



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE, MESTRADO E
DOUTORADO**

JEAN CLAUDIO SALES NOMINATO

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E SUAS
PARTICULARIDADES NO TRABALHO DOCENTE DA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO
DO PARANÁ A PARTIR DA REFORMA DO ESTADO
BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990**

GUARAPUAVA – PR

2022

JEAN CLAUDIO SALES NOMINATO

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E SUAS PARTICULARIDADES NO
TRABALHO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA REFORMA DO
ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito

GUARAPUAVA – PR

2022

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

N799p Nominato, Jean Claudio Sales
Precarização do trabalho e suas particularidades no trabalho docente da rede estadual de educação básica do estado do Paraná a partir da reforma do Estado brasileiro na década de 1990 / Jean Claudio Sales Nominato. -- Guarapuava, 2022.
xii, 128 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2022.

Orientador: Evandro Oliveira de Brito
Banca examinadora: Alexandre Lima, Saulo Rodrigues de Carvalho

Bibliografia

1. Capitalismo. 2. Precarização. 3. Trabalho docente. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.71



TERMO DE APROVAÇÃO

JEAN CLÁUDIO SALES NOMINATO

"PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E SUAS PARTICULARIDADES NO TRABALHO DOCENTE
DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA
REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990".

Dissertação aprovada em 16/12/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
Data: 16/12/2022 20:56:00-0300
Verifique em <https://verificador.itb.br>

Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Alexandre Lima
(Membro Titular/IFC)

Prof. Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

A todos os professores comprometidos com
a educação pública e de qualidade social.

AGRADECIMENTOS

A todos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), pela dedicação, em especial aos professores Alessandro de Melo e Michelle Fernandes Lima. Deixo um agradecimento particular ao secretário do PPGE, Rangel Chepluki, sempre solícito e competente.

Às professoras Carina Alves da Silva Darcoletto e Gisele Masson, do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Ao meu orientador, Prof. Evandro Oliveira de Brito, pela paciência, disposição, pelos debates e suporte acadêmico durante o mestrado. Obrigado!

Aos professores Saulo Carvalho e Alessandro de Melo, pelas considerações, críticas e orientações na banca de qualificação deste trabalho. Ao professor Alexandre Lima por ter aceitado participar da banca de defesa

Aos meus colegas de mestrado Bianca Carraro, Caroline Alibosek, Denize Lustoza, Rogério Taiok, Samoel Cordeiro. Um agradecimento especial ao trio Daniele Baitel, Murilo Has e Sonieli Pedroso Lascoski, pela ajuda, compreensão e discussões.

Espero que os agradecimentos que, normalmente, tão pouco jus fazem a quem merece, consigam expressar minha enorme gratidão. Obrigado!

“Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução de questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é a condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo do conhecimento científico.”

(Ivo Tonet)

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.”

(Karl Marx)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ANÁLISE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: DO TRABALHO ABSTRATO AO ESTADO NEOLIBERAL	21
2.1	O PROCESSO DE TRABALHO EM MARX.....	21
2.2	ANÁLISE HISTÓRICA DA PRECARIZAÇÃO.....	28
2.3	O TRABALHO PRECARIZADO DO TAYLORISMO, FORDISMO AO TOYOTISMO	34
2.4	NEOLIBERALISMO E PRECARIZAÇÃO.....	41
2.5	PRECARIZAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO A PARTIR DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 1990.....	45
2.6	SÍNTESE DO CAPÍTULO	52
3	O TRABALHO DOCENTE	54
3.1	NATUREZA E FUNÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	54
3.2	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	57
3.3	POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL.....	63
3.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO	69
4	TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ	71
4.1	O PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES EFETIVOS	71
4.2	PROFESSORES TEMPORÁRIOS E SUA SITUAÇÃO DE PRECARIADO PROFESSORAL	77
4.3	POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NOS GOVERNOS LERNER, REQUIÃO E RICHA	86
4.4	A PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA CONJUNTURA DA COVID-19: O CASO RATINHO JUNIOR	101
4.5	SÍNTESE DO CAPÍTULO	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
6	REFERÊNCIAS	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma cíclico	32
-------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Orçamento Federal executado em 2021	51
Gráfico 2 - Horas por semana trabalhadas em sala de aula	96
Gráfico 3 - Carga horária semanal.....	96
Gráfico 4 - Número de turmas por professor.....	97
Gráfico 5 - Número de alunos por turma.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de Vencimento dos professores e do Paraná	74
Tabela 2 - Vencimento dos Professores Temporários do Estado do Paraná referente ao ano de 2022	80
Tabela 3 - Avaliação de Títulos para concorrer a uma vaga no PSS para professor no Paraná (2018)	82

