Estado, direta ou indiretamente, e das grandes empresas estatais. *Parece* que eles são os próprios capitalistas, pois os grandes fundos de pensão das estatais são o coração do novo sistema financeiro brasileiro, e financiam pesadamente a dívida interna pública. *Parece* que os dominados comandam a política, pois dispõem de poderosas bancadas na Câmara dos Deputados e no Senado. *Parece* que a economia está finalmente estabilizada, que se dispõe de uma sólida moeda e que tal façanha se deveu à política governamental, principalmente no primeiro mandato de Lula (OLIVEIRA, 2018, p.121, grifos do autor).

Esse conjunto de aparências levantado por Francisco de Oliveira junto ao legado de Antônio Gramsci e também de Poulantzas nos leva ao entendimento de que a ideologia dominante levada a cabo no período em discussão trabalha na construção de consensos junto aos subalternos, operando o “transformismo”, e, desta forma, desaparece (ou minimiza) o elemento da força (coerção) na formação da hegemonia. Destarte, segundo Oliveira, o consentimento se transforma em seu avesso.

Não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração. São os dominantes – os capitalistas e o capital, explicita-se – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, à condição de que a “direção moral” não questione a forma da exploração capitalista. É uma revolução epistemológica para a qual ainda não dispomos de ferramenta teórica adequada. Nossa herança marxista-gramsciana pode ser o ponto de partida, mas já não é o ponto de chegada (OLIVEIRA, 2018, p.122).

No par dialético entre estrutura e superestrutura, esta “hegemonia às avessas” (OLIVEIRA, 2013) soma-se à política econômica implementada pela equipe de Guido Mantega, no segundo governo petista, denominada de “novo desenvolvimentismo”. Este vem embalado pela promessa de um governo progressista, uma década depois de o neoliberalismo aparecer na América Latina, procurando melhorar a competitividade das empresas brasileiras em relação às multinacionais que operam no país, além de incentivar as companhias nacionais a se expandirem para o exterior, bem como realizar a distribuição de renda por meio do aumento real do salário mínimo, do incentivo ao crédito, dentre outras medidas.

Segundo Gonçalves (2012), o novo desenvolvimentismo coloca ênfase especial nas políticas macroeconômicas e sua diretriz estratégica básica é o crescimento econômico com menor desigualdade. “Há destaque para reformas das instituições, principalmente a maior eficácia do governo e a maior eficiência dos mercados” (GONÇALVES, 2012, p.656). Para Castelo (2009), o objetivo dos novo-desenvolvimentistas parece claro: entrar, como uma

espécie de Terceira Via²⁰, na disputa pela hegemonia ideopolítica para a consolidação de uma estratégia de desenvolvimento alternativa aos modelos em vigência na América do Sul, tanto ao “populismo burocrático”, representado por setores da esquerda, quanto à ortodoxia convencional, representada por elites rentistas e defensores do neoliberalismo.

Boito e Berringer (2013) ao tratarem da relação entre as classes sociais e a política econômica, a política social e a política externa durante o que chamam de “neodesenvolvimentismo”, afirmam que o programa político dessa frente foi fazer o desenvolvimento possível nos marcos do capitalismo neoliberal. Sendo, portanto, “uma frente ampla, heterogênea e eivada de contradições” (BOITO; BERRINGER, 2013, p.31), que incluiu: 1) a grande burguesia interna como força dirigente, composta por setores da indústria, mineração, construção pesada e a cúspide do agronegócio que são as empresas exportadoras de produtos agropecuários; 2) as classes dominadas com uma atuação organizada (o operariado urbano e a baixa classe média, por intermédio do sindicalismo e do Partido dos Trabalhadores). À margem destes setores, o ponto extremo da frente desenvolvimentista: uma “massa marginal” social e politicamente desorganizada que inclui os trabalhadores desempregados, subempregados, vivendo do trabalho precário ou “por conta própria” (BOITO; BERRINGER, 2013).

De acordo com os autores houve uma mudança na atuação internacional do Estado brasileiro determinada pelos interesses da fração de classe burguesa ascendente e os principais focos de atuação foram: a ênfase nas relações Sul-Sul; a prioridade dada a América do Sul; a Rodada Doha²¹ da Organização Mundial do Comércio (OMC); as negociações e o arquivamento da proposta da Área de Livre Comércio das Américas (BOITO; BERRINGER, 2013). Estes fatores fizeram parte da política dos governos Lula de garantir uma proteção do Estado à grande burguesia interna em disputa com o capital estrangeiro. E, desta maneira, “o fortalecimento da integração da América Latina e o aprofundamento das relações com os Estados dependentes contribuíram para que a grande burguesia interna brasileira pudesse também se expandir e de certa forma concorrer com o capital imperialista” (BOITO; BERRINGER, 2013, p.37).

²⁰ A “Terceira via” foi uma proposta conservadora que emergiu no final dos anos 1990 com uma pretensa alternativa ao neoliberalismo. Para saber mais, ver as principais obras de seu formulador: GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2001.; e GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 5ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2005.

²¹ Também conhecida como Rodada de Doha para o Desenvolvimento, por meio da qual os Ministros das Relações Exteriores e de Comércio comprometeram-se a buscar a liberalização comercial e o crescimento econômico, com ênfase nas necessidades dos países em desenvolvimento. Mais informações disponíveis em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/694-a-rodada-de-doha-da-omc>> acesso em: 12 abr. 2018.

O que se convencionou chamar, entre as esquerdas ideologicamente mais afinadas com o projeto do Partido dos Trabalhadores, de “neodesenvolvimentismo”, foi caracterizado, particularmente, durante o segundo mandato de Lula da Silva. Período este que foi marcado por condições externas favoráveis, apresentando:

[...] liquidez internacional, baixas taxas de juros e crescimento da economia chinesa, aliado às políticas previstas no Plano Plurianual (PPA/2004- 2007), de valorização do consumo de massas e ampliação do mercado interno, estimulando a formalização do mercado de trabalho e promovendo a chamada “inclusão social”, crédito pessoal e programas de transferência de renda, em especial, o Programa Bolsa Família, que produziram importantes efeitos sociais, com redução de 17,8% do índice de Gini²² (FIRMIANO, 2016, p.549).

Boito e Berringer (2013) também destacam que os assalariados ganharam algo com o neodesenvolvimentismo, pois o crescimento econômico permitiu uma significativa recuperação do emprego e a política de reajuste do salário mínimo aumentou o poder aquisitivo da base da pirâmide salarial. E com isso, “as novas condições econômicas e políticas favoreceram muito a organização e a luta sindical, permitindo novas conquistas salariais dos trabalhadores em algum evidente contraste com aquilo que ocorreu na década de 1990” (BOITO e BERRINGER, p.33).

Singer (2017, p.49), ao fazer um balanço do período de 2003 a 2014, que convencionou chamar de “lulismo²³”, ressalta o fato de que “houve uma redução da desigualdade e uma redução importante do desemprego, que passou de 10,5 para 4,3, entre 2003 e 2014”. Segundo o autor, os trabalhadores passaram a ter emprego e, conseqüentemente, condições de luta, resultando em acordos salariais entre 2004 e 2014 que trouxeram ganhos reais para os trabalhadores.

Ao final do processo, a renda média do trabalhador no Brasil cresceu 30% em termos reais. Ou seja, o trabalhador empregado estava ganhando um terço a mais do que quando o lulismo começou. O salário mínimo, única fonte de renda para milhões de trabalhadores brasileiros, muitos deles aposentados, se valorizou em termos reais 72% entre 2003 e 2014. Isso tudo é realidade efetiva, aconteceu, foi real (SINGER, 2017, p.49).

²² “O índice Gini, que mede a desigualdade, caiu sistematicamente todos os anos desde 2004, indo de 0,74 para 0,49 em 2014. O índice Gini é o que melhor mede a desigualdade, ainda que com problemas (mas todos os índices têm problemas). A desigualdade no Brasil caiu, devagar, porém de maneira contínua” (SINGER, 2017, p.9).

²³ Tomamos o conceito de “novo desenvolvimentismo” ou “neodesenvolvimentismo” na perspectiva do plano econômico e o conceito de “Lulismo” no plano político eleitoral *stricto sensu*. Este último discutido pelo cientista político e jornalista André Singer em sua tese de livre docência. Para saber mais, ver: SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: Reforma Gradual e Pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Singer (2017), ao fazer um balanço depois do golpe de 2016, a respeito do período supracitado, resumiu a “direção lulista” na seguinte fórmula: redistribuição de renda priorizando os setores mais pobres da sociedade, por meio do Estado, mas sem confronto com o capital. Sendo contundente, afirma:

As pessoas podem gostar mais ou gostar menos do lulismo. Para efeitos analíticos, vem pouco ao caso. O fato é que *o lulismo deu uma direção ao Brasil de 2003 a 2014*. Foi uma direção diferente da que vinha antes, neoliberal, e diferente da que veio depois, neoliberal novamente. Isso significa que o lulismo representou uma mudança em relação aos governos do PSDB e Temer. Não foi uma mudança radical, é verdade, pois absorveu aspectos do neoliberalismo. Apesar de conciliatória, contudo, foi diferente da anterior e da posterior (SINGER, 2017, p.48, grifos do autor).

Numa direção contrária, resgatamos outros autores que fazem um debate crítico com a tradição contemporânea do pensamento social brasileiro intitulada de novo desenvolvimentismo, explicitando suas filiações e seus principais limites teóricos e políticos. Gonçalves (2012) que faz críticas severas ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), já nos seus primórdios caracteriza o modelo econômico como um “modelo liberal periférico”, destacando que o conceito de novo desenvolvimentismo foi apropriado politicamente para tentar diferenciar o governo Lula da experiência neoliberal do governo FHC. Para o economista, a experiência de desenvolvimento econômico brasileiro durante o governo Lula expressa um projeto que se pode denominar “desenvolvimentismo às avessas”; ou seja, é ausência de transformações estruturais que caracterizam o projeto desenvolvimentista.

Segundo o autor, o modelo liberal periférico seria uma forma específica de realização da doutrina neoliberal e da sua política econômica em um país dependente. Para explicar trazemos uma síntese do conceito, que se expressa no seguinte trecho:

O modelo é liberal porque é estruturado a partir da liberalização das relações econômicas internacionais nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e monetário-financeira; da implementação de reformas no âmbito do Estado (em especial na área da Previdência Social) e da privatização de empresas estatais, que implicam a reconfiguração da intervenção estatal na economia e na sociedade; e de um processo de desregulação do mercado de trabalho, que reforça a exploração da força de trabalho. O modelo é periférico porque é uma forma específica de realização da doutrina neoliberal e da sua política econômica em um país que ocupa posição subalterna no sistema econômico internacional, ou seja, um país que não tem influência na arena internacional, ao mesmo tempo em que se caracteriza por significativa vulnerabilidade externa estrutural nas suas relações econômicas internacionais (GONÇALVES, 2012, p.662).

Filgueiras e Gonçalves (2007), ao introduzirem novos conceitos como “vulnerabilidade externa estrutural” e “modelo liberal periférico” para tratar da realidade nacional durante os primeiros anos do governo Lula, afirmam que o modelo liberal periférico resultou da redefinição das relações capital-trabalho e das relações intercapitalistas onde a economia brasileira experimentou um processo de profundas transformações estruturais. Este modelo se diferencia daquele de substituição de importações – em crise a partir do início da década de 1990 – passando a um novo tipo de inserção internacional (principalmente, nas esferas comercial e financeira) do país e pela reestruturação do Estado – que reorientou suas funções e a forma de sua intervenção na esfera econômica. “O modelo tem o capital financeiro e a lógica financeira como dominantes em sua dinâmica macroeconômica” (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007, p.96).

Ao defender que o novo desenvolvimentismo é mais uma versão do liberalismo enraizado, Gonçalves (2012) diz que o reformismo social também é evidente no novo desenvolvimentismo, pois reconhece a necessidade de políticas de redução das desigualdades, porém não faz referência ou dá pouca ênfase às reformas que afetam a estrutura tributária e a distribuição de riqueza. Assim, ao adotar o Modelo liberal periférico no início do século XXI, o Brasil caracterizou-se por: liberalização, privatização e desregulação; subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; e dominância do capital financeiro²⁴ (GONÇALVES, 2012; FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007). Deste modo, no modelo do novo desenvolvimentismo procura-se o compromisso entre, de um lado, as diretrizes estratégicas do liberalismo (Modelo liberal periférico) e, de outro, a atuação ativa do Estado com foco na função estabilizadora. Segundo Gonçalves (2012, p.663): “não é por outra razão que boa parte dos formuladores do novo desenvolvimentismo identificam-se com o keynesianismo, que é um dos pilares do liberalismo enraizado patrocinado pelos países desenvolvidos no pós-Segunda Grande Guerra”.

Ao tratarem do desempenho da economia brasileira a partir de 2003, diversos autores (SALUM JR; GOULART, 2016, FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007) afirmam que o governo Lula preocupou-se fundamentalmente em acalmar os mercados mantendo as políticas anteriores e até mesmo aumentando o superávit fiscal prometido por Cardoso ao FMI,

²⁴ Gonçalves e Filgueiras (2007, p.177) utilizam a concepção de capital financeiro como sendo a “fração do capital que se reproduz, fundamentalmente, ou principalmente, na esfera financeira, no âmbito da acumulação fictícia, podendo assumir várias formas institucionais”. Sem excluir, contudo, as concepções clássicas de capital financeiro como resultado da articulação entre o capital bancário e o industrial, tendo ou não uma integração orgânica.

mantendo a mesma política econômica do segundo governo Cardoso: metas de inflação, ajuste fiscal permanente e câmbio flutuante. Diferente do governo anterior – que privilegiou o financiamento das privatizações – durante o governo Lula o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) redirecionou suas prioridades para investimentos estruturais, sob a lógica do desenvolvimento de empresas nacionais. Entretanto, a redução das restrições externas possibilitou menor instabilidade macroeconômica. Oportunidade essa que foi usada pelo governo Lula “para reforçar o modelo liberal periférico e suas políticas econômicas. Trata-se, pois, da continuidade e do aprofundamento do modelo” (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p.23).

Os autores afirmam ainda que a política social do governo Lula combinou perfeitamente a flexibilização e precarização do trabalho com programas focalizados e flexíveis de combate à pobreza²⁵. Tal como a sua política econômica, foi também de natureza liberal – coerente com o modelo econômico implementado –, servindo como poderoso instrumento de manipulação política de uma parcela significativa da sociedade brasileira. Regidas pela lógica de curto prazo, do imediatismo, de intervenções pontuais e precárias no combate à pobreza que, para não se contrapor à agenda do Banco Mundial e à ordem econômica neoliberal, não intervieram nas causas estruturais dos problemas da sociedade brasileira. De acordo com Filgueiras e Gonçalves (2007, p.172): “no âmbito político, a flexibilização do trabalho e a política social focalizada revelam-se uma estratégia eficiente para enfraquecer as lutas e a organização dos trabalhadores, já que os divide entre privilegiados, pobres e muito pobres”, somando-se ainda o aparelhamento dos movimentos sociais.

Nesta visão, o *modus operandi* do governo Lula e do PT não foi significativamente distinto daquele do PSDB, nem das orientações dos organismos internacionais. No fundamental, a equação foi composta pelas mesmas variáveis: “financiamento das campanhas pelo bloco dominante, nepotismo e ocupação patrimonialista do Estado, relações fisiológicas como balizador dos acordos e relações utilitaristas com os grandes grupos econômicos” (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p.30). O diferencial teria sido o uso funcional das políticas assistencialistas, ou seja, ao se agregar o assistencialismo na visão acima, compreende-se o fenômeno do “lulismo”.

²⁵ O principal eixo da política social do governo Lula foi o Programa Bolsa Família, programa que resulta em uma política assistencialista, com grande potencial clientelista, mas que, inegavelmente, retirou muitas famílias da miséria.

2.1.6 A nova onda de precarização do trabalho no Brasil

Ruy Braga caracteriza o Brasil atual como um país semiperiférico²⁶ e dependente, com uma fórmula esdrúxula tipicamente periférica no que toca ao mundo do trabalho: “um modelo de desenvolvimento pós-fordista, apoiado na formalização do emprego, na desconcentração de renda e na precarização” (BRAGA, 2017, p.106). Segundo o autor, a gênese desse modelo remonta ao início dos anos 1990, mas sua consolidação foi obra dos dois governos de Lula da Silva.

Até meados dos anos 1990, tendo em vista a importância da indústria de transformação no PIB, a precariedade do modo de vida do trabalhador associava-se, sobretudo, à informalidade devido ao fato de a dinâmica nacional de criação de empregos localizar-se na faixa entre 3 e 5 salários mínimos. No entanto, o deslocamento dos empregos para o setor dos serviços privados, ainda que formais, concentrou os novos postos na faixa até 1,5 salário mínimo (BRAGA, 2017, p.166).

Os dados sobre o mercado de trabalho durante o governo Lula melhoraram conjuntamente, no entanto, mantiveram o alto grau de informalidade, os baixos salários e a criação de ocupações precárias. Segundo Filgueiras e Gonçalves (2007), houve crescimento do emprego com carteira assinada no primeiro governo Lula, processo que vinha ocorrendo desde o ano 2000 (ainda sob o governo FHC), que resultou “de um quadro econômico internacional favorável às exportações brasileiras, e não de uma política de emprego ou de uma redefinição do modelo liberal periférico” (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007, p.172). Processo esse que, segundo os autores, poderia ser invertido quando a fase ascendente do ciclo do comércio internacional se esgotasse.

As políticas implementadas pelos governos Lula da Silva na chegada do PT ao governo foram o resultado da combinação de ventos econômicos favoráveis devido ao ciclo das *commodities* e da consolidação da reestruturação empresarial iniciada nos anos 1990. Isso fez com que o mercado de trabalho se formalizasse durante a década de 2000, à qual, “associada à alta econômica média da ordem de 4,1% ao ano, redundou em uma incorporação anual de aproximadamente 2,1 milhões de novos trabalhadores ao mercado formal²⁷”

²⁶ Ao buscar uma comparação entre Brasil, Portugal e África do Sul, Ruy Braga classifica esses três países como “Sul global” ou “semiperiferia”. Para ver mais: BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**, São Paulo: Boitempo, 2017.

²⁷ Segundo dados da Pnad, expostos por Braga (2017), entre 2004 e 2011, o emprego com carteira assinada no país avançou 19,3%, repercutindo positivamente sobre o mais numeroso grupo sócio-ocupacional brasileiro, isto é, os trabalhadores domésticos, cuja formalização progrediu 17,3%.

(BRAGA, 2017, p.106). Assim, a base da pirâmide salarial foi rapidamente alargada, fortalecendo o mercado de trabalho, embora isso tenha se dado por meio da generalização dos baixos salários.

Entre 2004 e 2010, a participação relativa dos salários na renda nacional aumentou 10%, enquanto os rendimentos oriundos da propriedade decresceram cerca de 13%. No entanto, dos 2,1 milhões de novos postos criados todo ano, cerca de 2 milhões remuneravam mensalmente o trabalhador com até 1,5 salário mínimo. Eis o segredo de polichinelo: o crescimento econômico da década passada apoiou-se numa abundante oferta de trabalho barato (BRAGA, 2017, p.106).

Em síntese, é possível identificar duas grandes tendências contraditórias em termos de precarização do trabalho durante os governos petistas, segundo Braga (2017): 1) redução do processo de precarização ocupacional, tendo em vista o aumento da formalização da força de trabalho; 2) a ampliação do processo de terceirização das atividades produtivas para todos os setores econômicos, que acabou por precarizar contratos e salários, desapossando os trabalhadores de alguns direitos sociais. Assim, à medida que o mercado de trabalho se ampliava no ritmo do crescimento econômico dos anos 2000, uma massa de trabalhadores ia sendo absorvida em ocupações formais. “Em 2013, por exemplo, 51,5% dos contratos estavam cobertos pela legislação trabalhista, ao ponto de ultrapassar o pico histórico de 50,3% dos contratos da participação do emprego formal no mercado de trabalho alcançado na segunda metade dos anos 1980” (BRAGA, 2017, p.99).

No entanto, a inserção desses trabalhadores em ocupações terceirizadas, precárias e sub-remuneradas não tardou a revelar a face despótica do emprego formal. Dentre os grupos ocupacionais que mais se destacaram durante essa onda de formalização do trabalho, Braga (2017) deu destaque ao grupo de teleoperadores (ou operadores de telemarketing) por considerar que tal setor sintetiza as principais tendências do mercado de trabalho no país na última década: “formalização, baixos salários, terceirização, significativo aumento do assalariamento feminino, incorporação de jovens não brancos, ampliação do emprego no setor de serviços e elevação da taxa de rotatividade do trabalho” (BRAGA, 2017, p.99). Assim,

[...] a combinação entre formalização e precarização do trabalho, característica da era Lula, transformou o trabalhador terceirizado na síntese dessa verdadeira nova precariedade que se enraizou no regime de acumulação pós-fordista. Ademais, a terceirização empresarial antecede formas ainda mais degradantes de assalariamento, como o trabalho intermitente e o trabalho contratado por falsas cooperativas. Nesse caso, não deixa de causar surpresa que, muitas vezes, seja o próprio Estado que promova direta ou indiretamente a terceirização por meio, sobretudo, do

recurso às cooperativas de trabalho, organizações não-governamentais e organizações sociais. Em 2013, conforme registros administrativos do Ministério do Trabalho e Emprego, aproximadamente 35% dos trabalhadores do serviço público federal haviam sido contratados por modalidades alternativas ao Regime Jurídico Único (BRAGA, 2017, p.169).

Deste modo, os governos petistas deixaram um balanço ambíguo no tocante ao modelo de desenvolvimento com redução da desigualdade e ao mundo do trabalho no Brasil. Por um lado, a formalização do trabalho que apontava para uma maior proteção do trabalhador, de outro, uma nova onda de mercantilização do trabalho. Nas palavras do autor:

A classe trabalhadora brasileira, mesmo no *boom* de criação de empregos formais, isto é, entre 2004 e 2008, continuou oscilando entre o improvável acesso a um emprego estável e a inevitável “viração”, isto é, o recurso a todos os meios disponíveis de criação de renda, tão característico do cotidiano dos trabalhadores acantonados nas periferias dos centros urbanos brasileiros. Trata-se de uma condição inerente à insegurança e à violência que caracterizam o modo de vida dos trabalhadores precários (BRAGA, 2017, p.166).

Nesse sentido, quando o sociólogo pensa na melhor maneira de sintetizar a era Lula do ponto de vista do mundo do trabalho, recorre à combinação entre formalização e precarização. “Trata-se de uma situação híbrida, que rememora as combinações esdrúxulas, porém nada acidentais, criadas pela reprodução do capitalismo na semiperiferia” (BRAGA, 2017, p.117).

Com esta colocação de Ruy Braga, retomamos àquilo que discutimos no início deste capítulo, pois entendemos que a evidente precarização do trabalho nos últimos anos é, antes, uma presença constante e oferece como resultante um aumento da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo implantado em nosso país. Ao longo da nossa formação social, a precarização e a informalidade são predicados dos trabalhadores, a originalidade consistiria talvez em dizer que a precarização do trabalho no Brasil do século XXI se dá introduzindo elementos novos, com ares de inovação, nas relações já existentes historicamente. Para alguns, o lulismo pode até ter parecido um parêntese, no longo processo de não redução da desigualdade no Brasil, pois, como vimos, deteve resultados positivos no acesso ao consumo e trabalho formal dos extratos sociais mais pauperizados da classe trabalhadora, todavia, a estrutura político-econômica da dependência permaneceu.

Em suma, quando retomamos a conjuntura tendo como pano de fundo o pensamento social e político de Ruy Mauro Marini, Florestan Fernandes, Antônio Gramsci, Nicos Poulantzas, Francisco de Oliveira, Virgínia Fontes, entre outros, nosso objetivo foi destacar, nesse quadro teórico geral, a tendência predominante de preservar o superprivilegiamento de

classe, apesar (ou por meio) da constante reformulação constitucional das relações autocráticas e autoritárias em nosso país.

Conforme vimos nos últimos anos, à medida que os interesses do “bloco no poder” e das “classes apoio” se viram ameaçadas pela classificação, mobilidade social e resistência dos setores assalariados, pobres ou despossuídos, frações da classe dominante se organizaram e robusteceram suas trincheiras por meio de aparelhos privados de hegemonia encouraçada pela coerção. Conforme afirma Gramsci (apud COUTINHO, 2011, p.294):

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra”.

Quando a articulação existente entre o “conformismo” ou consenso espontâneo das massas e o “consentimento” das direções dos movimentos sociais foi desafiada, por um lado, pela retomada da atividade das massas em 2013 e, por outro, pelo rearranjo reacionário posterior, a classe dominante pôs-se a tentar submeter à força seus adversários; com isso, a fadiga do modelo de desenvolvimento transformou-se no colapso da hegemonia lulista. O consenso ideológico veio abaixo, sobretudo pela reação desmedida da ofensiva conservadora antidemocrática que articulou as táticas golpistas no Parlamento e no governo, com liderança da mídia, de setores do Poder Judiciário e de seu apoio social inflado.

Esse contexto criou a oportunidade não apenas para um golpe jurídico-parlamentar como, sobretudo, para um ajuste estrutural do modelo de desenvolvimento amparado em um amplo ataque social, disfarçado de medidas de austeridade, aos mínimos direitos sociais e trabalhistas, desferido por um governo ilegítimo. Assim, o ataque ao trabalho – que se materializou em várias frentes (no setor público e privado) – assumiu uma óbvia centralidade: a destruição dos direitos do trabalho, com o objetivo claro de dar novo fôlego às condições de superexploração dos trabalhadores.

Assim sendo, retomamos uma citação de Florestan, muito bem demarcada no momento histórico específico tratado pelo autor, mas que se enquadra muito bem aos dias de hoje:

Postas contra a parede, nos momentos críticos de decisão coletiva, as classes burguesas finalmente repeliram toda “conciliação entre classes”, porque qualquer acomodação imporá uma ruptura aberta com esses dois polos do padrão imperante de relação capitalista e de acumulação capitalista; e, feita a escolha, ela se tornaria irreversível, acelerando, com ou sem “consentimento

burguês” ulterior, sucessivas transformações profundas da economia, da sociedade e do Estado (FERNANDES, 2006, p.388).

Com isso, haja vista tudo o que foi até aqui abordado, fechamos o debate desta seção para finalmente chegarmos às influências dos conceitos e categorias aqui discutidos para a educação pública e para o trabalho dos professores brasileiros.

Parte 2

2.2.1 Nova gestão pública no campo educativo e os processos de privatização

Historicamente, desde a colonização, foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado no nosso país, em que o próprio Estado assumiu um espaço muito voltado aos interesses privados (FERNANDES, 1981a). Conforme Oliveira (2018, p.101):

Há um total embaralhamento dos campos público e privado, que, ademais, nunca chegaram a clarificar-se inteiramente no Brasil, permanente atualização de nossa formação. Os escândalos se sucedem a cada dia e, mais que tendências atávicas, trata-se da ampliação da sombra entre os negócios públicos e os negócios privados, como processo da feroz concorrência pelo controle dos fundos públicos [...].

Sem perder de vista os diferentes contextos vivenciados e analisados pelos autores com os quais dialogamos, pensaremos a partir das contribuições expostas nas seções anteriores, a questão do Estado no processo de estudo das novas determinações que se apresentam em nossos dias.

Considerando que a política educacional não é um campo neutro onde alguns ditos especialistas se mobilizam para consertá-la, e sim é originária de um interesse hegemônico da fração dominante no bloco do poder em momentos históricos e espaciais específicos; para analisarmos o contexto educacional se faz necessário interpretar as transformações econômicas, sociais e políticas marcadas pelo Estado frente ao atual estágio de dominação de classe na sociedade brasileira.

Assim, buscaremos por meio da concepção de Estado ampliado entender como vem se configurando, nas últimas três décadas, a questão do público-privado, destacadamente, em relação à institucionalização das Parcerias Público-privadas (PPP) no campo das políticas educacionais. Tendo em vista que esse processo é a expressão de um entendimento de que

frente à crise orgânica do capital (ou na concepção conservadora – frente à crise fiscal do Estado) a saída seria essa parceria colaborativa entre mercado, Estado e Sociedade civil²⁸.

Somando a discussão anterior, na qual expomos como se deram as alterações na conjuntura contemporânea do Brasil, esta seção está dedicada a discutir a educação pública em um país capitalista dependente e coloca em relevo a tensão entre o público e o privado. Para isso, destacamos as bases que propiciaram o surgimento de um “empresariamento de novo tipo” (FONTES, 2010) na área educacional que vem seguindo a agenda dos organismos internacionais para os países latino-americanos e implantando políticas educacionais importadas, especialmente dos Estados Unidos.

Para averiguar a atual configuração do público-privado na educação brasileira, partimos da premissa de que o capitalismo atual passa por uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2002, 2009) e diante de uma crise que se agudiza a cada novo período de queda da taxa de acumulação, um novo ajuste no aparelho de Estado favorece a recomposição, ainda que por tempo limitado. Em meio a esse conjunto de ideias, em meados dos anos 1990, surge o plano de Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995) que apresentou um redesenho para a gestão pública e remodelou o Estado no Brasil. Por consequência, materializaram-se os principais ideais determinados pelo capital, mediante adoção de reformas conduzidas pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare).

Assim surge a intenção de imprimir uma nova gestão pública com uma administração ancorada no gerencialismo, com um caráter de narrativa que propagava um conjunto de mudanças deliberadas de estruturas e processos nas organizações do setor público objetivando “melhores desempenhos”, transferindo para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado e modificando o modelo de administração pública: de burocrática²⁹ para gerencial. “Trata-se de um modelo prescritivo pós-burocrático para a estruturação e o gerenciamento da máquina pública baseado nos princípios e nas diretrizes de eficiência, eficácia e competitividade e em instrumentos de gestão oriundos de organizações privadas” (CAVALCANTE, 2017, p.13-14).

Em função disso, uma nova concepção de Estado ficou expressa na Emenda Constitucional nº 19 (BRASIL, 1998), mediante a qual o conceito de “interesse público” foi

²⁸ Na perspectiva de Estado ampliado (GRAMSCI, 2001b) não há esta separação entre mercado, Estado e sociedade civil.

²⁹ Ressaltamos que, no nosso entender, não há uma separação entre Estado e sociedade civil. Esta cisão, que confere um *status* diferenciado à sociedade civil, em oposição ao Estado tido como autoritário, burocrático e ineficiente, é uma construção ideologicamente orientada.

redefinido. Essa emenda propôs e autorizou que parte das funções tradicionais do Estado fosse repassada ao setor privado, sob a forma de parcerias ou gerenciamento terceirizado, com consequências que redefinem o papel do Estado e a relação com a esfera privada. Assim, regulamentadas por instrumentos normativos criados no processo de Reforma Administrativa, tais “parcerias” vêm se realizando desde o governo Cardoso e se estendendo sob diferentes tipos nos governos posteriores.

Desta maneira, segundo Fontes (2010), o empresariamento se expande na sociedade civil legitimado pela expressão “privado, porém público”. Porém, isso não significou uma redução do Estado, mas uma retirada de poder das classes subalternas do interior do Estado.

A ampliação do Estado no Brasil prosseguiu, reformulando e modificando em parte o teor de sua seletividade, ao estimular e agregar miríades de organizações dispersas, porém sob coordenação empresarial (de origem nacional ou não) e governamental (FONTES, 2010, p.288).

A Reforma do Estado junto às políticas neoliberais resultou no desmonte dos serviços públicos, na intensificação de privatizações, terceirizações e empregos temporários e precários, com o objetivo de reduzir os gastos estatais. A Reforma Administrativa, em nome do princípio da “eficiência” e “eficácia” na administração pública, instituiu o modelo gerencial³⁰ de serviço público, criando a possibilidade de contratos de gestão com entidades de direito privado e fazendo diversas alterações como a ampliação do estágio probatório dos servidores públicos para três anos, flexibilização da estabilidade e ampliação das possibilidades de terceirização.

Nesse contexto de reforma do Estado, duas leis federais merecem destaque no que diz respeito ao empoderamento da sociedade civil no viés liberal: a Lei das Organizações Sociais (OSs) – Lei nº 9.637/98 – e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips) – Lei nº 9.790/99, compondo o conjunto de encaminhamentos realizados após a Reforma da Administração Pública, que introduziu as organizações sociais de direito privado e interesse público e a noção de setor público não-estatal (SILVA; MOTTA, 2017).

³⁰ Os estudos de CAVALCANTE (2017) têm a finalidade de criar condições teórica e metodologicamente válidas para avaliar em que medida as ações e/ou inovações na administração pública brasileira estão convergentes ou divergentes dos padrões internacionais, para assim, compreender melhor como tem funcionado a máquina pública no país. Apesar de não apontar especificamente para o caso brasileiro, o autor faz um importante estado da arte sobre o assunto, com um trabalho que se apresenta relevante, já que esse campo de estudo é quase inexistente no Brasil. Ver mais em: CAVALCANTE, Pedro. Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

Inspirada em Gramsci, Motta (2016) afirma que ampliar a participação de aparelhos privados de hegemonia nas ações e nas definições de políticas públicas tem sido uma tendência dos governos das últimas décadas. E destaca neste processo:

[...] a regulamentação de entidades de direito privado, de interesse social e utilidade pública que foram criadas com a finalidade de absorver atividades públicas nas áreas de educação, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, cultura, saúde e esporte, definidas como “serviços não exclusivos do Estado”. Foi nesse quadro político e social que surgiram as expressões, primeiramente, *responsabilidade social corporativa* e mais tarde *investimento social privado*³¹ (MOTTA, 2016, p.324, grifos da autora).

Com o sistema público instituindo os princípios da chamada administração gerencial, tivemos propostas de diretrizes sobre a estrutura e o funcionamento da gestão pública cujos desdobramentos reverberaram sobre a política educacional periférica, com um novo ideário que passou a exercer importante papel da definição das políticas públicas para a educação no Brasil. Assim, abriu-se um contexto em que foi atribuído à educação o condão de sustentação da competitividade, universalizando-se formas de sociabilidade necessárias à nova etapa de acumulação capitalista, sintonizado ao tempo das reformas implementadas nos países da América Latina. Um conjunto de mudanças que se colocaram no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho em curso e à nova configuração do papel do Estado necessário para a ampliação da acumulação capitalista.

2.2.2 Organismos internacionais e o receituário para os países periféricos

As reformas no Aparelho de Estado têm nos organismos multilaterais um forte patrocínio no processo de difusão pelo mundo. É importante levarmos em consideração que a redefinição dos sistemas educacionais está situada hoje no bojo das reformas estruturais encaminhadas, sobretudo, pelo Banco Mundial, o “ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 1999, p.19).

Na construção de condições favoráveis à reestruturação capitalista da década de 1990, o capital, mediante uma série de prescrições produzidas pelas organizações multilaterais do

³¹ A autora questiona no artigo: “Como surgiram e são definidas as expressões *responsabilidade social corporativa* e *investimento social privado*? Por que a concepção de *responsabilidade social* vem sendo substituída pela expressão *investimento social privado*? E como essa *forma* de intervenção vem se realizando na esfera da educação básica pública?” (MOTTA, 2016, p.324-325, grifos da autora).

sistema capitalista internacional (Banco Mundial, OCDE e Unesco, principalmente), intensificou sua ação sobre a educação formal por meio de modelos inspirados em uma agenda que acentua a diminuição do Estado (em sentido estrito) na oferta pública estatal.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos³² ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – conhecidos como “E9”) foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados que envolvia um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1993, em meio aos embates com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP),³³ houve a publicação, no Brasil, do Plano Decenal de Educação Para Todos. Com ele, o governo traçava as suas metas a partir do acordo firmado em Jomtien e afirmava aos organismos multilaterais que aquele projeto educacional seria aqui implementado. Nesse plano, a ação empresarial na educação é compreendida como expressão da competência e responsabilidade social da classe dominante em promover o direcionamento educacional e, desta forma, há uma transferência do âmbito do Estado para a sociedade civil – leia-se: grupos empresariais e Organizações não-governamentais (ONGs) – em relação às intervenções perante a grande demanda educacional brasileira, abrindo mão para as ações privatistas em suas diversas formas e inserções.

O debate, portanto, passa a centrar-se na “qualidade³⁴” da oferta e na “eficácia” das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação. Em suma, toda essa nova orientação internacional de reformas educacionais³⁵ para a América Latina junto à agenda do Banco Mundial passa a recomendar mais atenção aos resultados, aos sistemas de avaliação de aprendizagem e uma maior articulação com o setor privado na oferta da educação.

³² Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para a Infância (Pnud) e pelo Banco Mundial.

³³ Importante movimento em favor da escola pública, considerado um marco na articulação das forças progressistas em prol da educação em âmbito nacional.

³⁴ Para saber mais sobre a noção abstrata – mas bem aceita para o convencimento – do padrão de qualidade do capital para a educação pública, ver: SOUZA (2017).

³⁵ Damos destaque para o Programa de Formação das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (Preal), fundado em 1996, a partir de um projeto de empresários vinculados a conglomerados transnacionais como Citybank, Motorola, GE, Discovery etc., com apoio do Diálogo Interamericano. Sua sede central localiza-se em Santiago, no Chile. Conta com financiamento da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), além de outros organismos como, por exemplo, Banco Mundial. No caso do Banco Mundial, a presença é bastante ostensiva na assinatura dos documentos. Para saber mais sobre o Preal, ver: <<http://aparecidatiradentes.blogspot.com/2010/09/o-preal-e-o-trabalho-docente.html>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

Além disso, na última década do século XX, um conjunto de iniciativas junto ao pacto global da Organização das Nações Unidas (ONU) conclamou a participação dos empresários; dentre elas, a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa³⁶) em 1997, que potencializou o peso político-hegemônico da OCDE³⁷ em matéria de projetos educacionais dos países-membros e parceiros. À medida que ampliaram essas influências, aumentaram as ações para difundir outra concepção de educação (PEREIRA, 2018).

Desde então, os organismos internacionais têm buscado apresentar sua agenda para o direcionamento das políticas públicas de educação, principalmente, nos países de capitalismo dependente, sob a égide da lógica mercantil e de gestão empresarial. Nesse sentido, pensar o papel do Estado brasileiro nos encaminhamentos de políticas públicas da educação não poderia deixar de considerar essa influência, no âmbito da correlação de forças, dos elementos em disputa por um projeto de educação. Afinal, o que temos hoje é uma educação pública que, embora ofertada nas instituições estatais, é fortemente perpassada pelo empresariamento. O que observamos de forma crescente são instituições de ensino públicas pouco blindadas contra investidas privatistas de entes do Estado Ampliado.

Todo esse processo implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade (BEZERRA, 2008). Desde então, a expressão “parceria público-privada” se naturaliza em meio à sociedade, e torna-se um termo construído hegemonicamente como sendo:

[...] a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos (BEZERRA, 2008, p.63-64).

As PPP³⁸ aparecem como o modelo de financiamento propagandeado pelo Banco Mundial, sendo, portanto, o modelo de desenvolvimento que os países periféricos deveriam

³⁶ O Pisa é um inquérito internacional que verifica níveis de aprendizagem dos estudantes de 15 anos, em Leitura, Matemática e Ciências. Teve sua primeira aplicação em 2000, centrada em Leitura e, desde então, é aplicado a cada três anos, dando prioridade 70% (setenta por cento) para cada uma das áreas em seu ciclo.

³⁷ Em seção posterior retomaremos com mais detalhes o papel da OCDE.

³⁸ O governo Lula aprovou a Lei 11.079/2004, das chamadas parcerias público-privadas (PPP), com o intuito de desencadear nova fase das privatizações. Como contribuição própria à construção dessa nova forma de Estado, o governo propôs a figura da “parceria” como mecanismo de articulação entre o setor público e as empresas privadas.

seguir. A pressão desses organismos interestatais do capital se faz sentir sobre o Estado brasileiro, propiciando uma verdadeira avalanche normativa, materializada em instrumentos legais (sendo um deles a Lei máxima da educação – a LDB 9394/96) que transformaram profundamente a educação brasileira a partir daquela década. De acordo com Motta (2016, p.324):

Especificamente no âmbito da educação básica pública, observamos que o encaminhamento das parcerias público-privadas com o setor empresarial vem sendo realizado tanto para finalidades de mercantilização, o interesse imediato de acumular capital por meio dos novos nichos de mercado que se abrem na área, como para mercadorização, no sentido da natureza das relações sociais de produção capitalista, onde tudo se transforma em mercadoria.

A partir dessa alteração da já complexa e contraditória dualidade público/privado que passou a predominar a partir dos anos 1990, pauta da agenda dos organismos internacionais, vimos a gênese de movimentos que passaram a dar a tônica da educação pública nas décadas posteriores. Nessa perspectiva, exploraremos na próxima seção o mais influente bloco empresarial que passou a pautar as políticas educacionais brasileiras desde o governo de Lula da Silva até os dias de hoje, o Movimento Todos pela Educação (TPE).

2.2.3 O empresariamento da educação pública a partir do “neodesenvolvimentismo”: todos pela educação

Os empresários do Movimento Todos pela Educação dedicam-se durante a semana a produzir a miséria dos homens em suas instituições financeiras e empresariais. Nos fins de semana, transmutam-se em cidadãos benemerentes que pretendem ocultar a própria miséria que geraram. E de quebra, se dizem defensores dos pobres e do direito destes a aprender. O maior impedimento para a aprendizagem nas escolas é a própria miséria que estes senhores geram no mundo (FREITAS, 2012b³⁹).

Partindo desta citação de Freitas, nosso objetivo por hora, é contextualizar e problematizar empírica e teoricamente como se manifestam os desdobramentos da imposição do modelo educacional prescrito pela mencionada macroestrutura de poder (organismos internacionais), examinando particularmente o caso brasileiro e sua relação com o setor privado.

³⁹ FREITAS, Luiz Carlos. Não é o que parece. Avaliação educacional. **Blog do Freitas**, 2012b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/page/80/?pages-list>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

No contexto de expansão do neoliberalismo, de reforma gerencial do Estado brasileiro, junto ao pacto global da ONU, o empresariado deveria assumir cada vez mais a responsabilidade por determinados aspectos sociais. Assim, na aparência as empresas passam a ser vistas como parte da solução para os problemas sociais, ocultando o essencial explicitado na citação acima: que constituem parte expressiva do problema. Destarte, com seu caráter moralista e filantrópico a presença do empresariado funciona como “uma espécie de *mea culpa* de uma burguesia que ainda cultiva posturas escravocratas e oligárquicas” (FRIGOTTO, 2010b, p.150).

Para este debate, é importante destacar que a presença de frações da classe burguesa no interior do governo ou em diálogo direto não se constitui como uma novidade. Na área educacional, os setores empresariais estão presentes desde muito tempo na história brasileira⁴⁰, afinal qualificar o trabalhador em conformidade com as novas exigências do mercado é uma característica do Estado Educador (GRAMSCI, 2001b, 1984). No entanto, nesta tese, nos propomos a analisar a presença do empresariado no contexto que se apresentou a partir dos anos 2000, com um empresariamento de novo tipo, onde múltiplas frações do bloco no poder se organizam como classe e têm sido capazes de educar por dentro da escola pública, disputando-a econômica, cultural e politicamente, com um projeto educacional que ultrapassa o objetivo de construção de um sistema de profissionalização⁴¹ para atender demandas próprias e também do Estado (CÊA, 2007; FRIGOTTO, 2010b; REBUÁ, 2017, RODRIGUES, 1998).

Apesar do processo de entrada de certas frações do empresariado na educação brasileira ser de longa data, a sua expansão organizada e em aliança com outras frações burguesas tem se dado em épocas mais recentes. Com a luta pela democratização do ensino nos anos 1980 e na medida em que os governos a partir de então passaram a investir na expansão do acesso à educação básica no Brasil, o interesse do empresariado em se inserir nas

⁴⁰ Especialmente a partir dos anos 1930, a questão da educação, e, sobretudo, do treinamento e qualificação para “moldar” os trabalhadores é algo que está no horizonte das lideranças políticas empresariais, introduzidas por Getúlio Vargas para cuidar da formação profissional (FRIGOTTO, 2010b). Hoje o Sistema S (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Sebrae, Senar, Sest, SESCOOP) ainda tem forte presença na formação profissional.

⁴¹ Para dar conta do novo quadro do industrialismo, o Estado Novo institucionalizou o ensino profissional como o espaço do sistema educacional destinado aos pobres e chamou o empresariado à responsabilidade para prover a indústria da mão de obra que necessitava. A partir de então, o Estado brasileiro engendrou o sistema paralelo de formação profissional que, protagonizado pelo empresariado industrial nacional, passou a gerenciar um sistema formativo próprio, iniciado com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942 (CÊA, 2007) Para saber mais sobre o pensamento pedagógico no período industrialista, que preconiza uma educação que, acima de tudo, preparasse os indivíduos a reconhecerem, na indústria, e na forma de trabalho a ela inerente, o único instrumento racional de viabilização da sociedade brasileira, ver: RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

escolas passa a ser concomitante. Nesse contexto, no final da década de 1990 a sua atuação se intensifica, muda de caráter e dá as bases de sustentação às reformas educacionais empreendidas durante o “Lulismo”.

Tomamos como exemplo a atuação do Movimento Todos Pela Educação, pois constitui uma inovação em relação ao modo tradicional de atuação da classe empresarial na educação brasileira. Este movimento consiste, segundo Bastos (2017, p.212-213):

Na busca, por parte das frações de classe que compõem tal grupo, de uma organicidade estruturante em torno de uma proposta de modelo educacional para o país que aglutine “toda” a sociedade nacional, incluindo o Estado. Entendem seus dirigentes que a complexidade da questão educacional não pode ser equacionada apenas pelo Estado nem apenas por meio de ações isoladas e descoordenadas, demandando, portanto, o estabelecimento de um pacto social com vistas a combater a grave situação dessa esfera social, a qual acaba constituindo-se um dos principais “gargalos” para o desenvolvimento do país. Daí a opção desse movimento pela operação mediante uma coalizão política, de forma estratégica, em escala nacional.

O Movimento Todos Pela Educação (TPE) foi criado em 2006, em aliança com outras frações empresariais, propondo a parceria de todos os segmentos da sociedade civil, sobretudo, entidades acadêmicas, sindicais e movimentos sociais; sob sua direção. Embora sua criação coincida com o momento em que o MEC encaminha propostas de inserção mais efetiva na educação, o movimento do empresariado para interferir na direção das políticas públicas foi tomando corpo a partir dos anos 1980-1990, com as disputas na Constituinte, na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). A raiz do TPE está no Movimento Brasil Competitivo⁴² (MOTTA, 2011) e se baseia no lema “se a escola não ensina, a criança não aprende e o Brasil não se desenvolve” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, apud MARTINS, 2013, p.62).

No frenesi do neodesenvolvimentismo – no início do segundo mandato de Lula da Silva –, em 2007, o governo federal apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o consolidou por meio do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, mediante o Decreto 6.094/2007⁴³ (BRASIL, 2007). Uma política educacional, sustentada em

⁴² O Movimento Brasil Competitivo (MBC) surge em 2001. É a primeira Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) no país.

⁴³ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, o Distrito Federal, Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, s/d), ambos de iniciativa da esfera federal. O Compromisso Todos pela Educação propõe diretrizes e estabelece metas para o Ideb das escolas e das Redes Municipais e Estaduais de Ensino. A lógica em que se

seis pilares: “visão sistêmica da educação; regime de colaboração; territorialidade; desenvolvimento; responsabilização; e mobilidade social” (PEREIRA; SILVA, 2018, p.533) que, em conjunto com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC I e PAC II), a expansão dos investimentos da Petrobrás e a Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP) compunham uma série de programas para o desenvolvimento do país que buscavam dinamizar os investimentos (BRASIL, 2011a).

Isso deixou explícito o alinhamento existente entre o grupo empresarial do TPE, o poder executivo e grupos progressistas que estavam na base do governo que buscavam universalizar a educação básica. Desta forma, frações da classe burguesa e o grupo político que ocupava o poder nacional passaram a apregoar a mudança educacional seja em âmbito nacional, estadual ou municipal.

Assim, o PDE foi proposto com o objetivo de articular as ações entre as diferentes esferas governamentais para, em regime de colaboração entre mercado, Estado e Sociedade Civil, conjugar esforços em prol da melhoria da qualidade e ordenar os instrumentos sistêmicos de avaliação da educação básica (PEREIRA; SILVA, 2018). Assim, o PDE e o PAC “passariam, juntos, a ser a alavanca do desenvolvimento nacional” (KRAWCZYK, 2008, apud MARTINS, 2013, p.121).

Em entrevista à pesquisadora Érica Martins, Priscila Cruz, a diretora executiva do TPE, expõe tal alinhamento do governo federal com as metas dos empresários:

Os decretos que regulam o PDE têm o nome de ‘Compromisso de Metas Todos pela Educação’. Surgiram críticas ao governo, críticas ao Todos pela Educação, ou aplausos ao governo, aplausos ao Todos pela Educação. Teve reações muito intensas de ambos os lados [sic]. E eu entendo ambas as reações, porque até a gente ficou um pouco assustado. A gente não sabia que ia ter um alinhamento tão forte e tão explícito por parte do [Ministro] Fernando Haddad. Se você for olhar, o Ideb, as metas do Ideb, o que compõe o PDE, são totalmente alinhados com as metas do Todos pela Educação (Entrevista com a diretora executiva do TPE, Priscila Fonseca da Cruz, apud MARTINS, 2013, p.122-123).

insere o Compromisso é parte de uma recente reforma educacional no Brasil que foi se consolidando, por meio da implementação da legislação educacional, em conformidade com as proposições da Reforma Administrativa, pois, ambas tiveram como foco a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços prestados pela administração pública, como dimensão das formas de participação dos usuários nesses serviços. De acordo com Barroso (2003), essas medidas adotadas no âmbito das reformas estavam articuladas ao modelo gerencial do Estado e influenciaram na redefinição do modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas públicos de ensino e das unidades escolares. Nesse sentido, essas reformas educacionais se efetivaram por meio do processo de descentralização, na direção de transferir poderes e funções da esfera nacional e regional para a local, reforçando a representação da escola como uma unidade de gestão e de mudanças e o discurso de participação da comunidade nesse processo. Nessa lógica, a direção, os docentes e os funcionários, devem ser os responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, o que traz graves consequências para esses gestores e trabalhadores. Conquanto o objeto de avaliação direta seja o aluno (até o momento), o sujeito responsabilizado pelos escores alcançados nas avaliações em larga escala é principalmente o professor.

Segundo Motta (2016), o PDE incorporou as metas e estratégias de “gestão de qualidade” do grupo de empresários e banqueiros brasileiros organizados no movimento Todos pela Educação (TPE). No âmbito das redes escolares públicas de ensino básico, a autora destaca duas medidas vinculadas a esta “união pessoal”:

[...] a assinatura de cada unidade escolar no “termo de adesão voluntária” ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR) – composto de “diagnóstico da educação básica do sistema local”, “elaboração de instrumentos de Planejamento Estratégico”, entre outras medidas de gerenciamento – como condição para a obtenção do “apoio suplementar e voluntário da União” (Decreto nº 6.094/2007) (MOTTA, 2016, p.329-330).

Conforme destaca Martins (2013), no surgimento do TPE o movimento buscou incorporar pessoas ligadas ao governo, e isso não se limitou apenas ao aderente entusiasta ministro Fernando Haddad, que alinhou as diretrizes do PDE às ideias-força do TPE, mas agregou dirigentes que ocupavam posições de destaque no ministério da educação naquele momento, tais como o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Reynaldo Fernandes e a Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda.

Atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da elite empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que, a partir da mudança na relação entre sociedade e Estado, atenderia ao mesmo tempo a demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e as novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade (MARTINS, 2013, p.29).

Desde então, o TPE se coloca como um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que o país assegure Educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Esse objetivo, com prazo de cumprimento até 2030⁴⁴, foi traduzido em cinco metas⁴⁵, sendo elas:

⁴⁴ Antes, o prazo estabelecido era 2022, ano do centenário da Independência do Brasil. No entanto, em 2015, o prazo foi postergado para 2030, a partir do Marco de Educação da Unesco que tem como objetivo reunir as nações em torno de uma nova agenda global de Educação, inspirada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

⁴⁵ Além das metas, em 2010, o movimento adotou cinco bandeiras que entende como urgentes para a melhoria da qualidade da Educação e para o alcance das metas. São elas: 1) **melhoria da formação e carreira do professor**; 2) definição dos direitos de aprendizagem; 3) uso pedagógico das avaliações; 4) ampliação da oferta de Educação Integral; 5) aperfeiçoamento da governança e gestão. Ao afirmarem que grandes mudanças dependem do engajamento de todos, tanto por ações cotidianas como por valores colocados em prática; em 2014

1) toda criança e jovem entre 4 e 17 anos na escola; 2) toda criança na escola plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) todos os alunos aprendendo na idade certa; 4) todo jovem com ensino médio completo até 19 anos; 5) garantir um investimento em educação ampliado e bem gerido (TPE, 2018).

Em 2014 o Movimento “Todos pela Educação” foi transformado em Oscip⁴⁶ e suas metas foram assimiladas e incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o país legitimando o comando empresarial dos recursos públicos. Nesse ínterim, conforme Motta (2016, p.330) destaca, constatou-se a ocupação de membros do TPE em:

Secretarias e em Conselhos de Educação; participando ativamente nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs 2010 e 2014) e no Fórum Nacional de Educação, ambos criados pelo MEC, com a finalidade de elaborar o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação 2011-2020; em Comissões para definição de política pública de responsabilização na educação e de regimes de colaboração (arranjos de desenvolvimento da educação), entre outros; presença constante nas mídias de massa como especialistas da educação; ocupação de secretarias de educação em redes municipais e estaduais; representando a educação brasileira em organismos internacionais (MOTTA, 2016, p.330).

Deste modo, valendo-se da reconfiguração do espaço público e, a partir de sua condição de sujeitos da sociedade civil, cada vez mais os grupos empresariais ganham espaço na participação dos processos de mudanças das políticas sociais, “marcando a diretriz de atuar no enfrentamento da ‘questão social’⁴⁷, dentro do tripé: educação, alívio à pobreza e trabalho e geração de renda” (MOTTA, 2016, p.330). Assim, eles pautam-se em uma nova postura de

foram identificadas cinco atitudes que mostram como a população brasileira pode ajudar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida. São elas: 1) **valorizar os professores**, a aprendizagem e o conhecimento; 2) promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; 3) colocar a Educação escolar no dia a dia; 4) apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; 5) ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens (TPE, 2018, grifos nossos). Nessa proposta de valorização, a carreira do bom professor devia ser pautada pelo mérito, pelo desempenho do professor, por sua formação e capacidade de formar alunos. Sendo uma das propostas do TPE para motivar a carreira docente, a de que as redes de ensino municipais e estaduais vinculassem o resultado do Ideb ao pagamento de bônus para professores (MARTINS, 2013).

⁴⁶ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, instituída pela Lei 9.790/1999, regulamentada pelo Decreto 3.100/1999, qualificando as Oscip no universo do “Terceiro Setor”, como organizações que juridicamente têm finalidade pública, impondo condições para tal reconhecimento.

⁴⁷ A análise da “questão social” é indissociável das configurações assumidas pelo trabalho e encontra-se situada em uma arena de disputa entre projetos de sociedade. Numa perspectiva sociológica, a questão social pode ser vista como ameaça à ordem e à coesão social, apresentada como uma “nova questão social”, resultante da inadaptação dos métodos de gestão do social, fruto da crise do Estado Providência. Frequentemente, para se fazer frente à mesma, tende a ser reduzida a uma gestão mais humanizada e eficaz dos problemas sociais na órbita da ordem instituída pela globalização e o neoliberalismo. Em perspectiva de análise distinta, a “questão social” é entendida como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, expressão ampliada das desigualdades sociais. Para superá-la, requer organização coletiva dos trabalhadores, responsabilização do Estado com afirmação de políticas sociais de caráter universal. (IAMAMOTO, 2012).

sensibilidade ou “consciência social” do empresariado frente às expressões da “questão social”. De modo que “suas estratégias, essencialmente no que tange o fomento da filantropia, do voluntariado e da responsabilidade social empresarial, se efetivam através de uma ação organizada que ultrapassa o âmbito da produção e da lucratividade imediata” (MARTINS, 2013, p.3). No entanto, conforme veremos adiante, esses grupos imprimem um direcionamento moral e intelectual ao amplo contingente populacional que se encontra nas escolas públicas.

Buscando a reorganização da educação pública brasileira, basearam-se no princípio constitucional do direito à educação de qualidade, resgataram bandeiras de lutas políticas da década de 1980 e incorporaram novas pautas, uma delas, a melhoria no desempenho nos exames internacionais da OCDE. Afinal, segundo a ótica empregada, o péssimo desempenho dos estudantes pode afetar o crescimento econômico, a competitividade e a coesão social do país.

Esse grupo empresarial que se organizou coesivamente para atuar na educação pública e compor um pacto pela educação foi engendrado por frações de classes da burguesia, vinculadas ao capital predominantemente nacional, com forte presença de grupos empresariais, principalmente paulistas. Essas frações encontram-se emaranhadas numa rede de participação de todo tipo, com origem, porte e setores bastante diversos no seu conjunto, que representam uma importante parte da economia brasileira. No caso do TPE, em sua origem, sobressaem-se os setores financeiro e industrial, tendo como principais expoentes o Banco Itaú Unibanco e suas ramificações na pessoa de Milu Villela; e o Grupo Gerdau, na figura de Jorge Gerdau Johannpeter (MARTINS, 2013).

Em 2018⁴⁸, apresentam-se como mantenedores do TPE em sua página oficial: “Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica, Gol Linhas Aéreas, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Instituto Votorantim, Itaú BBA, Suzano Papel e Celulose e Instituto Cyrela” (TPE, 2018). Em levantamento mais aprofundado e categorizado da Rede de Sócio-fundadores do TPE e

⁴⁸ Em seu planejamento estratégico para o biênio 2017-2018 durante a Assembleia Geral Anual do Movimento foi feita a apresentação dos novos sócios efetivos do TPE e a eleição do novo Conselho de Governança da organização, que passou a ser presidido por Denise Aguiar Alvarez, diretora da Fundação Bradesco, em substituição a Jorge Gerdau Johannpeter, presidente e empresário símbolo do movimento desde sua fundação, em 2006, e que hoje passou a fazer parte do Conselho de Fundadores. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/41864/tpe-apresenta-planejamento-2017-2018-em-assembleia-geral-anual/>>. Acesso em: 22 jun. 2018. Para mais detalhes sobre os mantenedores, parceiros e sócio-fundadores, incluindo entrevistas com seus principais expoentes (Jorge Gerdau Johannpeter, Milu Villela e Viviane Senna), ver o primoroso trabalho já citado: MARTINS, Erica Moreira. **“Movimento Todos pela Educação”: Um projeto de nação para a educação brasileira**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2013.

principais entidades de pertencimento, Martins (2013), destaca: 1) Grupos empresariais ligados ao capital industrial (Grupo Gerdau, Votorantim, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AMBEV/INBEV), ao capital financeiro (Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Citibank Brasil, Banco Santander), ao setor de comércio e serviços (Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, Grupo Lojas Americanas, B2W/Submarino), ao setor da Comunicação (Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew’Lara/Tewa Publicidade, ao setor de tecnologia e telecomunicações (Telefônica, Grupo Promon), grupos editoriais (Grupo Santillana/PRISA) e ao setor educacional (Grupo Positivo, Yázigi Internexus).

Como podemos observar, são grupos empresariais de setores ligados ao capital financeiro, industrial, setores de comunicação, comércio e serviços, comunicação, tecnologia e telecomunicações, editoria e educação formando um amplo conglomerado empresarial em torno do “Movimento Todos Pela Educação”, que, desde sua criação vem estreitando laços com organismos internacionais, ocupando espaços significativos nos aparelhos do Estado e nas redes públicas de ensino. Desta forma:

[...] os empresários bilionários, as fundações e institutos que estabelecem a pauta e assessoram a reforma educacional, como Fundação Itaú, presidida por Alfredo Egydio Setubal; Instituto Unibanco, presidido por Pedro Moreira Salles (9º mais rico do país e do conselho curador do Itaú); a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann (mais rico do Brasil e 19º do mundo); Instituto Inspirare, presidido por Bernardo Gradim (47º mais rico do país); Todos pela Educação, presidido por Jorge Gerdau Johannpeter (já foi o 48º mais rico do país); Instituto Natura, fundado por Antônio Luiz Seabra; Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, presidido por Marcos Magalhães, amigo pessoal do ministro da educação. Muitos dos quais, são acusados de lavagem de dinheiro, corrupção e de possuir contas em paraísos fiscais. E, por incrível que pareça, diferentes dos estudantes e professores que resistem ao retrocesso e são criminalizados por defenderem a escola e a educação, estes empresários, além de serem vistos como colaboradores e preocupados com a educação, não são vistos como partidários. Ao contrário, são considerados como os “grandes interessados e preocupados com a educação do país” (ORSO, 2017, p.252-253).

Este grupo que “reúne quase 80% do PIB nacional” (REBUÁ, 2017, p.105) não pode ser visto meramente como defensor da educação pública ou como um organismo que se reivindica como sendo de “interesse social” desprovido de interesse de classe. Antes disso são sujeitos muito influentes e com grande capacidade de mobilização de parceiros no meio empresarial, na mídia, nos meios acadêmicos e no aparelho de Estado.

Sem perder de vista a concepção de Estado ampliado de Gramsci (2001b), podemos relacionar esse contexto educacional com o seu conceito do Estado educador. Para isso, resgatamos Motta (2016, p.329) quando diz que a “tarefa educativa e formativa do Estado, em Gramsci, está relacionada ao seu conceito de bloco histórico – unidade entre o estrutural e o superestrutural ou unidade entre o material (a base econômica) e o ético-político (dimensão política e ideológica).”

Consoante as concepções de Gramsci (2001b, 1984) importa observar a hegemonia exercida por essas frações da burguesia brasileira, que atuam em conjunto na construção de um consenso, organizando e imprimindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública, de acordo com a concepção de mundo que defendem enquanto classe dirigente e na perspectiva dos ajustes necessários ao apassivamento da classe trabalhadora frente à intensificação da “questão social”.

Para além do caráter mercadológico de um movimento do empresariado, que no fim materializa a educação como uma importante e estratégica fonte de lucro, é imprescindível ressaltar mais uma vez a contribuição de Gramsci no que se refere ao caráter fundamental do vetor-consenso na consecução de uma hegemonia de classe (GRAMSCI, 2007). Em termos gramscianos, tal movimento representa um poderoso aparelho privado de hegemonia da burguesia brasileira que tem como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças existentes em nossa sociedade (supremacia), obtendo do conjunto dos grupos sociais (ou de sua maioria) o consentimento passivo e/ou ativo para impulsionar um processo de apassivamento da grande massa trabalhadora aos seus projetos de sociabilidade. Assim, entendemos que a força de mobilização deste movimento está inserida em um contexto mais amplo de reorganização da sociabilidade da classe dominante no Brasil (NEVES, 2005), onde o empresariado assumiu um projeto de hegemonia, tomando para si a direção ético-política da escola pública, local formativo de parcela significativa da classe trabalhadora.

Com o caminho aberto por Gramsci (1984, 2001b) e suas discussões a respeito dos intelectuais, entendemos que cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais e que todo ser humano, de uma forma ou de outra contribui para a formação de uma concepção de mundo, contribuições estas que podem cair nas categorias contrastantes da “manutenção” ou da “mudança”. No âmbito das relações hegemônicas, formam-se os intelectuais orgânicos que organizam e defendem os objetivos e interesses do grupo social ao qual estão vinculados. Deste modo, poderíamos afirmar com base nos conceitos cunhados pelo autor italiano e de acordo com os estudos consultados (ADRIÃO; PERONI, 2009, BASTOS, 2017; FREITAS, 2012a; MARTINS, 2013; MOTTA, 2016; NEVES, 2005; ORSO,

2017; REBUÁ, 2017) que o TPE é o mais influente intelectual orgânico coletivo a pautar as políticas educacionais brasileiras nos últimos 12 anos. Por intermédio dele, uma elite empresarial busca organizar não apenas a educação no organismo estatal, mas a sociedade em geral, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe.

2.2.4 Frações burguesas operando a agenda do capital

Atentamo-nos para o risco do anacronismo ao resgatarmos a citação abaixo de Florestan Fernandes (1981a, p.136-137), no entanto, pareceu-nos indispensável começar esta seção com ela:

Se um país é, ao mesmo tempo, subdesenvolvido e dependente, e está incorporado ao espaço econômico, sociocultural e político do “mundo capitalista”, a conquista de autonomia progressiva de desenvolvimento científico-tecnológico é muito difícil. A exportação de excedente econômico; a educação copiada de fora; a pesquisa científico-tecnológica apenas adaptada a fins secundários, de segunda mão e de demonstração; a falta de uma política de integração nacional agressiva e revolucionária etc., convertem a heteronomia (ou dependência) numa condição permanente, em contínua diversificação e intensificação. Há crescimento, em todas as esferas, tanto quantitativo quanto qualitativo. Trata-se, porém, do crescimento necessário para manter, ampliar e intensificar a incorporação ao espaço econômico, sociocultural e político dos países hegemônicos.

À medida que as décadas passaram, observamos que as constatações de Florestan continuaram a se materializar. Os ritmos que mantêm a influência externa seguiram possuindo maior vitalidade e velocidade que os ritmos das instituições latino-americanas. No caso da educação nacional na virada do milênio, as ideias implementadas foram baseadas em influências externas, intensificando a dependência e atrofiando a capacidade de autonomia nesta esfera.

Como a ideologia da nação hegemônica que cimenta o bloco histórico se converte na ideologia das nações periféricas, os intelectuais orgânicos do capitalismo dependente não escapam a certas debilidades e, mesmo, a certos vícios. Em vez de dedicarem ao menos à crítica de todo o processo e de se prepararem para lhe dar novos conteúdos e direções tendo em vista as especificidades de nosso país, transformam-se numa fronteira invisível dos próprios países hegemônicos, operando dentro das instituições em que trabalham como seus delegados e porta-vozes. Neste contexto inabalável, se apresentam as propostas dos grupos

empresariais que passam a atuar na educação brasileira no século XXI, muito inspirados na educação norte-americana.

O empresariado aceita modelos inócuos ou contraproducentes, porque preferem preservar o nível de prestígio vinculado à associação com os países centrais. Assim, as influências são organizadas e acarretam um propósito deliberado de canalizar e orientar a mudança de acordo com os interesses da dominação externa e de sua contrapartida nos interesses de classe dos setores dominantes internos. Os grupos empresariais que intervêm na educação se organizam com esse fim, nem sempre dissimulado.

Ao levantar algumas das características que marcam a proposta desse empresariado e destacar as categorias centrais que definem esta política educacional, Freitas (2012a) afirma que elas refletem uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação do que as propostas feitas pelos educadores profissionais: ideias estas muito inspiradas na educação norte-americana⁴⁹ a partir do governo George W. Bush.

A privatização de novo tipo que destacamos, “já ocorre há bem mais tempo e com maior intensidade e profundidade nos Estados Unidos” (BASTOS, 2017, p.220), e o grupo empresarial reunido no TPE segue à luz dos “reformadores empresariais” da educação daquele país, por meio do Programa *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás). Um programa que inseriu a abordagem neotecnicista e gerencialista empresarial nas escolas públicas estadunidenses e que, segundo Freitas (2012a, p.383), “se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização”; e se baseia em testes padronizados que enfatizam os processos de gerenciamento da força de trabalho dos professores (mecanismos de *accountability*, controle pelo processo, bônus e punições).

É notório que as frações de classe que compõem o TPE partem do mesmo diagnóstico dos reformadores da educação estadunidense. Conforme Bastos (2017, p.215) mostra em sua tese, há um paralelo da estratégia da burguesia brasileira com sua similar estadunidense, que:

[...] trabalhou incansável e obsessivamente por toda a década de 1990 com vistas a obter a definição dos padrões curriculares comuns, pois somente após a conquista desse objetivo seriam as demais etapas da estratégia viáveis, a saber, testagem, responsabilização e aplicação de medidas

⁴⁹ A política educacional norte-americana foi alvo de críticas feitas por Diane Ravitch, a própria formuladora, e pode ser vista em seu livro: RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011. Tal política educacional, no que diz respeito à responsabilização, também teve alguns pontos criticados pela Unesco em 2017, assunto que abordaremos na parte 3 deste capítulo.

“reestruturantes”, no caso brasileiro, em português claro, as sanções às escolas que não obtenham as notas (medidas pelo Ideb, na maioria dos casos) consideradas suficientes para serem consideradas instituições “eficazes”.

Segundo o autor, o programa de atuação do movimento empresarial brasileiro é ostensivamente copiado do *No Child Left Behind*, no que diz respeito ao currículo, à suposta valorização dos professores, ao fortalecimento do papel das avaliações, à responsabilização dos gestores e à melhoria das condições para a aprendizagem. Assim, o movimento empresarial – em que tomamos como principal expoente os setores reunidos no TPE – busca uma atuação que se processa por mecanismos de controle que, como bem salienta a pesquisadora Érica Martins (2013, p.80):

Combinam estratégias centralizadoras (exames padronizados de larga escala, índice de qualidade nacional, metas nacionais – cultura de metas) e, ao mesmo tempo, descentralizadoras (mecanismos de financiamento que repassam recursos para os níveis cada vez mais locais – Fundeb, PDDE, PAR –, políticas focalizadas, mecanismos de controle da gestão, e responsabilização), significando uma penetração em todos os âmbitos educativos.

Bastos (2017) percebe claramente a correspondência entre o *modus operandi* do sistema de *accountability* adotado pelo TPE e seu congênere operado nos Estados Unidos pelos reformadores empresariais. Contudo, destaca uma particularidade no modelo proposto pelo TPE: “a tentativa de responsabilizar a própria ‘sociedade civil’ pelo estado da educação nacional”, por meio do “*Princípio da Corresponsabilidade*” (BASTOS, 2017, p. 218, grifos do autor), sobre o qual, inclusive, discorre a diretora executiva da organização, Priscila Fonseca da Cruz, em entrevista à pesquisadora Erika Martins:

Tem lá no artigo 210 ou 211 da Constituição Federal que fala que a educação é uma tarefa de toda a sociedade. A *corresponsabilidade* é muito nesse sentido. Eu não posso esperar que tudo vá vir do governo. E que o governo sozinho vai resolver. Eu também não posso imaginar, ser ingênua, e achar que a sociedade vai tomar conta e que o governo vai ficar a reboque. Então, como a gente pode fazer para que o governo atue melhor? Com controle social e com apoio. Com pressão e apoio. Provocando a sociedade, fazendo chamamento para que todo mundo participe, porque muito da educação é feito no dia-a-dia. A educação não é só feita em gabinete de político. A educação é feita no dia-a-dia, então, tem uma participação importante dos pais, das famílias, dos professores, dos diretores de escola. Nesse sentido, a *corresponsabilidade* é a responsabilidade compartilhada entre todos, mas cada um cumprindo aquilo que é do seu mandato. O que é responsabilidade do governo? O que é responsabilidade da família? O que é responsabilidade da sociedade? Cada um dentro da sua arena, dentro do seu

campo de atuação tem que fazer a sua parte (Entrevista com a diretora executiva do TPE, Priscila Fonseca da Cruz, apud MARTINS, 2013, p.67, grifos nossos).

Muitos aspectos ressaltados pelos “novos reformadores empresariais” encontram simetria com as proposições dos organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, a OCDE, entre outros que atuam como organizações multilaterais de controle capitalista. Sobre esse aspecto dedicaremos a próxima seção, na qual resgataremos documentos recentes, lançados em 2017, com o objetivo de traçar as mudanças e contradições presentes.

Parte 3

2.3.1 Unesco, Banco Mundial e OCDE: alinhamentos contraditórios

A linha de pensamento disseminada nas últimas três décadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial, Unesco e OCDE – instituições que exercem grande influência nas diretrizes governamentais dos países capitalistas dependentes – partem de uma concepção de gestão educacional pautada no gerencialismo proveniente da esfera privada. Concebe-se que, para obter a “eficácia” e a “qualidade” do ensino, faz-se necessário focar nos resultados por meio de indicadores de desempenho, recorrendo a estratégias de responsabilização dos gestores e professores. Assim, a gestão do sistema de ensino orientada para resultados tem sido referenciada como promotora da eficiência e da eficácia pública, muito mais do que os gastos públicos destinados à educação.

Nesta seção fizemos algumas reflexões⁵⁰ baseadas em documentos, lançados em 2017 pela Unesco, Banco Mundial e OCDE, pois eles trazem contradições e elementos novos ainda não analisados de forma articulada pelas pesquisas acadêmicas, até o momento da finalização desta tese. Assim, buscamos demonstrar que, apesar da intencionalidade em comum, os organismos internacionais não apresentam homogeneidade na divulgação de seus discursos.

⁵⁰ Trouxemos aqui, de forma bastante sumária, alguns pontos contidos nos documentos mais recentes dos organismos multilaterais citados, recorrendo a fontes primárias e secundárias, pois julgamos importante para a apreensão de nosso objeto. Não tivemos, portanto, a intenção do aprofundamento, mas indicamos a importância de pesquisas que apontem a intencionalidade destes documentos em articulação.

2.3.1.1 Unesco e responsabilização: uma continuidade incrementada

Iniciamos o debate apresentando a mudança de tom presente no documento da Unesco, divulgado no final de 2017, no que toca à responsabilização. O relatório mostra que nem todos os métodos de responsabilização estão ajudando, atualmente, a alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU para a Educação, parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁵¹, este que dá continuidade ao Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM⁵²). Conforme afirmam no documento: “em algumas partes do mundo, está se tornando cada vez mais comum, por exemplo, que professores e escolas sejam penalizados devido a resultados fracos em avaliações, em nome de supostas tentativas de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” (UNESCO, 2017, p.7). O relatório afirma que isso deve ser abordado com muita cautela, para evitar consequências opostas e não intencionais. Como afirma a organização:

Existem muitas evidências que mostram que testes altamente relevantes com base em medidas restritas de desempenho podem incentivar esforços para manipular o sistema, impactando negativamente a aprendizagem e punindo de forma desproporcional os marginalizados (UNESCO, 2017, p.7).

Tudo aquilo que já se alertava antes, as contestações e denúncias feitas na década passada por Diane Ravitch em *Vida e morte do grande sistema escolar americano* e as profusas críticas formuladas por educadores, pesquisadores e entidades acadêmicas em diversos países do mundo contestando o modelo educacional baseado na responsabilização, agora é assumida pela própria Unesco. Assim, afirmam:

Não há indícios claros de que sancionar escolas em função dos resultados de testes melhore a aprendizagem: as estatísticas tipicamente mostram nenhum ganho, ou ganhos ligeiramente positivos. A Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (*No Child Left Behind Act*), dos Estados Unidos, ameaçou fechar escolas com baixo desempenho. Isso teve efeitos positivos periféricos na atuação dos estudantes, aumentou a lacuna de desempenho entre negros e brancos e expôs os estudantes a currículos mais restritos, uma vez que as

⁵¹ De um modo geral, os educadores ambientais, no Brasil, tendem a rejeitar a denominação “desenvolvimento sustentável”. Para saber mais sobre as polêmicas em torno no termo, ver: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O dito e o não dito na “década da educação para o desenvolvimento sustentável” promovida pela Unesco. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 11., n.2, 2016. Para ver mais sobre temas relacionados à Educação Ambiental consultar outros textos da extensa produção deste autor que é uma referência nessa discussão.

⁵² Oito metas estabelecidas pela ONU em 2000, entre elas oferecer educação básica de qualidade para todos. Com o fim do prazo e sem sucesso, foram reformuladas novas metas e ampliado o prazo.

escolas priorizavam a matéria das provas, sobretudo em escolas de baixa performance [...]. A responsabilização com base no desempenho pode resultar em um ajuste negativo das escolas, que podem manipular o sistema e evitar sanções à exclusão de reformas de longo prazo. A reformulação do conjunto de provas, a restrição do currículo, o ensino focado na matéria da prova e fraudes foram encontrados na Austrália, no Chile, na Coreia do Sul e em outros lugares, que afetaram desproporcionalmente as escolas e os estudantes desfavorecidos (UNESCO, 2017, p.23).

No que diz respeito aos docentes, as afirmações da Unesco confluem (na aparência) com as denúncias que os sindicatos dos profissionais da educação sempre fizeram desde o início da implementação dessa política educacional copiada de fora no que tange aos meios para atingir aos fins dos índices e das metas. No seguinte trecho do documento, quando se referem aos bônus salariais pagos aos professores mediante resultado em testes de aprendizagem, assumem que:

A remuneração com base no desempenho produz um impacto desigual nos resultados da aprendizagem e pode ser prejudicial à equidade. Além disso, ela tende a promover um ambiente competitivo, o que diminui a motivação dos professores, contrariando sua intenção (UNESCO, 2017, p.26).

Partindo desse diagnóstico tardio, a proposta da Unesco, entretanto, não é acabar com a política de responsabilização e sim modificá-la, alterando mais a forma que o conteúdo. Conforme afirmam:

Os governos deveriam desenvolver mecanismos de responsabilização de escolas e professores que sejam acolhedores e educativos, e evitar mecanismos punitivos, principalmente os com base em medidas restritivas de desempenho. Utilizar as notas dos estudantes em provas para punir as escolas ou avaliar os professores pode promover um ambiente competitivo insalubre, restringir o currículo, incentivar o ensino apenas das matérias abordadas em provas, desmotivar os professores e prejudicar os estudantes mais fracos, o que compromete de forma geral a qualidade da educação e a aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 2017, p.60-61).

Sobre os métodos de gestão baseados na introdução de sistemas de responsabilização, assumem que há uma tendência clara de transferir para as escolas as responsabilidades educativas e administrativas elevando as atribuições dos professores, aumentando a carga de trabalho e requerendo habilidades adicionais dos docentes e gestores, o que pode conduzir às reclamações. Ao exporem os dados de que “no Reino Unido, por exemplo, 56% dos professores relataram que a coleta e a gestão de dados causaram trabalho desnecessário” (UNESCO, 2017, p.27), afirmam que:

Os governos devem tratar os professores como profissionais. Devem ajudar a construir seu profissionalismo ao investir nos programas necessários de formação inicial e em serviço, além de dar-lhes autonomia. Por sua vez, os sindicatos de professores que visam a fortalecer o profissionalismo por meio de códigos de ética devem conscientizar seus membros e desenvolver as habilidades daqueles incumbidos de acompanhar tais mecanismos internos de responsabilização (UNESCO, 2017, p.60).

No que se refere aos professores, outro ponto que destacamos do documento é a crítica feita ao modelo de contratação temporária, o que também vai ao encontro das pautas históricas da categoria docente:

Inicialmente, a contratação temporária de docentes foi uma medida de prevenção para superar a falta de professores, porém, contratos de curto prazo são cada vez mais utilizados como mecanismo de responsabilização em ambientes de baixa confiança, pois a renovação do contrato tem o propósito de incentivar melhor desempenho. A escassez de cargos permanentes, muitas vezes, coincide com o aumento da carga de trabalho dos funcionários, a insuficiência do financiamento público e a redução dos direitos dos funcionários e das organizações. Frequentemente, os professores temporários também são pouco qualificados, mal pagos e não recebem apoio (UNESCO, 2017, p.26).

Recorrendo ao documento, observamos que a Unesco ao assumir os supostos êxitos e fracassos das reformas das décadas anteriores, na prática, reforça a prevalência de um caráter mais incremental de construção do discurso do que propriamente de mudanças substanciais no debate. Na aparência observamos algumas mudanças e autocríticas, mas na essência o relatório converge para a percepção de que os princípios elencados constituem mais um processo de continuidade e gradualismo do que propriamente de ruptura com o paradigma vigente.

Conforme observamos em outros trechos do documento, a “responsabilização” dos docentes agora é colocada como tarefa da população em geral por meio do monitoramento, o que, no nosso ver, coincide com os mecanismos de vigilância e fiscalização muito presentes na “uberização do trabalho” que destacamos no primeiro capítulo desta tese. O “gerente coletivo”, a “multidão vigilante” (ABÍLIO, 2017) seriam agora os pais ou responsáveis e a comunidade em geral, que teriam a função de supervisionar os professores, regulando o absenteísmo e o desempenho docente.

Assim, apesar de uma aparente crítica ao modelo existente, caracterizando-o como não sustentável, reforçam pontos positivos no monitoramento que, segundo o organismo

multilateral, necessita apenas de algumas alterações para que obtenha maior êxito. Conforme exposto:

O monitoramento da comunidade pode ser particularmente útil para lidar com o absentismo dos professores. Em Uganda, boletins desenvolvidos pela comunidade reduziram as faltas dos professores. No entanto, contar com os pais ou responsáveis para responsabilizar os professores não é sustentável. No Quênia, os ganhos de aprendizagem advindos do monitoramento e da avaliação dos professores por parte dos pais pararam um ano após a intervenção ter sido concluída. [...] Mais sistemas estão utilizando a tecnologia para monitorar professores, apesar de receios sobre confiança e indiscrição. O Paquistão monitorou com biometria a assiduidade de mais de 210 mil funcionários da educação em 26.200 escolas. Até fevereiro de 2017, 40 mil professores ausentes e 6 mil foragidos haviam sido punidos. Milhares de aulas na China são transmitidas ao vivo, o que permite que os pais ou responsáveis e o público monitorem e comentem as práticas docentes e o comportamento dos estudantes. Os críticos se preocupam que a vigilância contínua possa violar os direitos à privacidade dos professores e dos estudantes, além de poder afetar negativamente o ensino (UNESCO, 2017, p.28).

A não sustentabilidade do monitoramento, segundo a Unesco, não se dá pelos mecanismos de constrangimento e assédio moral que tais práticas podem impor aos professores (sobre isso não há nenhuma menção), e sim devido à suposta incapacidade ou falta de habilidade dos vigilantes, neste caso, os pais ou responsáveis, e a falta de envolvimento dos docentes. Conforme afirmam no relatório:

O status socioeconômico, a capacidade individual e as atitudes dos professores podem influenciar a participação no monitoramento de professores. Muitas vezes, os pais ou responsáveis desfavorecidos não têm habilidades, conhecimentos ou confiança para interagir com os professores. Para que tal monitoramento seja bem sucedido, os membros da comunidade e os professores deveriam ser envolvidos na decisão dos critérios e no desenvolvimento de mecanismos de responsabilização, com papéis e responsabilidades claramente definidos (UNESCO, 2017, p.28).

Sob este viés, as políticas que geralmente responsabilizam os gestores, as escolas e os professores pelo desempenho escolar, passam a ser vistas como um esforço compartilhado da sociedade, responsáveis e estudantes. “Os governos têm o dever de garantir que os avaliadores dos professores tenham a formação adequada para que consigam concentrar seu trabalho em apoiar os professores e possibilitá-los a oferecer uma formação equitativa, inclusiva e de qualidade” (UNESCO, 2017, p.61). E “os pais são responsáveis por oferecer um ambiente doméstico estimulante, e também por apoiar a frequência escolar, o esforço e o comportamento de seus filhos. Na medida em que crescem, os estudantes assumem mais as

responsabilidades escolares” (UNESCO, 2017, p.29). Assim, o caráter meritocrático passa a ser reforçado, transferindo para os membros das escolas e para as famílias dos alunos a responsabilidade por uma educação de “qualidade”. É uma visão que preconiza a redução da influência do centro político estatal na gestão da escola e transfere as responsabilidades.

É assim que o relatório da Unesco sugere desenvolver um sistema sólido de responsabilização. De forma que os governos criem espaços de participação significativos e representativos que desenvolvam a confiança e o entendimento comum sobre as respectivas responsabilidades com todos os “atores da educação”, ou seja, todos “os escalões e departamentos governamentais, autoridades legislativas e judiciais, instituições autônomas, escolas, professores, pais, responsáveis, estudantes, sociedade civil, sindicatos de professores, setor privado e organizações internacionais” (UNESCO, 2017, p.60).

Neste ponto, resgatamos o debate trazido anteriormente quando tratamos da Nova Gestão Pública no campo educativo, para traçarmos um paralelo desta visão contida no relatório da Unesco com a discussão levantada por Cavalcante (2017). Ao abordar as três gerações da *New Public Management* (NPM), este autor caracteriza a gestão pública atual como uma Pós-Nova gestão pública em que prevalece o fenômeno da governança. Assim ressalta:

As orientações envolvem a visão holística e integrada da gestão pública, colaboração e formação de redes, a ênfase em incentivos que incluem não apenas pagamento mas também valorização de outros fatores, incluindo interdisciplinaridade e responsividade dos servidores perante à sociedade, como também envolvimento e engajamento da sociedade como ator de destaque no funcionamento da gestão pública. Em outras palavras, ao invés de desagregação, integração; no lugar de concorrência, ênfase na colaboração, por fim, substituição da motivação pecuniária por profissionalização da burocracia e inclusão de atores sociais no *policymaking* (CAVALCANTE, 2017, p.29).

Ao caracterizar as diferentes fases da gestão pública, o autor afirma que enquanto a administração pública tradicional se voltava para o usuário e a ênfase da Nova Gestão Pública oscilou de cliente e, posteriormente, consumidor; na lógica de governança o foco é o cidadão como parceiro do processo de formulação e implementação de políticas públicas. Em outras palavras, o modelo de governança pública preconiza a ampliação de formas de relacionamento entre diferentes atores no âmbito da gestão pública, “seja entre Estado e sociedade, agentes privados e governo ou sociedade e iniciativa privada. Assim, o cidadão passa a desempenhar um papel de mais destaque se comparado à visão de cliente, inicialmente propagada pelo NPM” (CAVALCANTE, 2017, p.25).

Nesse contexto, é evidente que o funcionamento da máquina pública atual pressupõe na dimensão política e ideológica uma visão mais realista e equilibrada entre setor público, privado e sociedade civil, em contraposição à perspectiva, hegemônica nos anos 1970 e 1980, de exaltação do mercado e da aplicação de seus instrumentos na administração pública. Por conseguinte, essa harmonia tende a refletir na consecução dos princípios e das diretrizes do pós-NPM, bem como nos seus instrumentos de gestão e processos/serviços inovadores (CAVALCANTE, 2017, p.31).

No nosso entender, o relatório da Unesco citado demonstra sintonia com aspectos da pós-NPM (*New Public Management*), conforme define Cavalcante (2017). A pós-NPM parece protagonizar o debate no referido documento, pois busca a “ampliação de canais de participação social no *policymaking* e fomento ao envolvimento da sociedade na gestão pública como valor e fonte de legitimidade” (CAVALCANTE, 2017, p.27). No entanto, na nossa apreensão, há uma sobreposição de modelos de gestão pública implementados no Brasil, combinando princípios básicos da Nova gestão pública, com elementos da “Pós-Nova Gestão Pública”. Isso fica evidenciado nos próprios documentos dos organismos internacionais que não seguem uma linha harmoniosa no que diz respeito às formas de gerenciamento do setor público e quanto à utilização de conceitos como qualidade, eficiência e responsabilidade. Ao contrário, eles demonstram contradições latentes que ficaram evidenciadas em relatórios divulgados concomitantemente, mas que guardam grandes diferenças entre eles, conforme continuaremos desenvolvendo a seguir.

2.3.1.2 Banco Mundial: um ajuste justo?

No mesmo período em que foi divulgado esse documento da Unesco (outubro de 2017) foi lançado o relatório do Banco Mundial (novembro do mesmo ano). O relatório denominado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil⁵³”, destaca os fundamentos da estratégia política do Banco mundial para o Brasil e “mantém seu foco em recomendações que permitiriam ao governo cumprir a meta do teto de gastos [Emenda constitucional nº 95]” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.18). O esforço que o Banco

⁵³ O relatório foi encomendado no segundo governo de Dilma Rousseff, pelo então ministro da fazenda Joaquim Levy. O “ajuste justo” do Banco Mundial inclui a versão da Reforma da Previdência apresentada em maio de 2017, a diminuição do salário dos servidores públicos, endurecimento do processo de avaliação dos novos servidores durante o estágio probatório, a fusão de programas sociais, reforma do seguro desemprego e do FGTS, entre outras medidas. Como afirma o próprio documento, o governo federal, atento à mudança de cenário: “solicitou ao Banco Mundial a elaboração deste relatório, com o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.1).

Mundial tem feito, desde o governo Cardoso para garantir as reformas liberalizantes e privatistas (especialmente a trabalhista e previdenciária), encontrou, de fato, um contexto propício em 2017, no qual a correlação de forças favoreceu o bloco no poder político e econômico a demolir direitos sociais e trabalhistas conquistados a duras penas nas últimas décadas pela classe trabalhadora brasileira; uma agenda da classe dominante que não seria facilmente implantada sem um golpe que a colocasse em prática.

“O governo brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal”. Esta frase sintetiza a principal conclusão do referido estudo, que analisa as supostas raízes dos problemas fiscais recorrentes do Brasil e se propõe a apresentar opções para sua solução, dentre elas uma redução nos investimentos em educação. Afinal, segundo o relatório: “Ganhos de eficiência significativos podem ser realizados nas áreas de saúde 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).

Em matéria de Educação Básica⁵⁴, fica claro o teor bem mais agressivo do documento do Banco Mundial (2017), comparado às críticas, relativamente amenas realizadas pela Unesco (2017). Afinal, o Banco mundial é uma instituição financeira e isto o diferencia de outras agências especializadas da ONU que carecem de autonomia e estabilidade financeira, como a Unesco. Como afirma João Pereira (2018, p.2):

O Banco Mundial não é um mero prestador de recursos, mas sim um ator político, intelectual e financeiro, combinando a concessão de empréstimos com assistência técnica para a definição e desenho de políticas públicas, produção intelectual abundante e influente, e liderança em políticas globais de desenvolvimento. Não por acaso o Banco Mundial é enorme, com mais de 12 mil funcionários, muito maior do que as demais organizações multilaterais. Nessa articulação de funções, o dinheiro funciona como um instrumento para a indução do produto principal: ideias e prescrições sobre como pensar e o que fazer em matéria de desenvolvimento.

Por se tratar de uma análise de cunho absolutamente economicista, o relatório do Banco insiste nos modelos educacionais fracassados que agravam a desigualdade social, étnica e de desenvolvimento humano. Com isso, propõe manter o pagamento de bônus aos professores com base no desempenho das escolas, o destaque às escolas com desempenho

⁵⁴ O item de maior destaque no documento do Banco Mundial, no que diz respeito à educação, é a defesa aberta do fim da gratuidade na educação superior pública, no entanto, foge ao objetivo desta tese abordar este assunto específico. Para ver mais: AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**, 2017. Disponível em: <<https://www.ufg.br/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

melhor e a contratação de empresas privadas para o oferecimento de serviços de educação na forma de escolas *charter*:

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 (BANCO MUNDIAL, 2017, p.137).

O Banco insiste no modelo fracassado já citado negativamente pela própria Unesco e, ao propor o obsessivo “ajuste justo”, alega que é possível aumentar a “eficiência” da educação fazendo com que os professores dediquem mais tempo às atividades em sala de aula e reduzindo o absentéismo. Conforme citação abaixo:

Professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%. Também é necessário reduzir o absentéismo entre os professores. Em São Paulo, por exemplo, o índice chega a 16% e, em Pernambuco, a 10% (em comparação a 5% nos EUA). As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, calor, estresse), mas também são causadas por leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis. Além disso, desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham poucos incentivos a manter frequência adequada. A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absentéismo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absentéismo nos relatórios de desempenho das escolas (BANCO MUNDIAL, 2017, p.130).

Conforme evidenciado, o Banco Mundial continua incentivando a vinculação da remuneração à performance e propondo mecanismos mais coercitivos de monitoramento. Além disso, segue afirmando que a “baixa qualidade” dos professores é o principal fator que restringe a qualidade da educação; que há pouca seletividade na contratação de docentes; que é preciso ampliar o tempo dos professores em sala de aula; aumentar a razão professor-aluno; limitar a contratação de novos professores concursados e não repor os profissionais que se aposentarem. Consoante com o trecho abaixo:

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. Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino (BANCO MUNDIAL, 2017, p.13).

O objetivo central do relatório é atacar o funcionalismo público e afirmar que é possível melhorar a qualidade da educação mesmo com os cortes de gastos impostos pelo governo federal. Segundo a visão ortodoxa e panfletária do “ajuste justo” proposto pelo Banco, é possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos Fundamental e Médio, sem comprometer o nível atual dos serviços prestados.

Deste modo, o relatório do Banco Mundial, além de estar na contramão do que propõe a própria Unesco, como já destacamos, ainda contradiz os dados de outros organismos multilaterais em seus relatórios anuais, apresentado uma realidade educacional distorcida se confrontada também com documentos da OCDE. Relatórios desta organização como o *Education at a Glance* de 2016 e *Effective Teacher Policies* de 2018, afirmam que o Brasil é um dos países que tem a mais alta relação professor-aluno e que os professores brasileiros estão entre os que trabalham mais tempo em sala de aula e recebem os piores salários do mundo. Isso contradiz o que afirma o Banco que, sem apresentar pesquisas comprobatórias, retoma o eixo da baixa relação professor-aluno, que os professores brasileiros devem ficar mais tempo em sala de aula e que ganham bons salários ao longo da carreira.

Ao destacar diversos erros conceituais, inferências sem comprovação, ausência de rigor metodológico e de fontes explicitadas, Amaral (2017) – especialista em financiamento da educação –, faz uma análise bem detalhada do texto do Banco Mundial e ressalta o fato de que não é apresentada nenhuma justificativa consubstanciada em pesquisas que sustente as afirmações e conclusões contidas no documento que, segundo ele, beira a irresponsabilidade. Deveras, o relatório é mal feito, tem premissas incorretas, não especifica a metodologia de muitos dos seus cálculos e traz conclusões genéricas, típicos de uma análise de teor meramente fiscalista. Prática comum de uma instituição que “há anos pratica um narcisismo agudo, respaldando as suas pesquisas em pesquisas do próprio Banco Mundial ou encomendadas por ele” (PEREIRA, J., 2018, p.3).

Em termos gerais, as prescrições e diagnósticos do Banco Mundial não surpreendem e servem para fazer “proselitismo de sua agenda política” (PEREIRA J., 2018, p.3). Gonçalves (2009, p.13) ao analisar o viés privatista, desregulamentador e liberalizante do Banco como uma ameaça para o país, a partir de documentos anteriores do organismo internacional já

alertava que a incompetência analítica não é surpresa para aqueles que conhecem a tradição de trabalhos do Banco Mundial, marcada por forte viés ideológico e fraco conteúdo analítico. “Ocorre que o desempenho do Banco em termos de ‘trabalho analítico e de aconselhamento’ é, no mínimo, questionável em termos de princípios e resultados. De fato, a coleção de erros e fracassos do Banco Mundial não é desprezível” (GONÇALVES, 2009, p.13).

Por fim, ressaltamos que as recomendações dos organismos internacionais não devem ser vistas como imposições unilaterais, como se os Estados nacionais fossem vítimas manipuláveis por tais orientações. Importa salientar que documento não é a política. No entanto, ele produz e é produzido pela política e a intencionalidade de classe sempre está implícita. Na realidade, a atuação do Banco Mundial, Unesco e OCDE, opera combinando permanentemente a coerção e o consenso a fim de que os países capitalistas dependentes se adaptem aos seus respectivos lugares subordinados na divisão internacional do trabalho.

2.3.1.3 OCDE e o capital humano nos dias de hoje: competências e habilidades para que e para quem?

El mundo está cambiando con rapidez, y para que la educación siga actuando como combustible del crecimiento y la prosperidad, es necesario adaptar los sistemas a esos cambios. Para esto, debemos hacer tres cosas: primero y principal, debemos invertir fuertemente en los primeros años de vida. En segundo lugar, debemos repensar qué enseñamos y cómo aprenden los niños. Por último, los sistemas educativos deben inculcar las aptitudes que resulten pertinentes para los mercados de hoy y los empleos del futuro (KIM, 2017⁵⁵).

A citação que dá início a esta seção é de Jim Yong Kim, presidente do Banco Mundial, organismo internacional que junto à Unesco e OCDE buscam influir na educação pública brasileira, ora associando-a ao combustível para o crescimento econômico, ora exigindo que ela forme trabalhadores aptos para disputar um lugar no mercado de trabalho precário e volátil. Como afirmam Pereira e Silva (2018, p.529): “[...] educação e crescimento econômico serviram e servem de ideologia política para os organismos multilaterais atraírem adeptos e crentes”.

⁵⁵ KIM, J. Y. **Educación para el crecimiento y la prosperidade**: Discurso do presidente do Grupo Banco Mundial Jim Yong Kim, em Dubai, Emirados Árabes Unidos em 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/news/speech/2017/02/13/education-for-growth-and-prosperity-a-keynote-speech-by-president-jim-yong-kim>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Os organismos internacionais, desde o seu advento, baseiam-se nos argumentos postos na Teoria do Capital Humano (TCH), que surgiu em meados dos anos 1950⁵⁶, tendo como principal formulador Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. Apoiando-se nesta teoria que consiste em explicar os ganhos de produtividade do “fator humano” na produção, concluem que o trabalhador, quando qualificado por meio da educação, torna-se um dos meios mais importantes para o aumento da produtividade econômica, e, por conseguinte, da lucratividade do capital.

A Teoria do Capital Humano, que deu ao seu autor o Prêmio Nobel, sustenta a premissa de que o acúmulo de conhecimentos é garantia de retornos econômicos, tanto para o indivíduo como para a sociedade, passando a ideia de que a desigualdade entre países e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação ou pelas relações de classe, mas ao diferencial de investimento em capital humano da classe trabalhadora. Para Schultz (1967, p.19) “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”. Sua concepção de capital humano era que, por meio da educação, dava-se a aquisição de todos os conhecimentos e habilidades úteis, e que estes constituem um investimento deliberado. Para o autor, “os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico” (SCHULTZ, 1967, p.13).

Levada com respaldo científico para a educação brasileira no contexto do “milagre econômico”, contando com a “mistificação e reforço do senso comum” (FRIGOTTO, 2010a, p.29), a Teoria do Capital Humano produziu uma concepção tecnicista de organização do ensino, na qual a educação é tida como meio fundamental para o desenvolvimento econômico, melhorando o “capital” dos indivíduos para o trabalho e, portanto, possibilitando maiores salários. Assim, a TCH deslocou para o âmbito individual a inserção social, o emprego e o desempenho profissional, dotando a educação de um “valor econômico”, por meio da qual é deduzido “que a instrução e o progresso do conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico” (SCHULTZ, 1967, p.63).

Todavia, com as limitadas possibilidades de emprego no decorrer da crise estrutural do capital e da redução dos postos de trabalho com a reestruturação produtiva, foram

⁵⁶ A formulação da teoria de Schultz inicia quando o economista começa a perceber que em meados do século XX nos Estados Unidos, muitas pessoas estavam investindo fortemente em si mesmas, como “ativos humanos” e que estes “investimentos humanos” estavam constituindo “uma penetrante influência sobre o crescimento econômico”, concluindo assim que “o investimento básico no capital humano é a educação” (SCHULTZ, 1967, p.10).

transformados os objetivos do sistema escolar público, antes visto como a principal correia de transmissão para o aumento da produtividade. A assertiva que dizia que quanto mais educação o indivíduo recebe, maior a chance de aumentar a sua produtividade não se confirmou e assim “a linearidade entre educação e aumento das taxas de produção mostrou-se incerta” (PEREIRA; SILVA, 2018, p.529). De acordo com Leher (2010, p.42-43):

Com as mudanças da realidade ocorridas a partir da década de 1990, a TCH [Teoria do Capital Humano] é adaptada para um mundo onde o trabalho é precário. A partir da noção de “empregabilidade”, seu enfoque passa a ser o dos recursos humanos com o diferencial de não mais admitir o conceito de emprego.

Assim, a Teoria do Capital Humano, utilizada durante a reestruturação produtiva dos anos 1970, vinte anos depois foi ampliada e deu lugar às competências e habilidades que cada pessoa deve assumir para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho, visando a escapar da condição de excluídos. Conforme destaca Frigotto (2010a, p.18):

Os componentes da formação, apenas como uma materialidade diversa exigida pela nova base científico técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.). A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção continua íntacta, ainda que mais sutil, velada, e, por isso, mais violenta.

Nesse contexto, a concepção econômica de educação é reforçada pelos “novos reformadores” que pressionam por um princípio mercantil na educação pública, buscando determinado padrão baseado em valores econômicos e referenciado em parâmetros globais que atendam aos interesses capitalistas. Trata-se de uma concepção hegemônica que foi ajustada aos novos tempos de acirramento das contradições do capital.

A visão educacional do empresariado, que se coloca em sintonia com os organismos internacionais, revela estreito diálogo com o conceito caro a Theodore Schultz (1967) e consagra a relação direta entre investimentos em educação e ampliação da produtividade no trabalho, situando a educação como política estratégica para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural de uma nação. Ao mesmo tempo, conjugam esta visão economicista ao seu sentido mais pragmático: o investimento individual como requisito para a empregabilidade, ignorando a dimensão da formação humana dos sujeitos e reduzindo a educação ao papel de preparar recursos humanos para o escasso mercado de trabalho.

Portanto, na seção atual, o objetivo é discutir um pouco mais o papel da OCDE, uma organização que atua combinando políticas de crescimento econômico, mercados competitivos e educação, direcionando o processo de reestruturação do capital e contribuindo para o ajuste da Teoria do Capital Humano. Desta forma, atua na formulação e implementação de propostas que buscam reformular as políticas educativas, adaptando-as às demandas do mercado de trabalho em transformação (PEREIRA, R. 2018).

A influência da OCDE nos sistemas educacionais dos países membros e parceiros se amplia a partir dos anos 2000 por meio do Pisa, um exame que atribui a estudantes, professores e escolas públicas, a responsabilidade pelos seus resultados e passa a ser utilizado como medida para as propagadas competências e habilidades dos estudantes. Assim, aproveitando-se do poder de persuasão midiática exercido pelo seu exame, a OCDE busca “moldar os currículos e as avaliações de ensino de seus países membros e de nações convidadas [...] com todas as funestas consequências pedagógicas e sociais de tal ascendência” (BASTOS, 2017, p.20).

Segundo a OCDE (2007), a prioridade do Pisa é identificar as competências e habilidades dos estudantes que estão no processo de transição para vida produtiva e, por isto, tais destrezas precisam estar em sintonia com as questões que a sociedade (de mercado) demanda. Neste sentido, a categoria *competências e habilidades* assume preponderância política nos documentos que trazem análises sobre o programa. Este fato também revela os interesses de um sistema de verificação em larga escala, como o empreendido pela Organização (PEREIRA, R. 2018, p.111, grifos do autor).

Mediante seus indicadores de desempenho, metas a serem alcançadas e análises comparativas da política educacional dos Estados nacionais, a OCDE busca difundir e divulgar sua concepção educacional que está ancorada na referida Teoria do Capital Humano, traduzido na lógica de competências e habilidades, corroborando com as exigências do processo de “acumulação flexível” (HARVEY, 1992) e com o novo (e precário) mundo do trabalho. Assim, os indivíduos são educados a competir cada vez mais com o intuito de conseguir uma colocação no mercado onde há cada vez menos espaços para todos. Isso, segundo Motta (2016, p.329, grifos da autora), se traduz na tarefa do Estado educador hoje, que “integra as concepções de *capital humano* e de *capital social*”, quais sejam: “qualificar o trabalhador de novo tipo em conformidade com as novas exigências do mercado, tendo em vista elevar a produtividade, e educá-lo para enfrentar as intempéries do mundo do trabalho”. Uma evidência disso aparece no seguinte trecho de um relatório da OCDE:

[...] as competências se transformaram na moeda global do século 21. Sem investimento adequado em competências, as pessoas permanecem às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento (OCDE, 2013, apud PEREIRA, 2018, p.112- 113, tradução do autor).

Pereira (2018) caracteriza a concepção de educação da OCDE em quatro eixos. São eles: 1) comparar escolas com empresas, com o objetivo de oferecer uma formação polivalente, centrada em conhecimentos rudimentares, porém, úteis ao mercado de trabalho; 2) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; 3) objetivar, por meio de avaliações externas, a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e 4) responsabilizar os estudantes pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade.

Apoiados na suposta sociedade do conhecimento, na oratória das competências e habilidades e na propaganda dos baixos indicadores e índices de qualidade da Educação Básica, os governos brasileiros, a partir dos anos 1990, passaram a implementar reformas orientadas pelo pragmatismo e economicismo advindo dos organismos internacionais, tomando o projeto educacional do capital a política oficial do governo. Ao destacar a relação do Brasil com a OCDE, Rodrigo Pereira (2018) afirma que o Brasil é único país da América Latina que participou de todas as edições do Pisa desde 2000, tornando-se um grande difusor das concepções e análises do programa para a região.

Tal situação amplia-se com a participação brasileira, em 2007, no programa de *engajamento ampliado* da OCDE que, em 2012, alçou o país à condição de parceiro-chave da organização. Neste movimento, desde 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) participa como membro associado do Conselho Administrativo e de Governo do Pisa, e desde 2013, o Brasil é o único país não-membro da OCDE que ocupa uma das três vice-presidências desse espaço de formulação e deliberação das questões político-operacionais do programa (PEREIRA, R. 2018, p.123, grifos do autor).

O autor afirma que atualmente (década de 2010) há uma nova relação do governo federal com a OCDE, sublinhando que se em décadas passadas a implementação da agenda dos organismos internacionais era condicionada aos empréstimos financeiros externos, agora ocorre um movimento contrário, no qual “o país paga para participar dos espaços da organização; além disso, os custos de aplicação do Pisa correm por conta do Governo Federal. Em 2015, estes recursos chegaram a cerca de R\$ 6 milhões” (PEREIRA, R. 2018, p.123).

Caminhando para o fechamento desta seção, não poderíamos deixar de resgatar a conhecida obra de Frigotto (2010a) – *A produtividade da escola improdutiva* –, pois continua fundamental para o entendimento do quanto a escola pública tem um papel no processo de valorização do capital, tornando-se um meio de acumulação para determinados ramos da economia. Após a publicação deste fundamental estudo, Frigotto (2010b) continuou discutindo os enfoques economicistas que reduzem a educação a um mero fator de produção, a capital humano no contexto de profundas mudanças vividas pelas sociedades de classe no fim do século XX. Ao tratar do “rejuvenescimento da teoria do capital humano” o autor destaca que nos anos 1980, a teoria sofre uma metamorfose com novos conceitos e categorias como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total.

No plano da formação humana, Frigotto (2010b, p.59) dá destaque ao aparecimento de conceitos como: “pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata”, salientando que apesar da metamorfose dos conceitos, não há uma alteração das relações sócias que mascaram. Não passam de “uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (FRIGOTTO, 2010b, p.154).

Tal perspectiva ressaltada por Frigotto (2010a, 2010b) continua expandindo-se com novas roupagens, tratando de subordinar a função social da educação às demandas do capital. Na mesma direção, Motta (2008) compreende que há uma nova etapa de rejuvenescimento da teoria do capital humano, e que esta incorpora elementos da teoria do capital social. Segundo a autora, nessa perspectiva:

[...] a educação passa a exercer a dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma “cultura cívica” como mecanismo de construção de uma sociedade solidária, harmoniosa, confiável, “da paz”, necessário para aliviar a pobreza. *Alarga-se o papel da educação e restringe sua função política* (MOTTA, 2008, p.246, grifos da autora).

Em suma, após abordarmos a ressignificação da teoria do capital humano, o papel cumprido pela OCDE e do nosso país frente a esta organização, somado ao que foi exposto nas últimas subseções, podemos concluir que a Educação é cada vez mais entendida como produtora de capital humano, embora com novas funções. Finalmente destacamos que a

presença das parcerias público-privadas junto aos critérios empresariais de gestão da rede pública evidencia que mediante esses novos mecanismos, o governo junto aos setores empresariais pretende aprofundar o controle sobre a gerência do processo de trabalho docente, o que tratamos a seguir no encerramento deste capítulo.

2.3.2 A busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico

Na esfera da produção, a acumulação flexível afeta os processos de trabalho, estabelecendo um imperativo de redução dos custos da força de trabalho, a fim de ampliar as taxas de lucratividade. Com isso há uma mudança nas formas de sociabilidade, em que se internalizam os critérios de racionalidade do mercado com uma lógica produtivista e pragmática na qual forja-se uma mentalidade utilitária que reforça o individualismo onde cada qual deve encontrar soluções para si mesmo.

Para construirmos meios de compreender as influências do mundo do trabalho e da produção no trabalho docente, é importante resgatar a proposição do capital em formar um trabalhador adequado ao padrão de produção vigente. Em sua obra, Gramsci (1984, 2001a, 2001b) ressalta, especificamente, as questões político-ideológicas que contribuíram para a construção da hegemonia por meio da utilização de mecanismos de coerção e consenso junto à classe trabalhadora. Como vimos, tal debate é de extrema importância, posto que as relações políticas entre as classes que se desenvolveram a partir de então ecoam nos tempos recentes sob novas roupagens e vão além da esfera produtiva *stricto sensu*, afetando o modo de ser e de viver. Tendo tais elementos como referência para nossas reflexões, consideramos que a universalização de um modo de vida implica na sua assimilação pelo conjunto dos seres humanos imersos nas relações sociais.

Se a educação encontra-se no centro das preocupações de frações da classe burguesa, é também intento utilizá-la como ferramenta de “modelagem” de trabalhadores e trabalhadoras de novo tipo de acordo com as suas necessidades. Desta maneira, a educação, a escola e os professores que nela atuam, tornam-se estratégicos para o permanente movimento do capital que busca uma concepção mercantil de educação. E assim, temos uma escola inserida no processo de consolidação e expansão do “sistema sociometabólico do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

Ao buscarmos as relações da escola pública com a totalidade social, pretendemos entender o contexto no qual se insere o trabalhador professor, a fim de avançar na compreensão da reestruturação do seu processo de trabalho. Considerando as especificidades

do setor público, em que o trabalho do professor em si não gera mais-valia – embora contribua para o processo de geração de valor para as empresas que se inserem no campo educacional – entendemos que, sendo parte do Estado ampliado, o trabalho docente no sistema educacional público não poderia deixar de sofrer os constrangimentos decorrentes da dinâmica supracitada. Conforme afirma Miranda (2011, p.317): “Embora a escola não produza mercadorias, as relações sociais capitalistas – e sua lógica organizativa – se estenderam a todas as atividades sociais existentes, inclusive à escola de uma forma peculiar.”

Deste modo, há uma busca pela assimilação dos professores ao projeto das empresas, retirando destes profissionais a autonomia (ainda que relativa) na medida em que o projeto político-pedagógico da escola passa a sofrer a mediação de instituições e projetos baseados no direito privado. Assim, não é a comunidade escolar que produz seus mecanismos internos de discussão do planejamento escolar e curricular, mas certos interesses empresariais que passam a mediar escolhas de material didático, oferta de formação, espaços físicos etc. Ou seja, há um conjunto de convencimentos ideológicos que são inerentes à entrada de projetos de educação privados na instituição pública de ensino.

Além disso, outros fatores têm expropriado os instrumentos de produção do conhecimento e afetam sobremaneira a imagem do professor como um sujeito de exercício intelectual inalienável. São eles: a ampliação de sua jornada de trabalho; o desmonte da carreira; adoção de medidas de avaliação e responsabilização; a premiação a partir de descritores de competências associados a índices como o Pisa e sua manifestação nacional, o Ideb; o estabelecimento de valores como a competitividade entre alunos, professores e escolas; o uso de cartilhas e apostilas; e o rebaixamento de seu nível de qualificação.

Nas condições históricas atuais torna-se fundamental apreender os mecanismos de consenso e de coerção que engendram mudanças no trabalho docente na educação básica pública. Isso requer averiguar as frações da classe dominante que se organizam na esfera da sociedade civil e exercem funções explícitas de direção no âmbito da sociedade política, disputando as definições de políticas públicas educacionais em curso. Para isso, é importante identificar a natureza e o alcance dos programas e projetos implementados pelo setor empresarial no processo de hegemonia.

Como vimos, a entrada de setores do empresariado na educação pública é de longa data e os estudos sobre sua presença são vastos e já estabelecidos historicamente, dos quais damos destaque aos trabalhos de Cêa (2007), Frigotto (2010a, 2010b) e Rodrigues (1998). Contudo, ainda existe um enorme campo a ser prospectado por meio de trabalhos que dialoguem com a questão do trabalho docente. Principalmente, em relação às duas últimas

décadas quando as redes públicas têm buscado diversas formas de parcerias como forma de atingir a tão almejada “qualidade da educação”, imposta pelas avaliações em larga escala e por uma lógica mercantil na qual diferentes atores entram em cena na disputa pela educação pública.

Entendendo o conteúdo das políticas públicas com as disputas de poder no seio do Estado, consideramos importante resgatar, no plano conjuntural, o período histórico tratado no decorrer deste capítulo, pois foi durante o segundo mandato do governo Lula e primeiro mandato governador Sérgio Cabral no Rio de Janeiro que houve a implantação de um novo programa educacional na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro em sintonia com a política econômica “neodesenvolvimentista”. Um distinto formato de parceria público-privada baseada no típico mecanismo de privatização suscetível de ser utilizado pelos “novos reformadores”. Um programa no qual setores do empresariado inseriram-se na educação pública fluminense, coincidindo com as proposta dos governos de turno.

Tendo como parceiros pioneiros desse programa um empresa de telecomunicações (Instituto Oi Futuro) e uma de comércio e serviços (Grupo Pão de Açúcar) – ambos grupos empresariais ligados ao “Todos Pela Educação” –, a partir de então, as parceiras público-privadas no Estado do Rio de Janeiro passaram a assumir diversos formatos, de acordo com as demandas e características de cada região. Assim, a esfera pública vislumbrou a possibilidade de estabelecer parcerias com empresários, de modo a atuarem de forma conjunta. Com isso, a ampliação da adesão de setores ligados a diversas empresas teve como objetivo a elevação da produtividade, estabelecendo uma relação direta entre investimento em educação e desenvolvimento econômico. Sobre isso será composto o capítulo 4. Nele trataremos do trabalho docente da escola pública inserido na dinâmica do Estado Ampliado e das atuais investidas das frações que constituem o bloco no poder sobre a educação pública brasileira do início dos anos 2000 até o contexto de crise social do “Lulismo”.

E, finalmente, sinalizamos que abordaremos no próximo capítulo a incidência das conexões aqui apresentadas que influenciam os sistemas públicos de educação, e mais especificamente o trabalho docente, com vistas a uma adequada apreensão do contexto contemporâneo de “ajuste fiscal”, precariedade, flexibilização e descartabilidade da força de trabalho. Afinal, foi a partir da década de 1990, com as metamorfoses no mundo do trabalho no setor público e com os novos modelos de gestão pública, que ocorreu a acentuada precarização dos professores estáveis (concursados), aumentou demasiadamente o número de professores instáveis (temporários e eventuais) e culminou no período do pós-golpe de 2016 no qual identificamos as novas tendências de terceirização, pejetização e uberização. Com

isso, procuramos demonstrar que a precarização do trabalho docente na atualidade é um dos aspectos que se articula com a disputa do seio do bloco do poder do Estado brasileiro e compõe o desenho de determinadas políticas educacionais, as quais buscam conformar um trabalhador docente de novo tipo adequado a esta reestruturação.

3 FORMAS E TENDÊNCIAS DE PRECARIZAÇÃO QUE ATINGEM OS DOCENTES BRASILEIROS NO SÉCULO XXI

Conforme resgatamos no primeiro capítulo, o processo de reestruturação produtiva, em curso a partir da década de 1970 nos países centrais e desde o final da década de 1980 no Brasil, tem causado alterações significativas na organização do trabalho, segundo estudos que apontam as mudanças contemporâneas no mundo laboral. Nesse contexto há o predomínio da flexibilização dos contratos trabalhistas que, na maior parte dos casos, tem gerado precarização das condições de trabalho. Tal situação afeta os trabalhadores como um todo, situados em setores privados ou públicos, incluindo os professores, centralidade desta análise.

Para construirmos meios de compreender as influências do mundo do trabalho e da produção no trabalho docente, consideramos importante resgatar a proposição do capital em formar um trabalhador adequado ao padrão de produção vigente. Isso nos levou a tratar do “nexo psicofísico” e do trabalho em sentido histórico, buscando entender as relações subjetivas da organização do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. Após a abordagem acerca das mudanças que perpassam o mundo do trabalho como um todo, nossa proposta agora é analisar de que forma essa nova morfologia social do trabalho flexível tem penetrado na educação e vem trazendo consequências para a força de trabalho dos professores.

Dentro de um cenário de reformas na educação pública e de privatização acentuada, observada nas últimas três décadas no Brasil, procuramos demonstrar elementos que nos ajudam a compreender a nova configuração do trabalho docente no atual estágio de crise estrutural do capitalismo em que emerge o “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 1992). Para isso, partimos do pressuposto de que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas e, embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades do mundo do trabalho. Portanto, precarização, flexibilização, trabalho temporário e formas atípicas de trabalho são características pertinentes, inclusive, ao trabalho docente.

A ofensiva neoliberal da década de 1990, a partir dos processos de Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995) como resposta do Brasil ao Consenso de Washington, abarcou um conjunto de reformas educacionais pensadas para os países da América Latina e Caribe que manifestaram, nas últimas décadas, a necessidade premente de adequação da educação escolar ao processo de reestruturação produtiva. Nesse contexto, os organismos internacionais passaram a colocar os professores como “protagonistas” (UNESCO, 2005),

agentes centrais nas reformas, o que fez com que estes profissionais fossem vistos como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema de ensino. Assim, as reformas tiveram fortes influências sobre o trabalhador do magistério público e a precarização do trabalho docente tornou-se heterogênea e contraditória, exigindo distinguir suas particularidades, seu movimento e sua direção nos aspectos objetivos e subjetivos.

No presente capítulo, procuramos mostrar um panorama das metamorfoses do trabalho docente, desvendando a precarização não apenas pelos baixos salários ou pelos contratos desprovidos de seguridade social, mas principalmente pelas condições e relações de trabalho que levam à desvalorização e ao desprestígio que atingem o magistério público brasileiro. Para tanto, buscamos analisar de que forma as recentes mudanças no mundo do trabalho e a relação que foi sendo estabelecida no Estado Ampliado nesse contexto neoliberal e de acumulação flexível, afetaram a organização escolar, apontando para a flexibilização e exigindo um novo perfil dos docentes em que é demandado um novo “nexo psicofísico” do trabalho.

Para saber como se dá a exploração da força de trabalho é necessário saber de qual trabalho estamos falando. Portanto, é preciso compreender como se dá a organização do trabalho docente, qual é o ritmo imprimido, de quantas horas é composta a jornada, qual é o valor do salário, a forma de remuneração, quais são os vínculos empregatícios e como se dá o prolongamento social disso tudo. Ou seja, é preciso conhecer o fenômeno em sua totalidade. Buscando esse caminho, trataremos das tendências objetivas de flexibilização na relação de emprego quanto às modalidades de contratação, à jornada e à remuneração do trabalho, destacando algumas formas existentes de trabalho atípico e algumas tendências que surgiram nos últimos anos em relação ao vínculo de trabalho dos professores. Demonstraremos assim, a atual onda de precarização do trabalho docente em suas múltiplas formas, dado que o poder público, muitas vezes, faz o uso da força de trabalho fora das condições contratuais e salariais determinadas pelo estatuto dos servidores públicos.

A fim de identificar a precarização do trabalho docente em suas diversas nuances, abordaremos neste capítulo: 1) algumas formas de precarização atípicas que já ocorrem em algumas redes públicas; 2) configurações que ainda não foram implementadas, mas têm sido apresentadas pelo poder público e vêm manifestando-se como tendências que podem adentrar nas redes públicas nos próximos anos. Para este último caso, utilizamos documentos públicos e oficiais de Secretarias de Educação e de governos municipais e estaduais, como editais, portarias, decretos, resoluções e projetos de lei relacionados às formas de contratação de docentes no ano de 2016 e 2017. Optamos assim, por utilizar propostas já apresentadas pelo

poder público – em andamento ou suspensas – que reúnem informações referentes às condições e às proposições recentes relacionadas ao trabalho docente. Confrontamos os referidos documentos com as formas de resistência que os mesmos provocaram, impedindo, na maioria dos casos, a sua inserção até o momento em que foi finalizada esta pesquisa.

Para analisar as múltiplas formas de precarização que rondam a profissão docente no tempo presente, identificamos diversas frações do professorado que atuam no setor público. Por certo há alguns setores mais afetados que outros, porém cada qual com dimensões diferentes de precarização que podem inclusive ser cumulativas. A fim de demonstrar essas formas e tendências da precarização do trabalho docente, direcionamos a pesquisa ao cenário de expropriação do magistério público a nível nacional, com dados gerais e casos específicos, culminando com a ênfase dada aos professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro, por considerá-los profissionais que vivenciam a precarização de forma acentuada mesmo sob a suposta estabilidade do serviço público.

Portanto, nossa proposta neste capítulo é analisar a precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente que atinge os docentes instáveis e os estáveis, pois a precarização do trabalho do tipo que ocorre hoje, é não apenas a precarização do trabalho no sentido da mera força-de-trabalho; mas também a “precarização do homem-que-trabalha” (LUKÁCS, 2013), no sentido de “desefetivação do homem como ser genérico” (ALVES, 2013, p.86). Sob essa condição, o estranhamento assume a forma ainda mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de como se constitui o trabalho docente.

3.1 Precariado professoral: a superpopulação de professores instáveis

Ainda que a abordagem a respeito da precarização do trabalho docente seja alvo de muitas pesquisas nos últimos anos, destacamos que esta precarização não é homogênea, ao contrário, ela apresenta muitas diferenças dentre aqueles que atuam no setor público. A precarização perpassa pelo setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros.

Considerando que o Brasil é um país com dimensões continentais que possui 26 estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios, distribuídos em cinco regiões geográficas que apresentam entre si significativas diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas;

cada ente federado tem suas particularidades, e no que tange a área educacional, possuem relativa autonomia. Nesse cenário, a regulamentação de planos de carreira para professores da educação básica, as formas de contratação e a questão salarial apresentam-se como questões bastante complexas e dependentes da capacidade de negociação e acordos entre os envolvidos; o que é variável com a correlação de forças de cada momento, com a capacidade de organização/enfrentamento coletivo e com a instância política (Federal, Estadual ou Municipal), sendo importante considerar o forte traço patrimonialista dos pequenos municípios.

Os docentes da educação básica pública no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho dentre as diferentes regiões do país. Além de variar a capacidade de financiamento, cada ente federativo tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir um piso salarial profissional nacional com a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e diretrizes para a carreira docente em nível nacional, por meio da Resolução CNE nº 2 de 2009 (BRASIL, 2009).

Conforme destaca Oliveira (2016), as concepções de carreira e formas de remuneração, no caso específico da educação, podem refletir posições e interesses conflitantes.

Observa-se, por exemplo, certa tendência, em alguns municípios e estados brasileiros, de adoção de políticas de gestão que levam em consideração o mérito pessoal, a produtividade e a responsabilização dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional e defendem abertamente pagamentos diferenciados. Essa tendência, já posta em prática em algumas redes públicas no País, estão ancoradas no modelo de Nova Gestão Pública (NGP) que defendem a chamada modernização das profissões, fundamentadas nas políticas de *accountability*, em contraposição às formas tradicionais, baseadas na estabilidade, na progressão hierárquica e na valorização dos títulos e da experiência (OLIVEIRA, 2016, p.126).

Para além desse tipo de precarização, destacada nos estudos de Oliveira (2004, 2016), os docentes tem passado pelas mais diversas formas de atuação no serviço público, com contratos temporários e trabalho de tempo parcial. Esses tipos (ou ausência) de vínculos, muitas vezes são encarados pelos docentes como um trampolim para a construção de uma carreira, mas, na realidade, acabam se tornando uma instabilidade permanente. Assim, em sua vigência, esses contratos acabam atingindo estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho de forma bárbara. E isso é o que estamos presenciando hoje, no Brasil, com o número de professores temporários, eventuais e com algumas

tendências de precarização (terceirização, pejotização e uberização¹) que fazem com que os docentes sejam impedidos de vivenciarem uma vida laboral dotada de algum sentido.

As políticas governamentais dos anos 1990, as reformas educacionais e a privatização acentuada vêm contribuindo para acentuar a flexibilização do trabalho docente. Nesse contexto, as formas de contratação precárias através do trabalho temporário, contratos atípicos, com benefícios e salários inferiores, foram se infiltrando furtivamente nas redes públicas (SOUZA A., 2012, 2013; SOUZA E., 2012; SOUZA e ABREU, 2016; GOMES, 2017). Mais recentemente, as tentativas de terceirização, implantação de Organizações Sociais (OS), entre outros meios, se ampliam e intensificam intencionalmente por parte do poder governamental, como demonstraremos adiante. No geral, tudo isso acaba gerando um amplo contingente de trabalhadores sem direitos, diferentemente do que caracteriza a relação salarial segura presente no setor público.

Souza e Abreu (2016) analisam as formas de ingresso na carreira docente no Brasil, através dos estatutos e planos de carreira vigentes. Os autores indicam que ocorre uma espécie de caos, pois, ao mesmo tempo em que existem legislações nacionais e documentos que tentam resguardar a carreira dos professores, propondo medidas para a sua valorização; permite-se a diversidade na forma e nos critérios de ingresso na carreira docente, já que no país não existe uma carreira única nacional. E isso representa uma fragilização das relações de trabalho, por meio dos vínculos empregatícios instáveis.

No nosso entendimento, esse processo vem criando um precariado professoral crescente. Chamamos de precariado professoral por considerarmos que uma grande parte dos professores possui uma condição diferenciada dos demais docentes que atuam no setor público. Portanto, a necessidade de definir os limites gerais do precariado nos obriga a diferenciá-los dos professores estáveis-formais, sendo estes últimos aqueles grupos concursados, que possuem os direitos trabalhistas, e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis – ainda que formalmente – da classe professoral.

Mas o que nos leva a aplicar a noção de precariado professoral? Será que esse conceito de precariado é necessário para a análise que empreendemos? Acreditamos que a resposta é sim, em vista de encaminhamentos de políticas públicas da educação brasileira que apontam a tendência de intensificar a precarização do trabalho docente, alargando e buscando estender as contratações temporárias, eventuais ou em tempo parcial de professores por meio da terceirização, pejotização e uberização dos contratos de trabalho.

¹ Tendências que serão tratadas adiante.

Existem alguns grupos (cada vez maiores) que poderiam constituir o que denominados de precariado professoral, tendo em mente que nem todos eles se encaixam ali harmoniosamente. A característica identificadora não é, necessariamente, suficiente para indicar que um trabalhador está no precariado, aliás, conforme demonstramos no primeiro capítulo desta tese, não há uma ideia homogênea a respeito de sua composição. Porém, a maioria das pessoas que se encontram em empregos temporários, está perto de estar no precariado, porque tem baixas rendas comparadas com outros que fazem um trabalho similar e têm oportunidades mínimas em termos ocupacionais. No nosso entendimento, o precariado experimenta a totalidade da força da flexibilidade salarial por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico. Seus salários são mais baixos, mais variáveis e mais imprevisíveis. “A norma para o precariado envolve um ambiente de trabalho em qualquer lugar, a qualquer momento, quase todo o tempo” (STANDING, 2014, p.198).

Tomamos de empréstimo a sociologia francesa e inglesa (especialmente Castel e Standing), assim como a concepção de autores como Ruy Braga e Giovanni Alves que discutem o conceito em condições mais aplicáveis à realidade brasileira. Nos apoiamos principalmente em Braga (2012) e Alves (2013); o primeiro por usar o termo “proletariado precarizado”, enxergando o precariado como os trabalhadores mais explorados, com salários mais baixos e semi-qualificados; e o segundo por identificar o precariado como uma “camada social do proletariado”, fazendo um corte sociológico geracional que nos ajuda a pensar o que estamos chamando de precariado professoral².

Nos apoiamos também, do ponto de vista estrutural, no conceito de “exército industrial de reserva” ou “superpopulação relativa” de Marx, por constituírem um sedimento que poderia ser considerado algo próximo da fração “estagnada” da “superpopulação relativa”. Apesar de não termos a pretensão de incluir necessariamente uma fração do professorado nestes termos marxianos, achamos importante resgatar algumas proposições, pois este sedimento “constitui parte do exército de trabalhadores (desempregados) em ação, mas com ocupação totalmente irregular” (MARX, 1971, p.746) e compreende os trabalhadores que não conseguem se inserir nas atividades empregatícias e que, por isso mesmo, perambulam de ocupação em ocupação para garantir seus meios de sobrevivência.

² Na construção teórica aqui empreendida, o precariado professoral não inclui aqueles que o Banco Mundial chama de “paraprofessores” (BWP, 2013, *apud* SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). Esses novos sujeitos que transitam na escola – oficinairos, tutores, monitores, agentes comunitários etc. – apesar de atuarem como professores, geralmente são voluntários, membros da comunidade e estudantes desprovidos de habilitação para o magistério, portanto, não são objetos de análise desta tese.

Embora ressaltemos toda a limitação que significa enquadrar professores nestes conceitos pensados no século XIX para os trabalhadores empregados (ou parcialmente empregados) nos centros da indústria moderna; a superpopulação relativa (estagnada, flutuante e latente) é parte da lei geral da acumulação capitalista, que é modificada em seu funcionamento por muitas circunstâncias, mas que continuam presentes e se ampliando. Na contemporaneidade o sistema tem produzido, em proporções cada vez maiores, uma massa de trabalhadores sobrantes, dentre eles, os professores, que não conseguem se inserir no mundo do trabalho ou vivenciam toda sorte de trabalhos precários. O alargamento do Exército Industrial de Reserva (EIR) contribui para manter ou reduzir os salários dos trabalhadores e também cria uma massa de sujeitos disposta a inserir-se imediatamente no mundo do trabalho, mediante as requisições existentes, em quaisquer condições, a exemplo da terceirização, da pejetização e da uberização.

Embora o EIR seja parte da Lei de acumulação do capital, não significa que ele irá se manter, indiferenciadamente, em diferentes lastros temporais. Nesse sentido, resgatar esses conceitos marxianos, refletir e observar as configurações assumidas pelo fenômeno atualmente, assim como aprofundar os estudos e investigações nesta área, são fundamentais para entender o modo de ser e de existir da classe trabalhadora. Com isso, no âmbito da tradição marxista, uma das formas de buscar entender as alterações processadas no interior da classe trabalhadora (sob o nosso recorte, os docentes), nos sintoniza com o recente debate acerca do precariado.

Identificamos o precariado professoral como sendo a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca de um primeiro emprego no magistério público, em início de carreira ou ainda não formados e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável-formal, concursado, que tem organização sindical e possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além da perspectiva de carreira profissional.

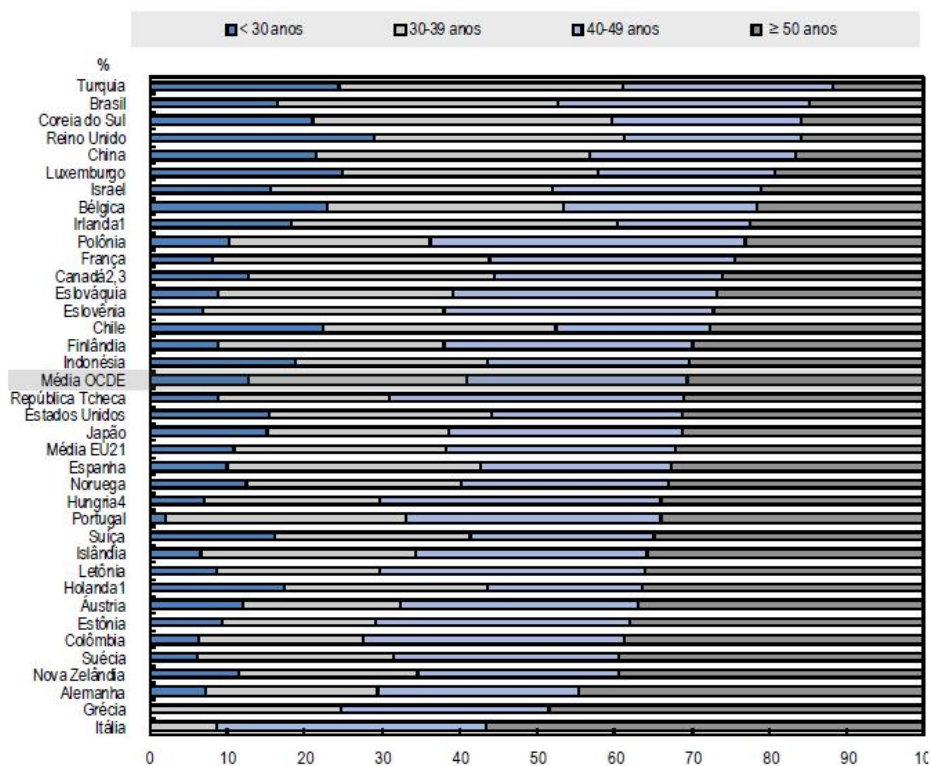
O precariado professoral vem constituindo uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro. Possui uma alta taxa de rotatividade intra redes públicas, condições degradantes de trabalho, baixos salários e ausência de direitos. São professores que vivem em situação de insegurança social e econômica, sem identidades ocupacionais, entram e saem de empregos muito rapidamente (são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas), e vivem constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. Em resumo: estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os

vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional.