LISTA DE SIGLAS

ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BC	Banco Central
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEBRASPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEM	Democratas
EAD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
EUA	Estados Unidos da América
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Estudo sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
LC	Lei Complementar
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NESC	Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva
NRE	Núcleo Regional de Ensino
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Projeto de Lei
PLADEPE	Plano de Desenvolvimento de Pessoal da Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QUP	Quadro Único de Pessoal
SEAP	Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

NOMINATO, Jean Claudio Sales. **Precarização do trabalho e suas particularidades no trabalho docente da rede estadual de educação básica do estado do Paraná a partir da reforma do Estado Brasileiro na década de 1990.** 2022. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho bibliográfico foi analisar a precarização do trabalho docente da rede pública do Estado do Paraná a partir da reforma do Estado Brasileiro na década de 1990. Considerando que a precarização é multifatorial e está relacionado não apenas às políticas públicas/políticas públicas educacionais, mas também aos fatores econômicos e ideológicos, partiu-se do método materialista histórico-dialético tendo por base a sua concepção ontológica e suas categorias da historicidade e totalidade social. Inicialmente, verificaram-se os fundamentos do fenômeno da precarização, seu vínculo com o modo de produção capitalista até a sua chegada na repartição pública por meio da reforma do Estado Brasileiro e pelas políticas neoliberais. Pontuou-se a influência ideológica dos organismos internacionais na precarização do trabalho docente e as principais políticas públicas que versam sobre o trabalho docente no Brasil. Em seguida, analisou-se o trabalho docente precarizado no Paraná pelo exame das políticas educacionais, fazendo o contraponto entre os professores efetivos e os temporários na questão dos direitos. Selecionaram-se as principais políticas educacionais que impactaram o trabalho docente nos governos Lerner, Requião e Richa, assim como se relatou a intensificação do trabalho dos professores da rede pública estadual durante a pandemia da covid-19 no governo Ratinho Junior. Observou-se como, por meio das políticas, o quadro de precarização dos professores do Estado do Paraná foi ampliado e legitimado. A partir das reflexões realizadas, conclui-se que, embora as políticas públicas não resolvam a questão da precarização e a exploração do trabalho pelo capital, os professores, assim como os trabalhadores em geral, precisam ter as mínimas condições de sobrevivência e melhores condições de trabalho e salários. Não se pode perder de perspectiva o vínculo ontológico da precarização do trabalho com o modo de produção capitalista, pois isso nos impulsiona para a luta da superação deste sistema para a conquista de uma sociedade justa, sem divisões de classe e sem nenhum tipo de exploração humana.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo. Precarização. Trabalho docente.

NOMINATO, Jean Claudio Sales. **Precarization of work and its particularities in the teaching work of the state network of basic education in the state of Paraná from the reform of the Brazilian State in the 1990s.** 2022. 129f. Dissertation (Master's in Education) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

ABSTRACT

The general objective of this bibliographical work was to analyze the precariousness of the teaching work in the public school system of the State of Paraná since the reform of the Brazilian State in the 1990s. Considering that precarization is multifactorial and is related not only to public/educational policies, but also to economic and ideological factors, the historical-dialectical materialist method was used based on its ontological conception and its categories of historicity and social totality. Initially, the foundations of the precariousness phenomenon were verified, its link to the capitalist production mode until its arrival in the public department through the reform of the Brazilian State and neoliberal policies. The ideological influence of international organizations in the precariousness of the teaching work and the main public policies that deal with the teaching work in Brazil were pointed out. Then, the precarious teaching work in Paraná was analyzed by examining the educational policies, making the counterpoint between the effective teachers and the temporary ones in the question of rights. The main educational policies that impacted the work of teachers during the Lerner, Requião, and Richa administrations were selected, as well as the intensification of the work of teachers in the state public network during the covid-19 pandemic in the Ratinho Junior administration. It was observed how, through these policies, the precarious situation of teachers in the state of Paraná was amplified and legitimized. From the reflections made, it is concluded that, although public policies do not solve the issue of precarization and the exploitation of labor by capital, teachers, as well as workers in general, need to have the minimum conditions for survival and better working conditions and salaries. The ontological link between labor precariousness and the capitalist mode of production cannot be lost sight of, because this allows us to glimpse and achieve a fairer society, one that overcomes class divisions as well as all kinds of human exploitation.

KEYWORDS: Capitalism. Precarization. Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

A precariedade do trabalho é inerente ao modo de produção capitalista, o que significa que tal fenômeno se modifica com o processo histórico. Atualmente, a precarização do trabalho atinge a todos os trabalhadores, principalmente os professores, cuja profissão, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), é considerada de risco e uma das mais estressantes (OIT, 1984). O fenômeno da precarização é multifatorial e está diretamente relacionado ao modo de produção, ao Estado, à economia, à política e à ideologia.