O componente geracional para identificação do precariado como já destacamos é importante para a nossa discussão. O relatório “*Education at a Glance: OECD Indicators*” de 2015 – que se apresenta como “a principal fonte de informações relevantes e precisas sobre o estado da educação ao redor do mundo” (OCDE, 2015a, p.1) – oferece dados sobre a estrutura, o financiamento e o desempenho de sistemas educacionais de 34 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como de alguns países parceiros e do G20. O documento oferece uma compilação avalizada de comparação internacional de estatísticas educacionais consideradas essenciais pela OCDE. Nele contém uma tabela com os principais indicadores, mostrando um resumo dos dados do Brasil e a média OCDE.

Segundo o documento, no que se refere à profissão docente em anos recentes, o Brasil tem uma das forças de trabalho docente mais jovem entre todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis, conforme podemos verificar na figura abaixo:

Figura 1 - Distribuição de idade dos professores de instituições públicas em 2013 (ano de referência 2012), classificados em ordem crescente



Fonte: OCDE, 2015a.

De acordo com os dados expostos na figura 1, mais da metade dos professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental tem menos do que 40 anos de idade e apenas 15% deles tem mais do que 50 anos. De fato, o Brasil tem a segunda menor proporção de professores nos anos iniciais do ensino fundamental com mais de 50 anos entre todos os países membros e parceiros da OCDE. Segundo a Organização, o padrão é similar para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, onde mais da metade dos professores tem menos do que 40 anos, enquanto a proporção com idade superior a 50 anos permanece abaixo dos 20%.

A juventude relativa do conjunto de professores brasileiros contrasta com a maioria dos países da OCDE, onde o envelhecimento da força de trabalho docente suscita preocupações sobre os custos dos salários e a oferta de professores. Além disso, em relação ao quesito salarial, no Brasil, as instituições de educação básica destinam um percentual abaixo da média para os seus gastos com remuneração de pessoal. Para os anos iniciais do ensino fundamental, cerca de 73% das despesas correntes são destinadas à remuneração de pessoal, bem abaixo da média da OCDE de 79%, e um padrão semelhante se repete nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (OCDE, 2015a, p.8).

Embora não haja uma relação direta, esses valores podem refletir o nível dos salários dos professores no Brasil. A média de salário inicial, para professores da pré-escola entre os países da OCDE, é mais do que o dobro do que os professores ganham no Brasil e a diferença cresce nos níveis subsequentes. Os salários iniciais, em todos os níveis de ensino, para professores com a qualificação mínima exigida estão entre os mais baixos para todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis. “Os salários iniciais dos professores no Brasil também são menores do que em outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e México³ para todos os níveis educacionais, desde a pré-escola até o ensino médio” (OCDE, 2015a, p.8). É importante notar que os salários deveriam referir-se ao piso salarial estabelecido pela Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), no entanto, os salários reais podem variar amplamente entre os diferentes estados, municípios e redes de ensino.

Na figura 2, pode-se observar a remuneração média padronizada para 40h semanais por rede de ensino no ano de 2014. O estudo foi divulgado em 2017 e foi realizado pelo INEP com uma metodologia inédita a partir de um pareamento das bases de dados do Censo Escolar com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e da

³ O próprio relatório da OCDE destaca que, apesar dos países atingirem valores específicos nessas comparações, os leitores não devem supor que os próprios países são homogêneos. “As médias dos países incluem variações significativas entre suas entidades subnacionais” (OCDE, 2015a, p.8).

Previdência Social. “O cruzamento levou a uma população de 2.080.619 professores, o que corresponde a 93,3% dos docentes da educação básica” (INEP, 2017).

Figura 2 - Remuneração média padronizada para 40h semanais em R\$ por rede de ensino no Brasil em 2014

Rede de ensino	Número de docentes no Censo	Número de localizados na RAIS	% localizados na RAIS	Remuneração média padronizada para 40 horas semanais em R\$	Remuneração Bruta em R\$	Carga horária média semanal
Federal	27.284	23.921	87,7	7.767,94	7.626,26	39,3
Estadual	749.837	717.144	95,6	3.476,42	2.701,92	31,1
Municipal	1.186.542	1.065.630	89,8	3.116,35	2.385,66	30,6
Pública	1.963.663	1.806.695	92,0	3.335,06	2.577,68	30,9
Privada	534.716	377.700	70,6	2.599,33	1.964,59	30,2

Fonte: Inep (2017).

Segundo os dados divulgados:

A maior remuneração é dos professores da rede federal de ensino, que atuam, prioritariamente, no Ensino Médio. A rede municipal que apresenta um número 45 vezes maior de professores que a federal, paga menos da metade. E a rede privada tem os salários mais baixos (INEP, 2017).

Os dados revelam, ainda, disparidades regionais e inter-regionais na remuneração de professores, conforme a figura 3 (a seguir). Apesar das redes de ensino serem distintas, há casos de estados em que os professores trabalham 20 horas semanais e, mesmo assim, têm remuneração maior que professores com carga de 40 horas semanais, apesar de o MEC determinar um piso nacional.

Figura 3 – Remuneração média padronizada para 40 horas semanais em R\$ nas Redes Estaduais⁴ no Brasil em 2014

UF	Número de docentes no Censo	Número de localizados na RAIS	% localizados na RAIS	Remuneração média padronizada para 40 horas semanais em R\$	Remuneração Bruta em R\$	Carga horária média semanal
AC	7.063	6.185	87,6	3.748,86	2.601,38	27,8
AL	6.815	3.001	44,0	2.986,00	1.933,10	25,9
AM	15.213	14.407	94,7	3.299,50	2.474,83	30,0
AP	7.461	6.019	80,7	4.620,89	4.618,17	40,0
BA	36.757	28.822	78,4	4.629,89	3.888,52	33,6
CE	20.079	13.996	69,7	2.695,84	1.921,65	28,5
DF	21.498	21.026	97,8	7.067,36	6.286,68	35,6
ES	14.537	14.428	99,3	2.467,51	2.186,04	35,4
GO	19.661	19.606	99,7	3.380,52	3.137,19	37,1
MA	18.617	17.572	94,4	4.532,01	2.703,35	23,9
MG	99.912	98.300	98,4	3.537,00	2.147,59	24,3
MS	12.307	11.861	96,4	5.118,42	2.675,63	20,9
MT	17.833	17.509	98,2	1.996,44	1.996,42	40,0
PA	16.465	16.357	99,3	10.083,24	5.138,17	20,4
PB	16.621	15.177	91,3	2.079,52	1.560,68	30,0
PE	24.334	23.886	98,2	2.520,03	2.227,49	35,4
PI	12.419	11.288	90,9	2.429,38	1.987,15	32,7
PR	53.589	53.373	99,6	4.504,60	3.104,83	27,6
RJ	44.517	43.282	97,2			
RN	9.501	8.014	84,3	2.391,87	2.391,87	40,0
RO	8.264	8.125	98,3	2.325,30	2.214,40	38,1
RR	4.418	4.295	97,2	4.229,21	3.177,50	30,1
RS	50.010	49.698	99,4	3.098,24	2.163,99	27,9
SC	25.128	25.026	99,6	3.929,25	2.547,64	25,9
SE	6.258	6.241	99,7	3.911,76	3.904,51	39,9
SP	173.186	172.336	99,5	3.139,58	2.628,03	33,5
TO	7.374	7.314	99,2	3.202,98	3.202,46	40,0

Fonte: Inep (2017).

Acreditamos que, para efetuarmos uma melhor caracterização dos professores brasileiros, é preciso analisar o componente geracional e salarial, mas é preciso ir além desses dados, pois há um grupo grande de professores que estão vivenciando relações muito precárias de trabalho e que não aparecem de forma clara nas estatísticas. Trata-se de um grupo composto por trabalhadores sub-remunerados e inseridos em relações trabalhistas que bloqueiam sua organização coletiva, constituindo um verdadeiro retrato do precariado professoral em condições sociais periféricas.

Visando abordá-los, destacamos nas próximas seções algumas formas que o trabalho docente tem assumido (temporária e eventual) e certas tendências que têm se colocado nos últimos anos (terceirização, uberização e pejetização) que, além de tornar a realidade dos

⁴ Dados estatísticos de todo o país foram divulgados pelo Inep, exceto os do Rio de Janeiro. A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro solicitou que não fosse divulgada a remuneração média dos seus docentes da Educação Básica que atuam na rede estadual de ensino. O motivo para a não divulgação dos dados teria sido a identificação de equívocos na informação da carga-horária dos contratos de trabalho repassada ao Ministério do Trabalho. A realização do estudo nos próximos anos deve pressionar para que as fontes pagadoras tenham mais cuidado ao informar o quanto estão pagando aos seus professores.

professores brasileiros algo bastante preocupante, nos coloca a tarefa de buscar compreendê-la.

3.1.1 Professores temporários

O número de professores cujos empregos estão rotulados como temporários tem crescido enormemente em tempos de flexibilização do trabalho docente. Este tipo de vínculo está previsto em lei, no entanto, tem sido utilizado de forma ampla e crescente pelas redes públicas de ensino de forma a contrariar o seu real objetivo.

O artigo 37 da Constituição Federal, em seu inciso II, determina que a investidura em cargo ou emprego público depende da aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. O inciso IX permite a realização de contratações por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, por período que não ultrapasse o limite máximo de dois anos. No entanto, a contratação temporária como vem ocorrendo no Brasil expressa a burla à exigência constitucional, já que essas atividades docentes estão se tornando mecanismos permanentes e não temporários, deixando de ser excepcionais e passando a ser frequentemente utilizados com os mais diversos propósitos.

Conforme percebido por Ferreira e Abreu (2014, p.133) em pesquisa sobre os professores temporários paranaenses, o contrato destes professores tem duração efetivamente de no máximo dois anos, porém, encerrado este prazo, elabora-se um novo contrato. Essa forma de interpretação, por parte dos órgãos de gestão do Estado do Paraná, “[...] constitui-se numa maneira de prorrogar o prazo estabelecido legalmente, manobra esta que claramente intenciona burlar a legislação vigente”. Portanto, a contratação temporária de professores, que deveria ser utilizada apenas em caráter emergencial, tem se configurado em uma política permanente. Diante dessa situação:

É possível afirmar que uma contratação por período superior a dois anos não representa necessidade temporária de excepcional interesse, mas trata-se de uma necessidade permanente que exige a abertura de vagas efetivas, todavia, este aumento de vagas em âmbito público está submetido à intensa burocracia (FERREIRA e ABREU, 2014, p.133).

Docentes efetivos e temporários realizam trabalhos iguais ou similares, no entanto, o docente temporário, acaba vivenciando uma precarização diferenciada se comparado com os estatutários, pois vivem diante da incerteza sobre seu futuro profissional, sua remuneração e,

portanto, dos seus meios de sobrevivência, numa dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na(s) escola(s) em que atua(m).

Os docentes temporários nos remetem à definição de precariado trazida por Alves (2013, p.244): uma “[...] série de jovens trabalhadores e trabalhadoras altamente escolarizados”⁵ que “[...] incorpora-se em relações salariais que, apesar de formalizadas, são precárias no sentido de terem baixa remuneração, alta rotatividade e falta de perspectivas de carreira.”

A rotatividade dos professores temporários é muito alta, pois estes profissionais dependem de novas convocações a cada início de ano letivo, a partir das demandas da rede, para ser novamente admitido. Assim, não há uma continuidade do trabalho pedagógico nem a criação de vínculos profissionais ou institucionais, pois cada novo ano letivo que se inicia representa uma incógnita na vida profissional do professor temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontratado. Situação esta que tem grandes chances de incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado nas redes públicas de ensino.

Os professores efetivos têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço, evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores com contratos temporários recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato. O “[...] professor temporário vive como um nômade em busca de trabalho, um ser descartável segundo a legislação, portanto, compelido ao desemprego” (MILANI e FIOD, 2008, p.86). Ele é um potencial desempregado, pois, ao ser dispensado de suas funções, em geral ao término do ano letivo, fica sem trabalho, e, conseqüentemente, sem salário, à espera de recontração. Possui qualificação, mas não encontra estabilidade financeira, nem emocional a depender das relações de trabalho que encontra no setor público.

Os chamados Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), além dos baixos salários, não têm direito à previdência estadual (são transferidos para o INSS) e aos benefícios dos celetistas, como o FGTS. O Estado isenta-se ainda de arcar com o direito ao plano de carreira, às férias remuneradas, incorporações e gratificações de tempo de serviço e à evolução funcional. Todo início de ano os ACTs ficam com as “sobras” das escolhas de escolas e horários para trabalhar; os concursados vêm primeiro. Sem vínculos permanentes, perambulam pela rede, tendo de conciliar inúmeras turmas em diferentes unidades. Esses nômades da educação, ao final de cada ano, recomeçam do zero (DOMENICI, 2009, p.1).

⁵ No lugar de “jovens altamente escolarizados”, nós damos preferência ao termo, “jovens com certificação” ou “jovens com diplomas”, pois consideramos que nem sempre estas formações se dão em patamares compatíveis com um alto grau de escolarização.

As condições de trabalho às quais os docentes temporários são submetidos incluem: atuação em área distinta da formação profissional; formação inadequada ou inconclusa, pois muitos ainda são graduandos; grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho. Além disso, dentre os professores temporários, há uma tendência ao desenvolvimento de ocupações profissionais extras e as horas de trabalho são flutuantes, levando-os a combinar várias condições de trabalho e ter vários contratos simultaneamente.

Assim, poderíamos nos questionar: por que os professores se submetem a este tipo de vínculo empregatício inseguro? Ferreira e Abreu (2014, p.133) afirmam que mesmo a contratação sendo a título precário, “[...] há afinal certo reconhecimento, por parte do Estado, dos serviços prestados por este profissional, pois seu tempo de trabalho temporário lhe garante pontuações em novos processos seletivos simplificados ou mesmo em concursos públicos”. Ou seja, dentre os principais motivos que justificam que o professor aceite submeter-se a esse tipo de contratação, está o fato de que o contrato é visto, muitas vezes, como uma possibilidade de ingresso na carreira, sobretudo para os graduandos e recém-formados; além disso, esta é uma das formas mais fáceis de inserir-se no Estado, diante da ausência/morosidade de concursos.

Esse reconhecimento caracteriza que os candidatos a estas vagas temporárias, em geral, são pessoas em busca de um primeiro emprego no serviço público; por este motivo se submetem a relações precárias e tornam-se assim profissionais não só mais suscetíveis à aceitação das referidas condições, como também mais resilientes e vulneráveis às pressões e cobranças.

Assim, evidencia-se que o temporário, muitas vezes, não percebe a precariedade de seu vínculo, entendendo-o como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, devido à necessidade de sobreviver, por constituir uma classe que efetivamente vive do seu trabalho (FERREIRA e ABREU, 2014, p.135-136).

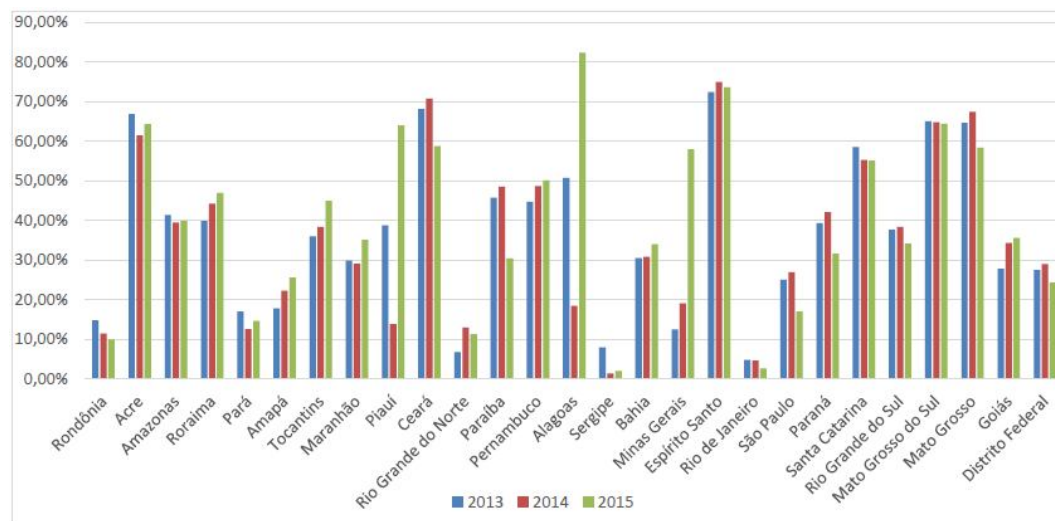
As condições são degradantes e aliam sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário do período de férias onde não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social. Contudo, o medo pelo desemprego e a necessidade de assegurar a sobrevivência faz com que estes profissionais acabem por aceitar as situações mencionadas. Além disso, conforme Ferreira e Abreu (2014, p.132) destacam, há uma “distinção/discriminação no local de trabalho; ausência de

sindicalização e participação de organizações e lutas de classe; insegurança; incerteza quanto ao futuro profissional; instabilidade no emprego; rotatividade; desvalorização profissional e social”.

Além disso, trata-se de uma questão econômica: é evidentemente muito mais barato para a Administração Pública contratar⁶ um profissional por um prazo determinado, limitado ao ano letivo do que manter regularmente um professor efetivo/concursado/estável na função que recebe 13º salário, férias remuneradas e demais direitos assegurados.

No gráfico abaixo (figura 4), elaborado por Gomes (2017) a partir dos dados do Censo escolar de 2013, 2014 e 2015, é apresentado o panorama dos docentes com contratos temporários nos diferentes estados brasileiros⁷:

Figura 4 - Porcentagem de professores temporários por unidade federativa – 2013-2015



Fonte: Gomes (2017), com base no INEP, Censo Escolar da Educação Básica de 2013, 2014 e 2015.

Gomes (2017) considerou em sua pesquisa apenas os professores temporários, excluindo da análise os professores terceirizados e os contratados por meio da CLT. No entanto, segundo o Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015a) existem 1.200 professores terceirizados e 3.453 professores contratados via CLT nas unidades federativas, atualmente. Isso nos leva a destacar a importância de futuras investigações a respeito de como se dão

⁶ Existem três tipos de contratos identificados no Censo Escolar: os contratos temporários, os contratos terceirizados e os contratos por via da CLT, sendo que os números mais expressivos referem-se aos primeiros. Os outros dois tipos de contratos aparecem em todos os estados (não referem-se necessariamente às redes estaduais), porém, são minoritários.

⁷ Ao utilizarmos o gráfico de Gomes (2017) não tivemos por objetivo efetuar uma comparação anual, intra-redes, ou mesmo uma demonstração de tendência única de crescimento dos contratos temporários, visto que em alguns estados há queda desse tipo de contratação. Nossa pretensão foi, unicamente, demonstrar que em 10 unidades federativas brasileiras existem mais de 50% de professores temporários no total de docentes.

esses contratos terceirizados e celetistas, onde atuam esses profissionais e como são os respectivos processos seletivos.

Destacamos a importância de análises que utilizam os dados do Censo Escolar para identificar um fenômeno presente no trabalho docente, mas lembramos que muitas vezes esses dados acabam ocultando a complexidade e homogeneizando uma realidade que não é possível de ser analisada de forma uniforme, tornando a pesquisa conflituosa, pois a educação nos estados é heterogênea e muitas vezes composta por assessorias e secretarias diferentes⁸, o que não fica exposto por meio das estatísticas.

Feitas as devidas colocações, o que podemos tirar como conclusão desses dados expostos na figura 4 é que o número de professores temporários no Brasil é muito elevado. “Atualmente existem pelo país 249.782 professores na situação de temporários, que correspondem a 35%, aproximadamente 1/3 de professores em relação aos professores efetivos existentes [nos estados]” (GOMES, 2017, p. 64).

Algumas unidades federativas vêm experimentando níveis mais altos de contratação de professores, chegando a existir 10 estados em que mais de 50% dos docentes são temporários. São eles: Acre (4.188 docentes temporários e 2321 efetivos), Alagoas (5.335 temporários e 1.142 efetivos), Ceará (11.075 temporários e 7.754 efetivos), Espírito Santo (9.524 temporários e 3.413 efetivos), Minas Gerais (55.607 temporários e 40.393 efetivos), Mato Grosso do Sul (7.457 temporários e 4.120 efetivos), Mato Grosso (12.691 temporários e 9.051 efetivos), Pernambuco (10.998 temporários e 10.947 efetivos), Piauí (7.182 temporários e 4.038 efetivos) e Santa Catarina (13.193 temporários e 10.727 efetivos)⁹.

Não são poucos os espaços institucionais em que se discutem esse tipo de problema hoje existente nas redes públicas em relação à carreira docente. Durante a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 reforçou-se o princípio constitucional da garantia de acesso para docência na educação pública via concurso público, e que todas as formas aligeiradas de contratação para desempenhar a função docente fossem suprimidas. Nesse caso, respondendo parcialmente às resoluções da conferência de 2010, a Lei nº 13.005 de junho de

⁸ Por exemplo: segundo a Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc), o órgão não realiza contrato terceirizado ou por CLT, uma vez que seus contratos são administrativos, para suprir a falta de professores em decorrência de aposentadoria, óbito, licença, até a ocorrência de novo concurso. Todavia, nos dados do Censo Escolar aparecem contratos terceirizados e CLT no estado do Rio de Janeiro, o que está relacionado aos dados de outra secretaria, visto que a educação básica na rede estadual fluminense não é oferecida somente pela Seeduc, mas também pela Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação (Secti), que possui outra assessoria.

Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26834/levantamento-do-uol-faz-mapa-de-contratacao-temporaria-de-docente/>. Acesso em: 27 mai. 2017.

⁹ Número absoluto de docentes em relação ao ano de 2015 com base no Censo Escolar (INEP, 2015a, 2015b).

2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), previa que até o início do terceiro ano de vigência do Plano, noventa por cento dos profissionais do magistério, no mínimo, fossem nomeados em cargos de provimento efetivo no exercício da docência na rede pública de educação básica. Admitindo-se, portanto, a continuidade de contratos temporários para um grupo não superior a 10% da população docente nas redes públicas brasileiras.

A questão do ingresso e permanência dos docentes nas redes públicas de ensino foi, portanto, uma preocupação presente tanto nos debates da Conae de 2010 quanto no texto do PNE, no entanto, consideramos que a imprecisão dos termos utilizados, reforçam o caráter pouco específico, repetitivo e redundante das metas e estratégias propostas. Evidência que “pode ser observada nos usos dos verbos que denotam abrangência na indicação, como emprego de ‘fomentar’, ‘induzir’, ‘estimular’, ‘incentivar’, dentre outros, não contemplando as exigências atuais da melhoria efetiva [...] no trabalho docente” (COLEMARX, 2016, p.53-54).

Conforme as próprias leis, planos e documentos explicitam, a contratação temporária é uma forma atípica de admissão, para atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público. Entretanto, essa modalidade tem se constituído, nos últimos anos, numa prática cada vez mais recorrente. Assim, é possível afirmar que a contratação temporária dos docentes da Educação Básica das redes públicas estaduais¹⁰ (estas que abrangem quase a totalidade das matrículas no nível de educação pública estadual) emerge de um contexto mais amplo, que, por sua vez, reflete as tendências atualmente presentes no mundo do trabalho, as quais – considerando-se inúmeras mediações – se associam ao movimento de reestruturação produtiva do capital.

3.1.2 Professores eventuais

Conforme determina a Constituição Federal, a contratação de professores deve ser feita por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; porém, como vimos, não é bem isso que vem acontecendo em diversos estados da federação. De acordo com o exposto na seção anterior, a contratação temporária tem sido usada como um meio de mascarar a ausência de concursos.

¹⁰ De acordo com o censo escolar de 2015, as redes estaduais de ensino possuem mais contratos temporários de professores do que as redes municipais.

Fruto de uma política pública que tem privilegiado a contratação temporária como regra em detrimento do concurso público, surgem novos formatos que tem por objetivo continuar privilegiando o clientelismo nos estados e municípios. Dentre os casos, iniciaremos por uma forma de trabalho docente já existente e considerada, por nós, uma forma acentuada de precarização que é a docência eventual.

O professor eventual é aquele cuja contratação informal está aquém da precarização situacional do professor temporário que é admitido por contrato, no qual a investidura no cargo se dá minimamente nos marcos constitucionais, garantindo aos professores ao menos o salário inicial da categoria. Além da falta de garantia no emprego e da remuneração insegura, os docentes eventuais carecem de uma identidade baseada no trabalho. Quando estão empregados, ocupam empregos desprovidos de carreira e não sentem que pertencem a uma comunidade ocupacional imersa em práticas estáveis, códigos de ética e normas de comportamento. Sabem que não há nenhuma sombra de futuro, da mesma forma como não há futuro no que eles estão fazendo.

O trabalho docente que se concretiza no ensino é expropriado brutalmente, afinal o papel desses professores é manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição para professores eventuais, configurando uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado, ou seja, um trabalho intermitente.

A socióloga Aparecida Neri Souza, da Faculdade de Educação da Unicamp, afirma que “os professores eventuais não têm aulas e/ou classes atribuídas, mas sim uma vaga em uma escola, para substituírem faltas de professores” (SOUZA, A., 2012, p.7-8). Eles só são chamados quando tem trabalho e não sabem quanto vão ganhar no final do mês. Como recebem mediante as aulas dadas, não há garantias sequer que sua remuneração atingirá o piso salarial da categoria.

Os professores eventuais, isto é, sem vínculo de emprego, dirigem-se diariamente às escolas, em geral próximas à sua residência, à espera que um ou mais professores faltem. Por vezes passam os três turnos (manhã, tarde e noite) na escola para entrar em uma sala de aula e trabalhar. Se não houver falta de professor, não há trabalho. Eles recebem por aula dada, não há pagamento de descanso semanal, férias ou direitos garantidos por contrato de trabalho, mesmo que temporário. Torcem para que um professor peça licença superior a dez dias, porque assim podem ter um contrato temporário (SOUZA, A. 2013, p.221).

Diversos trabalhos buscam entender a situação dos docentes eventuais. Além dos estudos desenvolvidos por Aparecida Neri de Souza junto ao seu grupo de pesquisa, há outros

trabalhos (GESQUI, 2009; BASÍLIO, 2010; ARANHA, 2007) e dentre eles, o de Elisabeth Souza (2012), uma dissertação de fôlego que discute o papel do professor eventual¹¹ da rede pública de ensino de São Paulo na articulação das relações de trabalho e a profissão docente. Esta autora diagnosticou que a contratação e o exercício das atividades desse professor da rede paulista de ensino público são constantemente alterados por diversas resoluções, atingindo o auge em termos de precarização.

Os professores eventuais não possuem vínculo empregatício com o Estado, recebem pagamento somente pelas “aulas efetivamente ministradas, correspondente ao [salário] inicial de sua habilitação, portanto, o valor hora-aula mais baixo pago a cada referência” (SOUZA, E., 2012, p.78).

Os professores eventuais iniciantes transformam-se em “não professores”, que, devido às características de sua contratação, não podem nem mesmo ser considerados como uma categoria precarizada: não têm vínculo, não têm estabilidade, não recebem salário nem exercem uma profissão (SOUZA, E. 2012, p.84).

Souza A. (2012, 2013) e Souza E. (2012) destacam que os professores eventuais não se restringem aos iniciantes ou aqueles que ainda são estudantes de graduação, muitos têm cerca de vinte anos de trabalho docente, além de alguns efetivos e professores enquadrados em outras categorias, que também atuam como eventuais. Ou seja, existem muitos professores concursados atuando também como eventuais, transitando cotidianamente entre a estabilidade e a instabilidade.

As autoras caracterizam a situação dos professores eventuais como de “total desprofissionalização”, pois, além de serem ignorados pelos sindicatos, o próprio governo paulista omite e sua existência nas estatísticas, visto que “não há dados disponíveis sobre a quantidade de professores eventuais” (SOUZA, A., 2012, p.8) já que não possuem vínculo de emprego. E isso se dá “ao mesmo tempo em que [o governo] publica legislações especificando sua forma de contratação, ou seja, não desconhece sua existência e nem tão pouco a presença constante deste professor nas escolas da rede” (SOUZA, E., 2012, p.63). Segundo esta última autora, os professores eventuais:

¹¹ Elisabeth Souza (2012) questiona se estes não seriam um tipo de “lumpem-professorado”, esclarecendo que ao propor o termo à situação da forma de contratação dos professores eventuais, não pretende seu entendimento no sentido literal atribuído ao lumpem proletariado dado por Marx. Mesmo com essa ressalva da autora, discordo da aplicação do conceito, no entanto, isso não retira a qualidade primorosa de seu trabalho.

São colocados nas estatísticas como “não efetivos”, como se a adoção deste termo amenizasse a desvalorização provocada pela sua forma de admissão, a qual está, a cada ano, se tornando mais precária. Em números, porém, [os não-efetivos] praticamente se equiparam aos efetivos (SOUZA, E.; 2012, p.64).

A resolução nº 97/2008 da Secretaria de Educação de São Paulo, permite “a atribuição de vagas para admissões em caráter eventual, sem vínculo empregatício, aos candidatos inscritos no processo [de distribuição de aulas anuais]” (SOUZA, A., 2013). Esses professores:

Candidatam-se anualmente [...] são classificados de acordo com sua experiência no magistério e com seus diplomas. Os de maior pontuação recebem aulas ou classes e são contratados em caráter temporário; aos demais resta o trabalho intermitente ou eventual. Os professores eventuais não têm aulas ou classes, mas sim uma vaga em uma escola para substituir professores. Eles são formados em diferentes campos disciplinares e alguns ainda são estudantes universitários, não sabem em que horários trabalharão nem quantas aulas ministrarão por semana ou por mês, muito menos em que disciplina trabalharão (SOUZA, A., p.221).

Em linhas gerais, os professores eventuais devem cobrir a falta de um professor responsável por qualquer disciplina (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Artes, Ciências etc.). Ele não sabe previamente qual professor (e qual disciplina) terá que substituir.

O professor eventual [...] só não pode lecionar na quadra de esportes a disciplina Educação Física, visto que esta exige, por sua especificidade, um profissional formado. Neste caso, com a ausência do professor desta disciplina, o eventual pode aplicar, em classe, a parte teórica (SOUZA, E., 2012, p.69).

Devido à sua condição de eventual (professor esporádico) ele dificilmente constrói vínculo relacional com os alunos, professores ou corpo administrativo das escolas onde atua, além de não construir uma identidade profissional ou se constituir enquanto professor de uma disciplina. Ademais, conforme destacam os estudos de Aranha (2007, p.49):

Os professores eventuais atuam em mais de uma escola, migrando de uma escola para outra num intuito de pegar aulas provenientes da ausência de professores titulares de disciplina. Muitas vezes o professor eventual fica com o telefone celular ligado esperando que alguma escola o chame para substituir algum professor.

Deste modo, supõe-se que, o professor eventual, ao ser chamado para ministrar aulas de disciplinas aleatórias, alheias às de sua formação, vivencia uma constante impossibilidade de escolha. Ele está sempre disponível às necessidades do sistema de ensino, torna-se um simples “operacionalizador da aula”, “tampando buracos” com o objetivo de manter a máquina funcionando, ou seja, não deixar os alunos, de cujas turmas o docente se ausentou, sem um professor naquele horário.

Não por acaso, a rede de ensino público de São Paulo possui uma grande quantidade de professores eventuais, afinal o estado apresenta uma alta taxa de absenteísmo docente. Saldaña (2017), partindo das informações do governo, constatou que no ano de 2015, cada professor efetivo registrou em média, 30 dias de ausência das escolas em um ano e o principal motivo é o volume de licenças médicas, que representam em média 60% dos dias de ausência na rede estadual paulista. Ou seja, as circunstâncias que levam seus colegas a faltarem ao trabalho – na maioria das vezes pelo adoecimento por não suportarem as condições a que estão submetidos – é o que dá oportunidade de trabalho aos docentes eventuais.

Deste modo, o professor eventual supre de forma inadequada e não planejada as demandas da rede de ensino. Como afirma Aparecida Neri de Souza: “a incerteza que pesa sobre estes professores evidencia a dependência e fragilidade, pois nada está seguro em termos de direitos sociais. Trata-se de um eterno recomeço, sem reconhecimento de que faz um trabalho portador de sentido” (SOUZA, A. 2011, p.8).

Conforme constatou Moura (2013) uma das principais problemáticas no estado de São Paulo refere-se à flexibilização do trabalho que ocasiona diferenciadas formas de contratação de professores. A rede pública paulista tem uma longa trajetória histórica de trabalho temporário e precário, mas isso se intensifica no contexto histórico que se inicia na década de 1990, sob o imperativo das políticas baseadas no neoliberalismo.

Elisabeth Souza (2012) também aborda em seu estudo, as várias categorias de professores eventuais no estado de São Paulo¹². Ao tratar da “categoria F”, que são aqueles que atuam com a sua própria disciplina, a autora destaca que estes professores devem sempre estar atentos aos editais publicados no *site* da Diretoria de Ensino Regional (DER) de sua opção – que são colocados com 72 horas de antecedência –, pois ao surgirem aulas, caso sua

¹² Demos ênfase aqui à rede estadual de São Paulo, por esta ser pioneira nesses tipos de contratos precários, todavia, a contratação de professor eventual não se resume a esta rede de ensino. Em 2017, a prefeitura de Petrolina, através do Credenciamento nº 006/2017 previu a contratação de professores eventuais e conforme o edital: “A remuneração de cada contratado será de acordo com os dias comprovadamente trabalhados e oficialmente encaminhados ao setor competente” e “o contratado poderá trabalhar em regime de itinerância de acordo com a necessidade do contratante.” (PETROLINA/PE, 2017, p.6). A página inicial do edital de Petrolina pode ser vista no anexo 1.

pontuação seja alcançada ao se atender a lista classificatória, ser-lhes-ão atribuídas aulas em alguma escola que lhes convém. Caso contrário, correm o risco de terem aulas atribuídas compulsoriamente, independente da localização da escola.

Aranha (2007) considera que houve avanços concernentes às exigências prescritas nas sucessivas resoluções promulgadas, destacando que a partir do final da década de 1990 passou-se a exigir a habilitação para atuar como professor eventual. Já Elisabeth Souza (2012) destaca que na verdade houve um retrocesso, pois em pleno século XXI, em 2012, a legislação paulista autoriza a convocação de docentes sem habilitação para “cadastro emergencial”. E reitera: “a maioria é formada, tem uma habilitação, porém, raramente, ao lecionar, eventualmente, substitui alguém na disciplina da sua área de formação” (SOUZA, E., 2012, p.105).

Isso nos remete às análises de Oliveira (2004) quando, ao tratar do trabalho docente, afirma que tem ocorrido o aumento das funções dos professores, visto que estes passam a assumir e desempenhar diferentes funções no ambiente escolar como a de assistente social, psicólogo ou enfermeiro. Com isso, aumenta o seu sentimento de “despersonalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004, p.1132). No mesmo sentido, esses aspectos concernentes ao professor eventual remetem à necessidade da polivalência ou “multifuncionalidade”.

Aranha (2007) ao referir-se a esses professores, relata situação similar baseado em dados empíricos:

[...] um professor eventual, quando não está substituindo um professor responsável por disciplina ausente, aplica seu tempo em fazer serviços bancários para a escola, uma espécie de *office boy*. Também, não raramente, o eventual se submete a fazer serviços diversos dentro da escola, tirar fotocópias, ajudar a olhar alunos no pátio, acompanhar alunos em passeios, organizar festas na escola ou torneios esportivos etc. (ARANHA, 2007, p.60-61).

Assim o autor detectou uma forma de o professor eventual “agregar atributos positivos para que seu *status* dentro de uma determinada escola evolua e ele, o eventual, possa aumentar gradativamente a quantidade de aulas ministradas” (ARANHA, 2007, p.60). Deste modo, observa-se que, desde o consentimento para atuar como eventual – muitas vezes com base em agregar atributos para o currículo e somar experiência para pleitear uma vaga no serviço público –, até a aceitação de trabalhos diversos no chão da escola como forma de demandar mais hora-aulas trabalhadas e consequentemente recebidas; são situações que

evidenciam um trabalho docente não só precarizado, mas despersonalizado e com ausência de sentido.

3.1.3 *Novas tendências de precarização do trabalho docente: terceirização, pejetização e uberização*

O professor eventual, do qual tratamos, é um trabalhador docente atípico, que já existe em algumas redes de ensino, tem máxima expressão na rede pública do Estado de São Paulo e configura uma precarização já institucionalizada. Destacamos, por hora, algumas tendências que seguem uma direção parecida (ou piorada) dessa forma de trabalho, e que apareceram nos anos de 2016 e 2017 nas redes públicas. São iniciativas do poder público, que consistem em inserir novos mecanismos de contratação de docentes na educação básica brasileira, excedendo as condições precárias colocadas aos professores temporários e eventuais. São meios de expropriação do trabalho docente que vão além do que abordamos nas duas seções anteriores, ou seja, ultrapassam a fronteira do que já consideramos inaceitável.

Muitas das iniciativas que trataremos aqui não foram materializadas devido aos impedimentos dos meios judiciais, por meio da organização dos trabalhadores da educação junto aos seus sindicatos, ou ainda devido à resistência dos estudantes mobilizados. No entanto, elas se colocam como tendências muito possíveis de serem implementadas num futuro próximo, caso não haja a necessária contestação de tais medidas. São elas: a terceirização, a pejetização e a uberização do trabalho docente.

Essas tendências vêm se afirmando pela justificativa de que o país passa por uma crise econômica, com isso os poderes públicos das redes estaduais e municipais devem cumprir com mais rigor a Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000¹³). Assim, recorrem a diversos mecanismos, dentre eles, a terceirização da educação, evitando abrir concursos e tentando privatizar algumas unidades escolares e até as redes como um todo, por meio da gestão privada¹⁴ em convênios com Organizações Sociais (OSs). Sob o frágil e insustentável

¹³ A Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 04/05/2000) estabelece, em regime nacional, parâmetros a serem seguidos relativos ao gasto público de cada ente federativo brasileiro. Na prática impõe restrições orçamentárias aos estados e municípios afetando a aplicação de recursos em diferentes esferas do serviço público.

¹⁴ A mercantilização da educação traz para dentro dela os problemas que existem nos negócios em geral: competição e fraudes como vêm ocorrendo no modelo das escolas *Charters* nos EUA, demonstrado por autores como Diane Ravitch (EUA) e Luiz Carlos de Freitas (BR). Apesar do caminho errado trilhado em duas décadas e apontado por diversos estudiosos, ainda assim, relatórios recentes da UNESCO, como o *Global Education Monitoring* (GEM) – que discute os objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável – reforçam em sua agenda o financiamento da educação e dos sistemas educacionais pelo setor privado, afirmando as parcerias como meio de garantir o financiamento adequado. Como diz o documento: “A sociedade civil, o setor privado e

argumento de que a contratação de uma OS garantirá a “eficácia” na educação pública, alguns governos vêm tentando impor a transferência da gestão de escolas públicas para entidades privadas que oferecem serviços genéricos de gestão, muitas delas sem idoneidade, experiência ou capacidade em gestão pública (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017), encarando a educação tão somente como mais uma oportunidade de negócios.

Ao tratarem da gestão privada de escolas públicas na Educação básica, Gawryszewski *et al* (2017, p.729) põem em tela a pauta da “agenda privada-mercantil” que vem sendo difundida como “solução para oportunizar uma educação com igualdade de oportunidades para todos, baseada na crença da ‘evidente’ maior eficiência e ‘qualidade’ da gestão privada sobre a pública”. Os autores afirmam que essa proposta – já existente em algumas escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais – se espelha nas escolas *charters* dos EUA, que estabeleceram a gestão privada nas escolas públicas por meio de organizações privadas (com ou sem fins lucrativos). Ainda destacam que essa nova mediação histórica que desponta é regulamentada, e se torna protagonista no setor educacional público em meio à intensificação da crise do capital, sob a tutoria do Estado. Assim, sustentam que:

A “reforma” do Estado operada nos anos 1990 e as subsequentes regulamentações das organizações sociais e das parcerias público-privadas criaram as condições favoráveis para fortalecer a agenda privada-mercantil. As contradições que o próprio sistema capital determina incidem em medidas de maior ou menor controle conforme conjuntura política. Isto é, operam-se ações voltadas a gerenciar as crises do capital, por meio do rebaixamento dos custos da produção e da criação de novos mercados, e introduzem mecanismos que amenizem as tensões advindas dos movimentos de resistência organizados pelos trabalhadores no enfrentamento das medidas austeras voltadas a dinamizar ou a potencializar a acumulação do capital (GAWRYSZEWSKI *et al.*, 2017, p.744).

Portanto, ao abordarmos esta questão, é necessário tratar do aspecto conjuntural e, assim, começamos por destacar a lei que libera a terceirização – Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017a) – para todas as atividades de empresas, que poderá, em nossa avaliação e nas palavras de Tokarina (2017): “levar à redução de concursos públicos na área da educação e fortalecer a administração de escolas por Organizações Sociais¹⁵ (OSs), que poderão também cuidar da contratação de professores”.

as parcerias multissetoriais têm papéis importantes no financiamento, na implementação e na responsabilização mútua da nova agenda, que deverá ser comandada pelos governos nacionais” (UNESCO, 2016, p.32).

¹⁵ As Organizações Sociais de direito privado são a terceirização da educação pública, e isso não é algo novo. Essa possibilidade ficou estabelecida na Emenda 20/1995, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2016. Nesta seção demos destaque aos recentes processos engendrados pelos governos de Goiás e Paraíba nos anos 2016/2017, no entanto, não ignoramos ou desconhecemos outros processos já em curso que procuram promover

Um exemplo pioneiro, nesse quesito, foi trazido pelo governo do Estado de Goiás, que no dia 6 de janeiro de 2016, junto a Secretaria de Educação¹⁶ (Seduce) tornaram público os Instrumentos de Chamamento Público para a seleção de OS e contrato de gestão para o gerenciamento, a operacionalização e a execução das atividades administrativas de apoio para a implantação e implementação das políticas pedagógicas definidas pela secretaria nas unidades da Macrorregião IV – Anápolis. Conforme afirmam: “o compromisso do Governo de Goiás e da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte é com a Educação. A proposta das Organizações Sociais é para mudar a gestão das escolas e melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos” (SEDUCE, 2017).

O Chamamento nº 003/2016¹⁷, e, posteriormente, o nº 001/2017, lançados pelo governo de Goiás junto à SEDUCE, buscavam selecionar OSs para assumir a gestão compartilhada de escolas estaduais em uma determinada região do estado. No que diz respeito aos docentes, em seu item 2.22 da Cláusula Segunda, o edital assevera: “Contratar, por meio de processo seletivo, sob regime de CLT, professores e pessoal administrativo em quantidade necessária e condizente ao adequado cumprimento dos serviços inerentes à gestão de uma unidade escolar” (GOIÁS, 2016, p.104).

O item 2.26, da Cláusula Segunda, dispõe:

Garantir o pagamento do piso salarial dos empregados celetistas, profissionais de magistério e administrativos, observando a aplicação do índice de reajuste anual do piso salarial em cada um dos diferentes níveis dos profissionais de magistério contratados no regime celetista (GOIÁS, 2016, p.104).

Este último item é confuso, visto que não há um piso salarial de empregados celetistas, definido em lei. O que há para os celetistas é o regime de trabalho que tem como base a CLT, e, quanto aos profissionais do magistério público da educação básica, o que vale é o piso salarial nacional estabelecido pela Lei nº 11.738/2008.

Destacamos esta cláusula, que diz respeito aos docentes, pois, além de confrontar os preceitos constitucionais, este tipo de contrato a partir do convênio com as OSs, cria uma categoria de professores totalmente distinta dos concursados. Com as OSs, os funcionários deixam de ser servidores públicos e passam a ser empregados sob o Regime da Consolidação

esta forma de parceria público-privada, como são os casos dos estados de Mato Grosso e Pernambuco. Para saber mais sobre os processos nestes dois últimos estados citados, consultar: Gawryszewski *et al* (2017).

¹⁶ “Em janeiro de 2015, a Secretaria de educação, cultura e esporte de Goiás (Seduce), por meio da Secretária Raquel Teixeira, visitou os Estados Unidos e tomou contato direto com as experiências de gestão privada de escolas públicas estadunidenses” (GAWRYSZEWSKI *et al*, 2017, p.741).

¹⁷ A página inicial do edital goiano pode ser vista no anexo 2.

das Leis do Trabalho (CLT), sem direito à estabilidade¹⁸, ao piso salarial e aos planos de carreira. Com relação à gestão, os diretores passam a ter uma série de limitações já que a sua atuação estará calcada nos resultados e a palavra final sobre quaisquer assuntos escolares possivelmente caberá aos dirigentes das OSs.

Além de seu viés privatista, a série de irregularidades e inconstitucionalidades contidas no edital de contratação goiano, gerou uma forte resistência estudantil, com ocupações de escolas por alunos que questionaram os caminhos das políticas públicas no estado. Também foram diversas as contestações feitas pelas entidades vinculadas à educação e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego).

Em fevereiro de 2016, integrantes do Ministério Público de Goiás, do Ministério Público Federal e do MP de Contas do Estado (que atua junto ao TCE), expediram recomendação conjunta à secretária estadual de Educação, Raquel Teixeira, para que fosse adiado o Edital de Chamamento Público nº 003/2016 (GOIÁS, 2016) por conter irregularidades e inconstitucionalidades, sendo questionada a capacidade das OSs – qualificadas pelo governo de Goiás – para administrar escolas estaduais. Segundo o sindicato, a recomendação das OSs apresentou outras irregularidades nas quais promotores e procuradores afirmam que:

[...] nenhuma das 11 organizações qualificadas para o certame atende aos requisitos previstos na legislação. Em várias delas, os responsáveis respondem a processos judiciais, inclusive criminais, o que atenta contra a exigência de idoneidade moral, por exemplo (SINTEGO, 2016a).

Dentre as indicações de OSs, a aprovada pela Seduce foi a denominada Grupo Tático de Resgate¹⁹ (GTR), ligada a área da saúde, a qual o sindicato lembra o envolvimento com a denúncia da operação Decantação, da Polícia Federal. Esta operação revelou que recursos desviados eram destinados ao pagamento de OS da saúde em Goiás, e, ainda, que um dos diretores da GTR foi denunciado pelo MP-GO, por fraude no uso dos fundos rotativos dos hospitais estaduais de Goiás em 2011 (SINTEGO, 2016b). Assim, afirma o sindicato:

Fica cada vez mais claro o caráter nocivo das OSs no serviço público. Na saúde, a Polícia Federal já revelou que tem maracutaia, e agora, a Seduce aprova uma empresa de nome Grupo Tático de Resgate, que também é alvo

¹⁸ Estabilidade é a garantia de permanecer no serviço público, sem possibilidade de demissão a não ser por cometimento de falta disciplinar de natureza grave, apurada em processo administrativo regular, assegurada ampla e prévia defesa (BRASIL, 1988b).

¹⁹ Grupo Tático de Resgate (GTR) é o nome real. No entanto, a OS passou a utilizar o nome público “Transparência e Resgate Social”, com o objetivo de abafar os processos judiciais envolvendo o grupo GTR.

de investigação do MP-GO, para lidar com professores e estudantes em Anápolis (SINTEGO, 2016b).

Ao contrário, a posição da Secretaria de Educação goiana, em nota pública, divulgou o resultado da “primeira experiência em gestão compartilhada da educação”, afirmando que “a entidade vencedora, apesar de pouco tempo atuando como Organização Social, apresenta um corpo técnico com enorme experiência em educação, quesito fundamental para a escolha e previsto em lei (15503/05)” (SEDUCE, 2017). Esta colocação manifestada pela Secretaria de Educação contrasta não só com as denúncias do sindicato, mas com o próprio perfil público divulgado no site da Associação Grupo Tático de Resgate (GTR), que não faz nenhuma referência ao seu trabalho e experiência na educação (SINTEGO, 2017).

Tendo em vista todas as denúncias e irregularidades, em 2017 a justiça determinou a suspensão do edital de Chamamento Público nº 003/2016. A Procuradoria Geral do Estado permaneceu interpondo recursos, não obstante, em 2017, um novo edital previu a implantação de OSs em 25 escolas da rede estadual de Goiás no entorno de Brasília, demonstrando que, apesar da resistência ampla e qualificada contra este tipo de privatização da educação, ela tem encontrado espaço para se expandir.

Há também outros estados em que as tentativas de implantação das Organizações Sociais se encontram em estágio avançado. Em 30 de junho de 2017, o governo do Estado da Paraíba publicou em Diário Oficial uma seleção pública para a escolha de uma OS²⁰ para atuar na área de educação com vigência de dois anos, podendo ser prorrogado por iguais e sucessivos períodos, até o limite de 60 meses. Desta maneira, o governo buscou terceirizar setores essenciais da administração pública, fazendo um repasse da gestão pública para as chamadas Organizações Sociais. O que implicaria em ir além das áreas já terceirizadas atualmente, como limpeza e segurança, indo até as atividades fim, que é o acompanhamento pedagógico de alunos e suporte aos professores.

A publicação do edital nº 001/2017/SEAD/SEE²¹ (PARAÍBA, 2017) de 30 de junho, previu a escolha de uma Organização Social para atuar em 652 escolas do estado, com realização do leilão em 11 de julho²². Isto se daria através da livre concorrência em todo o país, na qual as Organizações Sociais formulariam suas propostas com um prazo de 10 dias para a licitação.

²⁰ Segundo Nunes (2017) o desembolso estimado pelo governo da Paraíba, com a terceirização da educação, chega a 10,3 milhões.

²¹ A página inicial do edital paraibano encontra-se no anexo 3.

²² Diante do alerta do TCE, através de uma auditoria preliminar e parecer do conselheiro Artur Cunha Lima, que identificou irregularidades no leilão, o governador se viu obrigado a adiar a seleção.

Ao explicitar como seria implantada essa empresa, o edital evidencia que o sistema educacional seria loteado (termo citado textualmente), e as entregaria para as Organizações Sociais de caráter privado para a exploração ao longo de todo o território paraibano. Assim, a organização que vencesse o edital poderia interferir nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas das escolas.

O Sintep-PB (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação da Paraíba) se colocou totalmente contra a entrega das Unidades Escolares para a Gestão Pactuada do governo do Estado. O Setor Jurídico do sindicato foi acionado, no intuito de tomar atitudes legais contra a medida (SINTEP-PB, 2017), todavia, teve menos sucesso que o sindicato goiano, pois a denúncia contra a licitação do governo do Estado foi indeferida pela 2ª Câmara do Tribunal de Contas da Paraíba. Este órgão não considerou a suspensão do processo, observando que “o edital foi minuciosamente analisado e cumpre as formalidades legais exigidas” (TCE-PB, 2017). O conselheiro Arthur Cunha Lima ressaltou ainda ter levado em conta, na decisão que submeteu à apreciação do colegiado, o fato de que a celebração de contrato com a Organização Social seria para “atividade de apoio, não envolvendo a contratação direta de professores” (TCE-PB, 2017).

O que podemos destacar é que tanto os editais goianos quanto o paraibano, divulgados em 2016 e 2017, representam um grave acinte à Constituição Federal e à Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Terceirizar a educação, como pretendem, e já começaram a fazer os governos de Goiás e da Paraíba²³ é, primariamente, atestar a imperícia de quem a gerencia. No entanto, o cerne da questão aponta para a falta de compromisso com a lógica social pública, com um modelo de gestão, de trabalho e de educação que combata as desigualdades sociais, dando lugar a um modelo que esquece as pessoas e seus direitos, transformando a educação num nicho de mercado sustentado com recursos públicos. No que tange aos professores, caso haja a concretização de certas medidas que os atingem, abrem-se novas formas de precarização e desvalorização do trabalho docente e desperta discussões jurídicas sobre a viabilidade desse tipo de contratação.

Os processos em questão, com suas diferenças e semelhanças, avanços e suspensões, com recuos ou ataques mais incisivos em relação ao trabalho docente, abrem espaço para

²³ Além desses dois estados da federação, em 2018, a prefeitura de Florianópolis aprovou o projeto de Lei 17484/2018 (FLORIANÓPOLIS/SC, 2018) chamado “Creche e saúde já” que permitiu repassar serviços públicos às OSs, incluindo a educação, a saúde e a assistência social. O projeto teve uma tramitação relâmpago, foi aprovado em um feriado, e contou com grandioso aparato repressivo utilizado para reprimir os trabalhadores que, em greve e na luta, resistiram. Mais informações sobre a aprovação do projeto e as formas de luta pela revogação do mesmo podem ser vistas na aba “notícias” do site do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público de Florianópolis. Disponível em: <<http://www.sintrasm.org.br>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

inevitáveis questionamentos como: o que ocorrerá com o futuro dos professores e professoras? Estão se construindo mecanismos para a diminuição ainda mais drástica de concursos públicos para o quadro da educação? Quem será responsável pelo pagamento dos vencimentos dos servidores públicos da Educação? Quem será incumbido da aposentadoria dos servidores possivelmente contratados via Organizações Sociais?

Ao expormos essas tendências e questões, não podemos deixar de resgatar o processo de pejetização, já abordado no primeiro capítulo, e que agora retomamos com o objetivo de tratar do trabalho docente. Conforme discorreremos, o fenômeno da pejetização vem ocorrendo, geralmente em atividades intelectuais (mas não somente), como forma de tentar camuflar o vínculo empregatício entre empregado e empregador, valendo ressaltar a vulnerabilidade do trabalhador como elemento a ser considerado na aceitação dessas situações.

No que tange ao trabalhador docente do setor público, é preciso destacar um edital lançado em abril de 2017 – coincidentemente ou não, logo após a aprovação da Lei da Terceirização – que incentivou a contratação de professores com CNPJ. Naquele ano, o prefeito do Município de Angelina em Santa Catarina, Gilberto Orlando Dorigon (PMDB²⁴), resolveu inovar no processo de contratação de servidor para o cargo de professor para dar aulas em duas escolas de ensino fundamental. Assim, buscou contratar docentes que atuassem na rede pública por meio da publicação de um edital²⁵ que lançou o pregão presencial nº 018/2017, tipo de licitação de “menor preço global”.

Tratou-se de um tipo de contratação classificada na Lei nº 10.520/2002²⁶ como leilão invertido feito em sessão pública, com abertura dos envelopes marcada para o dia 06 de abril de 2017. No dia, hora e local estipulado no preâmbulo do edital nº 018/2017, “os proponentes deveriam estar representados por agentes credenciados, com poderes para formular lances, negociar preços e praticar todos os atos inerentes ao certame” (ANGELINA/SC, 2017, p.2).

O edital referia-se à contratação pela prefeitura, de prestação de serviços de Instrutor de Atividades Físicas, com carga horária semanal de 20 horas e valor máximo mensal de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais com vigência do contrato até o fim do período

²⁴ Em dezembro do ano de 2017, o PMDB voltou a se chamar MDB. Com a imagem abalada pelos escândalos de corrupção e a adoção de medidas impopulares com a chegada de Michel Temer ao poder, o partido mudou de nome, retomando ao original do período da ditadura militar. Nesta tese iremos nos referir sempre ao PMDB, pois nas políticas aqui analisadas, o partido ainda tinha este nome.

²⁵ O edital nº 018/2017, após muitas críticas e má repercussão, foi retirado da página da prefeitura de Angelina dias depois da sua divulgação. A página inicial do edital está disponível no anexo 4.

²⁶ BRASIL, Presidência da República. Lei nº 10.520 de 17 de julho de 2002. Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110520.htm>. Acesso em: 30 maio 2017.

letivo de 2017, podendo ser prorrogado conforme Lei 8.666/93²⁷. Alguns itens do edital previam, em caso de empate das melhores propostas, ou menores preços, que todos os proponentes com o mesmo preço seriam convidados a participar dos lances verbais, ou seja: seria realizado um leilão às avessas, onde seria contratado um professor que oferecesse a força de trabalho pelo menor valor.

Vimos aqui, claramente, um caso de “pejotização” na educação pública. Conforme evidenciado no edital: “as pessoas físicas deverão apresentar os documentos que sejam possíveis e compatíveis com a sua condição, [...] em caso de serem declarados vencedores, terão até 30 (trinta) dias para constituírem empresa jurídica” (ANGELINA/SC, 2017, p.3).

Ao vencedor do leilão caberia comparecer à Prefeitura do Município de Angelina, para firmar contrato no prazo de 02 (dois) dias úteis, a contar da data em que fosse convocado para tal; e, caso não o fizesse no prazo estipulado, sem qualquer justificativa aceita pela prefeitura, decairia do direito à contratação. Além disso, haveria outras penalidades como:

Aplicação de multa de 20% (vinte por cento) sobre o valor total do lote do contrato, de acordo com o previsto no art. 81 da Lei n. 8.666/93, assim como a indenização por perdas e danos à Administração e demais cominações legais pertinentes (ANGELINA/SC, 2017, p.5).

O edital dizia ainda que as “propostas de preços” deveriam constar em envelopes, contendo algumas informações, entre elas o seu:

[...] preço mensal, por lote, em moeda corrente nacional, em algarismo e por extenso, apurado à data de sua apresentação, sem inclusão de qualquer encargo financeiro ou previsão inflacionária. Nos preços propostos deverão estar incluídos, além do lucro, todas as despesas e custos, como por exemplo: transportes, combustíveis, tributos de qualquer natureza e todas as despesas, diretas ou indiretas, relacionadas com a prestação dos serviços (ANGELINA/SC, 2017, p.2).

O item 7.1.1 do edital, que trata da documentação necessária para o cargo, refere-se à “qualificação técnica” com a necessidade de que o candidato apresente o documento comprovando licenciatura ou que esteja cursando Educação Física. Ou seja, ao enquadrar professores como “instrutores”, o edital não exige necessariamente a graduação completa, prevendo, portanto, a contratação de profissionais não formados. E isso não é uma novidade.

²⁷ BRASIL, Presidência da República. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 30 maio 2017.

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE, 2013):

É prática comum de muitos estabelecimentos de ensino formais, como o Senac, o Senai e o Sesi, e não formais, como os cursos de idiomas e preparatórios, registrarem os seus professores na condição de instrutores, fazendo-o no afã de burlarem a legislação trabalhista, notadamente, os preceitos insertos nos Arts. 318 a 323, da CLT, e na Súmula N. 351, do TST. Isto, quando não simulam a contratação deles como prestadores de serviços, exigindo-lhes a abertura de pessoa jurídica, a impropriamente chamada pejetização. Falsamente, escudados nessa deliberada burla, são-lhes negados, em primeiro lugar, a condição de professores, e, a partir dela, todos os direitos previstos em convenções e acordos coletivos.

Segundo Felipe Boselli, presidente da Comissão de Licitações e Contratos da subseção de Santa Catarina da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a medida caracteriza fraude ao concurso público, precarização da atividade e tentativa de fugir das obrigações trabalhistas. Ele exemplifica que nessa modalidade o profissional teria que pagar tributos que chegam a 30% do valor, ou seja, se recebesse R\$ 1,200,00 (um mil e duzentos reais), na prática ficaria apenas com R\$ 840,00 (oitocentos e quarenta reais), menos do que um salário mínimo e bem abaixo do piso da categoria, além de abrir mão dos direitos trabalhistas (WEISS, 2017).

Independentemente do título sob o qual o profissional foi contratado – professor, instrutor, técnico –, é a realidade do contrato de trabalho que define a função de magistério e, por consequência, a categoria diferenciada de docente. Este tipo de edital foi uma tentativa de “pejetização” que buscou contratar, ilicitamente, um profissional como PJ para atuar no serviço público. Uma fraude vedada que tentou recorrer ao pregão para descumprir os direitos trabalhistas.

O Ministério Público de Contas de Santa Catarina (MPC-SC) abriu um processo administrativo cobrando explicações da prefeitura, pois esse tipo de procedimento não seria adequado para contratação de professores na rede municipal. Para o órgão, o processo deveria ser feito por meio de concurso público ou admissão por contratação temporária. Após isso, o edital foi suspenso pela prefeitura, sendo retirado do site e do portal transparência do município.

Por conseguinte, em 26 de abril de 2017, alguns dias depois do lançamento do edital, a licitação foi cancelada (DUARTE, 2017), o prefeito e o procurador-geral do município, Leonardo Ávila, decidiram pelo fim do pregão com menor preço global previsto no edital 018/2017. E, na sequência, os representantes da cidade prometeram a criação da vaga por meio de concurso público.

Finalmente, ao tratarmos destes casos supracitados e das tentativas de contratação ocorridas nos últimos anos, também não podemos deixar de discorrer sobre mais uma proposta que surgiu no ano de 2017. Uma tendência identificada, que será apresentada nas próximas linhas desta seção.

Conforme discorreremos no primeiro capítulo desta tese, quando abordarmos as mudanças recentes no mundo laboral, outro termo que tem sido utilizado para referir-se à precarização das condições de trabalho na atualidade, é a uberização. Na educação podemos traçar algumas aproximações com projetos que colocam os professores, que atuam no setor público, imersos nesta tendência.

Ao tratar do tema da precarização do mundo do trabalho e relacioná-lo com a educação, Freitas (2016) aborda a “charterização e a uberização” como formas destruidoras de profissões, afirmando que é muito provável que a uberização avance pelas “*charters online*”²⁸: escolas que distribuem conteúdos e que usam “tutores” online para apoiar os estudantes em seu estudo, seja quando estão na plataforma de aprendizagem, seja fora dela, sob demanda. Assim,

[...] aos poucos, os processos de precarização vistos em outras profissões vão se aproximando dos professores – inclusive a conversão de seu trabalho vivo em trabalho morto, dentro de plataformas de aprendizagem online que, com ajuda de tecnologia interativa, procura copiar e eternizar a atuação dos profissionais da educação. Trata-se de congelar os processos destinados a apoiar o desenvolvimento das crianças, bem como destinados a regular seu ritmo e profundidade de aquisição de conhecimentos, e registrá-los em códigos informatizados e reproduzíveis sem a presença viva do professor (FREITAS, 2016).

Conforme o previsto na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) – que incorpora a MP nº 746/2016 da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016) e altera a LDB (Lei 9394/96) –, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, dentre elas, a educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias. Assim, a LDB (BRASIL, 1996) passa a conter em seu artigo 36, parágrafo 11 que, para efeito de

²⁸ O autor, ao discutir as políticas educacionais norte-americanas e traçar alguns paralelos com o Brasil, refere-se às escolas *Charters* nos Estados Unidos, como um modelo de escola pública que adota a lógica da gestão privada, e que podem ser presenciais ou on-line. Para mais informações sobre o tema ver artigo no Blog do Freitas.

Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/category/os-novos-reformadores/privatizacao/escolas-charters/>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância.

Isto, na visão de Freitas (2016), pode abrir caminho para as *charters online* (empresas que fornecem conteúdo instrucional *online*). Deste modo, afirma:

A relação professor-aluno que numa sala convencional de aula pode ser de 40 alunos para um professor, pode chegar a 400 alunos para um professor, dez vezes mais, em uma escola *online*. Se esta forma de organização do trabalho, a uberização, prospera, um professor em sua casa, atende 400 alunos “*online*”. A própria plataforma monitora o tempo gasto pelo professor e gera a base de sua remuneração (FREITAS, 2016).

O autor afirma que, enquanto a “charterização” rompe com a noção de serviço público e o destrói junto com o magistério público, a “uberização” poderá atingir o profissional da educação e remodelar sua relação com a escola (FREITAS, 2016), num processo que, a nosso ver, vem para aumentar a alienação e a expropriação do trabalho do professor.

Além desta reflexão trazida pelo professor Luiz Carlos de Freitas, destacamos também o processo por outro viés, pois assistimos recentemente a uberização tentando se inserir na escola pública por meio das relações contratuais. Em Ribeirão Preto²⁹, município do interior de São Paulo, o prefeito da cidade, Duarte Nogueira (PSDB), intencionou implementar um Projeto de Lei de Contratação de Professores Substitutos que gerou ampla discussão e resistência entre os profissionais da educação daquele município.

Segundo notícia veiculada no site do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em tom de propaganda, o projeto da prefeitura tucana criaria um sistema de trabalho cuja ideia seria:

Pagar por aulas avulsas aos docentes, sem ligação com o município, sempre que faltarem profissionais na rede municipal de ensino. Apelidado de “Uber da Educação” ou “Professor *Delivery*”, a proposta busca resolver o problema da falta de docentes nas escolas (PSDB, 2017³⁰).

Apesar de ter sido divulgado como uma grande ideia inovadora para a educação, no intuito de suprir a falta de professores efetivos, esse projeto se assemelha muito aos professores eventuais, dos quais já tratamos em seção anterior. As diferenças seriam apenas os

²⁹ A rede municipal de Ribeirão Preto tem 109 escolas da rede direta e outras 24 conveniadas. O sistema tem 3.159 professores, sendo 400 emergenciais, de acordo com dados da própria secretaria. São cerca de 48 mil estudantes matriculados. (MOREIRA, 2017).

³⁰ PSDB. Partido da Social Democracia Brasileira. **Prefeitura tucana cria “Uber da educação”**. Disponível em: <<http://www.psdbr.org.br/acompanhe/noticias/prefeitura-tucana-cria-uber-da-educacao/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

meios e instrumentos utilizados para a convocação para o trabalho, que, neste caso, devido à proposta de utilização de novas tecnologias através de uma plataforma, apresenta ares de modernização. Conforme afirmaram:

De acordo com o projeto, o professor não teria vínculo empregatício com a prefeitura e o acionamento se daria por aplicativos, mensagens de celular ou redes sociais. Após receber a chamada, o professor teria 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola. Caso contrário, outro seria acionado em seu lugar (PSDB, 2017).

Segundo a então Secretaria Municipal de Educação, Suely Vilela, ex-reitora da USP, um dos graves problemas presentes na Rede de ensino de Ribeirão Preto é o absenteísmo docente, ou seja, as faltas pontuais de professores. Buscando solucionar o problema, a secretaria defendeu a importância da medida e propôs o Projeto de Lei Complementar que dispõe sobre o credenciamento de “Professores Substitutos” para ministrarem aulas avulsas surgidas na Rede (CME, 2017, p.1). O projeto, segundo a secretária, foi submetido à consulta da comunidade escolar e está em fase de análise das sugestões enviadas à secretaria (MOREIRA, 2017).

Segundo o Projeto (Art. 1º § 1º): “as aulas avulsas são as surgidas exclusivamente por faltas, afastamentos, aposentadorias, demissões, exonerações e serão atribuídas por prazo inferior a 30 dias”. Conforme a posição do Conselho Municipal de Educação (CME): “a substituição prevista no projeto de lei consiste para [...] caráter de urgência e de pagamento de acordo com a hora trabalhada, com vínculo ‘semilegal’” (CME, 2017, p.2).

Segundo o parecer nº 01/2017³¹ do CME, aprovado em 26 de junho de 2017, “a alternativa terá lacunas do ponto de vista qualitativo e criará regime laboral precário” (MOREIRA, 2017). O projeto, portanto, teve parecer contrário do órgão que afirmou que “a aprovação do Projeto de Lei Complementar proposto pela Secretaria Municipal de Educação é desnecessário e descabido. Para o Conselho, tal projeto contém um grave erro pedagógico na solução proposta” (CME, 2017, p.7). Conforme destacam:

A proposta apresenta-se pífia desde o ponto de vista do planejamento, pois não se fundamenta em dados concretos, publicamente apresentados e discutidos, de um problema complexo que requer solucionamento. No tocante à ciência pedagógica, ignora-se todo o acúmulo científico acerca das dificuldades próprias do exercício da docência em substituição. Em relação à

³¹ CME. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 01/2017**. Projeto de Lei Complementar que dispõe sobre o credenciamento de professores substitutos para ministrarem aulas avulsas surgidas na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto. Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/conselho/i15ind-conselho.php>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

qualidade da educação, propõe-se solução simplesmente inaceitável do ponto de vista qualitativo, oferecendo, aos alunos, docentes eventuais que, embora se diga atenderão a requisitos mínimos de formação, serão sempre pessoas que a isto recorrerão em razão da situação de absoluto desemprego. Do ponto de vista laboral, cria-se a figura com vínculo extremamente precário no sistema, com potencial para ter seu uso ilicitamente expandido no futuro. Do ponto de vista jurídico-constitucional, eis que se cria função pública de caráter eventual para atender a necessidade não eventual da Administração (CME, 2017, p.9).

O parecer destaca ainda que “o papel da comissão, da administração municipal e do conselho é descortinar políticas públicas de médio e longo prazo que resolvam tais situações, que não podem ser tratadas como ordinárias” (CME, 2017, p.5). Com as devidas críticas postas, o CME não nega que há um problema a ser resolvido com a falta de professores, e recomenda estudos mais aprofundados antes do envio da matéria à Câmara, caracterizando o projeto em questão como “uma medida voluntarista que [...] não está fundada em dados suficientes e publicamente discutidos” (CME, 2017, p.5). Desta forma, ponderam que:

[...] os dados preliminares que a Secretaria Municipal da Educação apresentou em reunião do Conselho Municipal de Educação mostram que há índices permanentes de salas de aula com professores ausentes por diversos motivos legais. Mas, não há dados suficientes para a construção de uma solução adequada (CME, 2017, p.1).

Apesar de o projeto não ter chegado oficialmente à Câmara da cidade, um grupo de professores distribuiu aos vereadores cópia da proposta preliminar e reivindicou que a ideia fosse barrada, afirmando que o projeto era inconstitucional (MOREIRA, 2017). E, assim, os profissionais da educação da pequena rede municipal de Ribeirão Preto (comparativa e quantitativamente), continuaram resistindo e promovendo debates sobre o tema, cuja repercussão tomou proporções nacionais no ano de 2017.

Se essa tendência se efetivasse, além da precarização das condições de trabalho – inerente à proposta de uberização –, os professores poderiam ficar ainda mais sujeitos às práticas de monitoramento³² e ao controle. Como no Uber, em que no coração do controle está o sistema de reputação do motorista, que permite aos passageiros classificar os condutores, o

³² Hoje os docentes já são monitorados ideologicamente pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP). As denúncias geralmente são feitas pela internet, onde alunos e pais atuam como chefes destemperados que presumem que podem denunciar um professor a qualquer momento, caso considerem que o conteúdo do ensino ministrado seja contrário às suas convicções políticas, morais e religiosas. Vale lembrar que o jornal Gazeta do Povo, em 2017, havia aberto um canal para receber denúncias, mas, devido à pressão social, foi obrigado a recuar. Na altura dos acontecimentos em que esta tese foi finalizada – logo após a eleição de Jair Bolsonaro – o movimento ganhou novo fôlego, inclusive com vários parlamentares eleitos com apoio do ESP para diferentes cargos espalhados por todos os estados brasileiros. Sendo assim, podemos imaginar o cenário daqui pra frente.

mesmo poderia ser atribuído ao trabalho docente. Desta maneira, os professores também poderiam ser avaliados por estas plataformas e, dependendo do resultado de seu desempenho, permaneceria ou não como um candidato ao trabalho.

Em suma, estas ideias que caracterizamos como tendências (ou ameaças), que tem tomado diferentes configurações em diversas redes, por meio da terceirização, da pejetização e da uberização, são mecanismos escolhidos pelo poder público que garantem aos municípios e aos estados a ausência do vínculo empregatício ou mesmo de um contrato temporário. São maneiras de ficar à margem das regras, ao mesmo tempo em que reivindicam se tratar de grandes inovações para a educação. São proposições manifestas em projetos de lei, editais e resoluções, que introduzem vínculos extremamente precários nas redes públicas. Destas formas, os docentes só são remunerados se e quando forem convocados para atuação esporádica. No fim, são vagas destinadas a quem está desempregado e precisa trabalhar, o que os insere na superpopulação de professores instáveis, constituindo o que denominamos de precariado professoral.

Sem tempo de serviço estipulado por meio contratual, tais práticas colidem com o princípio da legalidade, dispostos nos artigos 5º e 37º da Constituição Federal (BRASIL, 1988a), os quais obrigam a Administração Pública a fazer somente o que está previsto em lei. Portanto, reafirmamos que há inconstitucionalidade nos referidos projetos. Além disso, contrariam os princípios legais regidos pela LDB 9394/1996 que diz em seu Art. 67 que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Portanto, os projetos propostos contrariam a LDB, não possuem previsão legal, e ferem a isonomia estatutária prevista na Constituição Federal, todavia, surgem e se apresentam sem pudores. Apesar dos impedimentos momentâneos e da resistência efetivada contra todos eles, teme-se que, num contexto de liberação das terceirizações, privatizações e de um duro ajuste fiscal, os concursos públicos deixem de ser realizados (ou reduzam de

forma ainda mais drástica), que os professores efetivos deem lugar aos prestadores de serviços e que seja feita a entrega da administração das escolas para Organizações Sociais.

O artigo 170 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a) explicita a valorização do trabalho humano com o fim de assegurar uma existência digna. Obviamente, ao trabalhador professor deve ser garantido o princípio da dignidade da pessoa humana. Constatamos, no entanto, uma antípoda deste cenário. Observamos que o trabalho docente tem sofrido uma ameaça crescente nos aspectos concernentes aos vínculos empregatícios, acompanhada de arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, que tem gerado um quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Esse cenário se concretiza não somente pelos vínculos de trabalho dos professores não efetivos como os dos temporários, eventuais ou em tempo parcial; mas também pela possibilidade da terceirização, pejotização e uberização. Assim, tanto as categorias já existentes, quanto as tendências que têm surgido nos últimos anos, nos levaram a identificar esses professores como uma camada do professorado que está submetido a relações muito precárias e instáveis.

Com isso, observamos os desdobramentos da alienação do trabalho docente decorrente da reificação sob tais relações, levando os professores a perderem o controle sobre a própria atividade que desenvolvem, e os afastando precisamente do processo social através do qual se constitui o seu trabalho. Além disso, é preciso atentar para a tendência latente de uberização do trabalho docente que pode vir a aliar o trabalho intermitente com o monitoramento, fazendo com que os sistemas de reputação se coloquem como um mecanismo de controle mais rígido para estilos disciplinares centralizados, visto que as formas de gerencialismo não são novidades dentro das escolas e das redes públicas de educação.

Na economia do compartilhamento (conforme destacamos no primeiro capítulo), há uma relação entre fornecedores de serviço e consumidores em que as regras de proteção do consumidor são substituídas por algoritmos e sistemas de classificação (reputação). Esta lógica pode se estender para as demais profissões, inclusive para o ranqueamento de professores que atuam nas redes públicas. Assim os próprios “consumidores do serviço” (alunos e pais) fiscalizariam as “más condutas” dos professores, completando um quadro de uberização do trabalho docente.

Enfim, tudo o que até aqui abordamos, no presente capítulo, constitui o retrato do que estamos definindo de precariado professoral: uma superpopulação relativa de professores, parte do exército de trabalhadores (desempregados ou no segmento estagnado) em ação, mas com ocupação totalmente irregular, diante de uma formação social que se constitui em circunstâncias sociais periféricas, inserido num processo de desmonte da esfera pública.

Outrossim, conforme veremos adiante, esta precarização atinge não só o precariado professoral, mas chega também no segmento considerado estável do professorado.

3.2 O professorado estável-formal

Acreditamos que a precarização e a expropriação atingem toda a categoria de professores do setor público e não apenas o precariado professoral, conforme demonstraremos nesta seção tratando dos docentes estáveis. Ressaltamos, de início, que não devemos confundir precarização com informalidade, trabalho temporário e formas atípicas de contratação.

Ao tratar da precariedade no mundo laboral, Alves (2013, p.163), destaca que:

A qualidade do emprego, [...], não pode ser aferida tão somente pela natureza do vínculo contratual (formal, informal ou mesmo, estável ou temporário), mas deve-se observar, principalmente, a dinâmica do vínculo sociometabólico proporcionado pelo trabalho, isto é, a relação trabalho-vida inscrita naquela experiência de emprego assalariado.

O trabalhador pode perfeitamente estar precarizado, ainda que submetido a relações de emprego formais. Os cargos efetivos que compõem a carreira pública são preenchidos por concurso, mas isso não significa que a condição do exercício do trabalho não seja ou não esteja precarizada. A precariedade, em sua forma extrema, é a marca distintiva do momento de acumulação flexível e é o principal indicador da ampliação da condição de proletariedade, conforme já discutido na seção do capítulo 1 sobre o trabalho no capitalismo contemporâneo. Desta maneira, “o setor público, há muito o baluarte do assalariado e regulador padrão para o trabalho decente, está sendo rapidamente transformado numa zona de flexibilidade” (STANDING, 2014, p.89).

Ao tratar do contexto europeu, Standing nos oferece elementos importantes para analisar a realidade brasileira:

Durante gerações, a proposta do serviço público era que – apesar de seu lucro nunca ter alcançado as alturas vertiginosas dos setores comerciais privados – os funcionários tivessem garantia de vínculo empregatício, quiçá segurança no trabalho, bem como pensões normativas, benefícios de assistência médica e assim por diante [...]. Foi só uma questão de tempo até que o próprio setor público se tornasse o principal alvo para a flexibilização (STANDING, 2014, p.85-6).

Em relação aos docentes, ser estável, sem dúvida alguma é uma conquista comparada às situações expostas, de instabilidade profissional e precariedade advinda de outras formas de contratação. Também consideramos que o vínculo efetivo do professor é fundamental para o processo de formação continuada, motivação e pertencimento que torna a carreira docente portadora de sentido. Além disso, a aprovação em concurso é um fator importante para a constituição da identidade docente, uma vez que proporciona certa estabilidade, permanência no cargo e a possibilidade de livre associação organizativa.

Mas, então, a que tipo de precarização estão submetidos os professores estáveis? De que modo os docentes (funcionários públicos efetivos) se enquadram dentro do processo de precarização do mundo do trabalho? Até que ponto seus direitos são assegurados? Há uma estabilidade real ou ela é meramente formal, visto que eles precisam criar mecanismos de sobrevivência com baixos salários e péssimas condições de trabalho?

O docente estável do setor público, das redes estaduais e municipais, por ser funcionário estatutário aprovado em concurso, deveria ter por garantia a estabilidade em seu emprego e melhores condições de trabalho. Todavia, com a tendência atual de flexibilização das leis e dos contratos trabalhistas nas últimas décadas de reestruturação produtiva, intensifica-se a expropriação dos trabalhadores, incluindo a força de trabalho docente.

A administração pública, muitas vezes, sujeita-os à sistemática insegurança no emprego, obrigando-os a mudar de instituição e postos de trabalho abruptamente, de poucos em poucos anos, ou até mesmo durante um ano letivo em curso. Uma tensão que tem se tornado presente no trabalho docente do serviço público, quando os servidores concursados conquistam a tão cobiçada segurança de vínculo empregatício, mas, ao mesmo tempo, ficam sujeitos a ser alocados para funções e instituições de acordo com a vontade de seus diretores e coordenadores regionais, ou mesmo mudam de instituição por vontade própria.

A rotatividade dos professores nas escolas pode ser explicada por muitos fatores e pode ocorrer de diferentes maneiras: através de uma mobilidade interna às redes e ao sistema de ensino, quando o professor abandona uma rede para trabalhar em outra; quando os professores optam por mudar de escola por questões de ordem pessoal ou profissional, no sentido de buscar melhoria nas suas condições de trabalho ou mesmo maior comodidade em termos de localização geográfica; ou ainda por alocações (muitas vezes arbitrárias) determinadas pelos dirigentes.

Pereira Junior e Oliveira (2016), ao discutirem a construção de um indicador que possibilite a mensuração objetiva de rotatividade dos professores em escolas básicas públicas no país, afirmam que identificar em que medida ocorre esse fenômeno é fundamental para

compreender outras dimensões do trabalho escolar. Os autores dizem que a melhoria da qualidade educativa pode estar sendo ameaçada pela alta rotatividade dos professores, fazendo-se necessário identificar em que estabelecimentos essas taxas ocorrem com maior relevância, buscando relacionar esses resultados com as precárias condições contratuais e com a ausência de concursos públicos nas redes municipais e estaduais. Segundo eles, tudo isso acaba gerando um amplo contingente que trabalha em regime temporário e instável, migrando ano a ano de escola; e sobre isso resgatam dados que são bem preocupantes do ponto de vista das políticas educacionais:

Os diretores escolares apontam a rotatividade dos professores como um dos problemas enfrentados, o que ocorre em cerca de um terço dos estabelecimentos de educação (32,6%), segundo os microdados da Prova Brasil 2011 relativos ao Questionário do Diretor (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p.315).

Apesar de alguns estudos relacionarem a alta rotatividade às precárias condições contratuais, é preciso alertar que isso não se limita aos professores temporários. Muitos professores efetivos também passam por esse tipo de situação e acabam entrando nas mesmas estatísticas que apontam a rotatividade dos profissionais, pois estes também deixam as instituições nas quais trabalham pelos mais diversos motivos. Além disso, a alta rotatividade docente se relaciona também com a demanda pelo aumento da renda mensal, pois o professor acaba buscando um maior número de unidades escolares para trabalhar fazendo horas extras, muitas vezes na mesma rede de ensino, em instituições que não necessariamente são as mesmas em cada ano letivo.

O quadro 1, a seguir, contém o número de estabelecimentos em que os docentes atuavam, no ano de 2015, por unidade da federação. Os dados se referem aos estabelecimentos públicos e particulares nos quais os docentes lecionam, portanto, é preciso ponderar que muitos destes professores atuam somente em redes públicas, outros somente em redes privadas, e outros trabalham tanto em instituições públicas quanto privadas.

É importante considerar o quadro, pois, conforme explicitado, o Rio de Janeiro figura como o estado que possui a maior quantidade de professores, em dados relativos, atuando em três ou mais estabelecimentos de ensino. Dos 160.264 docentes atuantes, no ano de 2015, havia um total de 13.768 nesta situação, o equivalente a 8,6% dos professores desta unidade da federação.

Quadro 1 - Docentes na Educação Básica por quantidade de estabelecimentos em que lecionam – Por Unidades da Federação – 2015

Docentes por quantidade de estabelecimentos em que lecionam							
Unidade da Federação	Total de docentes	1		2		3 ou mais	
		Total	%	Total	%	Total	%
Rondônia	17.163	14.408	83,9	2.350	13,7	405	2,4
Acre	11.106	9.135	82,3	1.821	16,4	150	1,4
Amazonas	43.567	35.292	81,0	7.357	16,9	918	2,1
Roraima	7.554	6.300	83,4	1.086	14,4	168	2,2
Pará	84.228	65.705	78,0	13.293	15,8	5.230	6,2
Amapá	11.475	10.434	90,9	955	8,3	86	0,7
Tocantins	18.769	16.940	90,3	1.574	8,4	255	1,4
Maranhão	100.258	79.887	79,7	16.918	16,9	3.453	3,4
Piauí	43.855	32.472	74,0	8.524	19,4	2.859	6,5
Ceará	96.737	80.196	82,9	13.849	14,3	2.692	2,8
Rio Grande do Norte	35.187	27.857	79,2	6.008	17,1	1.322	3,8
Paraíba	47.566	37.508	78,9	8.500	17,9	1.558	3,3
Pernambuco	89.568	72.764	81,2	14.583	16,3	2.221	2,5
Alagoas	33.432	26.642	79,7	5.386	16,1	1.404	4,2
Sergipe	22.668	17.351	76,5	4.285	18,9	1.032	4,6
Bahia	155.941	129.818	83,2	23.001	14,7	3.122	2,0
Minas Gerais	227.482	177.711	78,1	44.157	19,4	5.614	2,5
Espírito Santo	42.963	29.570	68,8	10.726	25,0	2.667	6,2
Rio de Janeiro	160.264	111.476	69,6	35.020	21,9	13.768	8,6
São Paulo	446.196	346.011	77,5	81.239	18,2	18.946	4,2
Paraná	135.775	100.287	73,9	26.559	19,6	8.929	6,6
Santa Catarina	79.952	61.855	77,4	14.269	17,8	3.828	4,8
Rio Grande do Sul	120.725	90.624	75,1	25.834	21,4	4.267	3,5
Mato Grosso do Sul	31.072	22.058	71,0	7.338	23,6	1.676	5,4
Mato Grosso	39.512	32.169	81,4	6.498	16,4	845	2,1
Goiás	60.197	50.265	83,5	8.600	14,3	1.332	2,2
Distrito Federal	30.241	27.305	90,3	2.565	8,5	371	1,2

Fonte: INEP (2015a, 2015b). Censo escolar, 2016. Sinopse estatística da educação básica. Elaboração própria.

A unidade federativa que se apresenta como a terceira maior em relação à quantidade de docentes – ficando atrás de São Paulo e Minas Gerais – é o Rio de Janeiro, e isso evidencia um grau de precarização existente neste estado que há de ser verificado.

Considerando que a rede pública estadual fluminense abarca um grande quantitativo de docentes – 83.751 matrículas³³ de servidores ativos (SEEDUC, 2015g) – pode-se concluir que a forte contribuição para a situação de precarização existente no estado, advém desta rede. Conforme apontamos em pesquisa anterior (SILVA, 2014), a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro apresenta um expressivo número de professores com uma matrícula de 16 horas fragmentada em diversas instituições.

Neste ponto, é importante resgatar o que observamos em seção anterior quando tratamos dos professores temporários. A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro é a que tem o índice mais baixo de contratações temporárias³⁴. Conforme exposto na figura 4, nesta rede não é comum a existência desse tipo de contrato como forma de suprir demanda de concursos inexistentes, todavia, isso não isenta os profissionais da rede estadual fluminense de vivenciarem uma forma de precarização que, em muitos aspectos, se assemelha aos professores temporários ou mesmo às formas atípicas de contratação.

Quais seriam, então, as formas de precarizar o trabalho do professorado estável-formal? Daqui em diante, nas próximas seções desta tese, abordaremos as formas de precarização que atingem os docentes estáveis (concurados). Para isso, a evidência que traremos será o trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, visto que, no nosso entender, esta é uma das redes públicas brasileiras que apresenta um grau de precarização mais acentuado.

3.2.1 A corrosão da carreira: uma instabilidade que pretende ser naturalizada

Estudos precedentes (SILVA, 2014) permitiram identificar que os docentes concursados sofrem pressões no ambiente de trabalho a fim de “melhores desempenhos”, “resultados” e, em determinadas situações, não criam vínculos com uma única instituição. São profissionais que vivem uma constante instabilidade e insegurança em relação ao seu local de trabalho, mantendo-se sob dúvidas a respeito de sua vida profissional. Isso acontece devido ao processo de fechamento de escolas, turnos e turmas, gerado pela “otimização” de recursos por

³³ É preciso considerar que este número não denota a quantidade exata de docentes, pois existem servidores que possuem duas matrículas na rede.

³⁴ Claro que esta situação pode não se sustentar por muito mais tempo. Com a crise política e econômica que tem assolado o estado do Rio de Janeiro pós-olímpico, o poder público vem impondo suas prioridades, mantendo o incentivo para alguns setores em detrimento de outros que amargaram atrasos de salários e perdas de direitos. Essa crise – que para nós se apresenta como um projeto de destruição dos serviços públicos – pode levar ao agravamento do quadro de precarização do trabalho docente e acabar acarretando em propostas que incentivem a contratação temporária visando à redução de custos, ao contrário da oferta de concurso público para vaga permanente.

parte do poder público, ocasionando mais um elemento de rotatividade para os docentes. Situação esta que acaba gerando professores excedentes que perdem a origem (lotação) na escola em que atuam.

Na comissão de educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) esta situação tem sido, frequentemente, denunciada pelo Sindicato dos Profissionais da Educação (Sepe-RJ), onde seus diretores afirmam que:

[...] professores entraram no famigerado termo de “excedentes” no meio do ano letivo, prejudicando, em muitos casos, de modo irreparável, toda uma carreira construída no serviço público. Alunos sem professores, turmas fechadas e professores sem turmas, tendo sua carga horária alterada (SEPE-RJ, 2017c).

Com a perda da lotação na escola em que atuam, estes profissionais são coagidos a irem para outras instituições – muitas vezes tendo que atuar em três ou mais escolas com uma matrícula de 16h –, iniciando uma nova rotina de trabalho que implica em diferentes deslocamentos, outros espaços de atuação com novos alunos, diversas equipes de trabalho e direções escolares. Desta forma, ficam permanentemente sujeitos a novas alterações, “fazendo com que a vida funcional desses profissionais seja permanentemente permeada de incertezas” (SILVA, 2014, p. 18).

Esse processo constante de rotatividade ocorre em todas as regiões do estado do Rio de Janeiro, onde centenas, ou mesmo milhares de professores, vivenciam esta situação no início ou no decorrer de cada ano letivo, inseridos num cenário constante de insegurança. Circunstância esta que, de certa forma, os docentes acabam consentindo a fim de garantir o seu emprego frente à situação de desemprego estrutural que assola a sociedade.

Esse processo de fragmentação da matrícula na rede estadual, que tem atingido uma grande quantidade dos professores nos últimos anos, foi pauta de lutas do sindicato, motivo de greve e gerou amplas discussões na comissão de educação da Assembleia Legislativa. Isso acabou levando ao comprometimento, por parte do poder público, de resolver a questão. Assim, durante a greve de 2016, firmou-se o acordo de assegurar o direito reivindicado e alocar os professores que se encontravam com uma matrícula em diversas instituições, em apenas uma escola.

No entanto, no dia 19 de abril de 2017, a Secretaria Estadual de Educação enviou às Coordenadorias Regionais a Comunicação Interna (CI) nº 33³⁵, que desfez o compromisso assumido na Alerj como pauta da última greve. Assim, o governo do Estado assumiu que não

³⁵ Anexo 5.

resolveria o problema dos professores que trabalham em três ou mais escolas com uma matrícula, materializada na reivindicação “uma matrícula, uma escola”, encampada pelos profissionais da educação junto ao Sepe-RJ. Desta maneira, o direito conquistado – e o compromisso firmado –, que contribuiria para uma melhor qualidade do ensino na rede estadual, foram ignorados pelo governo estadual.

Conforme afirmou um boletim do sindicato:

O SEPE, em todas as audiências com o secretário Victer, questionou o fechamento de turnos, turmas e EJAs. Essa situação vem prejudicando os alunos e levando professores a trabalhar em quatro, cinco escolas e com isso, a Seeduc descumpra o compromisso assumido na ALERJ, na greve de 2016, de uma matrícula uma escola. O fechamento de turmas e turnos tem levado ao agravamento dessa situação. Essa situação vem sendo denunciada constantemente pelo SEPE na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa (SEPE-RJ, 2017c).

Com a Comunicação Interna (CI) nº 33, a Seeduc agravou ainda mais a situação dos docentes, pois este documento orientava a realocação de profissionais fora do seu município ou mesmo fora do âmbito da Coordenadoria regional. Isso acabou gerando uma ampla contestação por parte da categoria docente, além de uma série de recomendações e críticas advindas da comissão de educação da Alerj, do Ministério Público e da Defensoria Pública. Com as críticas mais uma vez ignoradas, aquela CI acabou dando origem às resoluções nº 5531 em 21 de julho de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017a) e à nº 5532 de 31 de julho de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017b), publicadas em Diário Oficial pelo secretário de Educação Wagner Victer³⁶, cujos conteúdos separadamente e em conjunto, representaram um grave e direto ataque aos direitos do servidor público e às escolas.

Segundo o sindicato:

As resoluções vêm substituir a Circular nº 33 da Seeduc, conforme o próprio secretário anunciou que faria na audiência pública da Alerj, realizada no dia 28 de junho. Naquela audiência, no entanto, Victer se negou a dizer quais as modificações faria, apesar das profundas críticas recebidas, na ocasião, da parte dos representantes do Sepe, profissionais da educação presentes e deputados (SEPE-RJ, 2017d).

A primeira resolução determinou o oferecimento de vagas aos professores com carga horária livre (excedentes) em municípios “adjacentes” da regional, ou mesmo em outros municípios; e a segunda determinou o fechamento de escolas estaduais, num raio de 3 km de

³⁶ Ex-presidente da FAETEC e da CEDAE – companhia que comandou por oito anos.

uma determinada escola de referência. Ou seja, dois fatores que, combinados, geram necessariamente um amplo fechamento de escolas e um grande número de professores excedentes propícios a serem alocados em escolas distantes, fora do município ou do âmbito da coordenadoria regional em que atuam.

Conforme a Resolução Seeduc nº 5531:

Art 17. Caberá a Coordenação Regional de Gestão de Pessoas oferecer as vagas disponíveis das unidades escolares na seguinte ordenação:

I. na disciplina de ingresso:

- a) no município com carga horária de docência livre;
- b) nos municípios adjacentes da regional com carga horária de docência livre;
- c) nos municípios adjacentes de outras regionais.

II. na rotina de segunda habilitação³⁷:

- a) no município com carga horária de docência livre;
- b) nos municípios adjacentes da regional com carga horária de docência livre;
- c) nos municípios adjacentes de outras regionais (RIO DE JANEIRO, 2017a, p.19).

Na Resolução Seeduc nº 5532, consideram-se ações de adequação da oferta de Educação Básica presencial em unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação. Sendo para isso necessário “absorções de turnos, absorções e/ou terminalidade de cursos e absorção total de unidades escolares” (RIO DE JANEIRO, 2017b, p.16). Com esta Resolução a Secretaria determinou o fechamento de escolas estaduais, num raio de 3 km de uma determinada escola de referência. Em seu Art. 2º, afirma-se que todas as “ações de adequação” da oferta de Educação Básica em unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação deverão ser precedidas de estudos que indiquem a viabilidade de sua execução, mas no parágrafo segundo deste mesmo artigo se diz que:

³⁷A “segunda habilitação” é um sistema que funciona de modo que a Seeduc analisa o histórico de disciplinas que o professor cursou na faculdade e o habilita a dar aulas de outras disciplinas que não são as suas de origem. Áreas consideradas afins, como Sociologia e Filosofia, Física e Matemática são unidas preferencialmente, mas também há casos inusitados como professor de Educação Física dando aula de Artes, de Português ensinando Inglês etc. Casos como estes tiveram grande repercussão na mídia, conforme pode-se observar nas seguintes reportagens:

<<https://oglobo.globo.com/rio/professores-da-rede-estadual-relatam-desvio-de-funcao-em-sala-de-aula-21523086>>.

<<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/professores-da-rede-estadual-do-rj-sao-alocados-para-lecionar-materias-diferentes-da-formacao.ghtml>>.

<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-rio-professor-de-historia-da-aula-de-sociologia-e-o-de-artes-ensina-ingles,70001854745>>.

<<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/bom-dia-rio/videos/t/edicoes/v/professores-da-rede-estadual-reclamam-de-ensinar-disciplinas-que-nao-optaram-em-concurso/5868979/>>. Todos com acesso em: em 23 jul. 2017.

§ 2º - Somente serão consideradas para fins de estudos as unidades escolares que distarem **preferencialmente** 3.000 metros entre si, verificados pelo deslocamento por fluxo veicular ou a pé, dentro da mesma área de abrangência, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Resolução (RIO DE JANEIRO, 2017b, grifos nossos).

Ao afirmar que pretende-se eliminar escolas num raio de 3 km “preferencialmente” – e não exclusivamente – abre-se o precedente para um aumento significativo do número de unidades escolares fechadas. Processo este que já vem ocorrendo de forma ampliada nos últimos 10 anos³⁸, e que acarreta um dano irreparável aos docentes; sem falar no prejuízo educacional e no transtorno que o fechamento de uma escola pode provocar na vida dos alunos³⁹.

Ao definir uma distância mínima para existência de escolas, a Seeduc atinge o direito de origem (lotação) do servidor e faz com que muitos professores precisem se deslocar por muitos quilômetros para complementar sua carga horária em municípios “próximos”, sem receber nada a mais por isso. Com esse proceder, os professores deixam, oficialmente, de ter a vaga na sua escola de origem e passam à lotação flexível, com possibilidade de dar aulas em três ou mais escolas, inclusive no mesmo dia.

Todo esse processo de itinerância, cada vez mais comum na vida dos professores, faz com que estes profissionais estejam sempre começando de novo. Tal processo remete à análise de Sennett (2015), quando trata dos esquemas de curto prazo presentes nas instituições modernas, que partem da noção de que o capitalismo flexível demanda um novo modelo de trabalhador, também flexível, que saiba lidar com a instabilidade.

No caso dos professores, a inconstância provocada pela rotatividade nas escolas impossibilita que eles estabeleçam associações e vínculos de longo prazo, que acabam por também corroer a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo, reforçando o individualismo. Num mundo de rigorosa flexibilidade funcional, com tempos fragmentados, e uma vida em constante aceleração, é provável que o deslocamento para lá e para cá seja pessoalmente perturbador, principalmente para aqueles alocados em cidades com alto índice de violência.

Sennet (2015, p.10-11), ao discutir *a corrosão do caráter* no “novo capitalismo” questiona: “Como [as pessoas] podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojctadas?” Dando

³⁸ Demonstraremos no capítulo seguinte (tabela 2), o processo de fechamento de escolas, nos últimos dez anos, na Rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

³⁹ Além do prejuízo de cunho pedagógico, não podemos deixar de constar o fato de que no estado do Rio de Janeiro o tráfico domina territórios, e isso se reflete nas escolas. Um aluno que frequenta uma localidade dominada por uma facção criminosa, muitas vezes é ameaçado caso frequente outra, e isso costuma acarretar em violência, ameaças e evasão escolar.

prosseguimento ao raciocínio do autor nos questionamos: e quanto aos docentes, como podem manter vínculos em instituições educacionais que são reprojctadas a cada ano, assim como sua vida funcional? Como podem manter relações sociais duráveis? Como pode um professor desenvolver um sentido de carreira estável numa realidade composta de episódios e fragmentos?

Ao tratarmos dessas questões que atingem diretamente os professores, é preciso ainda resgatarmos, brevemente, como vem se estruturando a política educacional do Rio de Janeiro nas últimas décadas. Buscaremos fazer isso na próxima seção, para, a partir daí, entender os mecanismos que vêm gerando uma precarização de novo tipo, que se soma aos processos objetivos já elencados e atingem também a subjetividade dos docentes.

3.2.2 Valores empresariais e a precarização subjetiva do trabalhador docente

Alguns intelectuais e setores da imprensa fomentam o estigma de que há na política educacional fluminense uma constante “descontinuidade e ruptura”, onde cada governo quer deixar sua marca, e cada secretário de educação orienta a rede de ensino segundo programa próprio (pessoal ou partidário) (CUNHA, 2009). No entanto, observamos que a gestão do sistema de ensino, nos últimos anos, tem tido uma continuidade no que diz respeito às políticas com viés privatizante e de responsabilização docente⁴⁰. As ideias privatizantes e gerencialistas atuam no Estado do Rio de Janeiro como uma política ininterrupta, estabelecida entre as gestões de Anthony Garotinho (1999-2002, PR), Rosinha Garotinho (2003-2007, PR), Sérgio Cabral (2007-2014, PMDB) e Luiz Fernando Pezão (2014-2018, PMDB).

Num breve resgate das últimas três décadas, de forma bastante sumária e genérica, identificamos três momentos principais nos quais se detectam importantes linhas demarcatórias que ajudam a delimitar as especificidades de cada período. O primeiro marco pode ser dado pela implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no final da década de 1980 e início dos anos 1990 (RIBEIRO, 1986), que inaugurou um novo

⁴⁰ Tomamos como marco a década de 2000 e a implementação do Programa “Nova Escola” – Decreto estadual nº 25.959/2000 –, primeiro sistema de avaliação no Brasil que apontava um responsável para o sucesso ou fracasso da escola. Segundo a Seeduc (2014), o programa foi instituído com o objetivo de melhorar de forma contínua a “qualidade” da educação com a “racionalização” de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional. Para fins do decreto, o Programa Nova Escola deveria compreender o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação, devendo abranger a gestão escolar e o processo educativo. A partir dos resultados, o programa concederia aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais às suas realizações educacionais. Ao criar um incentivo (gratificação) para o professor, este era “responsabilizado” pelo desempenho dos estudantes em testes cognitivos de avaliação educacional. Para saber mais sobre o programa, consultar o trabalho de Souza (2007), com a dissertação intitulada “Avaliação X relações de poder: um estudo do Projeto Nova Escola/ Rio de Janeiro”.

momento de propagação de mudanças na educação; o segundo marco corresponde ao período do “Programa Nova Escola” (SEEDUC, 2004) e à primeira tentativa de inserção da meritocracia nos início dos anos 2000; o terceiro configura-se no “Plano de Metas⁴¹”: política educacional dos anos de 2010, instituído em 2011, que se insere na lógica do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (Decreto 6.094/2007) (BRASIL, 2007).

Nesses períodos, observamos certa descontinuidade e ruptura, no entanto, o segundo e o terceiro marco não devem ser vistos como o término e início de um novo ciclo na política educacional fluminense. Ao contrário, é um processo contínuo, que tem sua gênese nos anos 2000 (SILVA, 2014), e, desde então, vem impondo uma visão de educação em que os objetivos estão em consonância com o individualismo, a competitividade, a meritocracia, a segregação e a “eficiência”, em detrimento da formação humana e de um conhecimento voltado para a emancipação. Desse modo, vem se (con)formando um *ethos* empresarial na política educacional fluminense, que contraria a função do professor da escola pública, desqualificando-o como formador.

Desde o Plano de Metas, em 2011, o planejamento e a execução das políticas educacionais são claramente baseados em preceitos da administração pública gerencial. Este plano se integra na lógica dos programas de “qualidade”⁴² e têm apelado, também, para a mudança de atitudes, comportamentos e valores dos trabalhadores, no sentido da construção de uma nova cultura nas instituições educacionais. Sua finalidade é estimular a valorização de aspectos comportamentais, tais como: dedicação, esforço, resiliência, cooperação e identificação com valores empresariais. E, como se isso não fosse o suficiente, desconsideram as condições de trabalho dos docentes e atribuem, de forma irresponsável, os baixos índices de resultados dos alunos nas avaliações externas à suposta falta de motivação e compromisso dos professores. Desta maneira, desprezam que há uma dificuldade real destes profissionais em se envolverem nos coletivos escolares, pelo fato de acumularem outros trabalhos em função dos baixos salários que recebem.

⁴¹ Anunciado no dia 7 de janeiro de 2011 pelo Secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia, o programa de educação do estado trouxe diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, contemplando: sistemas de bonificação, currículo mínimo, Gestão Integrada da Escola (Gide), Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj/Saerjinho), entre outros pontos. A principal meta era ficar entre as cinco primeiras posições no *ranking* de educação nacional até 2014, visto que em 2011 o estado ocupava a penúltima posição. O planejamento estratégico da Seeduc, referente a este período, está disponível em cartilhas no *site* da secretaria (SEEDUC, 2017a).

⁴² A partir do ano de 2010 é difundida uma nova concepção de “qualidade na educação” pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro, com a instauração da Gide, em parceria com a empresa Falconi Consultores de Resultados, visando a reestruturação desta rede de ensino. Esta concepção foi muito bem estudada por SOUZA (2017) em sua dissertação intitulada: “A Cruzada do capital pela hegemonia no chão da escola: a ideologia da qualidade da educação e a Gestão Integrada da Escola (Gide) como mecanismos de controle do mercado”.

Estes programas põem às claras concepções de qualidade da educação que, em última instância, permitem perceber os limites entre o discurso retórico e os interesses materiais. Constituem-se em verdadeiros instrumentos de disputa de hegemonia, na medida em que buscam orientar a atuação dos professores a partir das atitudes e valores, inserindo mecanismos de consenso, que não exclui, obviamente, os mecanismos coercitivos com o uso da repressão e da ameaça (SOUZA, 2017).

Tais programas educacionais estão diretamente relacionados aos princípios da “qualidade total” desenvolvidos pelo modelo Toyota de produção, apresentando um sistema de gestão que contempla os aspectos gerenciais sobre a área educacional com foco em resultados. Conforme afirma Saviani (2011, p.439-440): “com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas”. Segundo o autor, a transposição do modelo de gerenciamento da “qualidade total” para a educação escolar foi essencial para difundir a ideia de que o professor presta um serviço, o estudante é o cliente e a educação é um “produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2011, p.440).

Programas inspirados nesses critérios, junto com os incentivos ao ranqueamento, implementação de avaliações externas supostamente capazes de mensurar a qualidade da educação, além das formas de remuneração variável por meio de bônus salariais, constituem-se – não exclusivamente, é claro – como instrumentos de disputa de hegemonia. Representam, assim, uma ofensiva do capital a seus agentes no sentido de buscar o consenso nos locais de trabalho, pois esses mecanismos sofisticados de controle dos docentes perseguem a sua máxima disciplina e eficácia através da tentativa de interiorização, em cada professor, da ideologia empresarial.

Podemos, com isso, discernir características específicas presentes nas escolas, que vão ao encontro do “espírito do toyotismo” (ALVES, 2011), e que acabam culminando na reconfiguração do sentido social do trabalho docente. São elas: 1) políticas de bonificação por resultados que se manifestam através do cumprimento de metas de desempenho, eficiência e produtividade; 2) flexibilidade mental para polivalência, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), do apostilamento e da aplicação de conteúdos mínimos, que se complementam e induzem a uma redução do trabalho docente aos aspectos operacionais, ao mesmo tempo em que ampliam o número de tarefas a serem cumpridas; e 3) na eliminação de desperdício, por meio da imposição de políticas públicas de formação ou qualificação da força de trabalho que buscam adequar o trabalhador docente ao novo *ethos* da

gestão escolar empresarial e das políticas educacionais vigentes. Incluem-se ainda, neste último item, as induções pela aprovação dos alunos que apresentam resultado insatisfatório e o incentivo para que os docentes atuem em “classes de aceleração⁴³”, com alunos que apresentam distorção idade-série, visando o aumento do fluxo escolar e evitando assim o “gasto exagerado”.

Figueiredo (2014), ao analisar o trabalho docente a partir das reformas gerenciais em Minas Gerais – estado este que traz inúmeras semelhanças com as políticas educacionais do Rio de Janeiro – defende que estamos diante da “reconversão docente”, categoria que incorpora em suas reflexões, a partir dos trabalhos de Shiroma e Evangelista (2006, 2008 *apud* FIGUEIREDO, 2014), e que nos remete à modelagem do trabalhador flexível na educação. Em âmbito mais geral, seu estudo indicou “que estamos diante da passagem de um modelo fordista de gestão, em geral, e da educação pública, em particular, para o modelo toyotista, sendo que, neste momento, vivenciamos um modelo híbrido” (FIGUEIREDO, 2014, p.346).

Com esses elementos, verificamos até aqui algumas formas de precarização dos “estáveis” baseadas na flexibilidade, e inspiradas nos princípios da “qualidade total” e no “espírito do toyotismo” (ALVES, 2011). Fatores como a mobilidade constante, o aumento e intensificação da jornada, a insegurança no emprego apesar da estabilidade, a avaliação sistemática, o gerencialismo e o individualismo proveniente de tudo isso, constituem, ao lado da tensão permanente entre objetivos quase inconciliáveis, causas de vulnerabilidade e fragilização, que são também fontes de sofrimento psíquico. Embora esta pesquisa não trate do adoecimento docente, faz-se necessário considerar que a precarização nas relações de trabalho e a sua intensificação, presentes na nova organização do trabalho, têm contribuído para o “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999).

A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro é um exemplo candente de uma situação profissional degradante. Nela temos verificado uma diminuição significativa do quantitativo de professores, que se dá por motivo de aposentadorias, mas também pela grande quantidade de exonerações. Em números absolutos, a quantidade de docentes passou de 72.214 em 2014 para 70.961 em 2015 (TCE-RJ, 2015, *apud* SOUZA, 2017) e houve “cerca de 600 pedidos de exoneração divulgados em 2016, somente até a metade deste ano, segundo dados do Sindicato

⁴³ Classes destinadas a alunos com defasagem idade-série que buscam corrigir o fluxo escolar. Em geral são contratados programas educacionais privatistas para tal objetivo, como exemplo o Programa “Acelera Brasil” do Instituto Ayrton Senna presente na rede municipal do Rio de Janeiro e o Programa Autonomia da Fundação Roberto Marinho outrora adotado pela Rede Estadual.

dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Sepe-RJ” (SEPE-RJ, *apud* SOUZA, 2017, p.213).

De acordo com números da Secretaria de Estado de Fazenda (Sefaz), entre janeiro de 2015 e abril de 2017, período mais agudo da crise financeira que atingiu fortemente os servidores do estado, foram registradas 3.493 exonerações no serviço público estadual. Destas, 3.271 exonerações foram a pedido dos próprios servidores, representando 94% (noventa e quatro por cento) das demissões. Segundo dados da pasta, entre estas exonerações, estão incluídos servidores de todas as áreas. Do total, 68% (sessenta e oito por cento) são da Secretaria Estadual de Educação (DUTRA, 2017).

Além das exonerações, há também os diversos tipos de afastamentos, dentre eles, as licenças psiquiátricas que ocorrem em números crescentes. Na tabela abaixo, elencamos os motivos de afastamento de professores da rede estadual, segundo relatório da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc):

Tabela 1 - Motivos de afastamentos de docentes da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro – 2010-2014

Afastamentos	2010	2011	2012	2013	2014	Varição 2010-2014
Docentes	7.204	6.668	6.492	6.628	7.327	1,70%
Tratamento Saúde	33,5%	35,0%	32,5%	31,0%	33,3%	-0,2%
Tratamento Saúde (prorrogação)	47,0%	43,5%	42,3%	43,1%	41,4%	-5,6%
Maternidade	13,4%	15,8%	18,5%	18,3%	17,8%	4,4%
Outros	6,10%	5,70%	6,70%	7,60%	7,50%	1,40%

Fonte: Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar (Supaa), extraída da Tabela 33 do Relatório de Governança. (SEEDUC, 2015g).

De acordo com os dados da própria Secretaria, verificamos que há muitos afastamentos⁴⁴, mas os dados da tabela ocultam que o segundo maior deles (licenças por motivos de “tratamento de saúde”) referem-se em grande parte às doenças psíquicas.

⁴⁴ Os relatórios da Secretaria de Educação buscam colocar a narrativa acima dos números. São documentos que carecem de qualquer substância e não contemplam uma metodologia que sustente suas afirmações. O que a Seeduc deixa de fora de seus números prova ser tão esclarecedor quanto o que inclui.

Em março de 2016, um jornal de circulação nacional⁴⁵ sentenciava: “Depressão tira 1.200 professores da sala de aula”, divulgando que no estado do RJ mais de 1.200 professores da rede estadual de ensino se licenciaram por depressão ou transtornos mentais em 2014 (NETO, 2016). Segundo a fonte jornalística, o número corresponde a 12,5% (doze e meio por cento) dos 9.680 mil docentes que tiraram licença médica no ano de 2015, sendo o afastamento por motivos psiquiátricos a segunda maior causa dentre os problemas de saúde. Segundo Beatriz Lugão, diretora do Sepe-RJ, antes os afastamentos eram “mais por doenças de esforço repetitivo e nas cordas vocais. Agora foi ultrapassado por problemas psiquiátricos⁴⁶” (NETO, 2016).

Aqui, resgatamos Giovanni Alves que, ao abordar a precarização do trabalho, faz uma relação com a saúde do trabalhador, discussão a qual nos remetemos ao tratar da precarização dos docentes estáveis-formais.

Muitas vezes quando se trata do tema da precarização do trabalho se faz referência ao salário e emprego ou ainda às condições de trabalho etc. Entretanto, considero que a manifestação candente da precarização do trabalho em nossos dias ocorre através das ocorrências de adoecimentos e doenças do trabalho, expressão candente do esmagamento da subjetividade humana pelo capital, a negação do sujeito humano-genérico pelos constrangimentos da ordem-burguesa (ALVES, 2013, p.128).

Nesse sentido, “a precarização do homem que trabalha, isto é, a corrosão da vida pessoal e da saúde do trabalhador” (ALVES, 2013, p.146) perpassa inclusive aqueles trabalhadores com estatuto salarial “estável”. Desta maneira, argumenta o autor, o capital mobiliza com intensidade e profundidade a subjetividade humana, o que contribui para a epidemia de novas doenças psicossomáticas. E, assim, “as doenças do novo capitalismo atingem mais o homem integral, sua mente e corpo, com o estresse e a depressão sendo sintomas da colonização intensa da vida social pelos requisitos empresariais” (ALVES, 2013, p.97-98).

Com isto posto, defendemos aqui a ideia de uma precarização que vai além dos marcos objetivos e atinge patamares subjetivos que afetam diretamente os professores do setor público. E, neste ponto, uma questão precede: se são concursados com empregos estáveis e com direitos, esses assalariados da estabilidade não deveriam se sentir subjetivamente privilegiados e, portanto, protegidos dos golpes mais duros? Não parece ser

⁴⁵ NETO, Lauro. Depressão tira 1.210 professores de sala da rede estadual do Rio. **O Globo**. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366#ixzz4Wm0N6SOg>>. Acesso em: 25 de jan. 2017.

⁴⁶ Diretora do sindicato, em entrevista, na reportagem citada.

assim que se manifesta o sentimento de grande parte desses docentes que, na realidade, sofrem pela precarização de sua condição humana de vida e de trabalho.

Portanto, há um “sentimento de precariedade” (LINHART, 2014, p.45) que os professores estáveis-formais podem experimentar quando são confrontados com exigências cada vez maiores no trabalho. Eles se colocam numa permanente condição de preocupação, pois a sensação é de que nem sempre estão em condições de responder às exigências e às mudanças.

Danièle Linhart (2014) distingue a precarização objetiva da subjetiva e destaca sua intrínseca relação. À medida que a precariedade objetiva se concretiza, ela dá lugar paulatinamente à subjetiva, posto que ela conduz e concretiza a compreensão de não pertencimento ao trabalho, da inexistência de apoio às ações e, particularmente, pela sensação de não dominar a atividade profissional na qual se inscreve. Segundo os escritos da socióloga francesa, dos quais destacamos a longa citação abaixo, a “precariedade subjetiva” é:

O sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, não arriscar-se física ou moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o sentimento de não ter a quem recorrer em caso de problemas graves no trabalho, nem aos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis) nem aos coletivos de trabalho, que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e a concorrência entre eles. É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho, de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. E isso porque a gestão moderna impõe que todos os assalariados administrem, em nome da autonomia e da responsabilização, as inúmeras disfunções de organização falha do trabalho (isto é, que não lhes proporcionam os recursos necessários para fazer frente às exigências do trabalho), ao mesmo tempo que intensificam de forma espetacular os ritmos de trabalho. O resultado é, frequentemente, o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança (comodamente chamada de estresse) (LINHART, 2014, p.46).

Destarte, a “precariedade subjetiva” (LINHART, 2014) é um dos componentes do trabalho docente na rede estadual do Rio de Janeiro. Essa precarização, que ultrapassa o marco da objetividade e que torna o trabalho dos professores permeável ao sofrimento – conforme destacamos com o alto índice de afastamentos por doenças psíquicas –, está associada à desagregação das respostas coletivas às agressões vivenciadas no trabalho. Além disso, também liga-se à pretensão dos setores dominantes de “capturar” a subjetividade”

(ALVES, 2014) dos professores pelos valores empresariais, que tem como caráter dar “resultados” independente das condições de trabalho. E, assim, “a manipulação, ou a ‘captura’ da subjetividade do trabalho pelo capital, assume proporções inéditas e inauditas, contribuindo para a corrosão político-organizativa dos intelectuais orgânicos da classe do proletariado” (ALVES, 2013, p.224).

Toda essa dinâmica, presente no trabalho docente estável-formal, dá lugar a um movimento crescente: a fuga individual como uma forma de melhorar as condições de trabalho. Nesse contexto, localizamos os programas privatistas empresariais como uma válvula de escape para os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro, que tem gerado consentimento (ainda que para muitos não seja passivo) e buscado a (con)formação de um professorado subjetivamente adaptado (ainda que isso seja permeado por contestações e contradições). Sobre este fenômeno dedicaremos a próxima discussão desta tese – que terá lugar no próximo capítulo – e que nos ajuda a perceber como a implementação de políticas empresariais nas escolas públicas favorece e induz a que os professores sejam alienados de seu trabalho. Afinal, em tais programas há uma destacada separação entre concepção e execução, na materialização do que constitui o trabalho docente, além de induzir a que muitos professores acabem abraçando os programas privatistas empresariais e criando uma relação de pertencimento a algo que lhe é estranhado.

4 DINÂMICA PRIVATISTA E A BUSCA PELA (CON)FORMAÇÃO DE UM PROFESSORADO SUBJETIVAMENTE ADAPTADO

De um lado da rodovia, o “Rodolphão”, uma escola da rede estadual que atende aos alunos do bairro, periférica, vista como de baixa qualidade, de estrutura precária e com professores desmotivados; do outro lado da passarela, uma escola de “excelência”, recém-inaugurada, em parceria com o Grupo Pão de Açúcar, alunos selecionados vindos de diversas regiões do estado, professores bem remunerados, prédio pomposo e um enorme letreiro escrito “NATA”. A nata do corpo docente e discente realmente parecia estar ali. Eis o retrato do apartheid educacional no estado do Rio de Janeiro.

(Professora Amanda Moreira)

Início o presente capítulo com esta breve descrição de um drama que se abateu sob os meus olhos. O Colégio Estadual Dr. Rodolpho Siqueira, conhecido na comunidade pejorativamente como “Rodolphão”, é uma escola de ensino fundamental e médio, localizado em Colubandê no município de São Gonçalo/RJ. Foi nesta instituição que comecei a trabalhar como professora em 2010.

A escola de “excelência”, localizada do outro lado da rodovia é o Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz – Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão do Cooperativismo (Nata), uma das primeiras experiências de parceria público-privada implementadas no estado do Rio de Janeiro. Naquele ano, o projeto das parcerias parecia ir muito bem, com sucesso, e, discursivamente, a participação do setor privado se firmava como um melhor caminho educacional e profissional.

Por meio desse exemplo claro de dualidade educacional intra rede pública de ensino, que contrapõe escolas regulares às “escolas de excelência”, sinalizamos o que será discutido neste capítulo. Nele analisamos criticamente as parcerias em curso na área educacional no estado do Rio de Janeiro à luz da política econômica neoliberal adotada desde 1990, de forma sucessiva e concomitante, por governos da União e do referido estado, assim como verificamos como determinadas frações da classe dominante projetam seus interesses a fim de implementar determinados projetos e políticas na área educacional.

Tendo contextualizado, no segundo capítulo desta tese, os traços estruturais da sociedade brasileira de tipo capitalismo dependente e a atuação dos empresários organizados no âmbito do Estado Ampliado, por hora, de um modo específico, buscamos expor as relações entre Estado e organizações da sociedade civil, bem como seus efeitos, trazendo elementos que ajudam a entender os encaminhamentos de determinadas políticas públicas para a educação brasileira, e suas interferências no trabalho docente.

O objeto de estudo deste capítulo volta-se, portanto, para o Programa Educacional com parceria público-privada, iniciado no ano de 2008 no estado do Rio de Janeiro, encarando-o como uma expressão do pacto entre as frações do empresariado com o setor público. Por meio deste programa, buscamos elementos para pensar o trabalho docente e a relação público-privado, como forma de compreender o que está em jogo quando diferentes grupos sociais se apropriam do discurso em favor da educação.

Nesse início de século, foram abertas as portas da privatização da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que se deu um movimento amplo de fechamento de escolas regulares, como parte do compromisso governamental em adequar o Estado do Rio de Janeiro às proposições da reforma administrativa. É nesse processo de privatização e fechamento de escolas nos últimos dez anos que se traduz a hipótese de que em tal cenário se agrava a precarização das condições de trabalho dos professores.

Tendo em vista o que foi abordado no terceiro capítulo – na parte que tange estritamente aos docentes estáveis-formais –, observamos que a precarização existente nesta camada do professorado, faz com que estes docentes se mobilizem individualmente, no sentido de preservar sua integridade física e psíquica, buscando fugir dos problemas insurgidos no trabalho e desenvolvendo estratégias para permanecer no emprego. Diante da situação de vulnerabilidade posta, consideramos que as escolas com parcerias público-privadas têm funcionado como mecanismo de fuga para os docentes diante das péssimas condições de trabalho nas escolas regulares advindas da lógica gerencialista, iniciada no final dos anos 2000.

Para entender o processo iniciado naquele momento e que se estende até os dias de hoje, fizemos um exaustivo levantamento acerca das escolas com parcerias público-privadas existentes na rede estadual do Rio de Janeiro em dez anos (surgimento do Programa em 2008 até 2017). Período este que abarca o frenesi e o declínio do novo desenvolvimentismo e que coincide (não por acaso) com o respectivo auge e decadência do Programa Educacional de “Educação Integral”, baseado majoritariamente em parcerias, cujos motivos abordaremos no decorrer do capítulo.

Na ausência de uma documentação formalizada pelo governo do Estado, a respeito das parcerias firmadas com as empresas, que permita entender as ações da nova política estadual que abre espaço para a entrada de um empresariado de novo tipo nas escolas públicas, buscamos identificar não apenas as informações a respeito do surgimento, pressupostos e princípios que fundamentam o Programa, mas seu significado histórico e suas relações com o contexto atual. Por meio da leitura e sistematização cuidadosa de dados avulsos publicados em órgãos oficiais, de *clipping* de notícias do governo do Estado e das empresas, de materiais publicados nos variados meios de comunicação, de entrevistas concedidas pelo empresariado em canais midiáticos, de Resoluções publicadas em Diário Oficial, entre outros meios, fizemos um mapeamento¹ que contém a localização das escolas, as parcerias firmadas e os respectivos cursos oferecidos.

O levantamento de dados e informações serviu para vermos a capilaridade com que os aparelhos privados de hegemonia passaram a atuar no Estado do Rio de Janeiro e como os organismos empresariais vêm pautando uma concepção de educação, de trabalho docente e de projeto de sociedade. Tendo em vista as funções atribuídas aos “parceiros”, assim como suas pretensões ao se inserirem na Educação do Estado do Rio de Janeiro, destacamos os discursos empresariais, trazendo para o estudo algumas falas de seus representantes, e de agentes da própria secretaria de educação, os quais evidenciam que os interesses em implantar as parcerias público-privadas em determinadas regiões dão-se a partir de uma avaliação das potencialidades locais, levando assim a um capital humano para o grupo empresarial que investe naquela escola.

Demonstramos ainda – por meio dos editais de seleção para atuação nestas escolas – que os parceiros privados requerem um trabalhador de novo tipo de maneira a engajá-los aos propósitos empresariais. Para isso, buscam a consolidação de consensos, levando os professores imersos nessa dinâmica a passarem por um duplo caráter de precarização, que se manifesta nos aspectos objetivos e subjetivos, mediante a execução de mecanismos indiretos e nem sempre aparentes de intensificação da exploração do trabalho. Neste ponto, retomamos a validade das reflexões de Gramsci, ao analisar o “americanismo e fordismo”, que certamente lançou um novo olhar sobre a necessidade do capital em tornar a esfera da objetividade

¹ Após o levantamento dos dados construímos mapeamentos por meio da ferramenta *Google Maps*. Neles contém a localização das escolas, os cursos oferecidos nas mesmas e as parcerias existentes em cada uma até o ano de 2017. No decorrer deste capítulo, ilustramos alguns mapas, no entanto, eles podem ser acessados virtualmente na íntegra, permitindo uma navegação interativa por curso, localização ou parceria, constituindo-se como uma importante ferramenta de pesquisa. O material já foi solicitado por alguns pesquisadores e tem acesso público na Web. Disponível em:

<<https://drive.google.com/open?id=19x4LMJBMVaAbuL8zOsv0BwKXHoc&usp=sharing>>.

inseparável da esfera da subjetividade nas relações sociais de produção. Conforme Gramsci (1978, p.391), a construção um novo nexos psicofísico exige “um tirocínio geral, um processo de adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho”. Isso requer uma assimilação, necessitando de novas atitudes psicofísicas necessárias aos novos métodos de trabalho, baseado numa coerção de novo tipo, que combine autocoerção e autodisciplina, indicando ainda que uma das formas de cooptação do proletariado americano no fordismo foram os altos salários.

Este debate sobre os operários das fábricas de automóveis na primeira metade do século XX, que já tratamos no primeiro capítulo desta tese, nos ajuda muito a pensar os professores do século XXI, embora estes sejam trabalhadores não fabris, com suas particularidades e regidos pelo poder público. Com o risco de abusar dos conceitos usados por Gramsci para um fenômeno específico, talvez possamos dizer que tratamos no presente capítulo da “adaptação psicofísica”, exigida pelo empresariado² inserido na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, coadunado com o governo, por meio de estratégias de envolvimento e de fabricação do consentimento junto aos trabalhadores, combinando a cooptação com melhoria salarial.

De modo simultâneo, ao apontarmos o desejo dos dominantes em conformar um professorado estável-formal subjetivamente adaptado, também tratamos da resistência, evidenciando condutas dos professores no sentido crítico e de resistência ao projeto hegemônico. Por meio dos arquivos do Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), da participação *in loco* em plenárias da categoria, do acesso às atas de reuniões do sindicato e de ações jurídicas coletivas que visam proteger os profissionais, buscamos explorar as queixas e demandas de professores formalizadas e manifestadas em mobilizações do setor específico da categoria que atua no referido programa. Desta maneira, demonstramos algumas ações político-sindicais, as quais efetivamente contribuíram para valorização dos profissionais do magistério, apontando as formas coletivas de resistência à lógica privatista empresarial imposta nos últimos dez anos.

² Gramsci (2001b) define o empresário como um “grupo social” com “função essencial no mundo da produção econômica”, mas que “representa uma elaboração social superior” pela sua “capacidade dirigente e técnica” (isto é, intelectual). Nesta perspectiva, aplicamos o termo “empresariado” para abarcar tanto a lógica empresarial (capacidade técnica) que, no tocante à educação pública, penetra no seu cotidiano por meio de vários mecanismos de controle, quanto sua capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar condições mais favoráveis à expansão da própria classe (capacidade dirigente).

4.1 Uma experiência de parceria público-privada³ na educação: o caso do “Programa de Educação Integral” do Estado do Rio de Janeiro

A Lei Federal nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004) e a Lei Estadual nº 5.068/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007) tratam da contratação e o estabelecimento de parceria público-privada no âmbito da administração pública. A primeira foi promulgada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, no segundo ano do seu primeiro mandato. Em linhas gerais, trata de instituir normas gerais para licitação e contratação das parcerias público-privadas no âmbito dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; mediante a qual uma empresa privada assume os riscos inerentes à construção, à operação e à manutenção de uma determinada obra de interesse do Estado, sendo por ele remunerado periodicamente de acordo com o seu desempenho no período.

No Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 5.068/2007 instituiu o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (Propar), destinado a promover a realização de parcerias público-privadas em diferentes áreas, dentre elas, a educação. Junto à referida Lei foi criado o Conselho Gestor do Propar responsável por elaborar, “anualmente, o Plano Estadual de Parcerias Público-Privadas, que exporá os objetivos, as áreas e os serviços prioritários, [e] definirá as ações de governo no âmbito do Programa” (RIO DE JANEIRO, 2007). A partir disso, a Seeduc criou o Programa Dupla Escola, juntamente com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços (Sdeis). Esta última responsável por emitir parecer “acerca da atratividade de financiamento do projeto e da sua necessidade, importância e valor, considerando a importância social ou interesse estratégico para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2007).

Conforme dispõe a secretaria de educação:

O Estado do Rio de Janeiro quer atender às potencialidades econômicas que as regiões apresentam, cooperando na formação profissional. Ao mesmo tempo, é importante que essa ação seja conjunta, para que a política pública responda efetivamente ao que o contexto social e econômico pede (SEEDUC, 2012d).

Em linhas gerais, o Programa Dupla Escola foi criado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro e materializa a proposta das parcerias público-privadas a partir do projeto do

³ Nesta tese optamos pelo recorte de um modelo de parceria público-privada existente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. O que não significa que está é a única forma de privatização da educação existente nesta rede.

Ensino Médio Integrado, ou seja, voltado à formação profissional e técnica. Segundo a secretaria, ele tem como objetivo central:

A formação profissional dos alunos com foco em demandas específicas do mercado. Nesse sentido, o intuito do Estado é promover o crescimento de forma integrada para atender os anseios dos cidadãos e às demandas das empresas que acreditam no potencial que cada região apresenta, cooperando na formação profissional (RIO DE JANEIRO, 2012).

Alves (2011, 2013), sustentando a tese do “espírito do toyotismo”, afirma que este não está apenas na empresa, mas se reflete também no campo educativo. Sob este viés, observamos que as empresas “parceiras” constituem parâmetros ideológicos-discursivos de políticas governamentais de educação profissional, que são incorporados nos currículos escolares. Enfim, são vocábulos, noções e conceitos que constituem “o espírito do toyotismo” (ALVES, 2011, 2013) e aparecem como valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado. Tais formas são o “novo terreno ideológico” a partir do qual ocorre a “reforma das consciências” (GRAMSCI, 1978) tanto dos alunos quanto dos professores.

A primeira experiência de parceria se deu em 2008 com o Instituto Oi Futuro⁴, na criação no Colégio José Leite Lopes junto ao Núcleo Avançado em Educação (Nave), localizado no antigo prédio da estação telefônica da Oi na Tijuca, bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, com ensino técnico voltado para a indústria de jogos eletrônicos. Em 2009, juntamente com a Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento (Seappa), a Seeduc firmou uma parceria com o Grupo Pão de Açúcar (GPA) e a Cooperativa Central de Leite (CCPL⁵), a fim de criar no Colégio Comendador Valentim dos Santos Diniz, localizado no bairro Colubandê, no município de São Gonçalo – o Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão do Cooperativismo (Nata); unidade escolar cujo o foco tem sido a formação profissional em panificação e laticínios. E completando uma tríade pioneira,

⁴ É importante destacar que os colégios estaduais de Ensino Médio Integrado eram financiados somente com recursos públicos. Isso muda a partir da implementação da parceria com o Instituto Oi Futuro. Experiência que se deu espelhando-se numa parceria já existente em Pernambuco, onde há o Projeto Nave em uma escola estadual no bairro de Boa viagem.

⁵ Era uma fábrica que estava fechada, então, de certa forma, o Estado assumiu muitos compromissos com o Grupo Pão de Açúcar (GPA), este que financiou a obra de reestruturação e adaptação da antiga fábrica de laticínios da CCPL, transformada no Complexo Nata. “O investimento para a implantação do Nata foi de 11 milhões de reais, dos quais 4 milhões foram aportados pela Seeduc e 7 milhões pelo GPA”. Além do Grupo Pão de Açúcar, outras empresas da área de alimentos também colaboram com o projeto, “são elas: Fleischmann, Germacon Tech, Kalykim, Macali, Perlina, Prática Technipan e Sacco” (PEREIRA, 2014, p.66). Segundo a autora, em 2014, momento de realização de sua pesquisa, a escola tinha aproximadamente, trezentos e sessenta (360) alunos e, “alguns deles, a partir de uma seleção interna, são monitores dos laboratórios e das usinas. Além das usinas onde ocorrem as aulas práticas, a escola conta com laboratórios de microbiologia, físico-química, química, biologia, matemática e física” (PEREIRA, 2014, p.69).

em 2011, a Seeduc deu início à parceria com a empresa Thyssenkrupp CSA (TKCSA)⁶, no colégio Erich Walter Heine, em Santa Cruz, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro⁷, visando à formação de técnicos em administração com foco em desenvolvimento sustentável (SEEDUC, 2012d). Essas três escolas de Ensino Médio Integrado à formação profissional constituíram o núcleo pioneiro das parcerias públicas com o setor privado e sobre elas dedicaremos uma atenção especial, pois foram projetos mais consolidados em que o corpo docente, em geral, construiu um vínculo mais duradouro.

A Seeduc expõe o resultado do modelo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um destaque no ensino público estadual, afirmando que “o desempenho escolar dos alunos é mais elevado do que a média da rede e, ao mesmo tempo, as taxas de abandono e de repetência são menores” (SEEDUC, 2012c).

Com ensino de excelência, as unidades têm se tornado referência no cenário da rede pública de ensino. Dentre os destaques inclui-se o Colégio Nave, que além de ser a escola estadual com o melhor desempenho no Enem 2012, foi considerada pela Microsoft uma das 20 unidades educacionais mais inovadoras do mundo. Já o Colégio Erich Walter Heine foi a primeira escola da América Latina laureada com o selo LEED (Leadership in Energy and Environmental Design), um programa de certificação de edifícios sustentáveis da ONG americana U.S Green Building Council (SEEDUC, 2013c).

Seus defensores dizem que essas instituições fornecem uma educação de alta qualidade para alunos “desfavorecidos”, corroborando com a visão de que as melhores políticas estão alicerçadas na esfera das parcerias, que supostamente atendem ao interesse social. De outro lado, críticos dizem que elas desviam dinheiro das escolas públicas tradicionais, privatizando parcialmente uma parte essencial do papel do governo, verificando-se “a configuração de um *apartheid* intra rede⁸ de ensino e intra escola expressa na diversidade de formas/concepções/propostas pedagógicas e nas ofertas de cursos diferenciados conforme perfil do grupo de estudantes que se pretende atingir” (SILVA;

⁶ “[...] é uma empresa dedicada a uma atividade com grande potencial poluidor (mineração), tem histórico de ocorrências ambientais, muitas motivadas por transgressões ambientais, algumas delas afetando diretamente a comunidade do entorno” e “foi denunciada duas vezes à Justiça pelo Ministério Público do Estado do Rio por crimes ambientais” (MARTINS, 2012, p.72).

⁷ A construção do CE Erich Walter Heine surgiu no contexto das tratativas entre os governos do Estado, do Município do Rio de Janeiro (que cedeu o terreno) e a empresa ThyssenKrupp para instalação da Companhia Siderúrgica do Atlântico (ThyssenKrupp CSA) no bairro. “O embasamento legal inicial [...] concedeu benefício fiscal para os serviços realizados na construção e operação de terminais portuários na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro e definiu, como contrapartida da empresa privada, a construção de um Centro-Escola de Capacitação Técnica” (MARTINS, 2012, p.65).

⁸ No mapeamento realizado, verificamos que há grandes diferenças entre as escolas que compõem o “Programa de Educação Integral”, sendo umas propostas mais precárias que outras, configurando poucas “ilhas de excelência”.

MOTTA, 2017, p.34); fatores esses que criam uma “dualidade educacional de novo tipo” (RUMMERT *et al*, 2013) no interior da rede pública.

O projeto sempre encontrou uma forte resistência do Sepe-RJ que além de ser contra a privatização por dentro, considera que a iniciativa cria uma espécie de elite dentro da rede pública num processo de aceleração da segregação escolar, criando poucas instituições de ponta⁹ e com estruturas bem superiores em meio a uma ampla maioria de escolas tradicionais com desempenho pífio e infraestruturas precárias. Conforme afirmou o diretor do sindicato, Alex Trentino, em entrevista ao jornal O Globo em 2014: “Brigamos para que se invista nas escolas que são mais carentes. E por mais que se diga que a iniciativa privada não faça a gestão da escola, sempre há interferência” (BERTA, 2014¹⁰).

O resultado é que são criadas escolas que contam com mais investimentos que outras, exatamente o contrário do conceito de uma educação que deveria ser igual para todos. Isso sempre foi alvo de crítica de muitos educadores com outras ações políticas já presentes em décadas anteriores.

Na esfera educativa, a ideia da “excelência” mobiliza a competitividade entre as instituições, entre os alunos e os docentes. Não raramente, ela vem seguida de uma ênfase exacerbada na medição, nos critérios padronizados para averiguação dos êxitos cognitivos dos alunos e da produção docente, sugerindo que o simples ordenamento hierárquico diagnostica e melhora por si mesmo a situação educacional. Além disso, a padronização permite localizar, na massa dos sujeitos individualizados (professores ou alunos), aqueles que são mais bem dotados, com o objetivo de colocar à sua disposição os melhores recursos (GENTILI; SILVA, 1995, p.209).

Kaplan (2017), ao efetuar o estudo de caso do Colégio Estadual (CE) Eric Walter Heine, explicita o seu acordo com a crítica apresentada pelo documento do Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul (Pacs) sobre as ações, ditas, de responsabilidade social

⁹ Em 2012, nos resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), as duas primeiras unidades do Programa Dupla Escola implantadas tiveram destacado papel. O CE José Leite Lopes – Nave foi a unidade com melhor desempenho da rede estadual, e o CE Comendador Valentim dos Santos Diniz – Nata ficou em terceiro lugar. Para conseguir uma vaga nas unidades, inicialmente havia uma triagem, os alunos tinham que passar por um teste de seleção, o que “explica em parte o bom desempenho em avaliações como o Enem” (BERTA, 2014). Até 2014 a seleção era feita por meio de provas, buscando os “mais capazes” para compor a força de trabalho das empresas parceiras, no entanto, a partir de 2015, o processo mudou e todas as matrículas da rede estadual passaram a ser feitas a partir da inscrição pelo *site* da secretaria, onde se concorrem às vagas levando em conta cinco critérios na seguinte ordem: permanência na rede pública de ensino, proximidade da residência em relação à unidade escolhida, e, em caso de empate, prioridade para o aluno mais novo. Disponível em: <www.matriculafacil.rj.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2017.

¹⁰ BERTA, Ruben. Estado cria 24 escolas de ensino médio integrais a partir de parcerias. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, fev. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/estado-cria-24-escolas-de-ensino-medio-integrais-partir-de-parcerias-11659049>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

corporativa da TKCSA. Corroboramos com o autor e destacamos o seguinte trecho do documento:

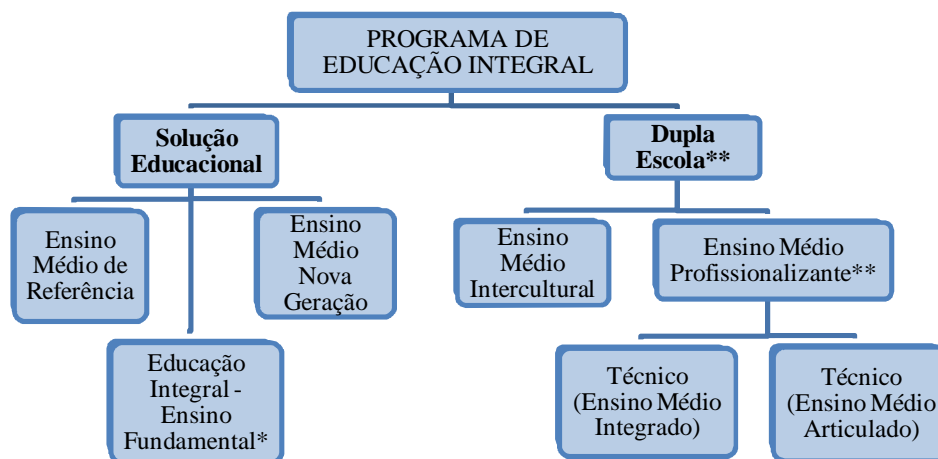
O projeto de educação do governo estadual do RJ não prevê a oferta de uma educação de qualidade para a totalidade dos usuários, mas busca, através das parcerias público-privadas, a construção de poucos centros de excelência, com ensino integrado como forma de defender um modelo de educação cada vez mais dependente da empresa privada. Diante da degradação planejada do conjunto da rede estadual de educação, quando comparadas às escolas associadas a empresas privadas, a sensação que se passa é de que o modelo associado ao setor privado é o caminho para a solução dos problemas da educação. Porém, o sistema das PPPs na educação tem sido alvo de críticas dos movimentos sociais que discutem o tema, pois configuram a perda da autonomia da escola na elaboração do seu currículo e projeto político pedagógico. Pelo modelo de cogestão, a empresa passa a interferir no currículo da escola (PACS, 2015 *apud* KAPLAN, 2017, p.270).

A partir destas primeiras experiências, implementadas a partir de 2008, nos anos seguintes as parcerias se deram numa crescente. Em 10 de setembro de 2015 foi lançado o Programa de Educação Integral¹¹ pelo governador Luiz Fernando Pezão, o então secretário de Educação Antônio Neto e as Parcerias Público-Privadas (PPP), no salão Nobre do Palácio Guanabara (SEEDUC, 2015c). O evento contou com a presença da presidente da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin), Maria da Conceição Ribeiro; o gerente jurídico e de relações de governo América Latina da P&G, Francisco Filho; a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna; o vice-presidente do grupo britânico de petróleo e gás BG, Paulo Macedo; o diretor das Lojas Americanas, Carlos Padilha; e o presidente da Fecomércio RJ, Orlando Diniz.

Antes de abordarmos as perspectivas dos “parceiros” é importante entendermos como o programa se estrutura atualmente, para que haja uma melhor compreensão das diversas nuances e as diferenças de perspectivas de ensino. A seguir destacamos o esquema (figura 5) que demonstra como é constituído o “Programa de Educação Integral” do Estado do Rio de Janeiro – que vai além do Programa Dupla Escola –, e conta, hegemonicamente, com a parceria empresarial para sua realização.

¹¹ O Decreto Estadual nº 45.368/2015 designou o Programa de Educação Integral para as unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Resolução Seeduc nº 5424 estabeleceu o conceito para a implementação do programa. (RIO DE JANEIRO, 2016b).

Figura 5 - Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro em 2016



*Este Programa não será abordado nesta tese por se tratar de algo bastante minoritário, visto que o processo de municipalização do Ensino Fundamental está numa dinâmica bastante acelerada.

**O Programa Dupla Escola, na modalidade Ensino Médio Profissionalizante, foi pioneiro. Essa modalidade conta com as três escolas consideradas de referência que constituem o núcleo duro do Programa de Educação Integral.

Fonte: Seeduc (2015a); Rio de Janeiro (2016b). Elaboração própria.

Conforme explicitado na figura 5, o Programa de Educação Integral estrutura-se em duas vertentes denominadas Dupla Escola e Solução Educacional. Esta última conta com o Ensino Médio (EM) de Referência, o EM Nova Geração e a Educação Integral para o Ensino Fundamental. O Programa Solução Educacional conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna e não oferece o ensino técnico. Já o de Educação Integral em sua vertente Dupla Escola possui uma diversidade de parcerias com instituições públicas (minorias) e privadas (ampla maioria). Este programa conta com duas modalidades de ensino: o EM Profissionalizante que se divide em EM Integrado e EM Articulado; e o EM Intercultural que não oferece ensino profissionalizante e tem o objetivo específico de desenvolver a proficiência em língua estrangeira.

Tanto o Programa Dupla Escola quanto o Solução Educacional pretendem sintetizar aspectos da proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, atendendo a uma demanda já anunciada no Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que salienta a urgência em se compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e, sobretudo, de estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, capazes de

atender seus diferentes anseios, para que possam participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho (BRASIL, 1996).

Afirmado seguir a diretriz, a resolução Seeduc Nº 5424/2016 estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, definindo as bases de implementação do Programa de Educação Integral e os modelos de oferta nas unidades da rede pública estadual de ensino. Nesta resolução, a secretaria afirma sua responsabilidade em firmar “uma matriz de competências para o século XXI” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42) e assim “atender às demandas da contemporaneidade e melhorar a qualidade do ensino da rede estadual, elevando a educação fluminense a novos patamares, tornando a escola mais significativa no desenvolvimento do estudante” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.41).

A resolução que define as Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (CEE, 2014), que é considerada para a implementação do “Programa de Educação Integral”, refere-se aos complexos desafios do Ensino Médio e destaca que, “apesar dos avanços da Educação Básica no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, persiste a necessidade de melhoria da qualidade da educação oferecida, em especial na etapa do Ensino Médio” (CEE, 2014, p.1). Nesse sentido, aponta que “as preocupações com a qualidade da Educação Básica têm se voltado mais para o desempenho dos estudantes na constituição de saberes de natureza cognitiva, em detrimento do desenvolvimento de saberes socioemocionais, voltados para valores, atitudes e emoções” (CEE, 2014, p.2).

Nesse diagnóstico estão presentes as competências socioemocionais demandadas aos trabalhadores que, segundo os intelectuais defensores desta lógica e os organismos internacionais que a propagandeam, complementam os requisitos necessários para a formação/ajuste do trabalhador flexível. Em um relatório publicado pela OCDE (2015b, p.19), há as seguintes afirmações: “nos últimos anos ficou claro que ter qualificação educacional não é suficiente para encontrar um trabalho e mantê-lo” e “os empregadores também estão lutando para achar empregados que tenham as competências adequadas”.

O argumento central presente nessa linha defendida pela OCDE – e seguida por entidades empresariais que se inserem deliberadamente nas redes públicas – é que os jovens sejam “capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI”, pois assim terão “mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015b, p.18). Assim, ao tratarem dos comportamentos a serem

construídos afirmam que é preciso “aprender as formas adequadas de demonstrar emoções positivas e negativas e administrar o estresse e a frustração é tarefa para toda a vida, especialmente ao lidar com mudanças como divórcios, desemprego e incapacidade de longo prazo” (OCDE, 2015b, p.34).

O art. 35, parágrafo 7º da LBD, incluído pela Lei nº 13. 415 de 2017, prevê que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e *socioemocionais*” (BRASIL, 1996; 2017, grifos nossos). Deste modo, a partir da Reforma do Ensino Médio, as orientações para a juventude do século XXI são incorporadas na Lei maior da educação brasileira.

Com isto posto, observamos que a educação pública fluminense junto aos seus parceiros, segue pontualmente as orientações sobre o desenvolvimento de “competências socioemocionais” advindas dos documentos produzidos pelos organismos multilaterais como a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco. O art. 2º da Resolução Seeduc nº 5424/2016 diz que os currículos dos cursos de Ensino Médio devem “objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de *saberes socioemocionais*, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta” (CEE, 2014, p.1, grifos nossos). Para efeitos desta Resolução, entende-se saberes socioemocionais como: “a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos” (CEE, 2014, p.2).

Para isso as escolas devem sintetizar e combinar as aprendizagens cognitivas e as socioemocionais. Assim, segundo a resolução, a organização curricular deve ter dois macrocomponentes:

- I. Áreas de Conhecimento, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum;
- II. Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem socioemocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos (CEE, 2014, p.3).

A Resolução considera ainda o Parecer CNE/CP de nº 11/2009 que indica novos caminhos para o Ensino Médio, e, entre suas recomendações, destaca a flexibilização curricular, com espaços e tempos próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos diversificados para melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de

condições, interesses e aspirações dos estudantes. Além disso, prevê a implementação de diversos modelos em tempo integral para o EM, dentre eles o “Modelo em Tempo Integral Pleno” para escolas com as condições para um itinerário formativo com inovações radicais em toda a estrutura curricular, organizada nas “Áreas de Conhecimento” e um “Núcleo articulador de pesquisa”, de intervenção e de projetos de vida; constituindo-se em matriz e que esse modelo deve ser a “matriz geradora para os demais” (CEE, 2014, p.3). Assim, delibera no §2º do Art. 12 que:

No prazo máximo de 10 (dez) anos a Secretaria de Estado de Educação deverá ter implantado o Modelo em Tempo Integral Pleno nas unidades da sua rede em cada município do estado, de forma a atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) do efetivo de alunos matriculados na rede pública estadual (CEE, 2014, p.4).

Tudo isso parece estar sendo seguido à risca pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com o Instituto Ayrton Senna. No eixo que diz respeito ao desenvolvimento das “habilidades socioemocionais” se integra a proposta do Instituto que entra com toda ênfase no Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, constituindo a maior quantidade de escolas com parcerias público-privadas em 2017, conforme veremos no mapeamento apresentado em páginas seguintes deste capítulo.

A primeira experiência com este tipo de ensino se deu com a implantação do CE Chico Anysio em 2012 e, desde então, já foi estendida a implementação do currículo que visa o desenvolvimento socioemocional para outras 59 escolas, segundo dados levantados em 2017, marco temporal final de nossa pesquisa. E, embora as habilidades socioemocionais sejam uma prioridade dos projetos vinculados ao Instituto Ayrton Senna, não se restringe a ele. A Seeduc ao descrever o Programa Dupla Escola afirma que este compreende um novo conceito para a educação básica, especificamente para o Ensino Médio, priorizando “a educação integral, concretizada a partir da integração curricular e o desenvolvimento de competências e habilidades tanto cognitivas quanto socioemocionais” (SEEDUC, 2015b).

Num trecho extraído do vídeo oficial do Fórum Permanente de Desenvolvimento Estratégico do Rio de Janeiro há a seguinte afirmação de Márcia Freire, analista de educação do Senai-Rio:

Quando o Senai faz a grade curricular do curso, a gente já tem matérias específicas para esse lado comportamental. Vai falar um pouquinho da ética, qualidade de vida, meio ambiente... Então esse aluno, dentro da escola ele já tem, em qualquer curso do Senai o momento que ele se prepara para esse

mercado. Não adianta a gente só trabalhar essa parte técnica do aluno. Essa juventude tem que aprender muito como se comportar no mercado de trabalho, como se comportar numa entrevista, qual seria sua reação diante de uma proposta de emprego. Tudo isso a gente vai trabalhando dentro do curso (VÍDEO, 2014b¹²).

Destarte, observamos que a posição dos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), a respeito da defesa da flexibilização dos percursos formativos, buscam introduzir a ideia de que o aluno poderá optar pela formação técnica e profissional de seu interesse, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida.

No que diz respeito às parcerias, o art. 20 da Resolução Seeduc nº 5424/2016, diz que o Programa de Educação Integral poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de convênios entre a Secretaria de Educação e instituições públicas ou privadas, com o dito objetivo de atender de forma célere às demandas sociais. No parágrafo 2º deste mesmo artigo, lê-se que a “parceria deve ter como objetivo contribuir para a implementação de projetos e propostas pertinentes à política educacional planejada para a região em que serão desenvolvidos” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42). Nesse sentido, apresentaremos a seguir um mapeamento¹³ com as modalidades de ensino que compõem o “Programa de Educação Integral” no corte temporal que vai do surgimento do programa de parcerias público-privadas em 2008 até 2017, quando as gratificações dos professores foram cortadas e a continuidade do programa foi posta em cheque.

Exemplificaremos cada modalidade com a quantidade de escolas e a localização das mesmas no estado do Rio de Janeiro, assim como os cursos oferecidos por região e por programa, a fim de identificarmos o objetivo de desenvolvimento local¹⁴ manifestado nesta política da Seeduc e, assim, traçarmos o contexto de atuação¹⁵ em que os docentes se inserem.

¹² Fala de Marcia Freire, analista de educação do Senai-Rio, aos 5 minutos do vídeo Rio em foco: Programa oferece formação integral dos alunos além da grade básica - Bloco 2 de 3. Produção Fórum Permanente de Desenvolvimento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S5KqvE9msBw>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

¹³ A distribuição dos cursos nas regiões do estado, os cursos ofertados por setor da economia e a avaliação da implementação do programa em termos de incorporação da mão de obra por esses setores são questões que devem ser tomadas no esforço analítico de novas pesquisas, pois não foi o objetivo desta. Aqui, o objetivo do mapeamento foi somente trazer um panorama geral do programa onde estão inseridos os professores.

¹⁴ Embora este não seja o alvo central de nossos estudos, consideramos importante o mapeamento realizado com as devidas localizações espaciais, já que pode indicar caminhos para investigações futuras. Por meio do levantamento buscamos identificar a política privatista empresarial em curso na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que se manifesta em diferentes regiões geográficas, e traz fortes influências para o trabalhador docente.

¹⁵ Investi mais do que esperava nos dados de contexto (parte deste capítulo que se iniciará no próximo tópico). Procurei, contudo, não entrar em muitos detalhes e nem discutir com autores neste momento. A intenção é tão somente a de contextualizar o leitor, aproveitando os cruzamentos realizados durante a pesquisa.

4.2 Empresariamento na educação pública: um mapeamento das parcerias na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

Nos marcos da Reforma do Estado – também orientada pelos organismos multilaterais – ampliou-se a capacidade de regulação da gestão do trabalho na administração pública. Assim, ao reduzir as responsabilidades e os dispêndios públicos recorre-se à iniciativa privada como forma de poupar gastos. Na ocasião da implementação de ideias gerencialistas no serviço público brasileiro, Bresser-Pereira afirmava que a educação não deveria ser monopolizada pelo poder estatal, ou seja, seria um campo para disputas privadas com certo controle social. Segundo ele:

[...] existe, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Estão incluídas nessa categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência a carentes, menores e a velhos, museus, orquestras, etc.[...] essas são atividades competitivas que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também, principalmente, pelo controle social e pela constituição de quase-mercados (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.113).

A partir dessa lógica, somada ao processo de mercantilização da educação, os empresários passaram a se colocar – também com o apoio do Estado e dos demais segmentos da sociedade civil – como os “novos reformadores” (FREITAS, 2012a) e, assim, por meio das parcerias público-privadas as mãos visíveis do mercado se consubstanciaram na gestão escolar, no trabalho pedagógico, nos mecanismos de controle, na responsabilização e na subordinação da carreira docente aos critérios de mercado.

Em estudos anteriores (SILVA, 2014), destacamos o Programa Autonomia¹⁶, que teve lugar na Secretaria de Educação a partir do ano de 2009, utilizando a metodologia do Telecurso FRM-FIESP¹⁷ para a aceleração da aprendizagem dos alunos com distorção idade-

¹⁶ O Programa Autonomia é o resultado de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Seeduc. Propõe acelerar a formação dos alunos que se encontram em defasagem em relação ao fluxo idade-série, agrupados em turmas “de aceleração”, que levarão um ano para completar o Ensino Fundamental e 18 meses para terminar o Ensino Médio. “Assim, o *Autonomia* diminui a distorção idade-série e a repetência escolar, elevando consequentemente o Ideb” (SILVA, em nota, p.20, 2014, grifos da autora).

¹⁷ Essa metodologia foi progressivamente empregada nas redes públicas desde os anos 1990. O pontapé inicial foi dado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) criando essa “solução”, posteriormente o instituto Ayrton Senna a expandiu em nível nacional e a Fundação Roberto Marinho (FRM) adaptou seu Telecurso voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à uma metodologia que pudesse ser aplicada no ensino regular. Mais de sete milhões de estudantes já concluíram o ensino básico com o Telecurso, iniciativa da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias de São Paulo

série. Citamos este programa como uma das diversas entradas pelas quais o projeto privatista empresarial pôde se efetivar na rede estadual de ensino. Interessa-nos, por ora, discutir o momento iniciado no final dos anos 2000, quando abrem-se as portas da privatização da rede de ensino como parte do “Compromisso Fluminense” (SILVA, 2014) em adequar o Estado do Rio de Janeiro às proposições da reforma administrativa. Neste período o ataque aos professores se caracteriza principalmente por meio da expropriação do seu trabalho. Além de expropriar os docentes, as parcerias com o setor privado, com rótulos de eficiência e organização aparentemente bem estruturados e com tempo definido para ser colocado em prática, emergem como “soluções” para as mazelas educacionais sob a argumentação falsa de que os problemas econômicos e educativos têm sua origem no próprio âmbito educacional.

Assim, os programas privatistas empresariais aparecem apresentando uma saída dupla para os problemas da educação pública fluminense: por um lado, oferecem incentivos aos docentes que aderem aos mesmos, supostamente, dando melhores condições de trabalho e maior remuneração; por outro lado, se tornam canais de concretização das metas governamentais em relação à educação pública fluminense.

A fim de compreender esse fenômeno e com o objetivo de entender o contexto de ação dos professores, fizemos um levantamento das escolas com parcerias existentes na rede estadual do Rio de Janeiro em dez anos (2008-2017), considerando que estas têm funcionado como mecanismo de fuga para os docentes diante das péssimas condições de trabalho encontradas nas escolas regulares. Os números apresentados a seguir foram levantados durante o ano de 2017 e apresentam os dados fornecidos pela Secretaria de Educação, sendo preciso destacar que as informações disponibilizadas pelo órgão são confusas e bastante desconstruídas, pois não há uma sistematização ou organização referenciada em documentos oficiais (de acesso público¹⁸), que demonstrem as datas em que as parcerias foram firmadas ou o modo como elas se deram. Portanto, foi necessário fazer um cuidadoso levantamento em Diário Oficial, *clipping* de notícias (governamentais, empresariais e jornalísticas) e no sítio eletrônico da secretaria a fim de obtermos os dados que ora apresentamos.

(Fiesp). Segundo a FRM cerca de 40 mil professores já foram formados pela metodologia telessala. A partir da parceria com as secretarias de Educação e com o Ministério da Educação (MEC), o Telecurso é adotado como política pública em nove estados: Acre, Amazonas, Bahia, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Rondônia (FRM, s/d). Disponível em: <http://www.frm.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

¹⁸ Retomaremos a este assunto mais adiante, quando tratarmos das ações judiciais instituídas pelo Sepe-RJ no que se refere ao Programa Dupla Escola. Numa delas, o sindicato requer informações a cerca de “Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Circulares ou outro documento/ato administrativo que regula o Programa” (TJ-RJ, 2017, p.8) visto que a não divulgação/disponibilização fere o princípio constitucional da publicidade e a Lei 12.527/11 (Lei de acesso à informação).

4.2.1 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi uma “modalidade instituída pelo Decreto nº 5.154/2004¹⁹, que prevê a integração da Educação Profissional ao trabalho, à ciência e à tecnologia e às diferentes formas de educação” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42). No Estado do Rio de Janeiro, especificamente nas escolas que oferecem esta modalidade de ensino, há uma parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

Esta modalidade teve como gênese as três escolas já citadas – pioneiras do Programa Dupla Escola (CE José Leite Lopes – Nave, CE Comendador dos Santos Diniz – Nata e CE Eric Walter Heine) –, as quais serviram de inspiração, para posteriormente, serem firmadas novas parcerias em moldes parecidos. Segundo a subsecretária de educação, Patrícia Tinoco (CEI, 2015), a ideia é realizar um mapeamento dos territórios em que essas escolas estarão inseridas justamente para entender se elas são capazes de alavancar a economia e provocar empregabilidade com as formações profissionais oferecidas. Em 2017, com quase uma década de vigência do Programa Dupla Escola, havia um total de oito²⁰ colégios nesta modalidade, listados a seguir (quadro 2), com seus respectivos cursos oferecidos, suas localizações e parcerias:

¹⁹ Decreto nº 5.154 de 2004 do Governo Lula, que reorganiza o ensino médio no Brasil, restaurando a possibilidade deste nível da educação básica estar atrelado ao ensino técnico, nos chamados cursos de Ensino Médio Integrado. A partir deste decreto, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro implanta os programas: Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Articulado, Solução Educacional, Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração.

²⁰ O CE Dom Pedro localizado em Petrópolis e que oferece os cursos técnicos em Produção em Áudio e Vídeo e em Química também é caracterizado pela Seeduc como uma Dupla Escola, porém, no momento de realização desta pesquisa não havia parceria com o setor privado, por isso, não o incluímos na listagem.

Quadro 2 - Unidades escolares de Ensino Médio Integrado com curso, localização e parceria

Unidade	Curso	Localização	Parceria
1. CE José Leite Lopes (Projeto Nave-Núcleo Avançado em Educação)	Técnico em Multimídia e em Roteiros para Mídias Digitais e Programação de Jogos Digitais.	R. Uruguai, nº 204, Tijuca, Rio de Janeiro - RJ.	Instituto Oi Futuro
2. CE Comendador Valentim dos Santos Diniz (Projeto Nata - Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos)	Técnico em Panificação e em Leite e Derivados	R. Capitão Juvenal Figueiredo, S/N, Colubandê, São Gonçalo	Instituto Grupo Pão de açúcar e Cooperativa Central de Leite (CCPL)
3. CE Erich Walter Heine	Técnico em Administração	R. Manoel Lourenço dos Santos, S/N, Santa Cruz, Rio de Janeiro	TKCSA/Englishtown
4. CE Hebe Camargo	Técnico em Telecomunicações	R. Belchior da Fonseca, Nº1.025, Pedra de Guaratiba, Rio de Janeiro	Embratel Fundação Xuxa Meneguel Englishtown
5. CE Infante Dom Henrique	Técnico em Hospedagem	Rua Belford Roxo, Nº 433, Copacabana	Instituto Confucius-PUC Rio / Centro Cultural Brasil-Turquia (CCBT)/ Instituto Brasil-Argentina
6. CEIA Barão de Langsdorff	Técnico em Agropecuária	Estrada da Conceição, Nº 4.601, Fazenda Conceição do Suruí, Magé	ONG Kinder do Brasil e OIA (O Instituto Ambiental)
7. CEFFA Rei Alberto I	Técnico em Administração e em Agropecuária	Estrada dos Três Picos, S/N, Baixada das Salinas, Nova Friburgo	Parceria: Instituto Bélgica
8. CIE Miécimo da Silva	Técnico em Edificações	R. Augusta Candiani, S/N - Campo Grande, Rio de Janeiro - RJ, 23070-020	Lafarge

Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Elaboração própria.

Na figura a seguir pode-se ver a localização das escolas do Programa Dupla Escola na modalidade de Ensino Técnico Integrado à Educação Profissional.

Figura 6 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das Escolas Estaduais de Ensino Médio Integrado



Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Ferramenta: *Google maps*. Elaboração própria.

4.2.2 Ensino Médio Articulado à Educação Profissional

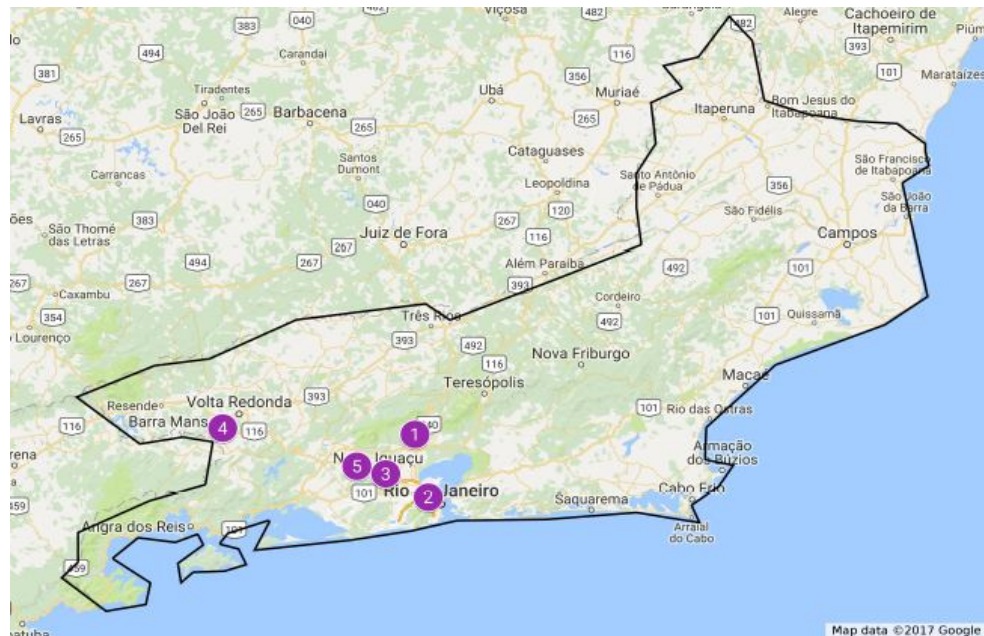
O Ensino Médio Articulado à Educação Profissional também compõe o Programa de Educação Integral na vertente Dupla Escola. Segundo a Resolução Seeduc nº 5424 de 02 de maio de 2016, é um “modelo de educação em tempo integral, que se distingue da mera justaposição de dois currículos, a partir do planejamento integrado, articulando Base Nacional Comum e Educação Profissional” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42). No que diz respeito à formação do educando, a Secretaria destaca que o estudante concluinte do Ensino Médio Articulado à Educação Profissional “será certificado no Curso Profissional Técnico pela instituição parceira e no Ensino Médio Regular pela Secretaria de Estado de Educação” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42). Deste modo, “no Ensino Médio Articulado à Educação Profissional, o Curso Profissional Técnico será ofertado por instituição parceira, que ficará responsável pela estruturação, desenvolvimento e certificação do curso” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42). No quadro a seguir (quadro 3), pode-se encontrar as escolas com seus respectivos cursos, localização e parcerias.

Quadro 3 - Unidades escolares de Ensino Médio Articulado com curso, localização e parceria

Unidade	Curso	Localização	Parceria
1. CE Círculo Operário	Técnico em Biotecnologia e em Metrologia.	Av. Tiradentes, 04 - Xerém, Duque de Caxias	Inmetro
2. CE Jornalista MaurícioAzêdo	Técnico em Logística	R. Carlos Seixas, S/N, Caju, Rio de Janeiro	Grupo Libra, Petrobrás, Multiterminais, Estaleiro Paraguaçu e Senai.
3. CE Gelson Freitas	Técnico em Logística	R. Ricardo, s/n - Santo Elias, Mesquita	Lojas Americanas/Senac
4. Ciep 493 Profª Antonieta Sallinas de Castro	Técnico em Eletrotécnica	R. Olavo Bilac, 161 - Loteamento Aiuroca, Barra Mansa	Grupo PSA (Peugeot, Citroën e DS), Senai Rio e RioSolidário.
5. CE São João	Técnico em Logística	R. Bambi, SNº - Vila São Joao, Queimados	Lojas Americanas/Senac

Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Elaboração própria.

Na figura abaixo fica exposta a localização das escolas do Programa Dupla Escola na modalidade de Ensino Técnico Articulado à Educação Profissional.

Figura 7 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das Escolas Estaduais de Ensino Médio Articulado

Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Ferramenta: Google maps. Elaboração própria.

4.2.3 Ensino Médio Intercultural

O Ensino Médio Intercultural é mais uma modalidade de ensino que faz parte do Programa de Educação Integral na vertente Dupla Escola, no entanto, é o único que oferece formação geral não profissionalizante. Segundo a Secretaria de Educação:

A proposta curricular promove a formação plena de um aluno-cidadão, empreende ações que tenham por objetivo específico desenvolver a proficiência na língua estrangeira com ações pedagógicas formais e não formais que possam contribuir no aprendizado da língua, valorizando aspectos culturais e a interculturalidade (SEEDUC, 2013d).

Este programa conta com parcerias do setor privado e do setor público. É a modalidade do Programa de Educação Integral que tem mais parcerias com o setor público, pois houve a prioridade de firmar acordos com consulados e ministérios de outros países. No entanto, apesar de ter um diferencial, isso não significa que as parcerias com o setor privado não existam, conforme podemos verificar no quadro a seguir (quadro 4). O que também não traduz que as parcerias com o setor privado não poderão ser firmadas com o passar dos anos, já que foi aberto o precedente.

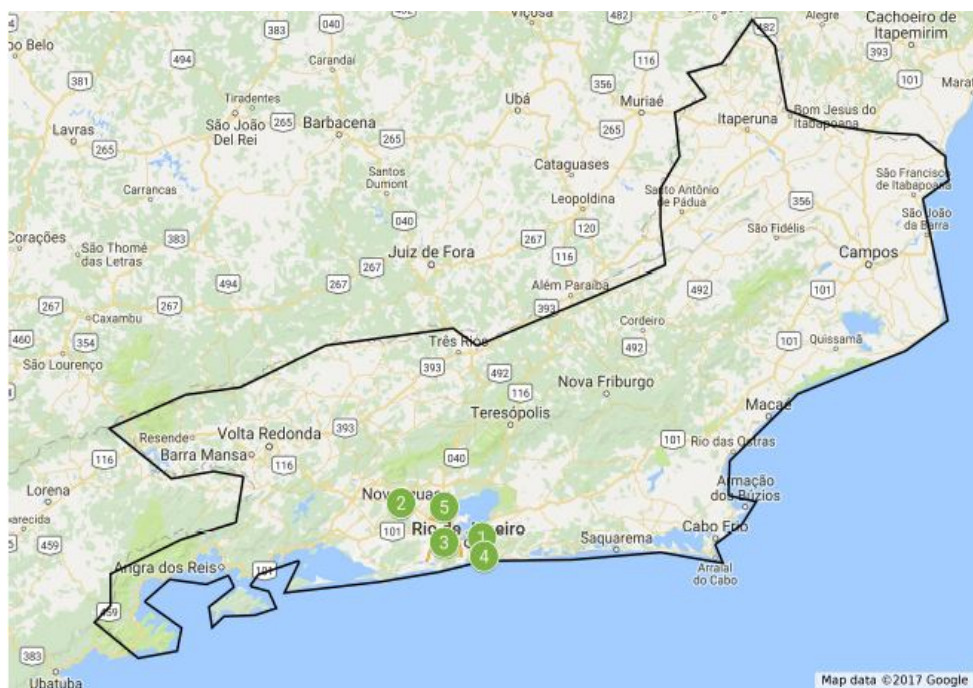
Quadro 4 - Unidades escolares de Ensino Médio Intercultural com curso, localização e parceria

Unidades	Cursos	Localização	Parceria
1. Ciep 449 Leonel de Moura Brizola	EM Inter-cultural Brasil-França	Charitas, Niterói	Consulado Geral da França no Rio de Janeiro/Academia de Créteil
2. Ciep 117 Carlos Drummond de Andrade	EM Intercul-tural Brasil-Estados- Unidos	R. Tomás Fonseca, 650 - Comendador Soares, Nova Iguaçu	Consulado Geral dos EUA no Rio de Janeiro/ Prince George's County Public Schools
3. CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo neto	EM Intercul-tural Brasil-Espanha	R. Venceslau, 225 - Meier, Rio de Janeiro	Ministério da Cultura e Esporte da Espanha
4. CE Matemático Joaquim Gomes de Sousa	EM Intercul-tural Brasil-China com ênfase na língua inglesa e mandarim, eixo norteador em Ciências exatas.	R. Trovador Luís Otávio - Charitas, Niterói	Instituto Confucius/ Consulado Geral da China no Rio de Janeiro/BG Brasil/Firjan/Englishtown
5. Ciep 218 - Ministro Hermes Lima	EM Intercul-tural Brasil -Turquia. Cursos: Ensino Médio Regular com ênfase nas línguas Inglesa e Turca com eixo norteador em Física e Informática.	Av. Rui Barbosa, S/N, Jardim Gramacho, Duque de Caxias	Centro Cultural Brasil - Turquia

Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Elaboração própria.

Na figura abaixo podemos ver a localização das escolas do Programa Dupla Escola na modalidade de Ensino Médio Intercultural.

Figura 8 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das Escolas Estaduais de Ensino Médio Intercultural



Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Ferramenta: *Google maps*. Elaboração própria.

4.2.4 Ensino Médio de Referência e Ensino Médio Nova Geração

Conforme destacamos, a vertente do Programa Educação Integral da Rede Estadual do Rio de Janeiro intitulado pela Seeduc de “Solução Educacional” conta com o Ensino Médio de Referência e o Ensino Médio Nova Geração. Todas as escolas que possuem o Programa Solução Educacional têm a parceria do Instituto Ayrton Senna; algumas contam ainda com outras parcerias, e não oferecem ensino técnico.

Este novo modelo educacional teve o Colégio Estadual Chico Anysio como projeto piloto e objeto de propaganda da metodologia. Não à toa, esta escola conta, desde sua inauguração, com outros parceiros além do Instituto Ayrton Senna – P&G, Ibmecc, Sebrae e Secretaria de Esporte e Lazer –, com o objetivo de torná-la uma escola de referência a partir de investimentos privados. Não por acaso, a Fundação Roberto Marinho, ao tratar da aplicabilidade da proposta, afirma que “já no primeiro ano de atividade, 2013, os alunos dessa

unidade apresentaram um rendimento 50% superior à média da rede estadual nas disciplinas da Matriz Curricular” (FRM, 2015).

Segundo a Secretaria de Educação, a dimensão Ensino Médio de Referência “introduz novo currículo e nova proposta pedagógica, além de prever o desenvolvimento cognitivo associado ao socioemocional, de maneira intencional e estruturada” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42).

O eixo da escola é o empreendedorismo para o mercado do trabalho. O estudante terá a oportunidade de vivenciar situações de rotina de ambientes de trabalho variados em que pode ser ele o protagonista do negócio ou o colaborador. A língua inglesa também terá um enfoque diferenciado que conta com o dobro da carga horária do ensino regular parcial. Assim, o jovem da escola pública terá mais oportunidades de se posicionar no mundo dos negócios. Ao final do curso o estudante receberá a certificação em Empreendedorismo e Gestão de Projetos, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho (SEEDUC, 2015b).

Isso nos remete às considerações de Standing (2014) quando destaca que, na área educacional dos países europeus, as instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial insistem que “os currículos inadequados” sem relação com a economia deveriam ser excluídos.

Um relatório encomendado pelo presidente francês, Nicolas Sarkozy, argumentou que a escolarização precoce deveria se concentrar na empregabilidade, e que a economia deveria ser ensinada em todas as escolas primárias. O governo trabalhista do Reino Unido instou a Autoridade de Serviços Financeiros a informar sobre o modo como “incorporar uma cultura empresarial” nas escolas. Na Itália, o primeiro-ministro Silvio Berlusconi afirmou que tudo que os alunos precisavam aprender eram os “três is” – *inglese, internet, impresa* (inglês, internet, empresa) (STANDING, 2014, p.112).

A agenda dos organismos multilaterais tanto para os países centrais quanto para os periféricos, com seus respectivos enfoques e objetivos, tem dado a tônica na educação. No Brasil isso se manifesta na “cultura do empreendedorismo”, incentivada pela Seeduc e seus parceiros quando priorizam que os alunos aprendam a ser consumidores eficientes, empreendedores e pessoas responsáveis por manter um emprego, em detrimento de outro tipo de educação com viés crítico que aborde a cultura e a história em que se inserem. Como a proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabe desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, segundo Kuenzer (2017, p.339), uma “categoria central na pedagogia da acumulação flexível”. Afinal,

[...] se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990 (KUENZER, 2017, p.339).

No Rio de Janeiro, o modelo educacional que se propõe a implantar tal proposta é denominado “Solução Educacional”, que se divide em duas vertentes: Ensino Médio de Referência e Ensino Médio Nova Geração. Não identificamos muitas diferenças entre eles, pois ambos são bem parecidos metodologicamente. O Ensino Médio Nova Geração figurou como uma semente do que se tinha no CE Chico Anysio. Na realidade, a dimensão Nova Geração “incorpora parte das inovações derivadas do Ensino Médio de Referência, alterando de forma incremental, mas significativa, a matriz curricular, a partir de seu Núcleo Articulador” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42). Este núcleo articulador inclui componentes que preveem:

A aplicação de metodologias integradoras, potencializando a aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências da Natureza, além de oferecer espaços curriculares para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida (RIO DE JANEIRO, 2016b, p.42).

As escolas de Nova Geração são participantes do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), um Programa do governo Federal instituído em 2009 para apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares ditas inovadoras, nas escolas de Ensino Médio. O Ensino Médio Nova Geração tem sido desenvolvido no âmbito do Estado do Rio de Janeiro de forma particular, com matriz diferenciada. Para a Secretaria o programa pressupõe:

Inovações em componentes fundamentais da escola, implementando currículo integrado, matriz flexível e diversificada, alinhada com a realidade e o interesse do jovem com foco no protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências socioemocionais, gerando oportunidades para que desenvolva o seu potencial (SEEDUC, 2016, p.5).

Segundo a Seeduc (2015a), o Ensino Médio Integral Nova Geração pressupõe inovações em componentes fundamentais da escola, como um currículo integrado uma matriz flexível e diversificada, o foco no protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências socioemocionais, tudo isso alinhado com a realidade e o interesse do jovem para que este “seja capaz de realizar escolhas e elaborar o seu projeto de vida” (SEEDUC, 2016, p.5).

Conforme afirma a Secretaria, estas escolas compõem um novo modelo de Escola de Ensino Médio em tempo integral, das 7h às 17h, com um ambiente que desenvolve as competências do jovem, suas atitudes e valores para o século XXI.

Por isso, o curso de Nova Geração visa ao fortalecimento do desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o seu currículo mais dinâmico (SEEDUC, 2015a).

Conforme afirmamos anteriormente, a experiência pioneira do Programa “Solução Educacional” foi o CE Chico Anysio, depois, outras nove escolas foram escolhidas para a implantação do programa, sendo intituladas de primeira geração. Posteriormente, outras 13 escolas fizeram parte de uma segunda geração. Até que a Resolução Seeduc nº 5508, publicada em diário oficial em 01 de fevereiro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017c, p.37) resolve implantar em 37 unidades escolares o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho²¹, a partir do ano letivo de 2017²². Serão escolas profissionalizantes voltadas ao empreendedorismo e “nelas os alunos terão aulas sobre como empreender e abrir negócios, além da carga adicional em Português, Matemática e Inglês” (SEEDUC, 2017c).

Todas essas escolas pertencentes à “Nova Geração” aderiram ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, do Ministério da Educação (MEC), e oferecem Ensino Médio Regular, de formação geral não profissionalizante. Além do Instituto Ayrton Senna, a iniciativa tem a parceria do Sebrae; esta, parte integrante do Sistema S, é que faz o “treinamento” dos professores da rede estadual em empreendedorismo.

²¹ Em 31 de setembro de 2017, a Seeduc, a Shell e a ONG Worldfund firmaram parceria para implantar o programa educacional STEM Brasil nestas trinta e sete (37) escolas. Segundo *clipping* da secretaria numa rede social: “Professores das áreas de Ciências Exatas (Física, Química, Matemática e Biologia) serão capacitados em uma metodologia inovadora de aprendizagem multidisciplinar baseada em experiências práticas para aplicar em sala de aula”. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/seeducRJ/photos/a.1657295837883715.1073741828.1630562883890344/1943140359299260/?type=3&theater>>. Acesso em: 01 set. 2017.

²² Em 31 de julho de 2017, a ONG Junior Achievement Rio de Janeiro assinou convênio com a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Brasileiro de Petróleo, Gás e Biocombustíveis (IBP) para a implantação da Trilha Empreendedora em 11 destas escolas de ensino médio inovador. O programa terá o apoio de 11 empresas associadas ao IBP (AkerSolutions, BP, Chevron, QGEP, Ipiranga, Odebrecht Óleo e Gás, Repsol Sinopec, Shell, Supergasbras, Statoil e WilsonSons), na primeira ação conjunta do setor. Em *clipping* de notícia da ONG, há a seguinte afirmação do então secretário de educação Wagner Victor: “O trabalho com a Junior Achievement, potencializado pelos voluntários, pelo IBP e pelas empresas parceiras, vai disseminar o conceito do empreendedorismo para locais carentes e distantes da capital como Paciência, Vila Kennedy e Acari”. Disponível em: <<http://www.jabrasil.org.br/jabr/noticias/ja-rio-de-janeiro-projeto-trilha-empreendedora-em-parceria-com-seeduc-e-ibp-instituto-brasileiro-de-petroleo-gas-e-biocombustiveis>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Segundo a Seeduc, em quatro anos, essas escolas atenderão a 20 mil estudantes (SEEDUC, 2017c). Conforme afirmou o secretário de educação Wagner Victer:

Esta é uma iniciativa pioneira no país. [...] pretende levar os jovens a entender que empreender significa buscar soluções e alcançar objetivos, preparando o aluno para o mundo do trabalho, permitindo que construa sua autonomia, que tome decisões qualificadas e faça escolhas para além da escola (SEEDUC, 2017c).

Além disso, o modelo pretende introduzir um novo currículo e uma nova proposta pedagógica que prevê “o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem dos componentes curriculares tradicionais) associado ao socioemocional (responsabilidade, abertura para o novo, colaboração, comunicação, criatividade e autocontrole) de maneira intencional e estruturada” (SEEDUC, 2015d).

O secretário de educação diz considerar “o empreendedorismo como movimento de inserção do estudante ao mundo do trabalho, em que a criatividade é aplicada para transformar a realidade pessoal e social” (RIO DE JANEIRO, 2017c, p.37). Também destaca o “o diálogo da Educação Escolar com o mundo do trabalho e as práticas sociais como política pública de ensino” (RIO DE JANEIRO, 2017c, p.37), além da compreensão de saberes como competência para “articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2017c, p.37).

Destacamos a proposta segundo os seguintes parágrafos da Resolução Nº 5508/2017:

§ 1º As diretrizes curriculares desenvolvidas terão como pressuposto estruturar ações pedagógicas que criem possibilidades educativas capazes de oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente.

§ 2º O empreendedorismo e a gestão de projetos serão desenvolvidos a partir da leitura crítica dos conceitos de educação financeira, tomada de decisões e estímulo ao desenvolvimento de estratégias, no contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação, sendo certificados, conforme o caso, pela Unidade Escolar – UE, ou por ato conjunto da UE com o respectivo parceiro (RIO DE JANEIRO, 2017c, p.37).

O Art 2º da resolução explica que esta nova oferta de ensino “poderá ser realizada por iniciativa e manutenção exclusiva da Seeduc, ou por meio de parcerias institucionais, inclusive público-privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública.” E assim,

mais uma vez, observamos os objetivos de tais iniciativas propagandeadas com tanto entusiasmo pelos governantes: abrir caminho vasto para o setor privado.

Curiosamente, destas 37 escolas em que houve a implantação do Ensino Médio Referência com ênfase em empreendedorismo no ano de 2017, nenhuma delas fica localizada na capital do estado²³. Localizam-se nos seguintes municípios: Niterói, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Magé, Itaguaí, Paracambi, Japeri, São Gonçalo, Itaboraí, Barra do Piraí, Barra Mansa, Volta Redonda, Rio Claro, Resende, Pinheiral, Campos dos Goytacazes, São Francisco de Itabapoana, Conceição de Macabu, Itaperuna, Santo Antônio de Pádua, Petrópolis, Saquarema, São Pedro da Aldeia e Valença, conforme podemos verificar no quadro 5, nas escolas do número 2 ao número 37.

Quadro 5 - Unidades escolares de Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração com curso localização e parceria

Unidades	Curso	Localização	Parceria
1. CE Chico Anysio	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Amaral, 26, Andaraí, Rio de Janeiro	Inst. Ayrton Senna, Sebrae, IBMEC, P&G e Secretaria de Esporte e Lazer
2. Ciep 262 Curvelina Dias Curvello	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Maria Dias Curvelo, s/n, Porto do carro, São Pedro da Aldeia	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
3. Ciep 258 Astrogildo Pereira	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R Regociano Oliveira, S/N, Bacaxá, Saquarema	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
4. CE Brigadeiro Castrioto	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Professora Emylce, São Lourenço, Niterói	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
5. CE Almirante Rodrigues Silva	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Allan Kardec, 254, Fátima, Valença	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
6. Ciep 498 Irmã Dulce	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Pastor Antônio Antunes Rocha, 891, Chapero, Seropédica	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
7. Ciep 329 Juan Martinho Carrasco	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Estr. do Mazomba, Mazomba, Itaguaí	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
8. Ciep 500 Antônio Botelho	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Est. Paracambi, Jardim Nova era, Paracambi	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
9. CE José Fonseca	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Nilo Peçanha, 82, Esplanada do Cruzeiro, Valença	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
10. Ciep 310 Prof. Alice Aiex	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. José Bento de Oliveira, 1005, São Jardim, Barra do Piraí	Inst. Ayrton Senna e Sebrae Continua...

²³ Nenhuma das novas escolas empreendedoras fica na capital do Rio de Janeiro, exceto o CE Chico Anysio (CECA) que fica localizado no Andaraí. Este colégio compõe a lista publicada em Diário Oficial como nova integrante do eixo empreendedorismo, porém, esta escola já fazia parte do programa de parcerias, sendo a pioneira do Programa Solução Educacional, conforme destacamos. Desta forma o CECA, além de ensinar as competências socioemocionais, supostamente também formará empreendedores.

Continuação

Unidades	Curso	Localização	Parceria
11. CE Antonina Ramos Freire	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. José Carlos Giovani, Alegria, Resende	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
12. CE Presidente Benes	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Rod. Saturnino Braga, 838, Lídice, Rio Claro	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
13. Ciep 291 Dom Martinho Schlude	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Benedito Honorato, 147, Centro, Pinheral	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
14. Ciep 292 Profª Jandyra R. de Oliveira	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Presidente Kennedy, s/n, Ano bom, Barra Mansa	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
15. Ciep 498 Toninho Marques	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Dep. Julio Carusio, s/n, Belmonte, Volta Redonda	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
16. Ciep 200 Recanto dos Colibris	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Cel. Fawcett, 81, Jardim Boa esperança, Nova Iguaçu	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
17. Ciep 356 Augusto Rushi	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Safira s/n, Grão Pará, Nova Iguaçu	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
18. CE Armando Dias	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Édna Palatnik, Nova Belém, Japeri	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
19. Ciep 317 Aurélio B. de Holanda	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Dona Vitalina, s/n, Engenho Pequeno, Nova Iguaçu	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
20. Ciep 324 Mahatma Gandhi	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Flávia, Ipiranga, Nova Iguaçu	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
21. Ciep 383 Máximo Gorki	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. 10, 383, Marapicu, Nova Iguaçu	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
22. Ciep 240 Professor H. T. Valadão	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Cristiano Otoni, s/n, Almerinda, São Gonçalo	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
23. CE Ministro José de Moura e Silva	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. José Lourenço de Azevedo, s/n, Rocha, São Gonçalo	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
24. Ciep 031 Lírio Laguna	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Cap. Pedro Rufino, s/n, Centro, Duque de Caxias	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
25. Ciep 208 Alceu Amoroso Lima	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Prof. Hélio Rangel, s/n, Jardim Primavera, Duque de Caxias	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
26. CE Marechal Zenóbio da Costa	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. João Rodrigues da Cunha, 195, Olinda, Nilópolis	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
27. CE Chequer Jorge	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Euclides Poubel de Lima, 341, Vinhosa, Itaperuna	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
28. CE Almirante Barão de Teffé	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Conselheiro Paulino, 46, São Antônio de Pádua	Inst. Ayrton Senna e Sebrae

Continua...

Continuação

Unidades	Curso	Localização	Parceria
29. CE Nelson Pereira Rebel	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Antônio Luiz da Silveira, 260, Travessão, Campos dos Goytacazes	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
30. Ciep 271 José Bonifácio Tassara	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Victor Sense, Garapa, Conceição de Macabu	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
31. Ciep 470 Celso Martins Cordeiro	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Antônio Pinheiro Filho, 2, Centro, São Francisco de Itabapoana	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
32. Ciep 129 José Maria Naci	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Flávio Vasconcelos, s/n, Esperança, Itaboraí	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
33. Ciep 424 Pedro Amorim	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Manoel M. Peçanha, 70, Maravilha, Itaboraí	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
34. Ciep 426 Eduardo Ribeiro de Carvalho	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Av. Genésio da Costa Cotrim, s/n, Quissamã, Itaboraí	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
35. CE Joaquim Leitão	Competências socioemocionais e empreendedorismo	R. Waldemar Lima Teixeira, s/n, Vila Ilhomirim, Magé	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
36. Ciep 137 Cecília Meirelles	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Est. União e Indústria, 2822, Corrêas, Petrópolis	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
37. Ciep 281 Gabriela Mistral	Competências socioemocionais e empreendedorismo	Est. União e Indústria, s/n, Posse, Petrópolis	Inst. Ayrton Senna e Sebrae
38. Ciep 312 Raul Ryff	Competências socioemocionais	Est. dos Vieiras, s/n, Paciência, Rio de Janeiro	Inst. Ayrton Senna
39. CE Edmundo Bernardes	Competências socioemocionais	R. Dr. Peralta, Lot Ville D'monte Alegre, Paty do Alferes	Inst. Ayrton Senna
40. Ciep 168 Hilda da Silveira Rodrigues	Competências socioemocionais	Rua Agostinho Rodrigues da Silva, s/n, Jardim Larageiras, Nova Iguaçu	Inst. Ayrton Senna
41. CE Santos Dias	Competências socioemocionais	R. Mal Floriano Peixoto, s/n, Neves, São Gonçalo	Inst. Ayrton Senna
42. CE Guilherme Briggs	Competências socioemocionais	R. Dr. Mario Vianna, 625, Santa Rosa, Niterói	Inst. Ayrton Senna
43. CE Leopoldo Froes	Competências socioemocionais	R. José Bento Vieira Ferreira, s/n, Largo da Batalha, Niterói	Inst. Ayrton Senna
44. CE Dorval Ferreira da Cunha	Competências socioemocionais	Av. Dr. Eugênio Borges, Rio do Ouro, São Gonçalo	Inst. Ayrton Senna
45. CE Monsenhor M. de S. M. Monchon	Competências socioemocionais	Est. Porto Nacional, 293, Bangu, Rio de Janeiro	Inst. Ayrton Senna
46. Ciep 479 Dr. Mario Simão Assaf	Competências socioemocionais	R. João Luiz de Siqueira, 186, Cachoeiras de Macacu	Inst. Ayrton Senna

Continua...

Conclusão

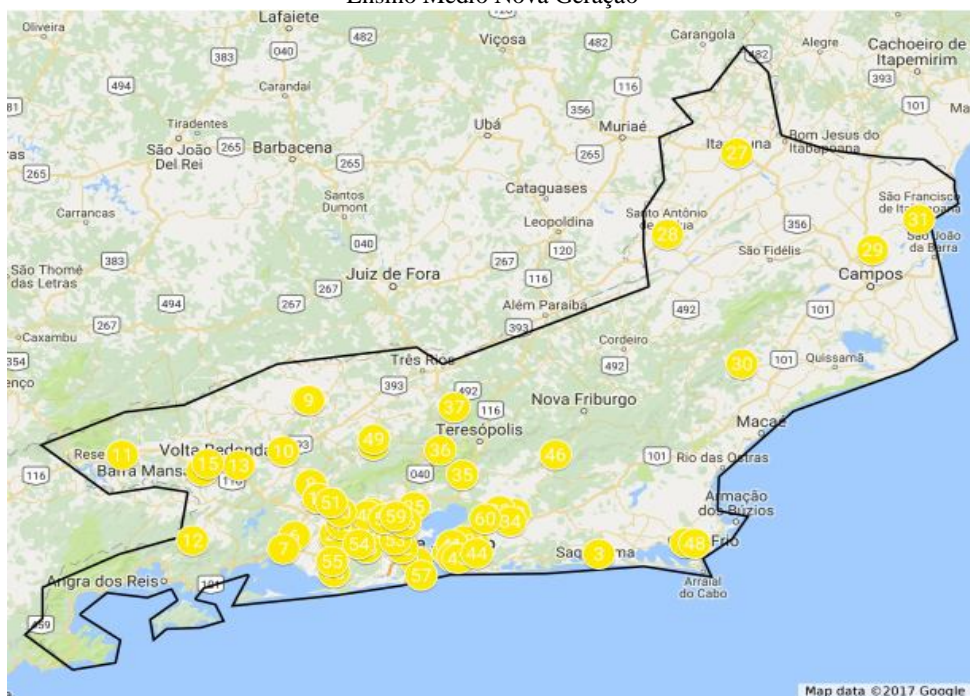
Unidades	Curso	Localização	Parceria
47. CE Alfredo Neves	Competências socioemocionais	R. Cruz de Souza, 100, Alto da Posse, Nova Iguaçu	Inst. AyrtonSenna
48. Ciep 272 Gabriel Joaquim Dos Santos	Competências socioemocionais	Est. dos Passageiros, s/n, São João, São Pedro da Aldeia	Inst. Ayrton Senna
49. CE Liddy Mignone	Competências socioemocionais	Est. da Cachoeira, 108, Paty do Alferes	Inst. Ayrton Senna
50. Ciep 346 Belarmino A. Dos Santos	Competências socioemocionais	R. Jorge Ferreira da Silva, Nossa Sra. Da Glória, Queimados	Inst. AyrtonSenna
51. Ciep 207 Gilson Amado	Competências socioemocionais	Est. Francisco Antônio Russo, s/n, Eng. Pedreira, Japeri	Inst. Ayrton Senna
52. Ciep 092 Federico Fellini	Competências socioemocionais	Av. João Ribeiro, Tomás Coelho, Rio de Janeiro	Inst. AyrtonSenna
53. Ciep 323 Maria Werneck De Castro	Competências socioemocionais	Est. Pedro Borges de Freitas, s/n, Irajá, Rio de Janeiro	Inst. Ayrton Senna
54. CE Jorge Zarur	Competências socioemocionais	Est. do Quafá, s/n, Bangu, Rio de Janeiro	Inst. Ayrton Senna
55. Ciep 432 Alberto Cavalcanti	Competências socioemocionais	R. Florestal, s/n, Inhoaíba, Rio de Janeiro	Inst. Ayrton Senna
56. Ciep 199 Charles Chaplin	Competências socioemocionais	R. Alcobaça, Jardim Gramacho, Duque de Caxias	Inst. Ayrton Senna
57. CE Prof. Antonio Maria Teixeira Filho	Competências socioemocionais	Av. Bartolomeu Mitre, 701, Leblon, Rio de Janeiro	Inst. Ayrton Senna
58. Ciep 376 Claudio Coutinho	Competências socioemocionais	Est. B. Vermelho, s/n, Hinterland, Belford Roxo	Inst. Ayrton Senna
59. Ciep 388 Lasar Segall	Competências socioemocionais	R. Homero Sobrinho, Andrade Araújo, Belford Roxo	Inst. Ayrton Senna
60. Ciep 451 Eliza Antonia Rainho Dias	Competências socioemocionais	Rod. Raphael de Almeida Magalhães, Itaboraí	Inst. Ayrton Senna

Fonte: Seeduc (2015a, 2015f, 2017a, 2017b, 2017c), Rio de Janeiro (2017a, 2017c). Elaboração própria.

Conforme se observa no quadro anterior, 60 escolas conseguiram o enquadramento ao regime de ensino em “tempo integral” até 2017, sendo as implantadas mais recentemente (unidades 2 a 37) aquelas que terão a ênfase em empreendedorismo. Na escolha foram priorizados municípios pobres e/ou onde há Ideb baixo (GALERANI, 2016), e por meio da parceria com o Instituto Ayrton Senna e Sebrae, além de serem ministradas aulas de empreendedorismo para os estudantes, também haverá carga horária adicional de aulas de matemática, português e inglês.

Na figura 9, a seguir, podemos ver a localização das escolas do Programa de Educação Integral na modalidade de Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração.

Figura 9 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização das Escolas Estaduais de Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração



Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Ferramenta: *Google maps*. Elaboração própria.

4.2.5 Qualificação profissional no Ensino Médio Regular

A Qualificação profissional no Ensino Médio regular não compõe o Programa de Educação Integral, no entanto, incluímos em nosso levantamento por se tratar de um conjunto de cursos oferecidos por algumas unidades escolares da rede pública de ensino que oferecem formação geral não profissionalizante, mas que segundo a Secretaria de Educação, oferecem uma “preparação do cidadão através de uma formação profissional”, visando “o aprimoramento das habilidades para executar funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho” (SEEDUC, 2013d). Esses ensinamentos são denominados “cursos livres” e são oferecidos em parceria com a Firjan/Sistema Senai, conforme podemos observar, a seguir, no quadro 6.

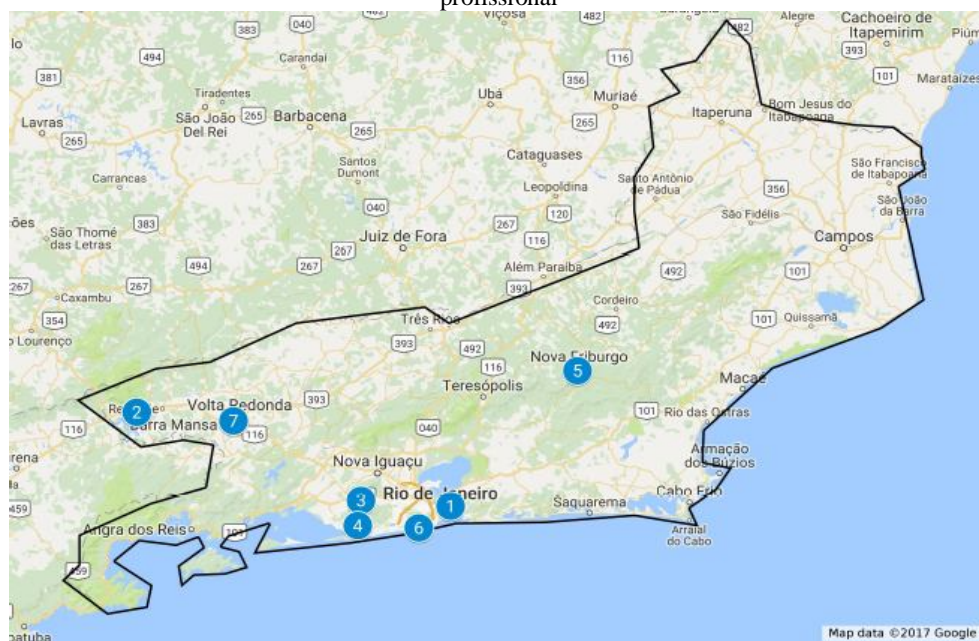
Quadro 6 - Unidades escolares de Ensino Médio Regular com qualificação profissional com curso localização e parceria

Unidade	Curso	Localização	Parceria
1. CE Aurelino Leal	Construtor de páginas de internet	R. Pres. Pedreira, 79 - Ingá, Niterói	Firjan/Senai
2. Ciep 488 Ezequiel Freire	Auxiliar de operações logísticas e Mecânico de manutenção de motores a diesel	R. Trinta e Nove - Cidade Jardim Itatiaia, Itatiaia	Firjan/Senai
3. Ciep 223 Olympio M. Santos	Auxiliar de operações logísticas	Estrada da Posse, s/n - Santíssimo, Rio de Janeiro	Firjan/Senai
4. Ciep 362 Burle Marx	Atendente comercial	Estr. da Ilha, S/N - Guaratiba, Rio de Janeiro	Firjan/Senai
5. CE Canadá	Assistente de Modelagem	R. Jardel Hottz, SNº - Olaria, Nova Friburgo	Firjan/Senai
6. Ciep 303 Ayrton Senna	Eletricista instalador predial de BT	AutoEstrada Lagoa-Barra, 15A - São Conrado	Firjan/Senai
7. CE Presidente Roosevelt	Eletricista Instalador predial de BT	Av. Nossa Senhora da Conceição, 281 - Conforto, Volta Redonda	Firjan/Senai

Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Elaboração própria.

Na figura 10, a seguir, fica exposta a localização das escolas de Ensino Regular com qualificação profissional:

Figura 10 - Mapa com a localização das Escolas Estaduais de Ensino Médio Regular com qualificação profissional



Fonte: Seeduc (2013a, 2013d). Ferramenta: *Google maps*. Elaboração própria.

4.3 A Seeduc e seus parceiros: um jogo de interesses

A partir do panorama geográfico apresentado e da demonstração das respectivas parcerias existentes nos diferentes modelos de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, fizemos um exame das normas adotadas pelo Programa de Educação Integral – que tem uma maior variedade de parcerias – e verificamos as funções que cabem ao Estado e as funções atribuídas ao setor empresarial. Basicamente, a iniciativa privada entra com apoio na parte de infraestrutura, laboratórios, equipamentos e suporte para treinamentos e o Estado continua sendo o responsável pelo pagamento dos profissionais estatutários²⁴ e pela gestão da Escola.

A Seeduc propõe que as atribuições das partes possam ser negociadas, flexíveis, embora exista uma recomendação de divisão de responsabilidades. Segundo essa orientação caberia à Seeduc: 1) arcar com os custos do corpo docente e administrativo; 2) assumir as despesas com mobiliário escolar, refeitório, equipagem da cozinha, merenda escolar, transporte escolar, uniforme escolar, material didático, equipagem do laboratório de informática e aquisição de acervo para a biblioteca; 3) encarregar-se dos custos com coleta de lixo, limpeza e asseio das instalações, manutenção da infraestrutura das instalações, serviço de segurança predial, serviço de segurança patrimonial, fornecimento regular de luz, água e gás, instalação e manutenção de linhas telefônicas, instalação e manutenção dos serviços de acesso à Internet, encargos, impostos e taxas que incidam sobre a unidade escolar ou suas atividades; 4) ter corresponsabilidade por demais ações que venham a ser firmadas. (SEEDUC, 2012b).

E ao parceiro, cabe: 1) adaptação da infraestrutura para implantação dos cursos técnicos; 2) compra e manutenção de equipamentos para os cursos técnicos; 3) obtenção de ação de insumos e matérias-primas para laboratórios e/ou aulas de disciplinas técnicas; 4) responsabilizar-se pelos custos com professores técnicos; 5) arcar com os custos das consultorias técnicas para integrar o currículo da base comum ao curso profissionalizante; 6) responsabilizar-se pela despesa com formação de professores (base comum + técnicos) no currículo integrado; 7) aquisição de acervo bibliotecário de conteúdo específico ao curso

²⁴ Em 2018, a Reforma do Ensino Médio alterou o Art. 61 da LDB (sobre os profissionais da educação), acrescentando, como profissionais, aqueles que possuem “notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”. Isso, de certa forma, já ocorria no ensino profissionalizante da modalidade Dupla Escola no RJ, que contratava profissionais com “notório saber” para ministrar aulas específicas, contratações estas feitas diretamente pelas empresas como “pessoal técnico”. No caso de parcerias para a formação profissional, algumas empresas pagam os professores da especialidade técnica, profissionais que não fazem parte da rede e em geral, recebem maior remuneração. FONSECA (2014) expôs em sua dissertação alguns desconfortos existentes em relação à diferenciação salarial entre professores técnicos e os professores estatutários, visto que os primeiros obtêm uma remuneração muito maior do que os segundos.

técnico; 8) ampliação do laboratório de informática e aquisição de softwares de conteúdo específico; 9) assumir as despesas de atividades extracurriculares de conteúdo específico ao curso técnico; 10) corresponsabilidade por demais ações que venham a ser firmadas (SEEDUC, 2012a, 2012b).

A Secretaria de Educação também faz uma pequena síntese de quais seriam os principais benefícios do Programa, sob dois ângulos de observação: o primeiro seria a benesse da ação para o aluno e o segundo beneficiário seria o “parceiro”. Em relação aos discentes, estes gozariam de mais tempo de estudo, teriam facilidade de ingresso no mercado de trabalho e valorização curricular (SEEDUC, 2012b). No que diz respeito ao parceiro, este seria beneficiado com mão de obra qualificada e com formação específica; fortalecimento das potencialidades econômicas da região; redução dos custos de recrutamento e seleção, e com o fortalecimento das ações de responsabilidade social e reforço positivo de imagem para a empresa (SEEDUC, 2012a, 2012b).

Observamos, com isso, um conceito de formação nos marcos das necessidades do mercado, onde prevalece a ideia de investimento em capital humano como motor de crescimento econômico. Imbuídas da concepção econômica de educação, as parcerias buscam a formação dos seus quadros de força de trabalho²⁵ – a mão de obra necessária especificamente para sua empresa – formando um exército de reserva já previamente selecionado, qualificado, funcional ao rebaixamento da mercadoria-trabalho e aptos para serem integrados nos momentos de flutuações favoráveis do ciclo econômico. Conforme destacam Motta e Frigotto (2017, p.358), essa noção:

[...] enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.358).

²⁵ Atentamos ao fato de que a maioria das escolas que compõe o Programa de Educação Integral não tem o objetivo de capacitar a força de trabalho e formar o exército de reserva e sim de apassivar a classe trabalhadora em formação. Isso fica evidente no mapa com a localização das escolas estaduais de Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração (figura 9), que apresenta as escolas que contam com a parceria do Instituto Ayrton Senna. Estas constituem a maior parte do Programa de Educação Integral na rede estadual do Rio de Janeiro.

Com uma concepção educacional clara e com objetivos não dissimulados, em 2012, no Palácio Guanabara, sede do governo do Estado do Rio de Janeiro, aconteceu uma reunião, na qual o então governador Sérgio Cabral e os secretários de Educação, Wilson Risolia, e de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, Júlio Bueno, apresentaram o programa Dupla Escola a cerca de 50 empresários. “O objetivo do encontro foi buscar parcerias no setor privado para ampliar esse modelo de ensino diferenciado no Estado do Rio de Janeiro” (SEEDUC, 2012e). Após a apresentação do programa aos empresários e da exaltação da importância do Programa Dupla Escola “para fomentar o processo de desenvolvimento socioeconômico do Estado do Rio de Janeiro” (SEEDUC, 2012e), algumas instituições assinaram um acordo de cooperação com o governo do Estado, como a Fundação Xuxa Meneguel, Instituto Ayrton Senna, Ibmec, Firjan, Embratel e a Procter & Gamble (P&G).

Em vídeo oficial de propaganda do Programa Dupla Escola, a Secretaria expõe as intenções do projeto destacando um suposto benefício aos diversos setores envolvidos. Afirmam que “a educação gera benefícios para todos que investem na sala de aula, sejam alunos, educadores, administradores públicos ou empresários²⁶” e que o planejamento do programa “leva em conta as necessidades das indústrias do estado²⁷” (VÍDEO, 2014a). Assim, dizem:

Quando se investe em educação todos ganham. Ganha o estado que garante o seu desenvolvimento. Ganha o estudante que se insere mais facilmente no mercado de trabalho e ganham as empresas parceiras que conseguem contratar os melhores profissionais²⁸ (VÍDEO, 2014a).

Maria Aparecida Jacomeli, coordenadora do Programa Dupla Escola, afirma que nem sempre há confluência entre os “parceiros” e a Secretaria de Educação:

Às vezes o parceiro quer uma coisa, mas a Secretaria de Educação precisa seguir a política traçada dentro de uma orientação vocacional de localização, setorial, digamos assim [...]. A partir do interesse viável do parceiro a gente

²⁶ VÍDEO Dupla Escola. Produção Seeduc, 2014a.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W5_zvJIAENQ>. Acesso em: 20 mar. 2017. Aos 30 segundos do vídeo.

²⁷ Ao 1 minuto e 8 segundos do vídeo referido na nota anterior.

²⁸ Idem à nota anterior. Aos 5 minutos e 48 segundos do vídeo.

faz um levantamento com a SUPLAN²⁹ e aí a gente vai ver o arranjo, a tendência do local, o perfil daquele aluno³⁰.

Numa fala ainda mais emblemática, Sérgio Menezes, funcionário da Seeduc e na época gerente de projeto do Programa Dupla Escola, concedeu uma entrevista para a Alerj ecologia que tratava do Colégio Estadual Eric Walter Heine. Ele afirmou que a escola custou 11 milhões de reais pagos pela TKCSA e ressaltou os objetivos da parceria para a Secretaria de Educação:

Nós temos que atender à demanda de mercado. Quem fala mais alto é o mercado. O governador Sérgio Cabral e a secretaria de educação estão buscando essas parcerias público-privadas com o objetivo de atender a uma necessidade de mercado que é reconhecida a nível federal, estadual e municipal. O Brasil carece de ensino profissionalizante e as empresas estão demandando, precisam dessa mão de obra. Em regime de parcerias, em função das vocações regionais do estado, em função das necessidades específicas do parceiro privado – a gente busca esse casamento – se complementa em termos de esforços e aí você consegue fazer uma escola mais barata do que qualquer outra escola do estado e de primeiro mundo³¹.

E prossegue, demonstrando empolgação:

Vê que beleza: os alunos da rede estadual de ensino *poderem tá* [sic] estudando, convivendo com empresas privadas dentro do seu ambiente escolar [...] convivendo com os fornecedores dessas empresas privadas que oferecem uma série de coisas como visitas, estágios... E esses alunos, então, vão trabalhar na indústria, no comércio...³²

Ao tratar com tamanha naturalidade as “necessidades específicas do parceiro privado” e as “vocações regionais do estado” o porta-voz da secretaria de educação deixa claros os reais objetivos do programa Dupla Escola, corroborado em anos posteriores pelo próprio governador Luiz Fernando Pezão, ao afirmar que iria ampliar o programa na ocasião de um evento de inauguração numa unidade escolar.

Em 31 de março de 2015, a Lafarge – uma das maiores produtoras de material de construção do Brasil – junto à Secretaria de Educação inauguraram o laboratório Joseph de

²⁹ Superintendência de Planejamento Ambiental e Gestão Ecológica.

³⁰ Fala de Maria Aparecida Jacomeli, coordenadora do Programa Dupla Escola, às 7:47 do vídeo do Fórum Permanente de Desenvolvimento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sOJBrqjGf7k>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

³¹ Aos 2 minutos e 31 segundos do vídeo produzido pela Alerj ecologia.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YpC3tXWJOMe>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

³² Aos 4 minutos e 28 segundos do vídeo referido na nota anterior.

Lafarge³³ no Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva, em Campo Grande. Um espaço destinado a aulas práticas para os alunos do curso de Técnico em Edificações da unidade. Estiveram presentes na inauguração o governador do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão, o secretário de Estado de Educação, professor Antonio José de Paiva Vieira Neto e o presidente da Lafarge no Brasil, Alexis Langlois. Neste encontro, o governador Luiz Fernando Pezão (PMDB) afirmou:

Quero dar oportunidades aos jovens de realizarem seu Ensino Médio e saírem com uma profissão. Já temos muitas escolas em parceria com o setor privado e vamos fazer uma série de outras. Não há ambiente melhor do que a escola, porque é aqui que os cidadãos são formados.³⁴

No mesmo episódio, o então secretário de Educação Antônio Neto destacou a importância da formação de profissionais para atuarem na indústria da Construção Civil e corroborou com a ideia muito presente no senso comum de que o setor público é pouco ágil no encaminhamento das políticas públicas e que, devido a isso não poderia oferecer a devida qualidade educacional em cursos profissionalizantes:

Estamos elevando a qualificação dos alunos com a instalação desse laboratório de última geração. A ideia é juntar as duas forças: a experiência do setor público na área de educação e a agilidade do setor privado para que possamos fazer um curso profissionalizante com mais qualidade.³⁵

Já o presidente da Lafarge, Alexis Langlois, destacou a satisfação da empresa em inaugurar o novo laboratório, afirmando que a parceria da empresa com o Governo do Estado será de longo prazo e que deseja que seus profissionais contribuam com conhecimento técnico e que os alunos possam utilizar o espaço da melhor maneira possível, desenvolvendo novas ideias e projetos. Langlois explica ainda:

Identificamos no Curso de Edificações do Colégio Miécimo da Silva uma forte sinergia com o nosso negócio e uma oportunidade de promover a educação profissional no estado. A necessidade mais evidente do curso era que os alunos pudessem realizar aulas práticas que possibilitassem o exercício e vivência do cotidiano da construção civil. Esperamos poder ampliar essa parceria para outros cursos técnicos futuramente³⁶.

³³ Segundo release da empresa, houve o investimento de R\$ 400 mil para a construção do Laboratório Joseph de Lafarge dentro da Escola. Disponível em: http://www.lafarge.com.br/wps/portal/br/7_1-Releases?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/lib_br/Site_br/AllPR/2009/PressRelease_1427913199286/PR>. Acesso em: 24 maio 2017.

³⁴ Disponível no link da nota anterior. Acesso em: 24 maio 2017.

³⁵ Idem à nota anterior.

³⁶ Idem à nota anterior.

Posteriormente, no ano de 2016, ao tratar da parceria com o grupo PSA Peugeot Citroën num colégio localizado no Sul Fluminense, o então Secretário de Educação Wagner Victer afirmou que:

Essa parceria apresenta inúmeros benefícios aos jovens de Barra Mansa e de outras cidades do entorno, permitindo, no futuro, a contratação de mão de obra local sem que os alunos precisem se deslocar a lugares distantes para estudar ou ir em busca de trabalho, pois, afinal, o mercado na área de Eletrotécnica está crescendo cada vez mais no Sul Fluminense³⁷.

É preciso lembrar que o Sul Fluminense abriga diversas plantas industriais. Nesta região está o Pólo Brasil do Grupo PSA –indústria automotiva francesa que produz os carros da Peugeot e Citroën –, localizado na cidade de Porto Real. Não à toa, em 2015, o município de Barra Mansa local foi escolhido para a implantação da primeira parceria público-privada na educação da região Sul Fluminense.

Dessas formas, com essas parcerias realizadas a partir do levantamento do potencial econômico local, as empresas buscam o retorno do investimento que fazem nas escolas. Assim, um aporte financeiro mínimo é destinado às escolas, e, em contrapartida, os empresários ganham a força de trabalho qualificada para atuar no mercado. Como afirma a propaganda oficial da Secretaria de Educação: “As empresas parceiras atestam a rentabilidade do investimento que fizeram³⁸” (VÍDEO, 2014a). E assim, afirmam:

As transformações no aluno são percebidas pelos parceiros. Eles reconhecem que aquele aluno tem as características do profissional que ele espera para o seu negócio: a capacidade de inovar, aquele profissional que procura aperfeiçoar o seu trabalho, aquele que sabe que o melhor resultado é o trabalho que depende da interação, da equipe como um todo (SEEDUC, 2012c).

Luiz Claudio Castro, diretor de sustentabilidade da TKCSA, ao tratar da parceria no Colégio Estadual Eric Walter Heine, expôs que o Ensino Médio Integrado, para sua empresa, é a solução. “Porque a gente precisa formar mão de obra. A mão de obra está muito escassa no país e nós já temos vários profissionais que estão trabalhando dentro da CSA que são

³⁷ Disponível em:

https://www.maxpress.com.br/Conteudo/1,851918,Alunos_do_Programa_Dupla_Escola_PSA_SEEDUC_SENA_I_Rio_e_RioSolidario_visitam_a_fabrica_do_Grupo_PSA_na_regiao_Sul_Flumine,851918,10.htm. Acesso em: 22 maio 2017.

³⁸ VÍDEO (2014a). Aos 4 minutos e 40 segundos do vídeo.

exatamente oriundos dessa formação³⁹” (VÍDEO, 2014a). E prossegue afirmando que, como diretor da Thyssen Krupp “recomendaria às demais empresas que procurassem o Estado e procurassem desenvolver esse modelo, espalhar esse modelo pelo estado, porque é um modelo bem sucedido e que realmente dá resultado⁴⁰” (VÍDEO, 2014a).

Na mesma linha de raciocínio segue a fala de Hugo Bethlen, vice-presidente do Grupo Pão de Açúcar, ao tratar da educação profissionalizante existente no Colégio Estadual Comendador dos Santos Diniz – núcleo Nata, uma parceria da Seeduc com a sua empresa.

Esta educação profissionalizante é aquela que além de contribuir para uma pessoa melhor em termo de formação cultural, sem dúvida nenhuma gera aquilo que o Brasil mais precisa que é inclusão social e geração de riqueza a partir do momento que ele está mais capacitado para o mercado de trabalho⁴¹ (VÍDEO, 2014a).

Fabício Biondo, diretor de marketing, produto e relações externas América Latina do Grupo PSA Peugeot Citroën, teve uma fala destacada em *release* da empresa, afirmando que:

O Grupo PSA sempre investe no desenvolvimento econômico e humano nas regiões onde está instalado, e não poderia ser diferente no Brasil. Em um ano tão especial para o Grupo, em que comemoramos 15 anos produzindo veículos modernos e de alta qualidade no país, temos o orgulho de participar de mais um projeto importante para os jovens da região Sul Fluminense, que conta ainda com a grande parceria com a Seeduc, o RioSolidario e o Senai Rio.⁴²

Maria Lucia Horta Jardim, Primeira dama do Estado do Rio de Janeiro e Presidente do RioSolidario, “instituição responsável pela gestão administrativa, financeira e pela aplicação dos recursos repassados pela PSA Peugeot Citroën” (MURNO, s/d⁴³), ao afirmar parceira como o Ciep 493 em Barra Mansa, afirmou em 2017 que:

Integrando o curso técnico de Eletrotécnica com o Ensino Médio, esses jovens sairão da escola mais preparados para o mercado de trabalho. Só com

³⁹ Luiz Claudio Castro, diretor de sustentabilidade da Thyssen Krupp CSA, aos 4 minutos e 40 segundos do Vídeo (2014a).

⁴⁰ Aos 5 minutos e 25 segundos do Vídeo (2014a).

⁴¹ Hugo Bethlen, vice presidente do Grupo Pão de Açúcar, aos 5 minutos do Vídeo (2014a).

⁴² Disponível em:

<https://www.maxpress.com.br/Conteudo/1,851918,Alunos_do_Programa_Dupla_Escola_PSA_SEEDUC_SEN_AI_Rio_e_RioSolidario_visitam_a_fabrica_do_Grupo_PSA_na_regiao_Sul_Flumine,851918,10.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

⁴³ MURNO, Gabriela. Aulas do Programa de Educação Integral completam um mês, em Barra Mansa. s/d. Disponível em: <<http://www.riosolidario.org/aulas-do-programa-de-educacao-integral-completam-um-mes-em-barra-mansa/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

projetos como a Dupla Escola de Barra Mansa é que teremos uma sociedade mais justa, e o Grupo PSA é um grande parceiro nessa caminhada. Acreditamos nas parcerias, pois o poder público sozinho não vai vencer todas as dificuldades.⁴⁴

Segundo a coordenadora do projeto junto à Seeduc, Aline Bieites, com o objetivo de aproximar os jovens das empresas da região, será criado um banco de dados com alunos formados pelo curso:

O projeto traz benefícios tanto para os estudantes, como para as empresas lá instaladas, que terão acesso a uma mão de obra especializada, sem precisar ir muito longe. A formação em Eletrotécnica, junto à conclusão do Ensino Médio, dão a esses jovens mais condições de concorrerem às vagas oferecidas. Hoje, muitas vezes, as empresas têm que buscar talentos fora da região (MURNO, s/d).

Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira, presidente do sistema Firjan, também tem sua fala em destaque no *release* da PSA:

A parceria do Senai Rio no Programa Dupla Escola é mais um importante exemplo de nossa contribuição para a educação profissional. Nosso objetivo permanente é expandir o portfólio de cursos, que são desenhados tendo como premissas os desafios atuais e futuros da indústria. Desta forma, incentivamos a interação escola-empresa e também estimulamos a cultura de inovação entre os alunos.⁴⁵

A parceria com o Senai já existia em diversas outras escolas oferecendo cursos de “qualificação profissional”, conforme já demonstramos no quadro 6 e na figura 10. Em vídeo oficial do Fórum Permanente de Desenvolvimento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro⁴⁶ (2014), a analista de educação do Senai-Rio expõe como se deu a parceria na Seeduc afirmando que “na realidade essa parceria com o Senai nasceu quando foi percebido a

⁴⁴ Disponível em:

<https://www.maxpress.com.br/Conteudo/1,851918,Alunos_do_Programa_Dupla_Escola_PSA_SEEDUC_SEN_AI_Rio_e_RioSolidario_visitam_a_fabrica_do_Grupo_PSA_na_regiao_Sul_Flumine,851918,10.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

⁴⁵ Disponível em:

<https://www.maxpress.com.br/Conteudo/1,851918,Alunos_do_Programa_Dupla_Escola_PSA_SEEDUC_SEN_AI_Rio_e_RioSolidario_visitam_a_fabrica_do_Grupo_PSA_na_regiao_Sul_Flumine,851918,10.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

⁴⁶ Desde 2013, este fórum faz a ponte entre a sociedade em geral e a Alerj. Em vídeo de apresentação do Fórum, afirmam: “Juntamos nossos esforços para realizar debates, seminários e audiências públicas em prol do desenvolvimento do Estado do Rio. O Fórum é composto por 39 entidades da sociedade civil organizada”. Disponível em: <https://youtu.be/R4bgOkogjkA>. Acesso em: 20 mar. 2017.

necessidade de se qualificar mais mão de obra para o estado. Como esses alunos já estavam dentro das escolas foi um casamento ideal⁴⁷.”

As escolas de Ensino Médio Articulado (expostas no quadro 3 e na figura 7), constituem uma modalidade mais recente, como as implementadas no Ciep 111 Gelson Freitas e no Colégio Estadual São João, na Baixada Fluminense, em Mesquita e Queimados, respectivamente. Nestas escolas ocorre uma parceria com as Lojas Americanas e com o Senac, este que oferece o curso técnico em logística. Entre as ações desenvolvidas pelas Lojas Americanas, desde o início de 2016, estão: a montagem de laboratórios, adaptações físicas e compra de equipamentos e materiais didáticos visando melhorias nos espaços educacionais para a implantação de disciplinas técnicas profissionalizantes a partir de 2017.

Em entrevista ao Jornal do Brasil, Carlos Padilha, diretor das Lojas Americanas, afirmou que: “A educação é um dos pilares que orientam a nossa política de sustentabilidade. Contribuir para a formação de jovens no ensino profissionalizante é confiar no crescimento e desenvolvimento do nosso país” (JB, 2016⁴⁸). Segundo a notícia veiculada:

No Ciep 111 Gelson Freitas, as reformas incluíram conserto do telhado, reforma dos banheiros, instalação de bebedouros e pintura. Nos próximos meses, serão montados os laboratórios de Logística e Informática com equipamentos modernos para as aulas práticas, além de um laboratório de ciências. Os alunos do Colégio Estadual São João tiveram as salas de aula totalmente adaptadas para o curso profissionalizante. A escola também irá receber os laboratórios de Logística com equipamentos especializados e de Informática com notebooks e projetores interativos (JB, 2016).

Assim os alunos destas duas escolas sairão com formação técnica em Logística e poderão constituir um exército de reserva propenso a atuar em um setor que emprega um grande número de profissionais no estado do Rio de Janeiro, especialmente na Baixada Fluminense onde se localizam os colégios e, não por acaso, também os centros de distribuição de grandes de empresas do estado. Tanto neste, como nos outros casos abordados, as funções atribuídas aos “parceiros”, assim como suas pretensões ao se inserirem na educação pública do Estado do Rio de Janeiro, têm em vista os interesses em implantar as parcerias público-privadas em determinadas regiões a partir de uma avaliação das potencialidades locais, levando assim a um benefício para o grupo empresarial que investe naquela escola.

⁴⁷ Fala de Marcia Freire, analista de educação do Senai-Rio, aos 6 minutos e 10 segundos do vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sOJBrqjGf7k>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

⁴⁸ JB. Jornal do Brasil. **Programa Dupla Escola promove curso de Logística em Colégios de Mesquita e Queimados**, 2016. Disponível em: <https://www.jb.com.br/index.php?id=/acervo/materia.php&cd_matia=828157&dinamico=1&preview=1>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Por fim, conforme ficou explícito ao longo desta seção, os discursos empresariais foram evidenciados por meio de algumas falas de seus representantes e da própria Secretaria de Educação. Naturalmente, estas falas não são representativas da totalidade do amplo conglomerado empresarial brasileiro que hoje se insere no campo educacional, portanto, não pode ser usado para generalizações. Porém, este é um caso não tão generalizável quanto importante para entendermos esse movimento de privatização da educação pública, e, conseqüentemente, o trabalho docente que nele se insere.

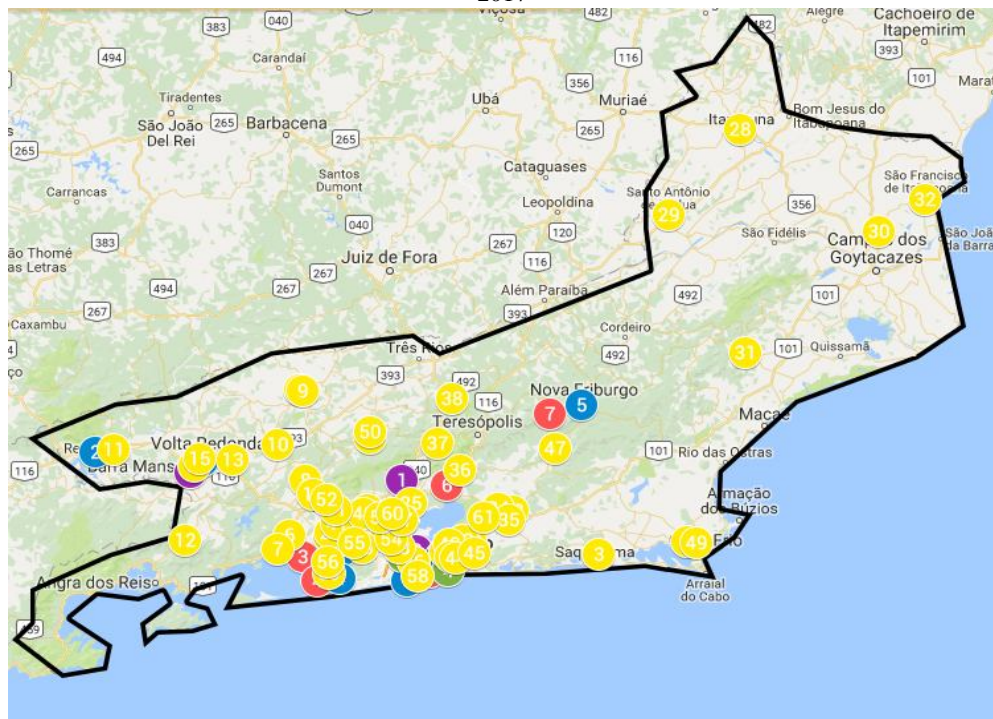
4.4 Entre a privatização e o fechamento de escolas

O aumento do quantitativo de escolas com parcerias ao longo dos últimos 10 anos na rede estadual de ensino se deu em contraste com a diminuição do número de instituições de ensino na rede. No ano de 2009, logo depois do surgimento do Programa Dupla Escola, havia duas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino com parcerias com o setor privado: o CE José Leite Lopes – Nave, o CE Comendador Valentim dos Santos Diniz – Nata. Já no ano de 2017, havia o total de 82 unidades escolares⁴⁹ com parcerias do setor empresarial.

Isso significa que as escolas com parcerias representam 6,52% do total de escolas da rede pública estadual. Embora esse número possa parecer pequeno, ele reflete uma tendência se implementando no estado do Rio de Janeiro, na qual forma-se um pequeno contingente de trabalhadores para atuar como mão de obra nas empresas “parceiras” e outra expressiva parcela de jovens formada para lidar com a falta de emprego, tendo as “habilidades e competências” necessárias para atuar em um mercado de trabalho instável e precário. Conforme demonstrado no mapa a seguir (figura 11):

⁴⁹ No Programa de Educação Integral existem também escolas que funcionam sem a existência de parcerias com o setor privado. No entanto, este setor representa uma pequena minoria. Identificamos apenas quatro colégios que apresentam parcerias com o próprio setor público. São elas: O CE Dom Pedro II (já citado na nota 20), o Ciep 449 Leonel de Moura Brizola, o CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade e o CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. Estas três últimas, até o ano de 2017, possuíam apenas parcerias com consulados, ministérios e outras instituições públicas internacionais, portanto, não entraram na nossa contagem.

Figura 11 – Mapa do Rio de Janeiro com a localização de todas as escolas estaduais com parcerias no ano de 2017



Fonte: Seeduc (2013a, 2015b, 2016, 2017a). Ferramenta: *Google maps*. Elaboração própria.

- Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
- Ensino Médio Articulado à Educação Profissional
- Ensino Médio Intercultural
- Solução Educacional (EM Referência e EM Nova Geração)
- Qualificação Profissional no Ensino Médio Regular

Como observamos, no período do surgimento do Programa em 2008, até o seu “declínio⁵⁰”, em 2017, houve um crescimento significativo das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro em parcerias com o setor privado. Em contrapartida, no mesmo período, observamos uma queda vertiginosa do número de unidades escolares, num total de 363 escolas fechadas em dez anos, conforme evidenciado, a seguir, na tabela 2. Para demonstrar essa dinâmica nos apoiamos nos dados disponíveis nos relatórios anuais da Secretaria de Educação, no Censo Escolar desenvolvido pelo Inep.

⁵⁰ Colocamos declínio entre aspas, pois o programa não acabou, ao contrário, as parcerias continuam existindo e se ampliando, no entanto, houve uma mudança no que tange à atividade para os docentes atuarem junto a tais programas, tendo em vista que em 2017 houve a extinção das gratificações e redução da carga horária dos docentes (voltaremos a este assunto mais adiante).

Tabela 2 - Número de unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro fechadas em 10 anos

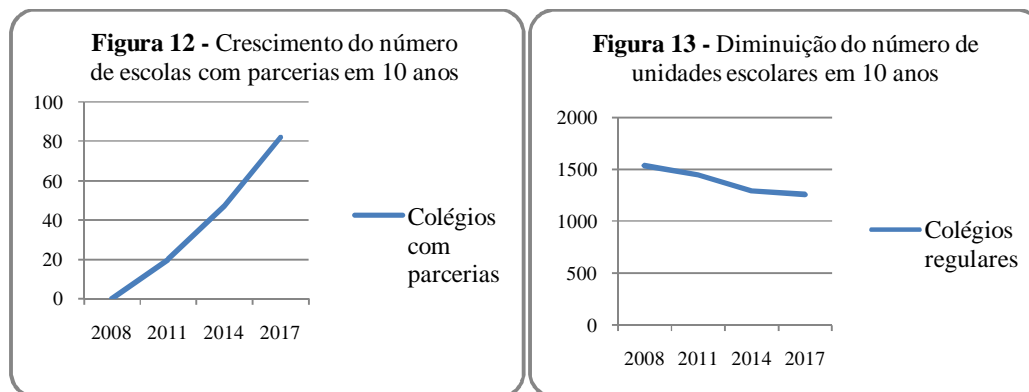
Ano	Número de escolas da rede estadual	Número de escolas fechadas em relação ao ano anterior
2008	1537	82
2009	1487	50
2010	1470	17
2011	1447	23
2012	1354	93
2013	1310	44
2014	1290	20
2015	1285	05
2016	1274	11
2017	1256	18
Total em 10 anos	-	363

Fonte: MEC/Inep/Seeduc/Censo escolar 2006/ 2007/ 2008/ 2009/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015/ 2016. Elaboração própria.

Esse movimento fica evidenciado nos gráficos a seguir que ilustram comparativamente o período de dez anos. Desde o surgimento do Programa Dupla Escola até 2017⁵¹ – ano que consideramos um marco negativo para os docentes a ele vinculados – as parcerias se deram numa crescente, como já afirmamos, passando de duas escolas em 2008 para 82 escolas em 2017⁵². Isso se deu ao mesmo tempo em que, neste igual período, houve uma diminuição significativa do número de unidades escolares na rede estadual de ensino, passando de 1.537 em 2008 para 1.256 em 2017, ou seja, foram fechadas 23,6% do total de escolas.

⁵¹ Em outubro de 2017 a Secretaria de Estado de Educação afirmou contar com 93 escolas que funcionavam em horário integral (SEEDUC, 2017b), contemplando Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Ensino Médio Intercultural; Ensino Médio Inovador; Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho. No entanto, ressaltamos mais uma vez que algumas dessas escolas, além das que já citamos, não possuem parcerias público-privadas. Por isso, no gráfico só constam oitenta e duas (82) escolas até o ano de 2017.

⁵² A secretaria afirmou ainda que a partir de 2018 mais 45 unidades de ensino passarão a ofertar o Ensino Profissionalizante em Empreendedorismo e que parte da iniciativa será por meio do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, do Ministério da Educação (MEC), enquanto outra parcela das escolas receberá recursos do governo do Estado (SEEDUC, 2017b).



Fonte: MEC/Inep/Seeduc/Censo escolar 2006/ 2007/ 2008/ 2009/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015/ 2016. Elaboração própria.

Ao trazermos este panorama, finalmente nos aproximamos novamente do nosso objeto de estudo, os professores; pois todo esse processo de privatização e fechamento de escolas nos últimos dez anos evidencia por si só um grande número de docentes excedentes. Em primeiro lugar porque aqueles vinculados ao “Programa de Educação Integral” tinham suas cargas horárias ampliadas nas escolas em que atuavam; em segundo, porque neste mesmo período houve uma enorme quantidade de escolas fechadas, além de turmas e turnos nas escolas existentes devido ao processo denominado pelo governo do Estado de “otimização”. Processo esse que nada mais é do que um assentimento que segue a cartilha da “eficácia” e do “ajuste justo” tão propagandeado pelo Banco mundial ao sugerir a reestruturação das redes públicas e o enxugamento do orçamento público.

Segundo a Secretaria de Educação, a “otimização” visa “gerar o ‘melhor aproveitamento do espaço físico da rede’, ‘do tempo de aula dos docentes’ e a redistribuição uniformizada dos alunos nas turmas” (SOUZA, 2017, p.197). É amparada pelo Artigo 14 da Resolução Seeduc nº 4770 de 1º de março de 2012, e Portaria Conjunta SUGEN/SUBGP nº 05 de 14 de fevereiro de 2013 que dispõe sobre os procedimentos de otimização de turmas e realocação docente, de acordo com as demandas regionalizadas, e dá outras providências.

Segundo Souza (2017, p.197):

Em primeiro momento, o diretor é o agente responsável pela análise da distribuição dos alunos e turmas, “operando para otimização autonomamente”. Ao final, os ajustes são realizados “remotamente e de maneira automatizada pelo sistema” [...]. Um fator que demonstra, mais uma vez, o caráter coercitivo da política pode ser destacado pelo artigo 5º, parágrafo 2º: “O procedimento de otimização de turmas, quando realizado de forma automatizada, será considerado como indicador negativo de gestão nos procedimentos regulares de avaliação institucional das Equipes Gestoras

da Unidade Escolar e dos Órgãos Regionais.”, ou seja, por se tornar indicador negativo, este processo de otimização precisa ser realizado pelas direções escolares, estreitando ainda mais o controle sobre o trabalho docente.

Essa reestruturação da rede, além de proporcionar maior controle da direção sobre os professores, também leva a uma enorme quantidade de docentes excedentes, que perdem suas lotações nas instituições de origem e são remanejados para outras unidades escolares. Assim, passa a ser responsabilidade do docente buscar outras escolas para trabalhar, o que não é uma tarefa fácil com uma rede tão extensa e fragmentada. Isso faz com que, muitas vezes, professores tenham que alocar sua matrícula em três ou mais escolas, habitualmente distantes de sua residência, aumentando também as distâncias entre as próprias escolas em que trabalham, gastando mais com deslocamento (sem ser remunerado de forma compatível para isso) e tendo menos tempo para planejamento⁵³ de suas aulas.

No Estado do Rio de Janeiro há um desprezo pela Lei 11.738/2008 que prevê a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola e o estabelecimento de 1/3 das horas para as atividades de preparação e avaliação. Isso contraria a possibilidade de criar uma relação de conhecimento, pertencimento e interação, fundamentais à prática pedagógica, pois, é reconhecido que para um trabalho pedagógico se realizar de forma consistente, se faz necessário que haja a dedicação do professor a um número pequeno de turmas e que ele atue preferencialmente em uma única instituição (ARGOLLO; SILVA, 2017).

Em levantamento estatístico produzido a partir de dossiê sobre o fechamento de escolas na rede estadual⁵⁴ com denúncias de alunos e professores de diversos municípios, o deputado estadual Flávio Serafini (Psol), que é membro da comissão de educação da Alerj, constatou o fechamento de cerca de 200 escolas entre 2010 e 2015. Em janeiro de 2016 este dossiê foi recebido pela Defensoria Pública Estadual que se comprometeu a entrar com um

⁵³ Em relação ao planejamento, cabe destacar que o sistema de ensino do Rio de Janeiro faz uma interpretação enviesada da Lei nº 11.738/2008, no que se refere à composição da jornada de trabalho. Quando tratamos da expropriação do tempo dos docentes pelo poder público, observamos que esta Lei é descumprida pelo Estado do Rio de Janeiro nas escolas regulares com os docentes de 16 horas. O Estado burla a Lei no tempo de planejamento, contabilizando todos os resquícios de tempo para chegar a um terço de planejamento [...]. Para chegar ao cálculo, a Secretaria de Educação acrescenta ao tempo de planejamento os 10 minutos que restam de cada aula (que tem tempos de 50 minutos, o tempo de recesso ou mesmo o horário de recreio, admitindo ser possível planejar durante os intervalos das aulas ou em outros momentos em que o tempo diminuto não oferece condições para planejamento (SILVA, 2017).

⁵⁴ No referido dossiê há relatos de diversos alunos e professores de dezenas de escolas da rede estadual denunciando a falta de racionalidade e diálogo da Secretaria Estadual de Educação. Há a demonstração de casos graves e concretos, listagens de pré-matrículas comprovando a demanda por mais turmas, o aumento do número de matrículas na rede estadual e notícias de inúmeras mobilizações legítimas pela manutenção das unidades.

recurso e atuar com intensidade máxima para convencer a justiça a paralisar esse processo autoritário de fechamento de turmas, turnos e escolas inteiras. No ano de 2016 também foi publicado o Projeto de Lei Nº 2309/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016a) de autoria do mesmo deputado para tornar mais rígidos os critérios para a decisão governamental para o fechamento de unidades, níveis, modalidades e turnos escolares na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro com o propósito de que se evitem atitudes arbitrárias. Segundo o deputado, o fechamento de escolas, turmas e turnos (principalmente os de Educação de Jovens e Adultos) foi feito de forma unilateral pelos governos do PMDB, sem consultar a população, a comunidade escolar e nem mesmo aos parlamentares, o que gerou um processo de asfixia de algumas unidades escolares na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Uma redução de escolas e matrículas, em especial as de segundo segmento do ensino fundamental, que contrasta, inclusive, com o aumento da população fluminense acima de dez anos que cresceu nesse período, com quase 200 mil pessoas a mais, de acordo com dados do IBGE de 2016 (RODRIGUES, 2016).

A Secretaria de Educação, ao tratar da “otimização” de escolas, garante que grande parte desses fechamentos se dá em virtude da municipalização do ensino fundamental, visto que se baseiam no argumento de que este nível de ensino é de responsabilidade primeira dos municípios. A nosso ver, trata-se de uma interpretação enviesada da LDB, que em seu artigo 10, inciso VI, afirma que os Estados incumbir-se-ão de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996). O Estado ignora que a oferta do ensino fundamental deve acontecer em formas de colaboração com os Municípios, assegurando a distribuição proporcional das responsabilidades.

A municipalização é uma política antiga, mas a Resolução nº 5549, publicada em 23 de agosto de 2017, deixa clara a intenção do atual governo do PMDB num contexto de crise e projeto de destruição da educação pública. Nela ficam estabelecidos critérios para a municipalização do ensino fundamental da rede estadual de ensino (RIO DE JANEIRO, 2017d). Em seu Art. 4º prevê que “a municipalização do ensino também ocorrerá por meio de absorção da demanda, nas hipóteses em que o Município passe a atender, progressivamente, as séries dos anos finais do Ensino Fundamental” (RIO DE JANEIRO, 2017d).

O presidente da comissão de educação da Alerj, deputado Comte Bittencourt (PPS), defende o processo de municipalização, mas adiantou que esse Art. 4º da Resolução preocupa a comissão, pois repassa a responsabilidade para as prefeituras por uma demanda reprimida da Seeduc, e isso seria uma medida forçada. O deputado defende a

municipalização, mas que ela seja pactuada entre as redes municipal e estadual, logo tratar-se-ia de um processo complexo e que deve respeitar o tempo e as limitações de cada município (ROSA, 2017). Esta preocupação também foi levantada pelo secretário municipal de educação de Itaocara, no noroeste no estado, Marco Aurélio Guerreiro (Psol), que ao expor as particularidades de sua cidade, expôs o problema de não haver diálogo com outros municípios, afirmando que a resolução nº 5549/2017, que autoriza o Estado a parar de ofertar matrículas do sexto (6º) ao nono (9º) ano, levará a uma “municipalização forçada” (ROSA, 2017).

De acordo com a superintendente de Planejamento de Integração de Rede da Seeduc, Anna Paula Velasco, a secretaria quer municipalizar o ensino em todo o estado, mas atualmente, o governo ainda oferta 191 mil vagas para as turmas do sexto ao nono anos (ROSA, 2017). No entanto, o que ocorre é que muitos municípios não estão preparados para abrigar essa demanda, podendo gerar uma redução efetiva na oferta de vagas públicas, acarretando um inestimável prejuízo aos alunos e aos docentes.

Quanto a isso, os professores e o Sindicato Estadual de Profissionais da Educação denunciam a arbitrariedade, a falta de diálogo com a comunidade escolar e a ausência de transparência a respeito dos motivos que levam aos fechamentos de escolas. Conforme afirmou uma coordenadora do Sepe-RJ:

O Sindicato dos Professores⁵⁵ [sic] está recebendo denúncias de educadores que estão sendo removidos das escolas, sobretudo professores que atuam no interior e em cidades da Baixada Fluminense. Promotores do Ministério Público também estão acompanhando essa situação de fechamento de escolas no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2016).

Como vimos, há importantes iniciativas jurídicas, parlamentares e de mobilização sindical que, somadas às lutas no interior das instituições escolares, têm funcionado como uma resistência à política governamental de fechamento arbitrário de escolas. Não obstante, observamos um movimento crescente de diminuição de instituições de ensino estaduais que tem gerado um grande número de professores excedentes, que passam a ter que mudar de local de trabalho de forma forçada e, muitas vezes, acabam tendo que fragmentar sua matrícula em várias escolas estaduais para conseguir cumprir sua carga horária.

É dentro desse movimento amplo de fechamento de escolas que consideramos os professores estáveis-formais como um setor que sofre acentuada precarização das condições

⁵⁵ O sindicato é dos profissionais da educação, portanto, inclui professores e funcionários administrativos.

de trabalho. Com sua(s) matrícula(s) fragmentada(s) em várias instituições de ensino, muitos buscam saídas individuais para melhorar essas circunstâncias e algumas vezes encontram alento nas escolas com parcerias público-privadas, o que não os eximem de outras formas de precarização, conforme trataremos a seguir.

4.5 A (con)formação de um trabalhador de novo tipo exige um professor de novo tipo

É inegável que o Programa Dupla Escola – assim como as outras vertentes que compõem o “Programa de Educação Integral” do Estado do Rio de Janeiro em parcerias com o empresariado – demanda um tipo de profissional de educação que seja contratado especificamente para a proposta. Qual seria então o perfil docente desejado para atuar junto a Programas privatistas empresariais na educação pública fluminense? Esses professores seriam formuladores ou meros disseminadores de propostas concebidas pelo empresariado?

É preciso destacar que foi pensado pela Secretaria de Educação junto aos parceiros, um modelo de formação específica para toda a equipe pedagógica que atua nesses programas, com a pretensão de que aconteça ao longo do ano. Nesse aspecto, ao destacar as virtudes do programa, o Centro de Referência em Educação Integral afirma que:

Os professores da rede cumprem uma carga horária diferenciada – 30 horas mensais⁵⁶ – justamente para possibilitar a participação nesses momentos formativos que acontecem durante a semana e também aos sábados, eventualmente. A formação é feita por adesão e os professores recebem gratificação (CEI, 2015⁵⁷).

Segundo a Seeduc os critérios de seleção da unidade escolar para participar do programa são: 1) equipe gestora que estimule a participação da comunidade escolar nas decisões da escola; 2) equipe gestora que tenha foco em resultados e facilidade para delegar e monitorar as ações da escola; 3) gestão financeira de qualidade, com prestação de contas em dia; 4) infraestrutura escolar adequada (manutenção, organização, espaços educativos, laboratórios, bibliotecas, salas de vídeo e leitura) (SEEDUC, 2015a).

Em relação aos docentes, há um processo seletivo interno dentro da rede estadual, chamado mobilidade interna, para professores que desejam trabalhar nessas escolas.

⁵⁶ Isso até o ano de 2017. Com a ausência da gratificação que permitia a ampliação da carga horária, muitos professores voltaram para a carga horária de 16 horas (carreira DOC I).

⁵⁷ CEI, Centro de Referências em Educação Integral. RJ: modelos de educação integral tentam abarcar a diversidade da juventude, 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/rj-modelos-de-educacao-integral-tentam-abarcar-diversidade-da-juventude/>>. Acesso em 16 fev. 2017.

A realização de Mobilidade Interna tem por finalidade identificar servidores que possam integrar as equipes docente, diretiva e técnico-pedagógica cuja prática profissional esteja o mais próxima possível da metodologia que se pretende desenvolver (SEEDUC, 2014c).

Na apresentação do Programa Dupla Escola, a Seeduc afirma que “além da matriz curricular comum oferece formação profissional de excelência com foco no empreendedorismo e na formação de mão de obra qualificada⁵⁸” (VÍDEO, 2014a). Para levar esse projeto adiante, é preciso que haja a construção de um novo tipo de professor, que abrace o programa, se adapte ao formato e que possa consentir com uma formação instrumental e útil aos mercados, serviços e indústria.

Na fala de um professor que leciona no CE José Leite Lopes – Nave, num vídeo oficial da Seeduc, ele diz: “Eu acho que isso é uma revolução no ensino, né? Acho que você ter escolas assim, nós estamos mudando o ensino no país⁵⁹”. Na mesma direção, destacamos a fala de uma professora do CE Eric Walter Heine, após a declaração de apoio financeiro da TKCSA para fortalecer os projetos educativos. A professora indica que incentivos (parceiros) como estes são fundamentais, pois segundo suas palavras: “muitas vezes fazemos todo o planejamento para obtermos um resultado positivo e não conseguimos pôr em prática por falta de verba” (JORNAL “ALÔ COMUNIDADE!”, 2014, apud KAPLAN, 2017, p.274).

Desta forma, o currículo escolar, dentro ou fora do escopo das disciplinas escolares regulares ou do curso técnico, aparentemente, vai sendo hegemonizado por concepções calcadas na ideologia dominante difundida pelo setor empresarial. Além disso, observamos nitidamente a apropriação privada de projetos produzidos por professores e estudantes de uma escola pública servindo como estratégia de divulgação interna e externa da TKCSA (KAPLAN, 2017, p.274).

Lamosa (2014), ao analisar uma política pública, verificou como se deu a entrada da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) nas escolas públicas. Para o autor, os professores que atuam neste programa seriam parte de uma “camada subalterna” dos intelectuais orgânicos que levam à pedagogia do consenso.

Os docentes envolvidos no Programa Educacional Agronegócio na Escola cumprem no projeto hegemônico da ABAG importante função na difusão da autoimagem produzida pela associação. Inicialmente, os resultados da

⁵⁸ Aos 50 segundos do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=W5_zvJIAENQ>. Acesso em: 24 jun. 2017.

⁵⁹ Fala do professor Ives de Albuquerque, de 28 anos, que atua no CE José Leite Lopes - Nave, aos 2 minutos e 10 segundos do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=W5_zvJIAENQ>. Acesso em: 04 mai. 2017.

pesquisa suscitavam que os docentes se posicionam em uma situação contraditória. Embora fossem assimilados pela estratégia do agronegócio de valorizar sua imagem através das escolas públicas, todos os professores que participaram do programa e foram entrevistados reivindicaram possuir autonomia diante dos interesses da ABAG. A autonomia reivindicada pelos docentes entrevistados, no entanto, é utilizada pela associação em proveito do próprio programa educacional. Ao contrário dos projetos que entram na atualidade na escola pública com seu formato plenamente definido, restando aos professores consentir e transferir sua autoridade pedagógica às empresas, no caso estudado, a ABAG induz aos professores que estes formulem seus projetos, numa ilusória autonomia (LAMOSA, 2014, p.25).

Nesses programas e projetos, os novos conteúdos dos cursos e treinamentos estimulam comportamentos colaborativos e atitudes proativas com os valores do capital. Há um incentivo para que os professores adotem uma “nova” cultura e uma “nova” visão de mundo baseada na inevitabilidade das mudanças em curso pautadas em estratégias de convencimento que, muitas vezes, sustentam-se numa aparente incentivo à autonomia pedagógica dos professores. Assim, as empresas buscam produzir novos perfis e a garantia do alinhamento, objetivando o trabalho no setor público e modificando as práticas e a subjetividade de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo.

Voltando ao caso do Rio de Janeiro, observamos que há diferentes modalidades de projetos dentro do “Programa de Educação Integral”. Esses possuem editais diversos e processos de seleção diferentes para os professores e corpo pedagógico. Os editais (SEEDUC, 2013a, 2013b, 2014c, 2015b) põem às claras o perfil desejado pela Seeduc em seus processos seletivos. As características descritas nos documentos governamentais possuem semelhanças com as habilidades desejáveis apresentadas nos princípios flexíveis da reestruturação produtiva aos trabalhadores em geral.

Por meio de uma seleção “forçada” quebram a isonomia no serviço público e exigem do professor uma multifuncionalidade de ações no exercício profissional cotidiano, recomendando o desenvolvimento de várias funções, além da função primeira que é ensinar a sua disciplina de formação. Assim, o controle é exercido de forma sutil. Nada é aparentemente obrigatório, o que facilita o consenso entre os professores acerca de seu “direito de escolha”. A ausência de cobrança aparente atua como estratégia de convencimento para agregar mais professores e, conseqüentemente, mais escolas a tais propostas.

Em apresentação aos docentes sobre os programas, a Seeduc (2015a) atesta que:

A Mobilidade Interna visa garantir o acesso as funções estratégicas da Seeduc e seus setores, em condições de isonomia e transparência, fazendo prevalecer o mérito na promoção dos servidores, apoiando o

desenvolvimento pessoal, **atraindo e retendo talentos** na Rede (SEEDUC, 2015a, grifos nossos).

No chamado à mobilidade interna para atuar numa Dupla Escola encontramos cinco etapas: 1) inscrições: onde se faz necessário preencher uma ficha cadastral no sítio eletrônico da Seeduc, incluir certificados de formações acadêmicas e/ou experiências profissionais e “apresentar currículo atualizado, **relatando sua vida funcional na Seeduc e demais atividades correlatas**” [leia-se: greves, licenças e faltas]; 2) confirmação de cadastro; 3) validação das regionais; 4) análise das inscrições e 5) entrevista; sendo todas as etapas de caráter eliminatório. (SEEDUC, 2014c, grifos nossos). Posteriormente, os servidores aprovados passam por um curso de formação.

Em relação aos requisitos da equipe docente para candidatar-se a essas escolas é necessário: 1) ter licenciatura plena na área de conhecimento para professores da base nacional comum; 2) ser professor da rede estadual de ensino com três anos de efetivo exercício na Seeduc; 3) possuir disponibilidade para cumprir trinta horas semanais distribuídas em quatro dias (compreendendo atividades de efetiva regência e de dedicação ao projeto); 4) conhecer os protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, além do sistema de avaliação Sarej/Saerjinho (SEEDUC, 2014c). Neste último ponto, observamos a necessidade de professores que, obviamente, não demonstrem nenhum tipo de questionamento às avaliações externas da Seeduc. E assim, a Secretaria de Educação afirma que a mobilidade interna “está aberta para servidores que possam integrar as equipes docente, diretiva e técnico-pedagógica cuja prática profissional esteja o mais próxima possível da metodologia que se pretende desenvolver na nova unidade” (SEEDUC, 2015a).

Em termos de jornada de trabalho, tanto os editais de mobilidade interna para atuação nas Duplas escolas de Ensino Médio Integrado, quanto na apresentação⁶⁰ do “Ensino Médio Referência” e “Ensino Médio Nova Geração”, preveem o cumprimento de trinta horas em quatro dias semanais, sendo dez horas de planejamento e vinte horas em regência de turma e/ou projeto (interação com os educandos). Dentro da carga horária de vinte horas em quatro dias semanais, dezesseis horas são de regência de turma e quatro horas de dedicação ao projeto. Além disso, os professores devem participar do planejamento integrado que tem a duração de quatro horas e deve ser realizado semanalmente de forma obrigatória. Essa reunião

⁶⁰ Apresentação dos programas “Ensino Médio Referência” e “Ensino Médio Nova Geração” feita pela Seeduc aos professores da rede estadual. Disponível no anexo ao final da matéria: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2592290>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

é indispensável para as equipes das unidades que desenvolvem a Educação Integral, devendo reunir a equipe docente e técnico-pedagógica.

Em relação às regras de movimentação dos docentes, a Seeduc destaca que, para o caso de professores que possuam duas matrículas na rede, somente uma é assegurada no programa Dupla Escola. Portanto, não fica assegurada ao servidor a acumulação da segunda matrícula na unidade escolar do programa em que o docente está lotado (SEEDUC, 2015e), mas mesmo não assegurando toda a carga horária dos docentes em uma única instituição, afirmam que o professor que atua nesses programas tem “dedicação exclusiva”. Isso demonstra uma incompreensão da secretaria, pois no regime de trabalho de dedicação exclusiva, como o próprio nome diz: o profissional, necessariamente, pode ter apenas um vínculo empregatício, e isso dificilmente acontece com um professor da rede estadual que precisa ter outros vínculos a fim de obter uma remuneração melhor.

Todavia, observamos que, diferentemente da realidade da maioria dos docentes da rede estadual do Rio de Janeiro que atuam no Ensino Médio regular, está previsto para os docentes que atuam nestes programas em parcerias, o cumprimento de um terço de sua carga horária para o planejamento de atividades, o que representa, certamente, um enorme ganho em termos do trabalho pedagógico, além da gratificação. Isso resulta em alta demanda dos docentes para atuar nestas escolas e pode ser evidenciado na tabela abaixo que demonstra que num período de quatro anos (auge do programa), com exceção do CE Comendador dos Santos Diniz – Nata, houve um crescimento do quantitativo de docentes ano a ano, tomando como exemplo as três escolas pioneiras em relação à realização de parcerias.

Tabela 3 - Quantidade de docentes 30h nos principais colégios de Ensino Médio Integrado durante o auge do Programa de parcerias – 2011-2014

Ano	CE José Leite Lopes – Nave	CE Comendador dos Santos Diniz – Nata	CE ERIC Walter Heine
2011	27	30	19
2012	29	32	34
2013	28	47	43
2014	32	32	45

Fonte: Censo escolar. (INEP, 2015a). Elaboração própria.

Um dos fatores que leva professores a aderirem aos programas privatistas e atuarem nas escolas com parcerias é a remuneração, pois esta é aumentada com a Geep (Gratificação por encargo especial por projeto) oferecida em razão do aumento da carga horária. No quadro 7, a seguir, há um levantamento dos programas existentes com suas respectivas cargas horárias e remuneração:

Quadro 7 – Valor da gratificação e carga horária de trabalho dos docentes de acordo com os programas aos quais são vinculados

Programa	Valor da gratificação	Carga horária em regência de turma	Dedicação ao projeto (em interação com educandos)	Planejamento integrado	Quantidade de dias de trabalho na semana	Total
Solução Educacional (EM referência)	R\$ 1.800,00	16h	4h	10h	4 dias	30 h
Solução Educacional (EM Nova Geração)	R\$ 1.800,00	16h	4h	10h	4 dias	30h
Dupla Escola (Vocacional intercultural)	R\$ 1.800,00	16h	4h	10h	4 dias	30h
Dupla Escola (Vocacional profissionalizante)	R\$ 1.800,00	16h	4h	10h	4 dias	30h
Dupla Escola (EM Integrado)	R\$ 1.800,00	16h	4h	10h	4 dias	30h
Dupla Escola (EM Articulado)	R\$ 1.200,00	14h	2h	4h	3 ou 4 dias	20h

Fonte: Seeduc (2016). Elaboração própria.

Os professores que atuam no Ensino Médio de Referência, Ensino Médio Nova Geração e Dupla Escola Vocacional Profissionalizante são atraídos por fatores que aparentemente melhoram suas condições de trabalho. Além do salário referente à sua carga horária⁶¹, fazem jus a uma Gratificação por Encargo Especial por Projeto (Geep) de R\$ 1.800,00 (um mil e oitocentos reais) por adesão ao programa, independentemente do cargo ou carga horária de ingresso. Para os professores do Ensino Médio Articulado a carga horária constitui-se de vinte horas e a Geep de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais). Apenas esta modalidade tem uma gratificação e carga horária menor, justamente a que foi implementada posteriormente, já evidenciando uma diferenciação e precarização dentro do referido programa.

Nas unidades com oferta exclusiva do Ensino Médio de Referência e na hipótese de não haver carência nas turmas do programa para alocação das vinte horas de interação com o aluno, a carga horária excedente deste professor deverá ser revertida em ações pedagógicas inerentes ao projeto, na mesma unidade escolar (SEEDUC, 2016). Ou seja, nas escolas com parcerias busca-se respeitar a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que institui o Piso Salarial

⁶¹ Docentes de 16 horas (DOC I) constituem a maioria na rede estadual do Rio de Janeiro, sendo 91,6% dos docentes segundo relatório de governança da Seeduc (2015f). O salário inicial desses professores é de R\$ 1.035,05.

Tabela salarial disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim486.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Nacional e também regulamenta uma regra única para a composição da jornada de trabalho docente em todo o país, onde na sua composição deve-se observar o limite máximo de dois terços de interação com os educandos e um terço para preparação de aulas e demais atividades fora de sala de aula. No entanto, ao não especificar quais seriam as “ações pedagógicas inerentes ao projeto”, podem estar apontando para uma flexibilização do trabalho docente, fazendo com que os professores passem a assumir outras tarefas que não aquelas que lhes cabem necessariamente.

Por outro lado, a Secretaria de Educação afirma que o servidor detentor de duas matrículas não poderá ultrapassar o somatório da carga horária de sessenta e cinco horas semanais (SEEDUC, 2015e). Deste modo, fica permitido o aumento da carga horária dos docentes por meio do regime de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP⁶²), mas caso o docente tenha duas matrículas de trinta horas, junto ao Programa Dupla Escola, ele não poderá fazer regime de GLP, pois excederia a carga horária. Se ele possuir uma matrícula de trinta horas junto ao Programa e outra de dezesseis horas, fica permitido, nesta última, uma dobra, totalizando sessenta e duas horas. Ou seja, mesmo com essas jornadas (que podem ser divididas em escolas diferentes) e com jornadas de trabalho permissivamente aviltantes com professores que chegam a trabalhar mais de sessenta horas semanais, ainda assim a Secretaria refere-se à “dedicação exclusiva” para caracterizar o regime de trabalho no Programa de Educação Integral.

Na descrição de atuação da equipe docente nos editais do programa (SEEDUC, 2013a, 2013b, 2014c, 2015b) há diversas atribuições que cabem aos docentes, dentre elas:

Atuar como **mediador** do processo ensino-aprendizagem, planejando suas atividades de forma integrada; [...] analisar dados referentes à aprovação, recuperação e evasão de alunos; [...] participar da promoção e **coordenação** de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlata; [...] **supervisionar** a utilização de equipamentos de laboratórios e salas – ambiente; [...] Desenvolver o pensamento crítico e criativo, autonomia de produção; Compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradas (SEEDUC, 2014c, grifos nossos).

Professores como mediadores e com funções de coordenação e supervisão evidenciam a polivalência desejada desses profissionais e a habilidade necessária para atuar com uma autonomia cerceada e não com papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, os editais destacam a importância do pensamento crítico e da utilização das

⁶² Gratificação oferecida aos docentes que optam por trabalhar além de sua carga horária, um tipo de pagamento por hora-extra.

tecnologias, evidenciando um dos aspectos desse profissional flexível. Entende-se ainda, como dedicação ao projeto, a realização de atividades diversas, podendo incluir o desenvolvimento de projetos com o corpo discente, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, a extensão de tempos em interação com os alunos, a construção e participação em atividades colaborativas com a equipe docente, discente, técnico-pedagógica e com a direção; assim como se prevê a participação em atividades de formação, dentre outras.

Fica claro que, o docente que se candidatar a uma vaga nestas instituições deve possuir uma afinidade prévia com o *modus operandi*, o que é compreensível dentro da lógica estabelecida. Todavia, dependendo de como isso for entendido pelos responsáveis pelo processo seletivo, pode vir a restringir fortemente a autonomia pedagógica do docente, na medida em que limita a potencialidade dos profissionais tecerem críticas ao projeto em curso.

Nos editais também constam as habilidades e atitudes necessárias para admissão no Programa Dupla Escola. São elas:

Planejamento, organização e controle; percepção acurada para números; capacidade de análise e de síntese; **tolerância à pressão**; fluência verbal e escrita; proatividade e iniciativa; criatividade e inovação; atenção concentrada e difusa; habilidade de negociação e articulação com outros setores; comprometimento; discricção, postura profissional e ética; visão integrada dos processos; noções de planejamento estratégico (gestão) e planejamento integrado (metodologia) (SEEDUC, 2013a, 2013b, 2014c, 2015b, grifos nossos).

Deste modo percebe-se o tipo de seleção que pretendem. Não basta, para lecionar nessas escolas, ser aprovado no concurso para o cargo de docente. Para atuar no Programa é preciso demonstrar ser um professor adaptado à lógica proposta e dentro de determinado perfil que atenda aos critérios subjetivos acima expostos. O perfil exigido é bem semelhante àquele buscado na iniciativa privada no contexto de acumulação flexível, no qual busca-se eliminar obstáculos para alcançar a força de trabalho orientada para os resultados que as empresas acreditam que são necessários.

Além disso, um profissional que tenha uma vida funcional com ligações com movimentos grevistas ou contestatórios, certamente não teria boa classificação no trâmite. Isso não significa que professores grevistas ou que tenham um determinado histórico de contestação na Seeduc não tenham entrado para o programa, mas, se isso ocorreu, é porque esta parte da “vida funcional na Seeduc e demais atividades correlatas” (SEEDUC, 2013a, 2013b, 2014c, 2015b), muito provavelmente, foi omitida durante o processo seletivo.

A seleção contempla uma qualificação generalista com o intuito de estimular nos trabalhadores a “colaboração” com a gestão e atitudes comportamentais como: trabalho em equipe, capacidade de enfrentar mudanças permanentes, rapidez de respostas e criatividade diante de situações de pressão e imprevistas, além de comunicação clara, interpretação, análise, síntese e uso de diferentes formas de linguagem. Ou seja, a polivalência é altamente demandada dentro de exigências subjetivas e objetivas por habilidades adaptativas e comportamentais, as quais requerem padrões mais flexíveis de organização do trabalho docente. Assim, é importante que se destaque uma preocupação que tem estado presente em nossos estudos, bem como em Kuenzer (2005, p.77):

A facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas, tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização.

O que observamos nesta “nova pedagogia” é que a base do trabalho docente é alterada, o foco passa a estar nas experiências que o professor deve promover, nos valores e competências que deve instigar e não no conhecimento que domina e nas transformações que pode mediar. O professor requerido por esta política é aquele que sabe gerenciar pessoas e saberes de diferentes naturezas, é proativo, consegue resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, é capaz de trabalhar sob pressão e de assimilar as regras da competição impostas à classe trabalhadora. Desta maneira, o trabalho docente é requerido não pelo seu teor científico e poder transformador, mas pela sua capacidade em formar o trabalhador padrão que deve ser capaz de executar determinado trabalho, que se adapte a condições precárias, que aceite sem muitas contestações a expropriação de seus direitos. Esse cenário é resultado de uma política educacional que, segundo Evangelista e Leher (2012), fomentam o “apagamento do professor”, pois os expropriam de seus conhecimentos e funções docentes colocando-o em um lugar de coadjuvante em relação ao ensino.

4.6 A dupla degeneração: o trabalho flexível e o trabalho precário

O Programa de Educação Integral continua existindo e se ampliando na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, principalmente no que diz respeito às escolas que contam com a parceria do Instituto Ayrton Senna, conforme destacamos no mapeamento. Porém, nos últimos anos (de 2016 a 2018) houve um “declínio” do Programa, principalmente no que tange à suposta valorização docente.

No final do ano de 2016, a Seeduc anunciou, ainda que de forma não oficial, uma grave desestruturação do Programa Dupla Escola, quando o secretário Wagner Victor comunicou às direções das escolas que fazem parte do projeto algumas medidas, dentre elas, que a partir de 2017 não haveria mais o pagamento da Geep. A partir desta determinação, os professores passariam a ter de trabalhar no Programa Dupla Escola a carga-horária dos concursos de origem: assim, se foram aprovados em concursos de 16 horas, seriam 12 horas em sala de aula e quatro horas de planejamento integral na escola; se foram admitidos nos processos seletivos de 30 horas, seriam 20 horas em sala de aula e dez horas de planejamento integral na escola; e assim por diante.

A alocação dos professores seria também pela disciplina de ingresso no Programa Dupla Escola. Os professores que ficassem com carga horária excedente seriam encaminhados para as respectivas Coordenadorias para "escolherem escola". Após a secretaria de educação divulgar estas informações, o sindicato se manifestou afirmando que:

Na prática, estão desmontando o Programa Dupla Escola, aumentando a exploração dos profissionais para "compensar" o corte brutal de verbas públicas ali investidas. Até o momento não há, porém, anúncio de que os "parceiros privados" de escolas do Programa sofrerão alguma mudança (SEPE-RJ, 2017a).

Isso já era previsto. Em julho de 2016, o secretário de educação Wagner Victor, há dois meses a frente da pasta da secretaria de educação, havia prometido enxugar até 30% (trinta por cento) dos gastos da educação, e, entre outros cortes, acabaria com as gratificações. Isso se deu após o Decreto nº 45.680 de 08 de junho de 2016, editado pelo governador em exercício Francisco Dornelles, que determinou que órgãos e entidades da Administração Pública Estadual promovessem “a reavaliação e a redução das despesas operacionais custeadas com recursos do Tesouro Estadual” (RIO DE JANEIRO, 2016a). Mesmo excluindo algumas pastas, dentre elas a educação, o decreto contingenciou o orçamento em praticamente todos os setores da administração pública.

Em meio à “crise econômica” que abateu o Rio de Janeiro, Wagner Victor, mesmo tendo a sua pasta excluída da necessidade de diminuição de despesas, resolveu implementar a medida. Disse que já estava adotando a redução de gastos, tendo em vista o risco de desenquadramento do Estado frente à Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), e assim afirmou:

Eu vou cumprir o decreto, mesmo sem ter obrigação. É função do gestor trabalhar administrando bem o recurso público. Quando eu entrei na Educação, antes do decreto, cortei 10% dos valores de todas as gratificações e 15% dos cargos comissionados. Ao todo, a redução foi de 27,5%. Do ponto de vista de corte, o maior cortador em números relativos e absolutos, sou eu (SAVEDRA, 2016⁶³).

O secretário ainda acrescentou que nos próximos dias “cortaria mais gastos” opinando que isso “não é corte, mas sim otimizar e melhorar o trabalho” (SAVEDRA, 2016). O que já havia sido feito no ano anterior, quando a Secretaria de Educação diminuiu em vinte milhões o orçamento gasto nos quatro primeiros meses de 2015 em relação ao mesmo período de 2014 (COELHO, 2015).

Em reunião com as direções das escolas do Programa Dupla Escola, o secretário de Educação ainda alegou que o fim da gratificação se daria por sugestão e exigência do Sepe-RJ, pois o sindicato historicamente se coloca contra as gratificações. Mas, segundo o sindicato, tal cobrança nunca foi feita. De fato, o que eles defendem é “a garantia de todos os direitos e a valorização de todos os profissionais da educação envolvidos, a consolidação da educação integral em uma perspectiva multidimensional, sem subordinação exclusivamente ao mercado de trabalho/empresas” (SEPE-RJ, 2017a), afirmando ainda que “o sindicato está a serviço da defesa desses trabalhadores e luta por seus direitos, independentemente de trabalharem em qualquer modalidade de programa” (SEPE-RJ, 2017b).

Consideramos leviana a acusação feita ao sindicato, pois o Sepe-RJ nunca defendeu uma redução salarial dos profissionais ou a perda de seus direitos. O que o sindicato sempre defendeu é a incorporação das gratificações aos salários, fazendo a denúncia de que gratificação é momentânea e não representa ganho salarial, pois é algo que pode se perder a qualquer momento e não é levada para fins de aposentadoria. Além disso, a organização dos profissionais da educação sempre denunciou a política de gratificações que cria uma segregação dentro da rede pública. Tudo isso representa uma posição política bem diferente do que insinuou o secretário, demonstrando que o seu comentário foi feito com o objetivo de

⁶³ Fala do secretário Wagner Victor em reportagem. SAVEDRA, Paloma. Servidor: Secretário cortará gastos e gratificações na Educação. **Jornal O dia**, 2016. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/economia/2016-07-11/servidor-secretario-cortara-cargos-e-gratificacoes-na-educacao.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.

segregar os trabalhadores da educação e colocá-los contra o Sepe-RJ, tentando justificar uma medida drástica tomada pelo governo.

O que a Seeduc fez foi desestruturar o Programa para economizar recursos às custas das condições de trabalho dos educadores e, além do mais, tentou jogar o ônus para o sindicato, com a clara intenção de dividir a categoria. Todavia, o governo apenas demonstrou que o sindicato tinha razão, gratificação é retirada a qualquer momento e não representa ganho salarial efetivo.

No jogo de interesses em questão, observamos que neste tipo de relação entre o público e o privado, os trabalhadores concursados ficam em situação fragilizada. A retirada da gratificação, da maneira como se deu, sem aviso prévio, é grave, e mais preocupante ainda é a perda de origem de diversos profissionais, que tinham uma programação para suas vidas baseadas no critério financeiro e de deslocamento para o trabalho e isso abruptamente precisou ser modificado. Do mesmo modo, houve o aumento de exploração por meio da obrigatoriedade de cumprimento de todos os tempos de planejamento no interior das escolas. Tais mudanças afetaram as práticas pedagógicas de aulas integradas e atividades extracurriculares, que eram comuns na concepção do Programa Dupla Escola e que passaram, a partir de então, a ser seriamente ameaçadas. Sendo assim, apesar de não haver uma admissão oficial do poder público, o programa decretou o seu fim, ao menos nos moldes em que foi concebido no que tange à suposta valorização docente. E assim ficou caracterizada a década das PPP na educação pública fluminense: aquela em que os professores passaram do trabalho flexível ao trabalho precário.

4.7 Há resistência! O trabalhador adaptado não se realiza conforme o desejo dos dominantes

Os seres humanos fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

(Karl Marx)

A relação dos professores com as políticas, suas formas de lidar com o trabalho e as mudanças advindas das reformas educativas, tanto as desencadeadas após os anos de 1990

quanto as mais recentes, articulam-se às suas opções profissionais. Sendo assim, destacamos alguns artifícios que os sujeitos têm utilizado para contornar a precarização do trabalho derivada das políticas educacionais em vigência.

Com base na perspectiva do professor, realçamos algumas estratégias utilizadas por eles para fazer frente aos efeitos deletérios da precarização, o que acaba, muitas vezes, levando à subordinação ao projeto político hegemônico, ainda que este seja um processo eivado de contradições.

A dinâmica de trabalho, principalmente no que concerne à fragmentação do tempo e a baixa remuneração, tem levado muitos professores do ensino médio regular a se vincularem aos programas de viés privatista empresarial. Essas atitudes, que se dão no âmbito individual, ocorrem, muitas vezes, como uma resistência possível a um desgastante cotidiano de trabalho e assumem a aparência de alternativas de solução por pequenos grupos, de problemas que passam a não ser resolvidos em escala coletiva. Um dinamismo que pode favorecer atitudes, comportamentos e orientações de teor conformista entre docentes que aspiram aos benefícios de um tipo de *welfare* privado.

As condições de trabalho e a remuneração são fatores que atraem os docentes para esses programas; porém, o salário melhorado pode ter um efeito contrário ao esperado, pois muitos professores optam por abandonar algum outro vínculo empregatício para ter disponível a carga horária necessária ao projeto. Assim, esta adesão pode ser um passaporte para problemas futuros, afinal, gratificação não significa aumento salarial efetivo, e pode ser retirada a qualquer momento, como aconteceu com os professores do Estado do Rio de Janeiro.

A despeito de facilitarem a sobrevivência dos professores em alguns momentos, a adesão aos programas com esse viés não representa uma saída coletiva frente ao problema da precarização do trabalho. Ao contrário, aparece como uma medida que tenta “melhorar” a situação do docente individualmente, oferecendo para um grupo específico gratificação adicional, atuação em uma única escola e turmas menos cheias; criando uma lógica na qual o professor é responsabilizado individualmente por suas condições de acesso e permanência a postos de melhores condições de trabalho e remuneração.

No entanto, é preciso destacar, que há tensionamentos e resistências à lógica privatista no interior das escolas⁶⁴. Longe de serem “intelectuais subalternos” (LAMOSA, 2014), esses professores resistem. Como afirmava Fernandes (1981a, p.82-83):

⁶⁴ As escolas chamadas de “excelência” também não escaparam dos questionamentos dos alunos que protagonizaram diversas ocupações de escolas em 2016. Eles perceberam que na prática o que prevalece no

Nem tudo o que as classes “baixas” fazem (ou deixam de fazer), em detrimento de seus interesses de classe, de sua consciência de classe, de formas exequíveis de atuação como classe e de solidariedade de classe, procede de “manipulações” diretas das classes privilegiadas ou do que se chama vulgarmente “as imposições do sistema”.

As contradições estruturam a realidade; portanto, é preciso também dar destaque aos movimentos realizados por professores individualmente ou de expressão coletiva. Por conflito, temos de entender não somente as lutas comuns, mas também os aspectos individuais de revolta e persistência, porque, indiferente às formas que assumem, seus resultados são sempre buscas por melhores condições de trabalho e melhores condições de ensino.

Ao tratar da resistência dos professores no CE Eric Walter Heine, em parceria com a TKCSA, Kaplan (2017, p.275) expõe:

Pelos relatos que tivemos de moradores locais, alguns professores chegaram a trabalhar com textos críticos à TKCSA para discussão em sala de aula com os estudantes. A resistência também se dá nestes espaços, por maior que seja a pressão ou o papel da ideologia dominante. Algumas vezes, isto ocorre de forma mais silenciosa.

Além desses exemplos que ocorrem no interior das salas de aula, observamos que há uma enorme desconfiança dos docentes em relação aos resultados dos programas, assim como há uma rejeição a um modelo que os teria retirado da cena decisória e os transformado em meros executores de uma política elaborada e conduzida muitas vezes por órgãos externos à Seeduc.

Para além dos enfrentamentos pontuais no interior das escolas no que se refere ao questionamento das políticas governamentais; manifestações e greves têm significado um movimento coletivo de resistência e de busca por melhores condições de ensino e aprendizagem, demonstrando a ambiguidade existente entre conformismo e resistência. Desde 2010, a categoria docente da rede estadual protagonizou três greves (2011, 2013 e 2016) as quais tiveram como um dos pontos de pauta o reajuste salarial, indicando o reconhecimento

Ensino Médio destas unidades é o mesmo currículo mínimo (com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa com foco em leitura e Matemática com foco em solução de problemas) e um programa de treinamento de mão de obra para determinadas empresas. Pior, não há garantias de emprego para todos (SEPE-RJ, 2016b). Para ver mais sobre as ocupações protagonizadas por alunos destas escolas, ver a dissertação de Oliveira (2017), citada nas referências.

dos baixos salários e a preocupação geral da categoria com o problema (SILVA; GOMES, 2017).

Durante a greve de 2016, com duração de 147 dias e considerada a maior da rede estadual do Rio (OLIVEIRA, 2017), aconteceu uma série de reuniões específicas com os professores do Programa Dupla Escola e demais formatos de escolas do Programa de Educação Integral na sede do Sepe Central. No dia 14 de março de 2016⁶⁵, uma reunião chamada de “Plenária Dupla Escola” contou com a presença de 34 docentes e podemos ver no quadro 8 e na figura 14 os tipos de programas aos quais eles estão vinculados.

Quadro 8 - Instituições representadas na “Plenária Dupla Escola” com os programas e parcerias aos quais os docentes são vinculados

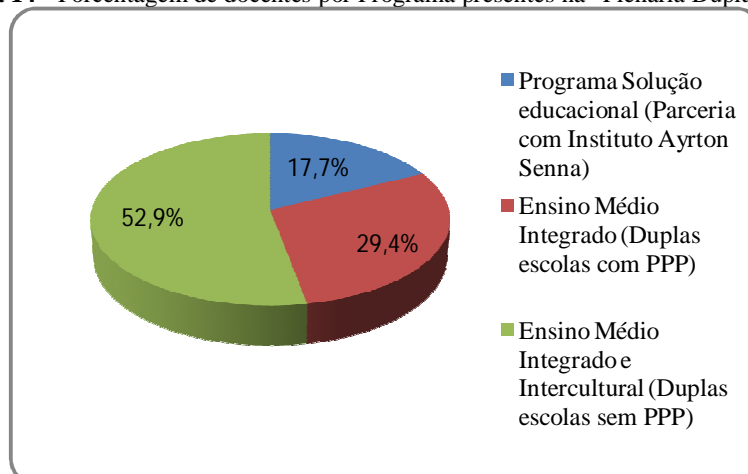
Colégio Estadual	Docentes presentes	Programa	Parceria
CE Guilherme Briggs	2	Solução Educacional	Instituto Ayrton Senna
CE Liddy Mignone	1	Solução Educacional	Instituto Ayrton Senna
Ciep 499 Governador Leonel de Moura Brizola	2	Dupla Escola Intercultural	Sem PPP
CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto	9	Dupla Escola Intercultural	Sem PPP
Ciep 479 Dr. Mario Simão Assaf	2	Solução Educacional	Inst. Ayrton Senna
Ciep 451 Eliza Antonia Rainho Dias	1	Solução Educacional	Inst. Ayrton Senna
CE José Leite Lopes – Nave	7	Dupla Escola	Oi Futuro
CE Dom Pedro II	2	Dupla Escola	Sem PPP
Ciep 117 Carlos Drummond de Andrade	5	Dupla Escola	Sem PPP
CIE Miécimo da Silva	3	Dupla Escola	Lafarge

Fonte: Lista de presença de docentes solicitada pela pesquisadora durante plenária ocorrida no Sepe-RJ em 14.03.2016. Elaboração própria.

⁶⁵ No dia 14 de março de 2016, participei da plenária na sede do sindicato. Com a permissão da entidade e dos professores presentes, apresentei a pesquisa e manifestei interesse em acompanhar os processos subsequentes. Também pedi aos professores que preenchessem uma lista identificando a escola em que atuam com o Programa de Educação Integral e os seus respectivos contatos para uma possível comunicação futura. Todos foram solícitos e disponibilizaram seus contatos. Nesta reunião pude ouvir alguns relatos de professores que foram de encontro à concepção de profissionais adaptados e (con)formados. Ao contrário, vi muita resistência ao projeto implementado pela Secretaria de Educação.

A relatoria da reunião está disponível em: <<http://www.seperj.org.br/estadual.php>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Figura 14 - Porcentagem de docentes por Programa presentes na “Plenária Dupla Escola”



Fonte: Lista de presença de docentes solicitada pela pesquisadora durante plenária ocorrida no Sepe-RJ em 14 mar. 2016. Elaboração própria.

Na reunião sindical o grupo mais expressivo, que representou mais da metade dos professores presentes (52,9%), foi aquele composto por docentes atuantes no Programa Dupla Escola na modalidade de Ensino Médio Intercultural. Conforme vimos em seção anterior, nem todas as escolas desta modalidade possuem parceiros privados, sendo vinculadas às embaixadas ou órgãos públicos de outros países. Apesar de naquele momento existirem somente três escolas que faziam parte do Programa Dupla Escola sem parceria privada, os docentes destas poucas instituições constituíam o maior número de docentes mobilizados, ao menos entre os presentes na referida reunião sindical, demonstrando que possibilidade de mobilização é maior nas escolas em que existe o Programa sem a parceria privada.

Na outra parte dos presentes, 29,4% era vinculada ao Programa com parcerias privadas, e para nossa surpresa, a maioria deste grupo pertencia ao CE José Leite Lopes – Nave (parceria com o Instituto Oi Futuro), primeira e tradicional escola no formato, tida como referência para toda a constituição do que seria o programa Dupla Escola. Também compareceram alguns professores vinculados do CIE Miécimo da Silva, instituição que tem parceria com a Lafarge. E por fim, 17,7% dos docentes eram vinculados ao Programa “Solução Educacional” em Parceria com o Instituto Ayrton Senna. Este último grupo representou a minoria dos presentes em quantidade de docentes, no entanto, retratou a maior quantidade de instituições educacionais (com parceria privada) representadas.

Os professores relataram problemas de infraestrutura nos colégios, de assédio moral, ameaças de perda de gratificação vinculada ao programa e foram dados informes da quantidade de professores em greve em suas respectivas escolas. Foi levantada a importância de fazer um levantamento do que as empresas investem nas instituições escolares realmente e

o que de verba pública (isenções fiscais) é passada às empresas. Também questionaram as diferenças salariais existentes entre profissionais que dedicam o mesmo tempo de trabalho ao projeto e as mudanças no tempo de carga horária em sala de aula, definida de acordo com as carências de profissionais das disciplinas em cada escola. Além disso, os professores tornaram explícita a insatisfação com a ausência de uma resolução que regulamente a Geep, pois os docentes de algumas escolas vinculadas ao programa não tinham a gratificação, enquanto outros já a recebiam.

Após todos os informes e relatos, o sindicato se deparou com a total falta de isonomia e paridade no Programa, pois os professores denunciaram que além do processo de mobilidade interna por meio de editais para a seleção de docentes, também havia indicação. Além do mais, cobraram do sindicato uma investigação maior a respeito de onde vem a verba para as gratificações pagas pela Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag).

Além disso, os professores relataram a falta de transparência dos contratos feitos pela parceria público-privada; falaram dos instrumentos e materiais para laboratórios e oficinas que deveriam vir da iniciativa privada e não chegavam às escolas, o que, segundo eles, compromete a profissionalização dos alunos; e também declararam o desconhecimento por parte dos profissionais dessas escolas sobre a origem e o destino do dinheiro dos “parceiros”.

Também houve preocupação entre os docentes a respeito de como ficariam as reposições de dias de trabalho nas escolas em tempo integral após a paralisação, a fim de garantir uma reposição de qualidade aos alunos que respeitasse o direito de greve dos servidores. E, mesmo diante de todas as contradições e problemas enfrentados, os professores reafirmaram o “direito público à educação integral” e o compromisso com os alunos por meio dos diversos projetos realizados e dos resultados concretos obtidos. Ademais, os docentes valorizaram a proposta de “educação integral” como sendo uma conquista, mas cujo grau de investimento deve se estender também às escolas regulares e com recursos públicos.

Destarte, durante a greve, foram levantadas as seguintes propostas pelos professores presentes na reunião de 14 de março de 2016:

1. Paridade e regulamentação da isonomia salarial e da carga horária dos professores que foram selecionados para o Programa Dupla Escola;
2. Resolução ou portaria regulamentando integralmente o Programa Dupla Escola, respeitando as especificidades de cada escola, suas realidades e as características de cada curso;
3. Revisão da matriz curricular garantindo no mínimo dois tempos para cada disciplina;
4. Reconhecimento das práticas pedagógicas da multidisciplinaridade;

5. Criação, reforma e ambientação de espaços específicos para as práticas pedagógicas e administrativas;
6. Verba permanente distinta para a manutenção do Programa Dupla Escola garantindo a aquisição e manutenção de equipamentos técnicos e de laboratórios;
7. Definir claramente as regras ou os critérios para avaliação dos professores e dos diretores, garantindo a autonomia e a reciprocidade do processo;
8. Incorporação da Geep aos salários;
9. Suspensão do calendário letivo [em virtude da greve];
10. Realização de um seminário [para] compreender os limites, os avanços e os desafios das experiências produzidas pelas parcerias público-privadas, considerando os resultados e o aprendizado obtido durante o período em que se realizou o Programa Dupla Escola;
11. Fim do assédio moral aos professores, alunos e funcionários;
12. Retirada definitiva dos Projetos de Lei que tratam de alterar o plano de carreira e de aumentar o valor da contribuição previdenciária (Lei de responsabilidade fiscal do Estado) [sic];
13. Conscientização da comunidade escolar sobre a importância da greve e a responsabilidade dos pais e alunos em lutar pela educação pública e de qualidade;
14. Manter a mobilização dos professores em greve e as reuniões plenárias dos professores do programa “Dupla Escola” [...] no Sepe central (SEPE-RJ, 2016a).

Vimos que, na maioria das escolas, os grevistas constituem uma minoria, todavia, os professores presentes na plenária ressaltaram que há muita resistência e cobraram do sindicato a representação de todos os professores, sejam eles vinculados aos programas privatistas empresariais ou de escolas com ensino regular. Essa demanda auto-organizativa dos docentes se deu porque o sindicato, até então, se colocava contra o Programa Dupla Escola.

Por ser contra todas as parcerias que o envolve e também por ser contrário às gratificações, o sindicato acabava deixando de olhar para uma parte expressiva da categoria, que resiste e que não adere cegamente aos programas. Afinal, conforme uma professora ressaltou em sua fala na reunião: “Não há diferenças em relação aos problemas das outras escolas, a única diferença é em relação à cobrança”. No entanto, o sindicato muitas vezes ignorava a precarização existente nesses espaços e os diversos fatores que levavam professores a aderirem a tais programas.

Após uma série de reuniões e reivindicações feitas por esses professores, o Sepe-RJ construiu uma pauta de reivindicação para regulamentação do Programa Dupla Escola⁶⁶ (SEPE-RJ, 2016a) que resultaria posteriormente na elaboração de um Projeto de Lei complementar de iniciativa popular, que entre outros pontos, prevê: a superação de uma estrutura dualista de educação; a plena autonomia do trabalho dos profissionais da educação, a

⁶⁶ Mesmo o programa abarcando outras modalidades para além da Dupla Escola, o sindicato refere-se assim ao Programa de Educação Integral em seus boletins e comunicados.

gestão democrática e o caráter público da educação, rejeitando as parcerias público-privadas (SEPE 2016, apud OLIVEIRA, 2017).

No que tange especificamente aos docentes essa pauta de reivindicação incluiu: 1) as formas de ingresso e avaliação; 2) mobilidade interna transparente com prioridade para professores da casa e regulamentação da remoção para o Programa Dupla Escola seguindo o estatuto do servidor; 3) concurso público de provas ou de provas e títulos, e, no caso de provas de aula, que estas sejam aulas públicas, abertas à comunidade escolar, com participação de professores e alunos e garantia de volta à origem, caso o profissional não se adapte e queira retornar para a escola que trabalhava anteriormente; 4) que a avaliação dos profissionais da escola (equipe diretiva, professores e outros) seja para acompanhamento e aprimoramento profissional e não tenha caráter punitivo.

A pauta também incluiu reivindicações a respeito da jornada de trabalho e remuneração com a defesa de que: 1) o planejamento individual possa ser feito fora da escola, no caso de o professor assim optar, e que seja garantido o horário de planejamento aos professores que desejam fazê-lo na escola; 2) o recebimento das horas trabalhadas e não remuneradas seja retroativo; 3) o planejamento seja contado como hora-aula; 4) exista a possibilidade da carga horária dos professores dos cursos de vinte horas ser alocada em dois e não três ou quatro dias como institui o programa, e que os de trinta horas possam ser alocados em três dias e não quatro como funciona; 5) que os cursos de trinta horas tenham a divisão de dez horas em sala de aula, dez horas de pesquisa/planejamento individual e dez horas de planejamento integrado e que os cursos de vinte horas tenham a divisão de dez horas em sala de aula, cinco horas de pesquisa/planejamento individual e cinco de planejamento integrado; 6) que haja a incorporação da Geep pelo teto, assim como a atualização periódica dos valores.

No que diz respeito aos direitos trabalhistas, reivindicam o estatuto dos servidores que possui regras válidas para todos – e que devem valer também para os professores que atuam nas escolas com parcerias –, no qual consta que o funcionário não pode perder gratificações por licenças médicas; que a perda de lotação na escola somente pode ser feita por meio de processo administrativo, com direito ao contraditório e a ampla defesa; que haja prioridade para trazer a segunda matrícula com o critério da antiguidade; e que paralisações e greves não podem servir como critérios para punições ou como demérito em avaliações dos profissionais da educação.

Em relação aos “parceiros”, o sindicato requer: 1) transparência financeira e pedagógica da parceria privada; 2) definição do papel do “parceiro” nos caminhos pedagógicos da escola e a não interferência coercitiva na autonomia do professor; 3)

informações sobre quantidade de recursos aplicados pelo parceiro na escola, responsabilidade de gestão e de pessoal.

Passados alguns meses de reuniões intermitentes, logo no início do ano de 2017, em 05 de janeiro, foi realizada uma nova plenária dos profissionais que atuam no Programa de Educação Integral; uma reunião que, segundo o sindicato (SEPE-RJ, 2017b) contou com cerca de 100 professores. No entanto, desta vez, a reunião sindical foi convocada para discutir a reação da categoria à decisão do secretário estadual de educação, Wagner Victor, de desestruturar o programa e as intenções da Seeduc em acabar com a gratificação paga aos profissionais da educação por adesão ao Programa de Educação Integral. O conjunto de docentes havia sido surpreendido pela notícia verbal, dada pelo corpo diretivo das unidades escolares em que estão lotados, de que a gratificação recebida em razão da atuação em tal programa teria sido suspensa.

No entendimento geral dos docentes, a suspensão do pagamento de tal gratificação resultaria na inviabilização da continuidade do Programa, uma vez que o bônus salarial seria a única contrapartida do Estado do Rio de Janeiro em face da inserção dos docentes na proposta. Ou seja, a Geep era um benefício fundamental que fazia com que os docentes fossem atraídos para o programa diante do aumento das responsabilidades – leia-se: trabalho flexível – e da carga horária ampliada.

Há de se destacar ainda, durante o período de ação reivindicatória dos docentes junto ao sindicato, os meios jurídicos. Afinal, as ações judiciais coletivas também têm sua importância no fortalecimento da mobilização pela valorização dos profissionais do magistério. Elas aglutinam pessoas em torno de um objetivo comum e são decididas nas instâncias de deliberação da entidade, motivando uma maior reflexão dos envolvidos e gerando uma mobilização em torno da causa que abrange todos os filiados ou parte expressiva deles.

Na busca por constatar e mapear os impactos gerais na vida profissional dos trabalhadores, analisamos algumas ações coletivas propostas pelos profissionais do magistério, por meio do sindicato, que abarcam a política educacional analisada, com vistas a observar mais uma forma de resistência da categoria. Tivemos acesso às principais ações judiciais⁶⁷, propostas pelo departamento jurídico da entidade sindical, mediante uma reunião com um dos advogados do sindicato, Ítalo Pires Aguiar (163.402 OAB/RJ), que atuou no

⁶⁷ Em 22 de maio de 2017 me reuni com o advogado do sindicato que passou informes sobre as pautas judiciais do sindicato e disponibilizou as duas ações coletivas que envolvem os professores do Programa Dupla Escola. Tais ações, até a finalização desta pesquisa, não obtiveram resultados, pois até o momento apenas o Estado foi ouvido.

período investigado, orientou judicialmente e optou por ajuizar ou não ações, sejam individuais⁶⁸ ou coletivas; presenciando os resultados e as repercussões que tais ações tiveram entre os interessados.

Na qualidade de entidade representativa dos trabalhadores da educação no Estado do Rio de Janeiro, o sindicato ingressou com duas ações judiciais coletivas⁶⁹ (que tratam de direitos coletivos, difusos ou individuais homogêneos) em defesa do direito violado pelo Estado, conforme deliberado pelo grupo de trabalho composto por direção sindical, categoria docente e departamento jurídico do sindicato. A primeira ação, que teve ingresso durante a greve de 2016, diz respeito às alterações unilaterais feitas pelo Estado no refere-se ao aumento das horas de regência em turma, contrariando o edital de seleção para atuação no programa em questão. Segundo o litígio, a grande maioria dos professores do Programa Dupla Escola tiveram sua carga horária dedicada à regência de turma aumentada unilateralmente pelo Estado-Reú, por meio do Manual de Orientação para Alocação de Professores nas escolas do Programa de Educação Integral (SEEDUC, 2016).

Para fins de esclarecimentos a respeito desta ação movida pelo sindicato, é importante resgatar que, para atuarem no Programa Dupla Escola, os docentes da rede estadual de ensino se habilitam em um edital de seleção, que indica a quantidade de horas dedicadas à regência de turma, dentro da carga horária total. Por isso, esse deve ser o contrato de trabalho vigente durante a atuação do docente no Programa, ou pelo menos parte essencial dele.

O ingresso do docente no Programa Dupla Escola pressupõe a ampliação da carga horária original de trabalho semanal, assim como a definição previa de quantas horas dessa carga horária seria dedicada à regência de turma. No entanto, conforme a ação judicial ocorre que:

O Estado-Reú, no curso do contrato de trabalho, ou seja, no curso do lapso temporal de atuação dos docentes previsto no Edital, alterou unilateralmente, assim como de maneira prejudicial ao trabalhador, as normas originalmente pactuadas, uma vez que aumentou as horas de regência para além do previsto nas normas editalícias (TJ- RJ, 2016, p.7).

⁶⁸ A literatura da área, nas últimas décadas, identificou o que se denominou judicialização das relações de trabalho em razão do elevado volume de processos judiciais individuais propostos a partir dos departamentos jurídicos dos sindicatos (ou outros advogados autônomos) em detrimento das vias negociais e de mobilização. Para fins da presente tese, não abordaremos as ações judiciais individuais por ser algo muito extenso e que não estaria tão próximo dos objetivos desta pesquisa.

⁶⁹ As ações se deram sempre em defesa das condições de trabalho dos professores, nunca contra o Programa Dupla Escola ou coisa do gênero.

O prejuízo aos docentes, segundo a narrativa dos mesmos, é caracterizado pelo fato de que a regência de turma é a mais desgastante das atividades que o professor do programa é submetido, sendo caracterizada como a mais exaustiva do exercício da docência. Afinal, pressupõe a preparação da aula, reuniões com a equipe diretiva e pedagógica para apuração do conteúdo e método de ensino, separação de material complementar aos livros e apostilas etc. Deste modo, ao aumentar as horas de regência, há uma ampliação e intensificação da jornada sem aumento da remuneração ou pagamento de horas extras. É contra essa ilegalidade que a ação milita. Para que os professores do Programa Dupla Escola tenham respeitado o limite máximo de horas semanais em regência de turma, previsto no edital de ingresso no programa.

Ainda durante a greve de 2016, no mesmo período em que foi dada entrada nesta ação judicial, os professores relataram haver pressão por parte de direções escolares para que não participassem da paralisação, pois levariam faltas e teriam seus salários descontados. A título de esclarecimento, no serviço público estadual, os grevistas devem receber o código específico (código 61 de falta por greve); isso garante a condição do jurídico de defender o servidor contra qualquer arbitrariedade do governo. Todavia, os relatos que chegaram até o sindicato afirmavam que as direções não estavam aplicando este código e caracterizando a ausência dos docentes como falta ao trabalho sem justificativa.

Tudo isso fez com que o departamento jurídico do Sepe-RJ entrasse com uma ação preventiva junto ao tribunal regional visando proteger os profissionais de educação que aderiram à greve de terem seus pontos cortados. Essa ação preventiva incluiu um pedido de tutela sobre as diversas gratificações recebidas pelos servidores, o que envolve as Geep.

Além do mais, é preciso destacar que as escolas são monitoradas pela Seeduc e a pressão sobre os profissionais é muito grande para que atinjam os resultados esperados pela parceria. As insinuações de corte de salário e gratificações, a perda da lotação em caso de greve e a exclusão do projeto por “não se adaptar ao programa” foram ameaças que fizeram com que muitos professores retornassem ao trabalho (saindo da greve) ou cogitassem o retorno. Isso fez com que o sindicato orientasse que aguardassem o julgamento da ação e que não deixassem de se mobilizar, pois a direção do sindicato entende que, quanto mais professores em greve, maior a dificuldade do governo em punir alguém.

Assim, ficou claro que o governo tentou usar do corte de gratificações em geral (e não somente do Programa de Educação Integral) como forma de pressionar os profissionais a retornarem da greve. Nesse caso, o pedido de tutela da ação preventiva do jurídico do sindicato visou proteger também os profissionais que aderiram ao movimento grevista.

A segunda ação coletiva se deu diante do quadro de incertezas que se instalou durante a “crise econômica” de 2017, tanto no que diz respeito ao não pagamento da gratificação quando à continuidade do programa. Antes, o sindicato havia ingressado com dois pedidos administrativos de informações sobre esses temas, no entanto, o Estado do Rio de Janeiro não prestou as informações requeridas. Na verdade, não deu nenhuma resposta aos pleitos. Foi em razão dessa postura do Estado que o sindicato aforou a ação.

Importante resgatar o *caput*, do artigo 37, da Constituição Federal (BRASIL, 1988a), que explicita a necessidade da administração pública de observar a publicidade como um dos parâmetros de sua atuação. Trata-se de norma constitucional imperativa e de observação imediata que diz que “a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 1988a).

É preciso salientar que, não pode a administração pública, salvo raríssimas e taxativas exceções, se negar a dar publicidade aos motivos, objetivos e documentos que fundamentam sua tomada de decisão. Afinal, sem uma ampla publicidade destes, não há como o povo exercer o controle social sobre o Estado e suas decisões.

Além da carta magna, temos a Lei 12.527/11, conhecida pela alcunha de Lei de Acesso à Informação, que prescreve que atuação pública deve ter como regra geral a publicidade das informações que estão em seu poder, bem como as que orientam sua atividade. Em seu Art. 6º esta Lei explicita que “cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a: I - gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação” (BRASIL, 2011b).

Na verdade, a Lei nº 12.527/11 vai além e prescreve, em relação à abrangência do acesso nela determinado, que estejam também incluídos os documentos que orientam a política, organização e serviços realizados pelo Estado e empresas privadas que dele recebem verbas. Conforme o Art. 7º, “o acesso à informação de que trata esta Lei compreende, entre outros, os direitos de obter: (...) V - informação sobre atividades exercidas pelos órgãos e entidades, inclusive as relativas à sua política, organização e serviço” (BRASIL, 2011b).

Além de considerar toda a plausibilidade do direito alegado na determinação constitucional da publicidade como diretriz pública e os requisitos autorizadores da tutela de urgência, o departamento jurídico do Sepe-RJ argumentou que o perigo na demora na divulgação das informações gera insegurança jurídica dos profissionais da educação sobre o

recebimento da gratificação e também sobre a continuidade do Programa Dupla Escola. Sobre isso o sindicato requereu:

Em sede tutela de urgência, que o Estado do Rio de Janeiro seja compelido, sob pena de multa diária arbitrada por este juízo, a apresentar os seguintes documentos e informações: i) Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Circulares ou outro documento/ato administrativo que regula o “Programa Dupla Escola”; ii) Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Circulares ou outro documento/ato administrativo que regula a gratificação recebida pelos docentes integrantes do “Programa Dupla Escola”; iii) Informação sobre a eventual suspensão ou diminuição da gratificação dos docentes que participam do “Programa Dupla Escola”, assim como os documentos pertinentes a tal decisão administrativa; iv) Informação sobre eventual término do “Programa Dupla Escola”, assim como os documentos pertinentes a tal decisão administrativa (TJ-RJ, 2017, p.8).

Assim, com o acesso às ações coletivas, tivemos elementos importantes para analisar a expropriação que atinge os docentes atuantes nos programas que mantém parcerias com o setor privado, pois nos permitiram compreender o que era mais relevante na carreira destes profissionais e o que mais os afligia enquanto categoria. As ações judiciais analisadas demonstraram como vem se dando a precarização das condições de trabalho dos profissionais das pretensas “escolas de excelência” da rede, nas quais muitos docentes buscaram melhores condições de trabalho e remuneração. No fim acabaram sem um nem outro, numa alteração das condições laborais e salariais de forma unilateral e lesiva aos trabalhadores, uma violação direta do princípio maior do direito constitucional do trabalho, a saber: o princípio da proteção ao trabalhador, também presente nas normativas internacionais da OIT como preceito do trabalho digno e decente.

Considerando que os profissionais do magistério têm o direito subjetivo ao cumprimento das normas jurídicas existentes relativas à sua vida funcional, carreira e políticas educacionais; quando desrespeitadas as normas jurídicas cabe aos trabalhadores exigir o cumprimento delas pela via política ou judicial, entendida a via política como a da mobilização direta dos trabalhadores. O grande desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre uma e outra estratégia, evitando que se abandone a mobilização em troca das medidas judiciais ou que se deixe de tutelar direitos judicialmente por priorizar apenas a mobilização política.

Acreditamos que não será somente por meio da judicialização das lutas que os professores conquistarão suas reivindicações, mas apontamos este como um caminho existente dentro dos marcos legais burgueses, que consiste num instrumento de fundamental

importância para a classe trabalhadora. Importante lembrar ainda, que a atuação do departamento jurídico não é isolada, está dentro de um contexto mais amplo de atuação política do sindicato que não espera pela resposta do Poder Judiciário apenas, mas encampa diversas formas de luta e combatividade. Deste modo, percebemos a importância do departamento jurídico do sindicato na defesa dos trabalhadores e destacamos que as ações judiciais são mais um instrumento de pressão nas mãos dos docentes em busca de melhores condições de trabalho.

Por fim, rememoramos a epígrafe de Karl Marx que deu origem a esta seção e concluímos com os elementos apontados no decorrer do texto: se por um lado as saídas individuais podem apresentar uma “melhoria” pessoal e, até mesmo, efêmera, por outro, as ações coletivas (judiciais e políticas) possuem muito mais potencial de gerar melhorias concretas para a categoria, tornando-se cada vez mais necessário o envolvimento político consciente do professor na luta pelas condições adequadas de exercício profissional. Tais exigências não se resumem às materiais, salariais e psicológicas, mas implicam numa concepção de educação e trabalho docente comprometidos com a escola pública e com o interesse dos trabalhadores, entre os quais ele obviamente se inclui.

CONCLUSÕES

Esta tese foi concluída em fins de 2018 e tivemos certa pressa em terminá-la com a intenção de produzir um conhecimento útil à sociedade em que vivemos e à época que participamos. Nosso objetivo é disponibilizar, para os professores, mais uma arma teórica, que nas mãos deles, possa assumir uma força material.

O contexto atual marcado, entre outros aspectos, pela ampliação das formas de contratação precárias, pelos avanços dos processos de privatização, pelas tentativas de esfacelamento dos coletivos e pelas políticas de cerceamento de liberdade na atuação das professoras e professores nas instituições educacionais, exigem de nós amplo debate, permanente reflexão e resistências em direção à defesa da permanência e avanço dos direitos sociais. Todavia, assim como não há fórmulas prontas para resolver problemas sociais complexos, não há uma simples grande ideia para enfrentar os lados perversos da precarização do trabalho, mas um ponto de partida é reconhecê-lo como aquilo que ele verdadeiramente é.

Apesar do pessimismo da razão, não há motivos para desânimo tão somente. Aliás, esta tese não pretendeu ter esse tom. Ela serve não apenas para estudar com frieza os fenômenos que atingem o mundo do trabalho na atualidade, serve também para encampar a *experiência* da classe trabalhadora, incluindo suas lutas. E essa é a boa notícia: os trabalhadores lutam.

Por certo, gostaríamos que a realidade fosse outra, mas, como ela não é, precisamos entendê-la tal como se constitui, pois é necessário instrumentalizar a classe trabalhadora para se organizar na busca da superação das relações sociais vigentes. Portanto, esse trabalho transcende a tarefa acadêmica para inserir-se na tentativa de desvendar a realidade, entendendo-a, como mecanismo de poder transformá-la.

As ideias ou explicações que fazemos da realidade estudada são frequentemente mais imprecisas do que o próprio existente. Sendo sempre limitado, o conhecimento é, habitualmente, menos rico e complexo do que a realidade a que se refere e, por isso mesmo provisório. Sendo assim, cabe delimitarmos, neste momento, as especificidades desta tese e as contribuições oferecidas por ela, apresentando as conclusões do estudo, fazendo uma síntese das reflexões desenvolvidas e elencando os resultados cujos encaminhamentos permitam a formulação de novas questões de pesquisa que servirão de interrogações para investigações futuras.

O doutorado foi em educação, mas a oportunidade que tivemos de transitar por diversos campos do conhecimento, desembocou numa pesquisa cujo escopo não cabe na gaveta de uma área específica. O referencial teórico que utilizamos, com aportes da Ciência Política, da Sociologia, da Economia, da História e da Educação, nos permitiu uma visão de totalidade histórico-estrutural da conjuntura política que caracteriza o Brasil atualmente. Desta forma, esta pesquisa tratou-se de um esforço interdisciplinar que buscou contribuir tanto para uma investigação do mundo do trabalho atual quanto das políticas de Educação.

Tendo como foco principal a estratificação dos professores do setor público na realidade educacional de um país *capitalista dependente* como o Brasil, nosso esforço constituiu numa tentativa exploratória de examinar que tipo de estrutura e de desenho da política educacional leva a uma situação de corrosão de carreiras e trabalho flexível. Deste modo, buscamos expor o que vem ocorrendo com o trabalho docente no século XXI sob o viés das **múltiplas dimensões da precarização** em curso, considerando as novas ordenações políticas, econômicas e sociais que têm afetado a esfera pública.

Considerando que os *aparelhos privados de hegemonia* do capital se articulam na gestão do público e sinalizam para a dominação daqueles sobre este, buscamos trazer elementos que auxiliem em futuras análises que compreendam o fenômeno do trabalho docente em sua forma e seu conteúdo por meio das mediações que se apresentam nas relações de trabalho, das formas de inserção na carreira docente, de atuação no serviço público e de ingresso em programas educacionais dentro da lógica privatista empresarial.

Na busca por entender os recentes encaminhamentos de políticas públicas na educação brasileira, fez-se necessário posicionarmos nosso objeto de pesquisa frente às mudanças ocorridas nos últimos trinta anos no mundo do trabalho. Afinal, a reestruturação produtiva, a ascensão do neoliberalismo, a adequação da função estatal e o processo de mundialização da economia atingiram fortemente a educação; esta que não poderia ficar imune ao processo de subsunção real aos imperativos do processo de acumulação e reprodução capitalista global.

As instituições de educação básica foram visceralmente atravessadas pelos processos decorrentes das alterações na dinâmica da produção e pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho, surgindo uma nova maneira de gerenciamento das mesmas. O trabalho do professor não passou ileso às transformações na esfera laboral, trazidas pela reestruturação produtiva, acarretando redefinições, de ordem objetiva e subjetiva. Houve uma *flexibilização* que acarretou numa transfiguração das atividades docentes, na qual proliferaram as contratações temporárias de professores, com a conseqüente intensificação do regime de trabalho, aumento

do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento da atomização da categoria.

Conforme observamos no âmbito das pesquisas da sociologia do trabalho, a maioria dos resultados demonstra que a desregulamentação, as mudanças nas leis trabalhistas, a terceirização ampliada, as subcontratações, as jornadas intermitentes, os salários baixos e flexíveis, a polivalência e as novas formas de gestão, invariavelmente, implicam em precarização. Essas profundas mudanças nas relações de trabalho têm reflexos visíveis no campo da educação, na organização e nas condições de trabalho das professoras e professores que, cotidianamente, constroem a educação pública nacional.

Tal ordem de questões se apresenta como uma preocupação teórica para aqueles que têm no *trabalho*, nas suas diversas formas históricas, uma categoria central na compreensão das relações sociais e, entre estas, os processos e as relações educativas. Portanto, foi sob essa perspectiva que pensamos esta tese.

Entendendo que a realidade não se esconde na imediatez, que existem mediações de diferentes naturezas e relações, procuramos nas categorias fundamentais de análise do materialismo histórico dialético, na relação entre *essência e fenômeno*, apreender a lógica das profundas transformações do mundo do trabalho atual. Partindo das concepções ontológicas e teóricas do processo histórico elaboradas por Marx e Engels, e também da perspectiva gramsciana que contribuiu para a rearticulação entre a *estrutura* e a *superestrutura*, já destacadas pelo marxismo originário, tivemos a base que nos permitiu uma análise para desvendar a natureza e especificidade das relações capitalistas hoje e, especificamente, da problemática do *trabalho* e da *educação*.

O diagnóstico que nos orientou é o de que a *alienação* e a precarização, já característica das condições de trabalho sob o capitalismo, se intensificaram a partir da disseminação do neoliberalismo em escala mundial. Assim, as características do capitalismo contemporâneo são ainda mais desfavoráveis ao trabalho e tendem a aprofundar a precarização com mudanças que reafirmam as características históricas do capital em promover excedente de força de trabalho e aprofundar a desigualdade social.

Conforme destacamos, a partir da década de 1970 emergiram novos processos de trabalho com a *flexibilização* da produção. Nesse novo contexto, experimentou-se uma multiplicidade de consequências sociais, geradas ou reforçadas por um processo desigual, como o aumento da exclusão social e espacial, a concentração de renda, a expropriação de direitos, o achatamento salarial, o incremento do *desemprego estrutural* (MÉSZÁROS, 2009),

a diminuição dos direitos sociais, o aumento do sentimento de insegurança no emprego e novas formas de organização do trabalho.

Além da precarização da força de trabalho em seus aspectos objetivos, como a perda de direitos, pejetização e terceirização, o novo complexo de reestruturação produtiva significou mudanças na subjetividade do trabalho, buscando articular em si e para si a mente e o corpo do homem e da mulher que trabalha. Dentro disso, o *desemprego estrutural* pode explicar parte dos motivos do consentimento do trabalho em relação ao capital no último quarto de século, o que torna essa questão (da subjetividade do trabalho) como sendo de extrema importância enquanto objeto de pesquisas.

A atual fase do capitalismo, caracterizada pela *flexibilização* da contratação e da remuneração, assim como pelas novas formas de precarização das condições de trabalho, limita ainda mais o afloramento de uma subjetividade emancipadora. No entanto, embora o capital seja um sistema de controle do organismo social e viva buscando pressupostos mentais (subjetividade) e sociais para obter adesão voluntária do trabalhador, isto não se dá de maneira linear e sem contradições, conforme ressaltamos ao longo desta tese.

Com base nos estudos de sociólogos do trabalho (ALVES, 2007, 2011, 2014, 2017a; ANTUNES, 1999, 2013, 2003, 2018; BRAGA, 2012, 2017; DAL ROSSO, 2008, 2013, 2017; LINHART, 2014), analisamos as maneiras pelas quais os modos emergentes de gestão e organização do trabalho se constituem em formas renovadas da “hegemonia que nasce na produção” (GRAMSCI, 1978) com desdobramentos e implicações sobre o trabalhador no mundo do trabalho atual. Assim, procuramos ilustrar as condições contemporâneas do trabalho ante o aprofundamento dos modos de *estranhamento* implicado nas relações sociais do capitalismo mundializado, financeirizado e em *crise estrutural*.

Numa perspectiva histórica, observamos que houve uma redução e não uma ampliação de direitos sociais, apesar da crescente produção e acumulação de riqueza numa escala inédita no plano mundial. Nas últimas décadas aumentou-se a concentração de renda e a desigualdade social nos países capitalistas mais desenvolvidos e também nos periféricos – resguardadas suas devidas proporções –, revelando um traço estrutural do capitalismo atual sob as condições de dominação política do capital financeiro.

Esta análise nos levou ao entendimento de que “as formas vigentes de valorização do valor trazem embutidos novos mecanismos geradores de trabalho excedente, ao mesmo tempo em que expulsam da produção uma infinidade de trabalhadores que se tornam sobrantes, descartáveis e desempregados” (ANTUNES, 2013, p.14). Processo esse que tem clara funcionalidade para o capital, uma vez que permite a ampliação do *exército industrial de*

reserva (MARX, 1971) e reduz ainda mais a remuneração da força de trabalho, pela retração salarial daqueles assalariados que se encontram empregados.

Observamos que a precarização do *homem que trabalha* (LUKÁCS, 2013), caracterizada pela degradação da personalidade viva do trabalhador, embora esteja presente desde as origens do sistema do capital – especialmente quando se observam as análises de Marx a respeito da jornada de trabalho e da produção de mais-valia em *O Capital* –, permanece e se aprofunda nos dias de hoje. E se o *estranhamento* se complexifica nas atividades de ponta do ciclo produtivo, o quadro é ainda mais intenso nos estratos mais precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos em condições de instabilidade cotidiana.

No Brasil, a partir da década de 1990, a situação precária dos trabalhadores foi agravada com o desemprego, com o aumento do trabalho informal e com a perda de direitos; aumentando o número de trabalhadores excedentes e aprofundando os problemas sociais. Os acontecimentos políticos consolidados a partir do golpe de maio de 2016 – sob o argumento da necessidade de modernização trabalhista e de uma suposta crise fiscal – impuseram à classe trabalhadora a aceleração de um processo, já em curso anteriormente, que levou a cabo a agenda de desconstrução de direitos e da mínima proteção social, aumentando a precarização sob o signo da *flexibilização*.

Nesse contexto, há uma característica peculiar dos seres humanos que trabalham hoje em dia: as relações de trabalho monumentalmente precarizadas, em um contexto de alta informalidade, que transgridem e vulneram os princípios humanos do direito do trabalho. Um novo estágio da *exploração*, que traz mudanças ao estatuto do trabalhador, à configuração do mundo do trabalho, assim como às formas de controle, gerenciamento e intensificação da *expropriação*.

Ao mesmo tempo, a situação de instabilidade, a incerteza do amanhã e a fragilidade das instâncias coletivas levam ao enfraquecimento da organização político-econômica da classe trabalhadora e a um individualismo crescente caracterizado por aqueles que se encontram sem vínculo e sem apoio, privados de todo o tipo de proteção e reconhecimento. Com o atual estágio de mundialização do capital e do modo de organização e gestão de trabalho, a intensificação da *exploração* chega ao ponto em que, mesmo sendo degradado a condições desumanas, o trabalhador tende a se sentir parceiro, colaborador ou associado da empresa em que atua.

Assim, o *trabalho alienado* vai se tornando cada vez mais onipresente em suas diversas formas, vide os dispositivos tecnológicos (plataformas) que acompanham os

trabalhadores em todo momento, conectando, rastreando e aprisionando. Aquilo que vem sendo chamado de economia do compartilhamento, no lugar da maior liberdade e autonomia, na realidade implica num trabalho ainda mais intenso, controlado e hierarquizado. A “Uberização” se apresenta como um caminho aparentemente rápido e fácil para conseguir algum tipo de remuneração, dizendo que há lugar para todos e que o trabalhador é gerenciador de si próprio (ele trabalha quando quer e da forma que ele quiser). No entanto, o fato de existir uma empresa que se coloca como mediadora do encontro entre aqueles que fornecem o serviço e aqueles que querem comprar, não muda as relações de trabalho. O gerenciamento permanece nas mãos da classe dominante e a subordinação continua cabendo aos trabalhadores, que neste caso se inserem em jornadas extenuantes para terem algum rendimento, arcam com todos os custos advindos do próprio trabalho e no final do mês muitas vezes acabam ganhando menos que um salário mínimo.

O fato é: as pessoas estão pagando para trabalhar. É preciso entender esse fenômeno que está em jogo e que caminha para uma generalização, no qual, o mais “moderno” se traduz em mais precário, o que também se estende para as formas já conhecidas de terceirização e pejotização.

Com isso posto, destacamos uma camada social dos trabalhadores que, para nós, representa a etapa de *crise estrutural do capital* e revela o impacto de tais mudanças sobre os trabalhadores: *o precariado*. Construimos uma malha teórica de vários matizes sobre este conceito que merece ser discutido, sob a pena de cair em algumas simplificações ou negações de seu uso com implicações bastante sérias. Ao manifestarmos nossas aproximações com alguns olhares que nos ajudam a pensar a realidade brasileira, apoiamos-nos na visão de alguns autores – sem a pretensão de escudar-nos por trás das citações ou deixando entender que a bibliografia citada esgota as discussões – e utilizamos o conceito de forma inédita como referência para caracterizarmos uma **camada do professorado** brasileiro na contemporaneidade. Ao fazê-lo, buscamos fornecer uma reflexão sobre as tendências futuras que pode ser usada tanto por acadêmicos quanto por militantes.

Desta maneira, buscamos trazer um terreno teórico que esperamos ter permitido não apenas explicar o contexto contemporâneo, como também, correlacionar essas instâncias em sua relação de determinação e dominação. Assim, reconhecemos as relações sociais capitalistas, suas determinações práticas e políticas e o seu impacto na literatura especializada como pano de fundo para a compreensão do nosso objeto. Compreendemos que no quadro dessas relações a questão do trabalho docente, suas concepções e efetivações, é basilar para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais. Portanto,

tal abordagem tem de ser compreendida como uma parte que viabiliza a compreensão do todo, pois o olhar sobre o trabalho docente nas redes públicas de educação básica dialoga com a centralidade que o *trabalho* e a *exploração* sobre a força do trabalho ocupam na forma que o capitalismo assume atualmente.

Vivendo num país subdesenvolvido, profundamente desigual, que se mantém reproduzindo a herança do antigo sistema escravocrata e os traços típicos de sua histórica *dependência* na economia mundial, é necessário deixar claro que a compreensão dos fenômenos relacionados ao trabalhador passa, obrigatoriamente, pelo entendimento do processo de trabalho a partir de construções histórico-sociais nas quais os direitos e a tela de proteção estão articulados com a ordem econômica e política em cada momento histórico. Nesse sentido, demonstramos que os países desenvolvidos e os países dependentes formam um par dialético que compõe uma mesma unidade histórica, fundamento este que segue presente, aprofundado e constitui a marca de nossa *formação social*.

O *capitalismo dependente* objetiva a extração da *mais-valia* de forma que possibilite a sua partilha entre *frações burguesas* locais e a *burguesia hegemônica*. Por isso, a precarização do trabalho no Brasil não é um elemento conjuntural, embora possa ter variações a depender da conjuntura política e ciclos econômicos. O que existe em nosso país é uma permanência essencial: a *superexploração* (MARINI, 2000) e a *sobre-expropriação* (FERNANDES, 1981a, 1981b, 2006) do trabalho.

A forma de dominação burguesa existente em nosso país explica a versão que nos coube do capitalismo e ajuda a entender a precarização do trabalho no Brasil do final do século XX e início do século XXI. A reforma do Estado de 1995, as privatizações, os truculentos mecanismos de ampliação/extensão da acumulação do capital frente à intensificação da “questão social” e o “ajuste fiscal” de 2017, nos permitem olhar o período compondo certa unidade. Embora a *frente neodesenvolvimentista* tenha reconfigurado o *bloco no poder* do Estado brasileiro, engendrando mudanças econômicas e políticas, o período também foi caracterizado pela ausência de transformações estruturais que constituem as condições de *dependência*. Manteve-se a especificidade da *formação social brasileira*, marcada pela resistência da classe dominante em incorporar os de baixo, no dizer de Florestan Fernandes, ou as classes subalternas, na expressão gramsciana, na vida política.

Como vimos, um país *capitalista dependente* gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento social, cultural e político, unindo o arcaico ao moderno e suscitando “a arcaização do moderno” e a “modernização do arcaico” (FERNANDES, 1981a, p. 61). Em relação à educação, o que observamos nas últimas três décadas no Brasil foram algumas

mudanças orientadas no sentido de reduzir a ação estatal nas políticas públicas e abrir espaço para as organizações privadas, tendo a escola pública como espaço privilegiado de mediação dos interesses imediatos de acumulação do capital e de manutenção da supremacia burguesa. Embora as redes públicas de ensino não estejam privatizadas no sentido estrito, elas vêm comportando um complexo e difuso processo de privatização, em que as responsabilidades públicas de concepção e direcionamento das políticas são partilhadas ou delegadas para entidades privadas.

As parcerias público-privadas foram impulsionadas a partir do período em que ocorreu no Brasil a Reforma do Estado com a finalidade de consolidar a nova forma de administração pública gerencialista, cujos efeitos recaíram violentamente sobre as políticas públicas de educação e sobre as escolas. Uma das implicações da reforma educacional foi a grande incidência de grupos empresariais privados e seus respectivos “braços sociais” na educação pública brasileira, na qual a atuação do Todos Pela Educação (TPE) – por meio de suas intervenções, princípios, propostas, pressupostos, e de sua capilaridade em diversas instâncias do governo – colocou-se como principal ícone. Foi por meio de uma privatização de novo tipo, com fornecimento de serviços educacionais e financiamento público, que as mais variadas frações da classe burguesa passaram a dar a tônica na área educacional, privilegiando interesses particularistas na educação e buscando pretensas soluções para questões complexas.

Assim, destacamos que a súbita preocupação empresarial para com o direito de aprender dos filhos dos trabalhadores, após séculos de omissão e desprezo com relação a esse direito social, revelam o real interesse da classe dominante: qualificar o trabalhador de novo tipo em conformidade com as novas competências e habilidades exigidas pela nova organização do trabalho do exíguo mercado, assim como apassivar a classe trabalhadora frente às adversidades a fim de manter as determinações estruturais e criar condições para acumular capital.

Também é importante destacar nestas conclusões que as linhas divisórias entre o público e o privado na sociedade capitalista sempre foram muito tênues. Todavia, ao trabalharmos com os conceitos de *bloco no poder* e *Estado ampliado* ficou mais clara a constituição das forças sociais que têm atuado na política educacional das últimas décadas. Afinal, é num Estado com uma dimensão relacional, conforme tratado por Gramsci (1984, 2001, 2007) e Poulantzas (1977, 2000, 2008), que se encontram a educação pública brasileira e as relações de trabalho dos profissionais que nela atuam.

As condições de trabalho dos docentes têm sido duramente afetadas pela lógica privatista empresarial, esta que tem como pressuposto a ampliação de mecanismos de

expropriação do conhecimento dos professores, a retirada da autonomia pedagógica (ainda que isso se dê de forma relativa), a desqualificação do trabalho docente com vistas a requalificá-lo em outra direção e o enfraquecimento político de suas entidades representativas. Visando obter-se a conformidade e a adesão acrítica do professorado aos seus programas e metas, a dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente tem sido subtraída pelos entes do *Estado ampliado* na busca de uma força de trabalho que esteja em conformidade com o projeto hegemônico. Afinal, o trabalho docente cumpre uma função-chave: repassar o *quantum* de conhecimento necessário à prole dos trabalhadores para que eles tenham uma escolarização rasa e desempenhem funções subalternas de forma a não colocar em perigo a *hegemonia burguesa*.

Como destacamos, as dificuldades de resolver os problemas existentes na educação por meio do *capitalismo dependente* são inúmeras e as *frações de classe burguesas*, que se colocam como porta-vozes da solução, pioram o quadro ao insistirem num modelo que já apresenta problemas nas nações hegemônicas, ademais no contexto brasileiro. Nesse sentido, destacamos que as bases que propiciaram o surgimento de um *empresariamento de novo tipo* na área educacional vêm seguindo a agenda dos organismos internacionais para os países latino-americanos e implantando políticas educacionais importadas, especialmente dos Estados Unidos, o que ressalta os constrangimentos estruturais que aprisionam o modelo educacional brasileiro ao crônico *capitalismo dependente* vigente no país.

Os organismos internacionais consideram os problemas criados para a América Latina pelos padrões de dominação dos países centrais. A hegemonia dos Estados Unidos nos programas de educação, projetados e aplicados sem consideração (ou com pouca consideração) pelas necessidades e potencialidades concretas de países como o Brasil, fica evidente em relatórios do Banco Mundial que insistem na fórmula que combina as políticas educacionais norte-americanas com corte de gastos públicos. Estas análises possuem cunho absolutamente economicista e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que possui uma das maiores desigualdades sociais e educacionais do mundo.

Na particularidade do projeto construído e mantido pela classe burguesa, a educação figura na agenda política seja dos países centrais como dos países de *capitalismo dependente*, tanto a partir dos interesses das *frações burguesas* locais como das internacionais. Tendo como marco o impacto da globalização, comandada pelo capital financeiro internacional, a Reforma do Estado e a nova fase das privatizações da década de 1990 sob o marco do Consenso de Washington, a orientação dos organismos internacionais (UNESCO, OCDE,

Banco Mundial) junto à atuação direta do *empresariado* na educação pública brasileira, perpassa pela construção da *hegemonia* do mercado e pela concepção econômica da educação (*capital humano*), ainda que ressignificada (FRIGOTTO, 2010b; MOTTA, 2008). O papel dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE – apesar das diferenças em sua atuação – é buscar a homogeneidade *ético-política*. Para isso atuam em congruência ao movimento em defesa da administração gerencial, da maior participação da iniciativa privada nas ações públicas e difundem a ideia de possível harmonia e colaboração desinteressada entre “mercado, Estado e sociedade civil”.

Considerando toda a dinâmica supracitada, trabalhada nos dois primeiros capítulos e retomada sinopticamente nestas conclusões, analisamos a forma como as recentes mudanças no mundo do trabalho afetam a organização escolar, apontando para a *flexibilização* e constituindo o trabalho docente sob uma precarização crescente nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino – chegando a ultrapassar o número de trabalhadores efetivos em alguns estados da federação – tem vindo acompanhado de rebaixamento do valor-mercadoria-trabalho docente e da perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, o que tem gerado um quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Com isso, demonstramos a entrada da atual onda de **precarização do trabalho docente em suas múltiplas formas e tendências**, dado que o poder público faz o uso da força de trabalho fora das condições contratuais e salariais determinadas pelo estatuto dos servidores públicos.

Identificamos diversas **frações do professorado** que atuam no setor público, onde, por certo, há alguns setores mais precarizados que outros, porém cada qual com um tipo específico de precarização. Esse cenário deteriorado se intensifica ainda mais com os vínculos de trabalho dos professores não-efetivos, como os temporários e os eventuais, mas também pela possibilidade da terceirização, pejetização e uberização. Sendo assim, tanto as categorias de **docentes instáveis** já existentes, quanto as possibilidades de outros **vínculos atípicos** que têm surgido nos últimos anos, nos levaram a identificar esses professores como o **precariado professoral**. Essa **camada do professorado** é composta por profissionais que vivem sob condições degradantes, aliando sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário do período de férias em que não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social. Contudo, o medo pelo desemprego e a necessidade de assegurar a sobrevivência faz com que acabem por aceitar as situações mencionadas.

Conforme vimos, ao Brasil historicamente coube o papel de ofertar uma grande disponibilidade de força de trabalho a baixo custo. Ao tratarmos especificamente da educação e do trabalho docente notamos que as **formas e tendências** apresentadas vêm se aprofundando no contexto do *capitalismo dependente* e se ligam diretamente com a histórica negação do direito à educação básica aos brasileiros. Nesse sentido, destacamos o trabalho temporário e eventual como algo que tem se alastrado e a terceirização, a pejetização e a uberização do professor como um futuro possível para as redes públicas em geral, utilizando-se do trabalho intermitente de seus professores de acordo com sua necessidade.

Neste ponto é importante destacar que o que nós apontamos como **tendências** hoje podem não se concretizar amanhã, ou pelo menos não se realizar da forma como nós supomos que isto poderia acontecer. Afinal, ao contrário de acontecimentos passados, os quais a própria realidade já se incumbiu de fazer certa eliminação e crítica, os acontecimentos contemporâneos são mais difíceis de elaborar cientificamente. Com o tema de pesquisa na ordem do dia, ou seja, como um objeto atual, em processo de desenvolvimento e que ainda não se realizou completamente e não chegou a sua forma definitiva, a investigação impõe limites, por não ser possível o distanciamento temporal entre pesquisa e objeto. Ainda assim, por ser estimulante, desafiadora, tão útil quanto necessária, assumimos os riscos e buscamos fazer cuidadosas descrições de processos em curso, com base em informações e conhecimentos sistematizados que foram fundamentais para compreender fenômenos complexos e dinâmicos.

Conforme ressaltamos anteriormente, no contexto de *crise estrutural do capital* e de reestruturação produtiva, a questão da precarização se intensifica, perpassa o serviço público e adquire outras dimensões que não somente objetiva, mas também subjetiva. No âmbito das políticas públicas de educação, o gerencialismo imposto aos setores públicos e, em especial, às redes públicas de ensino, tem a atuação destacada de *frações do empresariado* e a inserção de seus projetos privatistas nas redes escolares que alimentam o novo *ethos* da gestão escolar empresarial. Este traz a racionalidade de redução de custos e de aumento dos resultados, em meio à histórica conjuntura de precarização da condição de trabalho e remuneração dos docentes, exigindo maior controle do processo e adequação do trabalhador, implicando em mecanismos coercitivos visando, segundo tal visão, melhor desempenho, eficiência e produtividade.

Dentro disso, denominamos **professorado estável-formal** os docentes concursados que atuam no ensino público e possuem planos de carreira e estabilidade, mas que, mesmo na condição de servidores públicos efetivos, são permanentemente expropriados de seus direitos.

Para isso, tomamos como exemplo empírico a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, pois esta rede é caracterizada como uma daquelas que não possuem um número elevado de contratações temporárias, o que de fato procede, pois nela não existe o precariado professoral. No entanto, apesar disso ser um fator positivo se comparado a situação de instabilidade presente em outros estados e municípios, muitos profissionais, ao começarem a atuar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, se veem numa **estabilidade** meramente **formal**, pois vivenciam um ambiente de acentuada precarização das condições de trabalho com a **lotação flexível** (a perda de alocação da matrícula nas escolas fechadas ou “otimizadas”), com a fragmentação do tempo de trabalho, entre outros fatores que destacamos ao longo do terceiro e quarto capítulos.

Com a degeneração das condições gerais das escolas públicas já deterioradas, muitos **docentes estáveis-formais** acabam buscando mecanismos individuais de fuga à precarização, e, com isso, acabam atuando em **programas privatistas empresariais**. E aqui há uma via de mão dupla, pois o *empresariado*, ao mesmo tempo, busca cooptar e deter o controle sobre o trabalho docente por meio de sua reorganização a partir do prêmio por adesão a esse ou aquele projeto, tentando assim pautar minuciosamente seu trabalho.

O caráter persuasivo destes projetos de financiamento privado nos espaços públicos se vale da suposta escassez de financiamento público para instituírem um novo padrão de sociabilidade, que pode acabar conquistando o apoio de uma parcela dos trabalhadores. Um contexto que pode dar lugar a relações fetichizadas porque alguns professores podem vir a não identificar claramente quem é seu aliado e seu opositor de classe, manifestando uma consciência regressiva por parte desse trabalhador. Neste caso, os docentes podem desenvolver essa consciência e se tornar um aliado estratégico do setor privado, ou, como servidor público, pode ter sua percepção e consciência de classe deslocada pela vinculação salarial compondo um **professorado subjetivamente adaptado**.

A classe empresarial tem se organizado para garantir que todos esses elementos possam ser articulados ao seu favor, perpetuando a dominação – a começar pela *expropriação* cultural e intelectual dos professores –, numa consequência que se estende aos alunos. Com o intuito de harmonizar os interesses de manutenção da ordem em momento de *crise estrutural do capital*, o *empresariado* busca exercer a *hegemonia* da classe burguesa e manter o *consenso* espontâneo da grande massa. E, para isso, a (con) formação de *trabalhadores de novo tipo* torna-se estratégica quando se refere a uma enorme *fração da classe trabalhadora*, os professores, que estão próximos do contingente majoritário de crianças e jovens que frequentam a escola pública.

Com isso, há uma busca pela apreensão da subjetividade não apenas do jovem para um novo mundo do trabalho que precisa de um novo homem/trabalhador, mas também e para tal busca um **professor de novo tipo**. Trata-se da universalização de novas formas de ser da classe trabalhadora “modelada” pelas forças hegemônicas na perspectiva da adaptação ao *status quo*. Ou seja, há uma precarização objetiva e subjetiva que busca (con) formar um trabalhador adequado à lógica privatista empresarial.

A fim de analisarmos esse fenômeno em curso, elegemos o “Programa de Educação integral”, da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), existente nos últimos dez anos no estado do Rio de Janeiro, devido ao fato de ser um programa que se materializou, hegemonicamente, a partir de parcerias público-privadas, e por se tratar de uma nova forma de privatização. As escolas seguem sendo públicas, no tocante a determinadas garantias de manutenção com recursos públicos, porém sob a direção intelectual e moral do setor privado.

Constatamos que a investida privada sobre a educação pública no Estado do Rio de Janeiro passa: i) pelos interesses econômicos e formação do *capital humano* por meio da formação da força de trabalho e do *exército industrial de reserva* específico para a cadeia produtiva do parceiro (MARX, 1971; SHULTZ, 1967); e 2) pela dimensão *ético-política* (GRAMSCI, 2001a, 2001b).

Conforme constatamos, o surgimento desse programa não significou o enfrentamento à melhoria da educação, ao contrário, se deu simultaneamente à reiteração de práticas sistêmicas de precarização das escolas públicas existentes. Deste modo, a escola precária e os programas ditos inovadores dos últimos dez anos do estado do Rio de Janeiro não aparecem como estágios paradoxais, ao contrário, expressam um aprofundamento da lógica da *escola dualista*, marca do *capitalismo dependente* brasileiro.

Ao analisarmos o trabalho docente no contexto apresentado e num modo de organização específico, identificamos uma **precarização de novo tipo do trabalho docente**, afinal, os **programas privatistas empresariais** acentuam os aspectos da *flexibilidade* (ANTUNES, 2013, DAL ROSSO, 2017). Ao atuarem em escolas com “parceiros” privados, os docentes aparentemente melhoram as suas condições de trabalho, usufruindo – ainda que por tempo determinado – de pequenas concessões (gratificações, uma maior quantidade de horas em uma única escola e mais tempo de planejamento). Todavia, essencialmente, as perdas são inúmeras, pois por meio dos treinamentos e das promoções individualizadas, são conduzidos à rendição à lógica privatista empresarial, o que leva a uma precarização a nível subjetivo, na qual estes profissionais acabam tendo que (supostamente) se adequar a um modelo estipulado nos editais de admissão e no dia a dia dessas escolas.

Além disso, os docentes passam pelas tradicionais formas de precarização objetivas, porque eles têm um regime de trabalho que não garante estabilidade profissional, as gratificações são heterogêneas e podem ser suspensas arbitrariamente, configurando uma situação de desvalorização profissional e de precarização das suas condições trabalhistas. Ou seja, as promessas de um trabalho concentrado em uma única instituição, a possibilidade de mais tempo livre e de redução do desgaste físico e mental vêm sendo frustradas, em função do limite estrutural inerente ao próprio modo *flexível* de ser do trabalho em instituições com parcerias público-privadas.

Nesse contexto, há uma produção de uma nova subjetividade alienada, com novas expressões, na qual os aspectos subjetivos e de perda do controle sobre o próprio trabalho parecem se agravar. Soma-se a isso a precarização mediada pela intensificação da *exploração* da força de trabalho, o desenvolvimento dos preceitos empreendedores, como perfil de competências e habilidades desejadas do trabalhador; com formas de controle ainda mais estreitas que devem incorporar a supervisão sobre si mesmo e a resiliência, gerando grandes transformações no mundo do trabalho docente que o impactam diretamente. Assim, conforme observamos, as tentativas de fugir da precarização, acabam tornando os docentes ainda mais precarizados, processo este muitas vezes não visto ou percebido pelos docentes, outras vezes duramente contestado.

Torna-se possível expressar – porém, com toda cautela possível – que há certo *consentimento* dos docentes, mas isso não se dá sem *conflitos*. Os docentes que aderem aos **programas privatistas empresariais** nem sempre se tornam **professores subjetivamente adaptados**, ao contrário, muitos são profissionais ativos, que não consentem e que também resistem, portanto, não os vemos como “intelectuais subalternos” (LAMOSA, 2014) ou como uma camada assimilada pelo projeto hegemônico do capital. Ressaltamos que esta é a intenção dos privatistas. O desejo do capital é sempre fazer com que aquilo que é contra o próprio trabalhador pareça favorável a ele. No entanto, há uma enorme distância entre o docente aceitar os projetos passivamente e buscar trabalhar junto a eles a fim de melhorar suas condições de trabalho. Consideramos isso uma tática que o professor consente para se manter num posto que considera menos precário.

Na lacuna teórica que acompanha, ainda, o trabalho docente em meio às políticas privatistas, mais do que desqualificar as práticas exercidas pelos professores, compete convidá-los a refletir sobre a construção da *hegemonia* no meio educacional, sobre a qualidade do ensino nestas escolas com parcerias público-privadas, assim como dos projetos associados a empresas e, junto a eles, encontrar novos caminhos de ação.

Apesar da precarização das condições de trabalho ocorrer sob situações parecidas dentre o **professorado estável-formal**, não significa que as reações subjetivas ou escolhas pessoais sejam as mesmas. Sob uma mesma situação de *exploração* no local de trabalho, alguns docentes podem adoecer e outros não; ou ainda, alguns escolhem revoltar-se, atuar politicamente, e outros, não. Se o ser humano é um ser que dá respostas, a resposta é mediada, em si, pela dialética entre sociabilidade e singularidade, entre consciência coletiva e escolhas pessoais. O fato é que frente a todos os processos de precarização pelos quais têm passado os docentes, participar ou apoiar qualquer luta em defesa de seus interesses passa a ser uma tarefa, para muitos, distante. Eles enfrentam dificuldades de se organizar numa situação de fragmentação da categoria, decorrentes das políticas de gratificação e da dispersão da jornada de trabalho em diversas instituições escolares. Diante de tais obstáculos, parece predominar entre grande parte dos professores a indiferença, a apatia e formas de resistência individual no ambiente de trabalho.

Em meio ao turbilhão que atinge os docentes neste início de século, buscar uma saída individual para seus problemas, não necessariamente tem por base o individualismo *stricto sensu*, é mais uma luta pela sobrevivência e manutenção do seu emprego. A busca por melhores condições de trabalho, que passa a ser vislumbrada como possibilidade junto aos **programas privatistas empresariais**, agrava o quadro de *expropriação* do trabalho docente. Entretanto, nos deparamos com uma categoria que não se furta das formas de lutas coletivas e junto ao sindicato faz suas mobilizações, constrói propostas alternativas, faz as devidas denúncias e investe em ações jurídicas comprometidas com as causas dos trabalhadores. Desta maneira, observamos algumas formas com as quais os professores contornam a precarização do trabalho derivada das políticas educacionais, em vigência no Estado do Rio de Janeiro, e verificamos como se dá o processo de subordinação e também de resistência ao projeto político educacional hegemônico, demonstrando as contradições no plano objetivo e subjetivo.

Por parte dos que são submetidos a essa lógica privatista empresarial, existe uma luta política, ideológica e muitas *contradições* no processo. É inegável o quanto a categoria vem pautando a melhoria salarial, as condições de trabalho e tentando, mesmo que às vezes de modo individual, sua valorização. Apesar da tentativa de “captura” da subjetividade (ALVES, 2014) pelos entes do *Estado ampliado*, os professores se organizam e questionam. Há uma ambiguidade entre conformismo e resistência, na qual os professores criticam os **programas privatistas empresariais** e nem sempre os aceitam de forma passiva. O **professorado subjetivamente adaptado**, assim como o trabalhador enquanto “gorila domesticado” que

Taylor preconizava no Fordismo, na prática não se realiza conforme os desejos dos dominantes.

Todavia, é inegável que a entrada do *empresariado* na escola pública desgasta os **docentes estáveis-formais**, reduzindo suas potencialidades em canalizar institucionalmente seus anseios. São docentes estáveis, contudo, carecem de poder efetivo de mobilização, capaz de servir como fulcro de redefinição das políticas públicas. O resultado, em curto ou médio prazo, é a continuidade da ordem conforme as orientações de classe dos setores privilegiados. E isso não se dá porque a continuidade dos programas seja em si mesma desejável e querida pelos docentes, mas porque momentaneamente funcionam como um modo de escapar de uma situação turbulenta. No entanto, em momentos críticos da dimensão *econômico-corporativa*, como quando ocorre uma redução salarial drástica com o fim da gratificação, é fatal a ruptura, já que não se pode fazer aliados entre aqueles que os segmenta, marginaliza ou exclui.

Em face toda dinâmica exposta nesta pesquisa, destacamos que essa é apenas a última onda de precarização do trabalho docente no contexto do *capitalismo dependente* do século XXI. Os fatos que rodeiam as **múltiplas dimensões da precarização** que atingem o **preariado professoral** e o **professorado estável-formal** certamente mudarão rapidamente, mesmo no tempo de escrever e defender esta tese.

Uma das principais tarefas deste estudo consistiu em aferir a justeza deste modelo esquemático. Buscamos desenvolver uma investida materialista *stricto sensu*, mesmo sabendo que a ausência da investigação de caráter mais antropológico possa empobrecer a análise. Com efeito, há com certeza outros percursos, nuances e camadas de professores que não elencamos. No fundo, a identificação destes docentes teria tanta importância quanto a identificação de um percurso global, mas não se logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais.

Nossa contribuição consiste em alertar que os vínculos precários são a regra e não a exceção no trabalho docente do século XXI. O que temos visto nestas últimas décadas é um *Estado ampliado* acompanhado por novas formas de intensificação do trabalho e de transferência de riscos e custos para os trabalhadores, em formas cada vez mais difíceis de mapear. Trata-se da relação das reconfigurações do papel do Estado – com a eliminação de direitos do trabalho –, do desemprego e de mudanças na subjetividade do trabalhador. O fato é que as contradições estão muito evidentes. O que virá daí é o imponderável.

E para onde vamos? Qual o futuro do trabalho docente no Brasil?

Se esse esquema interpretativo que sugerimos fizer algum sentido, ele pode nos esclarecer muita coisa a respeito do quadro atual, pois nos permite pensar o presente, o futuro,

as tendências, as possibilidades e quais seriam as perspectivas para um enfrentamento e resistência a esse processo em curso.

A formação de um novo *ethos* do trabalho docente, baseado em valores individuais e mercadológicos, configura uma realidade que contribui para gerar um processo de conformidade e atomização destes profissionais, diante de seus processos de luta e resistência frente às reformas educacionais das últimas décadas. As atuais **formas e tendências de precarização do trabalho docente** são baseadas num modelo que instala um ambiente de competitividade dentro das escolas públicas, induzindo à fragmentação da carreira e do salário docente, além de dissuadir o senso coletivo dos trabalhadores em educação. Nosso trabalho considera que os professores apresentam características distintas, a partir do lugar que se colocam em relação à carreira, e que essa fragmentação da categoria docente em diversas formas de contratação é um problema de primeira magnitude, que acaba por interferir diretamente na capacidade organizativa de luta dos docentes.

A partir dessa reflexão devemos ter muita ousadia estratégica para retomar a ideia de que são necessárias organizações autônomas dos trabalhadores, com pautas que sejam capazes de unificar as lutas em curso nos movimentos contestatórios. Afinal, a classe trabalhadora sempre deu respostas em todos os períodos históricos, portanto, as possibilidades de resistência não estariam ausentes no século XXI. O trabalho é sempre um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições permanentes.

Com isso em vista, as resistências e a disposição militante nos permitem olhar para o futuro com algum grau de esperança. Como observamos nesta tese, as **tendências** surgidas em 2016-2017, em diversas redes, não se materializaram devido às lutas e organização dos trabalhadores. Diversos sindicatos em âmbito nacional tiveram papel crucial para barrar as tentativas de terceirização, uberização e pejetização do trabalho docente, e, por conseguinte, do crescimento do **precariado professoral**. O SEPE-RJ também deu exemplo ao incorporar em sua pauta a luta dos professores atuantes nas escolas com parcerias público-privadas, respeitando as demandas específicas daquele setor da categoria.

A nosso ver, o desafio estratégico para o trabalho docente no século XXI consiste em aproximar os trabalhadores submetidos às **múltiplas dimensões da precarização**. Isso passa pela (re)invenção de organizações capazes de construir uma aliança entre: i) o **precariado professoral**, submetido à *superexploração*, portanto, informais e sem vínculos reais com os direitos trabalhistas e a previdenciários; ii) o **professorado estável-formal** que, embora muitos estejam organizados nos sindicatos, correm o risco de não encontrarem a adesão política necessária à resistência a destruição de seus direitos; e iii) os docentes vinculados aos

programas privatistas empresariais, que adentram uma lógica não menos nefasta que as anteriores, podendo tornar-se um **professorado subjetivamente adaptado**.

É preciso entender as diferentes nuances da precarização do trabalho docente como parte de um todo interligado, afinal, não há uma contradição opondo interesses dessas diferentes **frações do professorado**. A reinvenção democrática do movimento sindical pode ser a chave para o seu próprio fortalecimento. Desse modo, pode ser por meio da pressão e da incorporação de pautas de setores comumente mais afastados da luta sindical que o sindicalismo encontrará meios de se tornar mais forte, elevando-o a um patamar superior de organização política.

A convergência entre a luta política do **precariado professoral** em defesa de seus direitos sociais deve ser combinada à luta econômica dos professores organizados sindicalmente em defesa de melhores salários e condições de trabalho. Além disso, o sindicalismo, para se fortalecer, além de representar os setores **instáveis** da categoria, também precisa abarcar os professores que atuam em **programas privatistas empresariais**. Ou seja, ou os sindicatos se reinventam, o que passa por representar não apenas a sua base tradicional, mas também todos os trabalhadores objetiva e subjetivamente precários, ou vai ficar concentrado em setores **estáveis-formais**, os quais não representam a diversidade da categoria.

Em suma, defendemos que é preciso advogar a resistência sob dois aspectos i) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante; ii) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas impostas pelo *Estado ampliado*. Neste ponto, a luta ideológica tem que ser uma prioridade, com a formação de consciência crítica dentro das entidades de classe, dos sindicatos, como parte indispensável da estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado.

No mais, a título de considerações conclusivas, consideramos improvável, no âmbito do modelo capitalista neoliberal, a efetivação de uma política de valorização profissional dos trabalhadores em educação. Pois mesmo que tal movimento de suposta valorização esteja ocorrendo no âmbito da construção e aprovação de leis, planos e resoluções, na prática eles não são respeitados.

Sem atitudes prescritivas, esperamos que a partir de nossos estudos, reflexões possam ser promovidas para a estruturação de políticas públicas realmente eficazes, haja vista que esta efetivação depende de um conjunto complexo de ações, que apenas a elaboração de uma pesquisa não é capaz de alcançar. O debate sobre a valorização docente para a educação

básica no Brasil – sujeita a medidas governamentais que mudam conforme processos eleitorais nas diferentes instâncias do sistema federativo –, segue carente de políticas de Estado, permanentes e estáveis, de caráter mais robusto que possam definitivamente promover isonomia nas condições de trabalho oferecidas pelas diferentes redes públicas de ensino.

A quantidade insuficiente de recursos públicos chegando diretamente nas escolas públicas e o sucateamento das instituições de ensino andam paralelamente ao crescimento das parcerias com as instituições privadas. Assim, para garantir a melhoria da escola pública é indispensável reverter este quadro. Nesse contexto, torna-se igualmente fundamental entender como se manifesta a luta pela *hegemonia* entre as várias *frações do empresariado* que disputam o espaço de intervenção na educação pública. E essa é uma questão que fica indicada para pesquisas futuras, delineando uma nova problemática teórica para os estudos educacionais, em especial nos campos das políticas educacionais e da área *trabalho-educação*.

Apesar do discurso do *empresariado* estar associado à narrativa de qualidade da educação, a disputa permanece em aberto com projetos políticos que se contraponham ao modelo apresentado. Diversos pontos poderiam ser tomados como basilares para a análise da melhoria e mudança na escola, tanto no que diz respeito à melhoria da qualidade da aprendizagem pelos estudantes da educação básica quanto em relação aos aspectos relevantes para o decorrente avanço social, mas consideramos fundamental, em primeiro lugar, desvincular a escola do domínio que as classes dominantes exercem atualmente sobre ela.

O papel que a instituição escolar pode exercer num dado período histórico é algo em permanente disputa. No entanto, uma escola pública, realmente condizente com os interesses dos trabalhadores, não é um projeto possível no Estado sob a *hegemonia* da classe burguesa. A escola “desinteressada” (GRAMSCI, 2001b), aquela em que a formação dos jovens não se dá mediada por interesses privados e que interessa à grande maioria, exige o caráter público que é antagônico à escola requerida pelos interesses do capital. É preciso também resgatar novas relações que superem as que hoje prevalecem no ambiente escolar, começando por olhar os professores enquanto trabalhadores partícipes e não reforçar a perspectiva da subalternização.

Desta maneira, compreendendo a escola como espaço de disputas, enfatizamos a necessidade de que o combate não se restrinja ao âmbito *econômico-corporativo* (GRAMSCI, 2001a, 2001b), de luta por melhoria salarial ou condição de trabalho. A resistência enquanto classe é imprescindível, no entanto, a disputa precisa adentrar o âmbito *contra-hegemônico*,

pois a questão educacional, assim como suas implicações para o trabalho docente, está inscrita no âmbito das transformações profundas na sociedade.

Outrossim, entendemos que a relevância de nossos estudos vai além de reconhecer a materialidade das políticas educacionais em curso, que vem gerando uma metamorfose no mundo do trabalho docente na esfera das redes públicas. Esta tese pretende contribuir para pensar, coletivamente, estratégias de *contra-hegemonia* no nível *ético-político*¹ no teor gramsciano, no intuito de defendermos uma escola pública que colabore, ainda que em meio às imensas contradições que a permeia, para o interesse dos trabalhadores. Para isso, se faz necessário uma educação sob o controle da própria classe trabalhadora organizada, caso contrário, a atuação das classes dominantes no âmbito do *Estado ampliado* torna incompatível o processo educativo com o interesse das amplas maiorias.

Abrem-se perspectivas de uma urgente elaboração que seja possível articular, não apenas a resistência, mas a *contra-hegemonia* no sentido de assumir a liderança de um novo *consenso* e a proposição de novos valores para a educação. O embate em torno do projeto educacional que interessa à classe trabalhadora está inserido numa luta mais ampla que demanda organização, disciplina e necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados. A proposta escolar daqueles que acreditam numa “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), que transponha a *alienação* e a realidade social existente, precisa indicar outra forma de estabelecer relações de mediação com os seres humanos e com a natureza, algo que suscita a interrogação e a crítica contra a barbárie social e política e nos induza à busca de uma alternativa societária viável, visando construir um novo modo de produção e um novo modo de vida que negue a lógica destrutiva do capital hoje vigente.

¹Seria a “catarse”, “o momento no qual a classe, graças à elaboração de uma vontade coletiva, não é mais um simples fenômeno econômico, mas se torna, ao contrário, um sujeito consciente da história. Temos aqui o equivalente gramsciano da passagem da ‘classe em si’ à ‘classe para si’ (Marx) ou da elevação da consciência sindicalista à consciência político-universal (Lenin)” (COUTINHO, 2003, p. 70-71).

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog da Boitempo**, 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

ADRIÃO; Theresa.; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000a.

_____. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Revista Org & Demo**. Marília. v. 1, n. 1. 2000b.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Editora Praxis. 2007.

_____. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 11, n. 2, p. 223-239, dez. 2008.

_____. **A condição de proletariado**. Londrina, Editora Praxis, São Paulo, 2009.

_____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: canal 6, 2013.

_____. A disputa pelo intangível: estratégias gerenciais do capital na era da globalização. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. A empresa moderna e as novas formas de “captura” da subjetividade do trabalho vivo – **Notas teóricas**. Número 19 | Maio/Jun/Jul/Ago 2016. Disponível em: <<http://www.coletiva.org/index.php/artigo/a-empresa-moderna-e-as-novas-formas-de-captura-da-subjetividade-do-trabalho-vivo-notas-teoricas/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Terceirização: o futuro do trabalho no Brasil. **Trab. educ. saúde**. v.15 n. 2 Rio de Janeiro May/Aug. 2017a.

_____. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil: neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, Carlos, PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. v. 1 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017b.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**, 2017. Disponível em: <<https://www.ufg.br/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

AMORIM, Daniela. Desemprego castiga os mais qualificados no Brasil. **Revista Exame**. 14 de mai, 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/desemprego-castiga-os-mais-qualificados-no-brasil/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

ANGELINA/SC (Município). Prefeitura Municipal de Angelina. Estado de Santa Catarina. **Pregão presencial nº 018/2017**. Processo licitatório nº 018/2017, abr. 2017 (folha inicial em anexo).

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. 2016. 184f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

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

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Edunicamp: Campinas, 2003.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: _____ (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: _____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. ‘Precariado’ do Brasil, uni-vos: reforma de Temer quebra espinha dorsal da CLT. **Democracia e Mundo do Trabalho em Debate**, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.dmttemdebate.com.br/precariado-do-brasil-uni-vos-reforma-de-temer-quebra-espinha-dorsal-da-clt-diz-sociologo/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

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

_____; BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletariado: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Wellington Luiz Alves. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?**. 2007. 102f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ARGOLLO, Juliana.; SILVA, Amanda Moreira. As contradições da busca pela valorização do magistério público: uma contextualização da Resolução CNE/CP nº. 02/2015. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**, 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e Subjetividade: Estudos em torno de Marx**. Lisboa, Editorial Avante, 1997.

BARROSO, João. Formação dos professores e a mudança organizacional da escola. In: FERREIRA, Naura. Carapeto (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BASÍLIO, Juliana Regina. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profitleftbehind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública**. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDO, Carla Regiane Balensiefer. A pejetização na relação de trabalho. Direito do trabalho e meio ambiente do trabalho. **CONPEDI**. UNICUTITIBA, 2016, p. 185 a 201. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/zwub6y85>> Acesso em: 24 jun. 2017.

BERTA, Ruben. Estado cria 24 escolas de ensino médio integrais a partir de parcerias. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, fev. 2014. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/rio/estado-cria-24-escolas-de-ensino-medio-integrais-partir-de-parcerias-11659049>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BEZERRA, Egle Pessoa. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. 181f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

BOITO JR., Armando; BERRINGER, Tatiana. Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e política**. Curitiba, V.21, nº 47: 31-38 Set., 2013.

BORGES, Ângela. Os novos horizontes de exploração do trabalho, de precariedade e de desproteção. **Cadernos do Ceas**, Salvador, n. 239, p. 713-741, 2016.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Nova classe perigosa?** Blog da Boitempo, 2014. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/02/14/nova-classe-perigosa/>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**, São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Lei nº 2.848, de 7 de setembro de 1940**. Código penal, 1940.

_____. **Decreto Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, 1943.

_____. **Lei Nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências, 1993.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 30 maio 2017.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988a.

_____. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências, 1998b.

_____. **Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, 2000.

_____. **Lei nº 10.520 de 17 de julho de 2002.** Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências, 2002.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110520.htm>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. **Lei nº 11. 079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, 2004.

_____. **Lei nº 11.196 de 21 de novembro de 2005.** Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação – REPES... 2005.

_____. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, 2009.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **Agenda para novo ciclo de desenvolvimento.** 2ª ed. Brasília, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2011a.

_____. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências, 2011b.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências, 2016.

_____. **Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 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, 2017a.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017,** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR):** instrumento de campo. Brasília. MEC, Secretaria Executiva, s/d.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRIGHTON, Labour Process Group. O processo de trabalho capitalista. In: DA SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. P. Alegre, Artes Médicas, 1991.

CARVALHO, Maria Amélia Lira de. **Pejotização e descaracterização do contrato de emprego:** o caso dos médicos em Salvador – Bahia. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Et maintenant, le “precarariat”.* **Le Monde**, 29 abr., 2006.

CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **Revista OIKOS**, Rio de Janeiro, Volume 8, n. 1, 2009.

CAVALCANTE, Pedro. **Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM.** Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

CAVALCANTI, Sávio Machado. Por que a terceirização é considerada uma forma de precarização do trabalho? **Revista Coletiva.** Número 19 | Maio/Jun/Jul/Ago 2016. Disponível em: <<http://www.coletiva.org/index.php/artigo/por-que-a-terceirizacao-e-considerada-uma-forma-de-precarizacao-do-trabalho/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A formação do ser social trabalhador no capitalismo: ethos, modus e sapere. In:_____. (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil.** Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Edunioeste: Cascavel, 2007.

CEE. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014.** Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

CEI, Centro de Referências em Educação Integral. **RJ: modelos de educação integral tentam abarcar a diversidade da juventude,** 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/rj-modelos-de-educacao-integral-tentam-abarcar-diversidade-da-juventude/>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo, Xamã, 1996.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 01/2017.** Projeto de Lei Complementar que dispõe sobre o credenciamento de professores substitutos para ministrarem aulas avulsas surgidas na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/conselho/i15ind-conselho.php>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

COELHO, Eliomar. **A crise na Educação Fluminense.** Blog Eliomar, 2015. Disponível em: <<http://www.eliomar.com.br/a-crise-na-educacao-fluminense/>>. Acesso em: 29 maio 2016.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: novos elementos de pesquisa e de crítica.** 1ª ed. Rio de Janeiro: EDC – Editora Didática e Científica, 2016.

CONTEE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. **TST põe fim à falsa controvérsia sobre o enquadramento de professores do “Sistema S” e de cursos livres.** Jun., 2013. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2013/06/tst-poe-fim-a-falsa-controversia-sobre-o-enquadramento-de-professores-do-sistema-s-e-de-cursos-livres/>> Acesso em: 30 maio 2017.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: _____.; NETO, Edgard; SOUZA Gilberto (Org.). **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo. Sundermann. 2009, p. 59-100.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O conceito de política nos cadernos do cárcere. In: _____. TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2003.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. O conceito de política nos cadernos do cárcere. In: Ler Gramsci, entender a realidade. COUTINHO, Carlos Nelson. TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2003.

_____. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Novos Rumos**. Marília: Unesp. V. 49. N. 1. Jan/jun, 2012 (p. 117-126). Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383>>. Acesso em: 04 de mar. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Crise socioeconômica e intensificação do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DALTRO, Ana Luiza. Rebaixar currículo: a tática para conseguir emprego que floresce na crise. **BBC Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39549221?SThisFB>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DOMENICI, Thiago. Professores à deriva. **Revista do Brasil**. Rede Brasil Atual, nº 34, abr. 2009.

DUARTE, Gabriele. Diário Catarinense. **Leilão para contratar instrutor de atividade física em escola de Angelina é suspenso**, 2017. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/04/leilao-para-contratar-instrutor-de-atividade-fisica-em-escola-de-angelina-e-suspenso-9780851.html>>. Acesso em: 30 maio 2017.

DUTRA, Bruno. Exoneração: cresce o número de servidores que abandonam a carreira pública. **Jornal extra**. 30 de abr, 2017. Disponível em: <<https://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/exoneracao-cresce-numero-de-servidores-que-abandonam-carreira-publica-21276959.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**, (texto de 1876). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho necessário**. Niterói, RJ, ano 10, n. 15, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.

_____. **Sociedade de Classes e subdesenvolvimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981b.

_____. **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª ed., São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Denize; ABREU, Cláudia. Professores temporários: Flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.2, p. 129-139, mai-ago, 2014.

FIGUEIREDO, Lorene. **Trabalho flexível na educação e reconversão docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais**. 2014. 424f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo; CAVALCANTI, Sávio Machado. Terceirização: debate conceitual e conjuntura política. **Revista ABET**, v. 14, n. 1, 2015.

FIRMIANO, Frederico Daia. A ilegalidade do Estado e o colapso do neodesenvolvimentismo no Brasil. **Ser Social**, Brasília, v. 18, n. 39, p. 584-609, jul.-dez.,2016.

FLEMING, Peter. Self-employment used to be the dream. Now it's a nightmare. **The Guardian**. 19 de Out., 2016.

Disponível em: <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/oct/19/self-employment-dream-governments-gig-economy>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

FLORIANÓPOLIS/SC (Município). **Projeto de Lei nº 17438/2018**. Institui o Programa Creche e Saúde Já no âmbito do município de Florianópolis e dá outras providências, 2018.

FONSECA, Leonardo Dias da. **O ensino médio integrado e o programa dupla-escola**. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FONTES, Virgínia. **Reflexões impertinentes: História e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005.

_____. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ EPSJV, 2006. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=412&sid=5>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Marx, expropriações e capital monetário – notas para o estudo do imperialismo tardio. **Rev. O comuneiro**, n. 7, set. de 2008. Disponível em: <http://www.ocomuneiro.com/nr07_06_virginiafontes.html>. Acesso em: 06 maio 2017.

_____. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

_____. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário**. Ano 14, n. 25, 2016.

_____. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, jan./jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012a.

_____. **Não é o que parece.** Avaliação educacional. Blog do Freitas, 2012b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/page/80/?pages-list>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **Charterização e Uberização:** destruindo profissões. Blog do Freitas, 18.12 de 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista contemporânea de educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez 2015.

FRM, Fundação Roberto Marinho. **Seeduc realiza fórum sobre os ‘Desafios do Ensino Médio’**, 15 de maio, 2015. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/noticias/seeduc-realiza-forum-sobre-os-desafios-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. **Telecurso Autonomia.** s/d. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-autonomia/>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

GAEPP. Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza. **Observatório Social e do Trabalho**, abr. 2017.

GALERANI, Luiz. **36 escolas do estado terão horário integral.** Página do Deputado estadual André Corrêa, 2016. Disponível em: <<https://www.andrecorrea.com.br/projetos/educacao/36-escolas-do-estado-terao-horario-integral>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso da; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez. 2017.

GENTILI, Pablo; DA SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GESQUI, Luiz Carlos. **Formação e condições de professores eventuais atuantes na rede pública estadual**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5344--Int.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2001.

_____. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 5ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2005.

GOIÁS (Estado). **Aviso de chamamento público n ° 003/2016**. 2016. (Primeira página Disponível em anexo).

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação temporária de professores nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GONÇALVES, Reinaldo. **O Banco mundial no Brasil: da guerra de movimento à guerra de posição**. Análise do documento “Estratégia de parceria com o Brasil, 2008-2011”. Rede Brasil, 2009.

_____. Novo Desenvolvimentismo e Liberalismo Enraizado. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 637-671, out./dez. 2012.

_____. POMAR, Walter. **A armadilha da dívida: como a dívida pública interna impede o desenvolvimento econômico e aumenta a desigualdade social**. Ed. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2002.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro, Forense, 1987.

_____. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1984.

_____. **Cadernos do cárcere.** Temas de Cultura. Ação política. Americanismo e fordismo. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

_____. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro, v. 3, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista em Pauta**, Nº 20, 2007.

GRIMM, Sabine; RONNEBERGER, Klaus. **An Invisible History of Work:** Interview with Sergio Bologna, 2007.
Disponível em: <http://www.springerin.at/dyn/heft_text.php?textid=1904&lang=en>. Acesso em: 17 ago. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O novo Imperialismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HOLZMANN, Lorena. A legalização da precariedade. **Democracia e Mundo do Trabalho em Debate**, 31 jul. 2017. Disponível em: <http://www.dmtemdebate.com.br/a-legalizacao-da-precariade/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.3-21, 1991.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.** Ano II, nº 3, 2ª ed. Brasília/DF: Abepss, 2004, (p.09-32).

_____. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. **Sinopse estatística da educação básica.** 2015b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Metodologia inédita do Inep abre debate sobre remuneração média do professor da educação básica**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/metodologia-inedita-do-inep-abre-debate-sobre-remuneracao-media-de-professor-da-educacao-basica/21206>. Acesso em: 22 jun. 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Radar Social**. Brasília: Ipea, 2005.

JB. Jornal do Brasil. **Programa Dupla Escola promove curso de Logística em Colégios de Mesquita e Queimados**, 2016. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/balcao-de-emprego/noticias/2016/10/31/programa-dupla-escola-promove-curso-de-logistica-emcolegios-de-mesquita-e-queimados/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

KAPLAN, Leonardo. **A inserção capitalista dependente do Brasil e a política de escolas sustentáveis**: estudo de caso na Baía de Sepetiba, RJ. 2017. 342f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra. 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo, 2002.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LAMOSA, Rodrigo. **Estado, classe social e educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da associação brasileira do agronegócio. 2014. 436f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, pp. 19-30, 1999.

_____. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Márcia Valéria. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Saúde**: 25 anos de Formação Politécnica no SUS. Rio de Janeiro, EPSJV, 2010.

_____. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Orgs.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

LIMA, Eurenice. **O encantamento da fábrica: toyotismo e os caminhos do envolvimento na Brasil**. 2002. 236f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O dito e o não dito na “década da educação para o desenvolvimento sustentável” promovida pela Unesco. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 11., n.2, 2016.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº4, 1978, p.1-18.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MACEDO, Jussara Marques de., LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Ed. Alínea, 2008.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**. São Paulo: Editora Ensaio, 1990.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.

_____. A crise do desenvolvimentismo. In: CASTELO, Rodrigo (Org.). **Encruzilhadas da América Latina no Século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010 (p. 103-118).

_____. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta.; STÉDILE, João Pedro. (Orgs). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, pp. 131-172, 2011.

MARQUES, Morena Gomes. Capitalismo dependente e cultura autocrática: contribuições para entender o Brasil contemporâneo. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 137-146, jan./abr. 2018.

MARTÍ, José. *Versos sencillos*. Colección Sur editores, El vedado: La Habana, 2015.

MARTINS, Érica Moreira. “**Movimento Todos pela Educação**”: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Janete Moreno. Ensino Médio Integrado (EMI) com Parceria Público Privada (PPP): uma escola que depende do sucesso empresarial? **Revista Educação Ambiental**. v. 2, nº 2, jul./dez. 2012.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro1, v. 2. Coleção Perspectivas do homem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, v. I, 2ª ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro terceiro, v. III, Tomo II, Nova Cultural, São Paulo, 1986a.

_____. *Elementos Fundamentales para la crítica de la Economía Política. (Grundrisse)*. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986b.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 2011.

_____. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

_____. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo, Boitempo, 1998.

_____. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

_____. A classe trabalhadora: uma abordagem contemporânea à luz do materialismo histórico. **Outubro**, n.21, 2º semestre 2013.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Unicamp, 2002.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

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

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MILANI, Noeli; FIOD, Edna. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, Joaçada, v.33, n.1, p.77-100, jan./jun., 2008.

MIRANDA, Kênia. As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. 2011. 400f. Tese (Doutorado) – História social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MORAES, Vinicius Costa de. Pejotização trabalhista: o caso dos empreendedores individuais. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, a. 19, n. 4109, 1 out. 2014. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/29735>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

MOREIRA, Rene. Prefeitura de Ribeirão Preto planeja criar “Uber do Professor”. **Estadão**, 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,prefeitura-de-ribeirao-preto-planeja-criar-uber-do-professor,70001899946>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MOTA, Camila Veras. Terceirização pode ir 75% do total, diz estudo. **Valor Econômico**, São Paulo, mar. 2017. Disponível em<<http://www.valor.com.br/brasil/4912306/terceirizado-pode-ir-75-do-total-diz-estudo>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo.** 2007. 379f. Tese (Doutorado) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

_____. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde** [online]. 2008, vol.6, n.3, pp.549-572.

_____. Educação como caminho, mas qual? Todos Pela Educação ou em Defesa da Escola Pública?. In: BERTUSSI Guadalupe; OURIQUES, Nildo. (Orgs). **Anuário Educativo Brasileiro: visão retrospectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 323-337, jun. 2016.

_____.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas.** 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MURNO, Gabriela. Aulas do Programa de Educação Integral completam um mês, em Barra Mansa. s/d. Disponível em: <<http://www.riosolidario.org/aulas-do-programa-de-educacao-integral-completam-um-mes-em-barra-mansa/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

NETO, Lauro. Depressão tira 1.210 professores de sala da rede estadual do Rio. **O Globo.** 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366#ixzz4Wm0N6SOg>>. Acesso em: 25 de jan. 2017.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da ‘Questão Social’. **Revista Temporalis - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.** Ano II, nº 3, 2ª ed. Brasília/DF: Abepss, 2004 (p.41-50).

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____.; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso.** São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

NUNES, Angélica. Governo vai gastar R\$ 10,3 milhões com terceirização da educação na Paraíba. **Jornal da Paraíba**, 2017.

Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/politica/noticia/186303_governo-vai-gastar-rs-10-3-milhoes-com-terceirizacao-da-educacao-na-paraiba>. Acesso em: 23 nov. 2017.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**. Brasil, Country Note. 2015a.

Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015b.

_____. *Education at a glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. 2017.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. *Effective Teacher Policies: Insights from Pisa, Pisa*, OECD Publishing. 2018.

Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page3>. Acesso em: 16 jul. 2018.

OHNO, Taiichi. **O sistema toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Bookman, 1997. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/22108065/Taiichi-Ohno-O-Sistema-Toyota-de-Producao-1>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **El Panorama Laboral 2016 de América Latina y el Caribe**. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2016. Disponível em: <http://www.ilo.org/americas/publicaciones/panorama-laboral/WCMS_537803/lang-es/index.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017.

_____. **Perspectivas Sociales y del Empleo en el mundo**, 2018. Disponível em: <http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/WCMS_615674/lang-es/index.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), v. 25, n. 89, p. 1.127 – 1.144, set./dez. 2004.

_____. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Diogo Henrique. **O Programa de Educação integral do estado do Rio de Janeiro (ProeiRJ), a greve dos educadores e as ocupações estudantis de escolas públicas: hegemonia e emancipação na formação da classe trabalhadora**. 2017. 256f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Niterói, 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ORSO, Raulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos, PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Vol. 1 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 4, p.140-158, 1991.

PARAÍBA (Estado). Governo da Paraíba. **Edital nº 001/2017/SEAD/SEE**. Seleção Pública para seleção de organização social qualificada na área de educação visando a celebração de contrato de gestão pactuada para serviços de apoio nas unidades escolares da Secretaria do Estado de Educação, 2017. (página inicial em anexo).

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. IN: In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio César (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2006. P: 67- 107.

PEREIRA, João Marcio Mendes. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. **Cad. Saúde Pública**, vol.34 n.2, Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, Natália Silva. **O programa dupla escola e o Nata: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no estado do Rio de Janeiro**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

_____; SILVA, Maria Abádia da. Estado Capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Rev. HistedBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.523-544, abr./jun. 2018.

PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de pesquisa**. V. 46 nº 160, p. 312-332, abr/jun, 2016.

PETROLINA/PE (Município). **Credenciamento nº 006/2017**. Processo administrativo nº 267/2017, 2017.

POCHMANN, Marcio. Entrevista. **Revista Poli**: saúde, educação e trabalho. Ano IX, Nº 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016a.

_____. Emprego e desemprego dos jovens no Brasil dos anos 90. XI ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, **Anais...** 2016b. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/index>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. O Estado capitalista: uma resposta a Miliband e Laclau. **Crítica Marxista**, n. 27, p. 105-127, 2008.

PSDB. Partido da Social Democracia Brasileira. **Prefeitura Tucana cria “Uber da educação”**. 2017. Disponível em: <<http://www.psdb.org.br/acompanhe/noticias/prefeitura-tucana-cria-uber-da-educacao/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

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

REBUÁ, Eduardo. A Educação disputada: democracia e sentidos do público no Brasil hodierno – entre o empresariamento e o (neo) conservadorismo. **Universidade e Sociedade**, Andes –SN, jul. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5068 de 10 de julho de 2007. Institui o Programa Estadual de Parcerias Público-privadas - Propar. Rio de Janeiro, 2007. **Diário Oficial [do estado do Rio de Janeiro]**. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87910/lei-5068-07>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Resolução Seeduc nº 4842 de 03 de dezembro de 2012. Fixa Diretrizes para implementação das Matrizes Curriculares para Educação Básica nas Unidades Escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Experimental, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2012. **Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/43991470/doerj-poder-executivo-06-12-2012-pg-18>> Acesso em: 23 out. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 2309/2016. Institui procedimento para o fechamento de unidades, níveis, modalidades e turnos escolares na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2016a. **Diário Oficial [do estado do Rio de Janeiro]**. Disponível em:

<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/149446045/doerj-poder-legislativo-08-06-2017-pg-4>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

_____. Resolução Seeduc nº 5424 de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial [do estado do Rio de Janeiro]**, Ano XLII, nº 079 – Parte I, 3 de maio, 2016b, p. 41-2.

_____. Decreto nº 45.680 de 08 de junho de 2016. Dispõe sobre a reavaliação das despesas operacionais no âmbito dos órgãos e entidades da administração pública do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial [do estado do Rio de Janeiro]**. Rio de Janeiro, RJ. 2016c. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/117739014/doerj-poder-executivo-09-06-2016-pg-1>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Resolução Seeduc nº 5531 de 20 de julho de 2017. Dispõe sobre rotinas de organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC, e dá outras providências. **Diário oficial [do estado do Rio de Janeiro]**, 20 de julho de 2017, 2017a.

_____. Resolução Seeduc Nº 5532 de 31 de julho de 2017. Regulamenta ações de adequação de oferta de educação básica em escolas da secretaria de estado de educação. Rio de Janeiro, 31 de julho de 2017, 2017b. **Diário Oficial [do estado do Rio de Janeiro]**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/155030027/doerj-poder-executivo-31-07-2017-pg-16>> Acesso em: 24 out. 2017.

_____. Resolução Seeduc nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017. Implanta o ensino médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona e dá outras providências. Rio de Janeiro, 02 de fevereiro de 2017, 2017c. **[Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro]**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/136179363/doerj-poder-executivo-02-02-2017-pg-37>> Acesso em: 22 out. 2017.

_____. Resolução Seeduc nº 5549 de 23 de agosto de 2017. Estabelece critérios para a municipalização do ensino fundamental da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2017, 2017d. **Diário Oficial [do estado do Rio de Janeiro]**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/158282318/doerj-poder-executivo-25-08-2017-pg-13>> Acesso em: 27 out. 2017.

RODRIGUES, Fania. Rio: **Pezão e Cabral fecham 197 escolas entre 2010 e 2015**. Brasil de fato. Rio de Janeiro, 14 de dezembro, 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/12/14/rio-pezae-e-cabral-fecham-197-escolas-entre-2010-e-2015/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROSA, Buanna. **Governo já transferiu a oferta do ensino fundamental para 27 municípios**. Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/41208?AspxAutoDetectCookieSupport=1>>. Acesso em: 12 out. 2017.

RUMMERT, Sonia Maria.; ALGEBAILLE, Eveline.; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54 jul.-set., 2013.

SALDAÑA, Paulo. Ausência de professor da rede pública chega a 30 dias no ano no Estado de SP. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903769-ausencia-de-professor-da-rede-publica-chega-a-30-dias-no-ano-no-estado-de-sp.shtml>>. Acesso em: 26 set. 2017.

SALLUM JR, Brasílio.; GOULART, Jefferson. O. O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, n. 60, p. 115-135, dez., 2016.

SAVEDRA, Paloma. Servidor: Secretário cortará gastos e gratificações na Educação. **Jornal O dia**, 2016. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/economia/2016-07-11/servidor-secretario-cortara-cargos-e-gratificacoes-na-educacao.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Autores Associados. Campinas, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Perfil do Microempreendedor Individual - 2015**. Unidade de Gestão Estratégica, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Perfil%20do%20MEI%202015.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SEDUCE. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Nota à sociedade**, 5 de jan. 2017. Disponível em: <<http://site.seduc.go.gov.br/educacao/nota-a-sociedade/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SEEDUC. Secretaria do Estado de Educação. **Conheça as principais mudanças do Nova Escola**. Secretaria Estadual de Educação, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Atuais parceiros do Programa Dupla escola.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171167>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **A parceria do Programa Dupla Escola.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171139>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. **Justificativa do Programa Dupla Escola.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171121>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. **Histórico do Programa Dupla Escola.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2012d. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171009>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. **Estado apresenta o Programa Dupla Escola a empresários.** Governo do Estado do Rio de Janeiro. 2012e. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1181639>>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. **Mobilidade Interna para o Programa Dupla Escola para o C. E. de Formação em Língua Francesa.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1532613>>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. **Mobilidade Interna para Professores do Programa Dupla Escola – em tempos.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1435882>>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. **Rio terá 5 escolas em parceria com o Instituto Ayrton Senna.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2013c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1898596>>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. **Unidades escolares do Programa Dupla Escola.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2013d. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1734316>>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. **Apresentação sobre o ensino médio referência e ensino médio integral aos professores da rede estadual.** 2015a. Governo do estado do Rio de Janeiro. Anexo no final da matéria, disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2592290>>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Unidades de Ensino Médio de Referência.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: <<http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2600860>>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. **Estado lança Programa de Educação Integral.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2015c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=2572693>>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____. **Seeduc apresenta metodologia que será adotada em mais 15 colégios da rede,** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2015d. Disponível no anexo no final da matéria, disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2592290>> Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Mobilidade interna – Resultado final.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2015e. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2588827>>. Acesso em 21 jun. 2017.

_____. **Seeduc investe na ampliação do Programa de Educação Integral.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2015f. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2595737>>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. **Relatório de governança Seeduc em números: transparência em educação.** Governo do Estado do Rio de Janeiro. Relatório de governança, 2015g. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

_____. **Manual de orientação para alocação de professores nas escolas do Programa de Educação Integral do Ensino Médio inovador.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

_____. **Planejamento Estratégico da Seeduc.** Governo do Estado do Rio de Janeiro. Cartilhas, 2017a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em 03 de fev. 2017.

_____. **Governo do Estado ampliará número de escolas públicas em tempo integral.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2017b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=4401164>>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Escolas estaduais com ensino profissionalizante em empreendedorismo estão com matrículas abertas.** Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2017c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=3076486>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SEPE-RJ. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação. **Relato de plenária sobre o programa “Dupla escola” e demais formatos de escolas de educação em tempo integral da Seeduc**, 2016a.

Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim689.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. Regional III. Boletim: **C. E. Chico Anysio: um capítulo à parte na história das ocupações**. Rio de Janeiro, 2016b.

Disponível em: <<https://sepereg3.wordpress.com/about/alunos-dao-aula-de-organizacao-e-luta/c-e-chico-anysio-um-capitulo-a-parte-na-historia-das-ocupacoes/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Seeduc quer acabar com o Programa Dupla Escola – Sepe convoca plenária específica na quinta (05/01)**, 03 de janeiro, 2017a.

Disponível em: <http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=9771>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. **Profissionais do Programa Dupla-escola fazem plenária e discutem reação a VICTER**. 2017b. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=9831>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. **Contra o fechamento de turmas e o cancelamento das matrículas dos alunos! Uma matrícula, uma escola!** 2017c.

Disponível em: <http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=13401>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. **Resoluções da SEEDUC nº 5531 e 5532 atingem direitos dos servidores e a escola pública estadual**. 2017d.

Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=14601>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SILVA, Amanda Moreira. **Valores e Usos do Tempo dos Professores: a (con)formação de um grupo profissional**. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Tempo e Docência: dilemas, valores e usos na realidade educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____; MOTTA, Vânia Cardoso. A Presença do Empresariado na Educação Pública Brasileira e a Precarização de Novo Tipo do Trabalho Docente. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 27-42, Jul.-Dez., 2017.

_____. GOMES, Thayse Ancila. Precarização e resistência do trabalhador docente na rede estadual de ensino no Rio de Janeiro. VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais...** Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SIMIONATTO. Ivete. Cadernos de um revolucionário. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.17, n.48, p.212-215, 2002.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: Reforma Gradual e Pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Crise de direção na conjuntura do impeachment (2015-2016). **Revista Outubro**, n. 28, abril de 2017.

SINTEGO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. **Sintego questiona no MP-GO, edital da Seduce que qualificou OS da área de saúde para gerir escolas em Goiás**, 2016a. Disponível em: <<http://sintego.org.br/noticia/4573-sintego-questiona-no-mp-go-edital-da-seduce-que-qualificou-os-da-area-de-saude-para-gerir-escolas-em-goias>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sintego convoca trabalhadores da educação para debate sobre as OS na Faculdade de Educação**, 2016b. Disponível em: <http://sintego.org.br/noticia/4574-sintego-convoca-trabalhadores-da-educacao-para-debate-sobre-as-oss-na-faculdade-de-educacao>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Justiça determina suspensão de edital para implantação de OS na educação**, 2017. <<http://sintego.org.br/noticia/4678-justica-determina-suspensao->>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SINTEP-PB, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação da Paraíba. **Governo da Paraíba viabiliza privatização da educação do Estado**, 2017. Disponível em: <<http://www.sintep.pb.com.br/noticias/visualizar/governo-da-paraiba-viabiliza-privatizacao-da-educacao-do-estado-145>>. Disponível em: 25 set. 2017.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. In: **Seminário da rede de pesquisadores sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação**, III, Rio de Janeiro 18-20 abr. 2011. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/AparecidaNeri.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. A modernização do trabalho de professores: processos de precarização e ataque ao trabalho. In: 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 2012. **Anais...** Águas de Lindóia/SP, 2012. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-36-encontro/gt-2/gt08-2/7923-a-modernizacao-do-trabalho-de-professores-processo-de-precarizacao-e-ataque-ao-trabalho/file>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo; Boitempo, 2013. (p. 217-227).

SOUZA, Ângelo; ABREU, Diana. Ingresso na carreira docente: As experiências de Brasil e Chile. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 24, n. 72, p. 1 2016.

SOUZA, Elisabeth Pecegueiro de. **O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: “lúmpen-professorado”?**. 2012. 205f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SOUZA, Jane Aparecida Gonçalves de. **Avaliação X relações de poder: um estudo do Projeto Nova Escola/ Rio de Janeiro**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

SOUZA, Rebeca Martins de. **A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola: a ideologia da qualidade da educação e a Gestão Integrada da Escola (GIDE) como mecanismos de controle do mercado**. 2017. 224f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. – Petrópolis – RJ: Vozes Vozes, 2011.

TCE-PB. Tribunal de Contas do Estado da Paraíba. **2ª Câmara do TCE referenda decisão e indefere pedido de cautelar do Sintep contra terceirização da educação**, 2017. Disponível em: <https://portal.tce.pb.gov.br/2017/08/2a-camara-do-tce-referenda-decisao-e-indefere-pedido-de-cautelar-do-sintep-contra-terceirizacao-na-educacao/>> Acesso em: 23 set. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. v.1. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras. 2011b.

TJ-RJ. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **Ação civil pública com pedido de tutela de urgência em face do Estado do Rio de Janeiro.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, 2016.

_____. **Ação de exibição de documentos com pedido de tutela de urgência em face do Estado do Rio de Janeiro.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, 2017.

TOKARINA, Mariana. Especialistas temem queda de concursos públicos na educação após terceirização. **Agência Brasil**, EBC, 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/especialistas-temem-reducao-de-concursos-na-educacao-apos-lei-da>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

TPE. Todos Pela Educação. **De olho nas 5 metas**, 2018 Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/dados-5-metas>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Revista Prelac.** Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. Nº 1, Junho. 2005.

_____. **Educação para as pessoas e o planeta:** criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de monitoramento global da educação, 2016.

_____. **Responsabilização na educação:** cumprir nossos compromissos. Relatório de monitoramento global da educação, 2017.

UOL. **Entenda a greve dos professores da rede estadual do RJ**, 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/08/entenda-a-greve-dos-professores-da-rede-estadual-do-rj.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. **Greve dos professores do Rio chega a 100 dias com negociações emperradas**, 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/06/10/greve-dos-professores-do-rio-chega-a-100-dias-com-negociacoes-emperradas.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. **Greve de professores da rede estadual do Rio de Janeiro completa um mês**, 2011. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/educacao/2011/07/07/greve-de-professores-da-rede-estadual-do-rio-de-janeiro-completa-um-mes.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **Precariado ou Proletariado?** Projeto Editorial Práxis. Bauru: Canal 6, 2016.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

VÍDEO. Rio de Janeiro inaugura primeira escola totalmente sustentável do país. Produção Alerj Ecologia, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YpC3tXWJOMÉ>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

VÍDEO. Precários inflexíveis. Produção Projeto Tela Crítica/Cine Trabalho, 2012. Disponível em: <<https://vimeo.com/42102847>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

VÍDEO. Dupla Escola. Produção Seeduc, 2014a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W5_zvJIAENQ>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VÍDEO. Rio em foco: Programa oferece formação integral dos alunos além da grade básica - Bloco 2 de 3. Produção Fórum Permanente de Desenvolvimento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S5KqvE9msBw>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

VÍDEO. A formação da classe trabalhadora e as atuais formas de expropriação. Produção Escola Nacional Florestan Fernandes, 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ENFFOficial/videos/1246604158795877/>>. Acesso em: 31 jun. 2017.

VIOR, Susana; RODRÍGUEZ, Laura. La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. **PRO-posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 91-104, maio/ago. 2012.

WEISS, Cristian Edel. Prefeitura de Angelina abre leilão para contratar professor de Educação Física por menor preço. **Diário Catarinense**. 2017. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/04/prefeitura-de-angelina-abre-leilao-para-contratar-professor-de-educacao-fisica-por-menor-preco-9780413.html> acesso em 30.05.2017>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ANEXO 1



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**CRENCIAMENTO N.º 006/2017
PROCESSO ADMINISTRATIVO N.º 267/2017**

A PREFEITURA MUNICIPAL DE PETROLINA, através da Secretaria Municipal de Educação, torna público que está instaurando o **Credenciamento n.º 006/2017**, através do presente instrumento, nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e suas alterações posteriores, Portarias nº 1034/GM de 05 de maio de 2010, 1.559 de 1º de agosto de 2008, 1.631 de 1º de outubro de 2015, Lei 9.263 de 12 de janeiro de 1996, segundo as condições estabelecidas no presente edital e nos seus anexos, cujos termos, igualmente, o integram.

REGÊNCIA LEGAL: LEI FEDERAL nº 8.666/93 – Caput do artigo 25

INVIABILIDADE DE COMPETIÇÃO – INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO

PERÍODO PARA RECEBIMENTO DOS DOCUMENTOS RELATIVOS À HABILITAÇÃO PARA O CRENCIAMENTO: 26/10/2017 À 06/11/2017

HORÁRIO: 08 às 17 horas.

LOCAL Secretaria Municipal de Educação, Centro de Convenções Senador Nilo Coelho, sito na Av. Guararapes, 31 de Março, 1º Piso, Centro, Petrolina-PE.

1.0 - OBJETO:

Constitui objeto do presente, o **CRENCIAMENTO** de profissionais para atuarem como professores substitutos na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais) e como professor instrutor de libras, auxiliar de sala de aluno autista, auxiliar de classes multisseriadas, assistente de criança e professor de atendimento educacional especializado.

1.1 – Os profissionais credenciados serão contratados, exclusivamente, para substituições eventuais conforme os critérios de necessidade e oportunidade da Administração, facultando à Secretaria Municipal de Educação - SEDUC a contratação do número de profissionais credenciados necessários para suprir a demanda.

1.2 – Os profissionais deverão ter concluído o ensino nas seguintes áreas de formação e escolaridade:

ITEM	CATEGORIA DE ENSINO	ESCOLARIDADE
01	Educação Infantil	Magistério Completo ou cursando Pedagogia a partir do 5º período
02	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Nível Superior em Pedagogia (completo e/ou cursando a partir do 5º período)
03	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Licenciatura completa ou cursando a partir do 5º período nas áreas de Letras, Matemática, Geografia, História, Educação física e Ciências Biológicas.
04	Professor Instrutor de Libras	Magistério completo e/ou cursando licenciatura em pedagogia e/ou licenciaturas afins. Certificação em curso na área de educação especial inclusiva com duração mínima de 80 horas
05	Auxiliar de Sala de aluno autista	Magistério completo e/ou cursando licenciatura em pedagogia e/ou áreas afins. Certificação em curso na área de

ANEXO 2



AVISO DE CHAMAMENTO PÚBLICO Nº 003/2016

O ESTADO DE GOIÁS, pela **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE - SEDUCE**, torna público, por meio de publicações realizadas no Diário Oficial da União, Diário Oficial do Estado de Goiás, em jornal de grande circulação e em via eletrônica, para conhecimento dos interessados, que estará disponível no sítio eletrônico www.seduce.go.gov.br/servicos/licitacao, o Instrumento de CHAMAMENTO PÚBLICO n.º 003/2016, destinado à seleção de organização social, qualificada em educação no âmbito deste Estado, para celebração de Contrato de Gestão objetivando **o gerenciamento, a operacionalização e a execução das atividades administrativas, de apoio para a implantação e implementação de políticas pedagógicas, definidas pela SEDUCE, nas Unidades Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino, Macrorregião IV Anápolis**, conforme condições especificadas neste Instrumento e seus Anexos, estando o presente Chamamento e a consequente parceria, consoantes à Lei Estadual n.º 15.503/2005 e suas alterações, à Resolução Normativa n.º 007/2011 do Tribunal de Contas do Estado de Goiás e, subsidiariamente, à Lei Federal n.º 8.666/1993 e suas alterações, atendendo ao seguinte cronograma proposto:

EVENTOS	DATA
Divulgação do Chamamento Público	Dias 17, 18 e 19 de agosto – Diário Oficial do Estado Dias 17, 18 e 19 de agosto – Diário Oficial da União Dias 17, 18 e 19 de agosto – Jornal O HOJE A partir de 19 de agosto no site da SEDUCE
Disponibilização do Edital	19 de agosto de 2016
Prazo máximo para Pedidos de Esclarecimento	29 de agosto de 2016
Divulgação da Nota de Esclarecimento	02 de setembro de 2016.
Credenciamento	Das 09h às 09h30min do dia 19 de setembro de 2016
Entrega dos Envelopes	As 09h30min do dia 19 de setembro de 2016

SESSÃO DE ABERTURA: 19 de setembro de 2016, às 09h30min, na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - SEDUCE, na sala Lydia Poleck, situada à Av. Anhanguera nº 7.171 Setor Oeste - CEP: 74.110-010 Fone (62) 3201-3017.

Goiânia, 19 de agosto de 2016.

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

ANEXO 3



PROCESSO Nº 0017158-4/2017		EDITAL Nº 001/2017/SEAD/SEE	
OBJETO: SELEÇÃO PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL QUALIFICADA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO VISANDO A CELEBRAÇÃO DE CONTRATO DE GESTÃO PACTUADA PARA SERVIÇOS DE APOIO NAS UNIDADES ESCOLARES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.			
SESSÃO DE RECEBIMENTO, ABERTURA DAS PROPOSTAS E HABILITAÇÃO:			
DIA:	11/07/2017		
HORA:	09h00		
LOCAL:	SALA DE REUNIÕES DA CENTRAL DE COMPRAS, LOCALIZADA NA AV. JOÃO DA MATA, S/N, TÉRREO, CENTRO ADMINISTRATIVO ESTADUAL, JAGUARIBE, CEP 58015-020, JOÃO PESSOA – PB		

PREÂMBULO:

EDITAL DE SELECAO PUBLICA OS Nº 001/2017/SEAD/SEE

O Estado da Paraíba, através da Secretaria de Estado da Administração e Secretaria de Estado da Educação, torna público, por meio de publicação no Diário Oficial do Estado da Paraíba, e em via eletrônica, disponível no sitio eletrônico <http://paraiba.pb.gov.br/educacao>, o Edital de Seleção Pública Nº 001/2017/SEAD/SEE, destinado a seleção de Organizações Sociais, qualificadas na área de Educação por este Estado nos termos da Lei Nº 9.454/2011, objetivando a contratação para a Gestão Pactuada das ações e serviços de apoio escolar em unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação, especificadas neste edital e seus anexos.

A contratação consequente da seleção realizada por este Edital está amparada pela Lei Nº 9.454, de 06 de outubro de 2011.

A sessão de abertura dos envelopes com as propostas técnicas apresentadas pelas Organizações Sociais que participarão deste certame, será no dia hora e local acima citados.

ANEXO 4

**ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGELINA**

**PREGÃO PRESENCIAL Nº 018/2017
PROCESSO LICITATÓRIO Nº 018/2017**

1 – PREÂMBULO

1 – A Prefeitura do Município de Angelina/SC torna público e faz saber que, por determinação de seu Prefeito Municipal, Sr. Gilberto Orlando Dorigon, acha-se aberto o PREGÃO PRESENCIAL Nº 018/2017, tipo de licitação a de “MENOR PREÇO GLOBAL”, que será processado em conformidade com a Lei Federal n. 10.520/2002, subsidiariamente com a Lei 8.666/93 com suas modificações.

2 – O INÍCIO DA SESSÃO PÚBLICA DO PREGÃO PARA O RECEBIMENTO DOS ENVELOPES contendo PROPOSTA DE PREÇOS e outro a DOCUMENTAÇÃO será até as 09h00 horas, do dia 06/04/2017.

3 – Se decidirem entregar os envelopes no próprio dia da sua abertura, as Proponentes deverão comparecer na Prefeitura do Município de Angelina com a necessária antecedência, não se aceitando justificativas de atraso na entrega das propostas devido a problemas de trânsito ou de qualquer outra natureza.

4 – Os proponentes deverão examinar cuidadosamente as condições de fornecimento do objeto deste edital, dando especial atenção para as penalidades estabelecidas para os casos de descumprimento das obrigações contratuais, ficando cientes de que a Prefeitura do Município de Angelina aplicará as sanções previstas, obedecido ao disposto no art. 87, § 2º, da lei 8.666/93 com suas alterações.

5 – Este edital refere-se à contratação pela Prefeitura do Município de Angelina de prestação de serviços de Instrutor de Atividades Físicas, de acordo com as quantidades e especificações seguintes:

Qtd.	Carga Horária	Descrição do objeto	Valor máximo/Mês
1	20 horas/semanais	Contratação de serviços de Instrutor de Atividades Físicas para o N.E.M. Ermelinda Goederdt Pereira, na localidade de Rio Novo, e o N.E.M. da Barra Clara.	R\$ 1.200,00

6 – Constituem anexos deste edital:

6.1 A minuta de contrato (Anexo I) contém as condições de prestação dos serviços e deverá ser obedecida tanto na fase de proposta como na fase contratual.

6.2– Na minuta de contrato estão fixados as condições de vigência, preço, valor do contrato, faturamento, pagamento, condições de fornecimento, transferência das obrigações, penalidades, rescisão, disposições finais e foro.

2 – VIGÊNCIAS DO CONTRATO

2.1– A vigência do contrato a ser firmado com a Proponente vencedora será até o fim do período letivo de 2017 da rede municipal e estadual de ensino, a contar da data de sua assinatura, respeitadas as determinações do art. 57 da Lei 8.666/93, com suas alterações, podendo ser prorrogado conforme Lei 8.666/93.

3 – CONDIÇÕES E RESTRIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

3.1– DAS CONDIÇÕES:

3.1.1 – Esta licitação está aberta a todos os interessados que se enquadrem no ramo de atividades pertinentes ao fornecimento do objeto da presente licitação e atendam as condições exigidas neste edital.

3.2 – DAS RESTRIÇÕES:

3.2.1– Os participantes declarados inidôneos de acordo com o previsto nos incisos III e IV, do art. 87, da Lei Federal 8.666/93 e que não tenha restabelecida a sua idoneidade.

3.2.2– Concordatária ou com falência decretada.

3.2.3- Consorciada.

ANEXO 5



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Pessoas

C.I. CONJUNTA SUBGP / SUGEN / SUBEX Nº 33

Rio de Janeiro, 19 de abril de 2017.

Para: Coordenações Regionais de Gestão de Pessoas.

Da: Subsecretaria de Gestão de Pessoas/SUBGP

Assunto: Alocação dos Professores Excedentes.

Prezados Coordenadores,

Visando a estruturação das unidades escolares para a garantia do pleno desenvolvimento do ano letivo em curso, seguem orientações a serem imediatamente executadas na Rede:

- 1) Professores excedentes na disciplina de ingresso deverão ser alocados dentro da área do conhecimento, na habilitação, devidamente ratificadas pela Coordenação de Inspeção Escolar.
- 2) Nos casos que ainda restar carga horária de professores excedentes a serem alocados no município de lotação, após a inserção dos mesmos nas disciplinas de ingresso e habilitação, os mesmos deverão ser movimentados para as carências das escolas dos municípios adjacentes da mesma Regional;
- 3) Após a efetivação dos itens 1 e 2, ainda persistindo a carga horária excedente dos professores nas disciplinas de ingresso e habilitação, os mesmos deverão ser encaminhados para os municípios adjacentes de abrangência de outra Regional, para fins de alocação da carga horária parcial ou integral.

Essas ações se fazem urgentes, considerando o elevado quantitativo de professores alocados em função extraclasse, com pendência de alocação e o quantitativo de carência existente nas unidades escolares.

É imperiosa a garantia do máximo de professores regentes alocados em turma para que seja efetivada a matriz curricular e obedecido o calendário escolar previsto na Resolução SEEDUC Nº 5.505/2017.

Atenciosamente,

Claudia Raybolt
Subsecretária de Gestão de Pessoas
ID 3431015-0

Mario Rocha
Subsecretário Executivo
ID 5083077-5

Patricia Alexandre
Subsecretária de Gestão de Ensino
em exercício – D.O de 07 de abril de
2017- ID 3482753-6