Um dos principais agentes do processo educativo, o docente, tem trabalhado com turmas superlotadas, às vezes em várias escolas, sob péssimas condições, sem valorização salarial, o que faz com que essa profissão, hoje, seja desprestigiada socialmente. Para além desses aspectos, a perseguição ideológica, os episódios de violência escolar e a perda de autonomia profissional também compõem a rotina desses profissionais.

No Estado do Paraná, a situação não é diferente de outras regiões do Brasil. Pesquisas como de Albuquerque *et al.* (2018) e Tostes *et al.* (2018) atestam o sofrimento psíquico de professores na rede pública estadual decorrente de seus trabalhos precários. No estudo de Albuquerque *et al.* (2018), por exemplo, constatou-se que 75,27% dos professores (efetivos e temporários) da rede estadual apresentaram transtornos psíquicos menores relacionados às altas cargas de trabalho. A investigação de Tostes *et al.* (2018), na mesma perspectiva, revelou que 75% dos professores da mesma rede evidenciaram distúrbios menores, ao passo que 70% dos docentes têm um quadro de ansiedade e 44% de depressão, situações decorrentes das condições de trabalho.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO), em uma reportagem produzida em 2019, denunciou que o suicídio dos professores no Estado do Paraná aumentou 15 vezes nos últimos cinco anos em virtude das péssimas condições de trabalho e sua intensificação (SUICÍDIO..., 2019). Muitos desses profissionais são afastados das salas de aula com base em laudos médicos, passam por um processo de readaptação e ocupam outras funções compatíveis à sua formação. No ano letivo de 2018, de acordo com a APP-Sindicato, “[...] cerca de 5 mil professores da rede estadual estavam em processo de

readaptação¹.” (APP-SINDICATO citado por GUIMARÃES; SOUZA, 2020). O cenário de precarização laboral, de adoecimento e da medicalização desses trabalhadores é um assunto de extrema importância.

Considerando esse panorama, esta pesquisa foi motivada pelo meu² contato desde a licenciatura em Filosofia com professores da graduação e das escolas públicas que sempre reclamavam das condições de trabalho e relatavam fazer uso de algum medicamento (para ansiedade, depressão e/ou estresse). Seja como professor ou farmacêutico, já trabalhei em condições precárias, assim como passei por situações de estresse, de ansiedade e de assédio moral no trabalho, como a maioria dos trabalhadores contemporâneos. Assim, temas como precarização do trabalho, medicalização e saúde do trabalhador despertam o meu interesse.

Em 2020, cursei a especialização em *Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar*, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizando um estudo bibliográfico a respeito da determinação social da saúde e do sofrimento mental dos professores da rede Estadual do Paraná (NOMINATO, 2022). O objetivo foi compreender como o trabalho pode contribuir para a degradação da saúde do trabalhador e destacar o cenário de sofrimento mental desses profissionais em decorrência da exploração do trabalho.

É muito comum pensarmos que a precarização do trabalho docente resulta única e exclusivamente das políticas públicas e das políticas públicas educacionais, mas a questão é muito mais complexa. A leitura do filósofo alemão Karl Marx e do filósofo húngaro György Lukács auxiliaram-me na compreensão da categoria trabalho e do fenômeno da precarização. Estudar tais conceitos em sentido amplo requer o entendimento do trabalho abstrato, em Marx, da gênese modo de produção capitalista e o papel do Estado. Em um sentido mais restrito, podemos analisar as políticas educacionais de um determinado governo, mas sem nunca perder de vista a determinação recíproca dessas políticas com os aspectos mais amplos.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é o estudo da precarização do trabalho dos professores da rede pública do Estado do Paraná a partir da reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990.

¹ A readaptação é regida pela Lei Estadual nº 15.308/2015 (PARANÁ, 2015), que trata da mudança de atividades do professor por motivo de doença. O docente afastado de sala de aula com base em laudo médico permanece suprido na demanda de professor, com a mesma jornada de trabalho que cumpria. Os professores readaptados devem ocupar funções compatíveis à sua formação, além de não haver perda de direitos na carreira.

² Em alguns trechos desta dissertação, por se tratar de informações ou relatos de cunho pessoal, utilizo a primeira pessoa do singular (eu). Nos demais casos, adotou-se a primeira pessoa do plural (nós).

Os objetivos específicos, por sua vez, são: (i) estudar o processo de trabalho no modo de produção capitalista e a precarização como um fenômeno histórico e inerente ao capitalismo; (ii) entender como a precarização vem atingindo o serviço público desde a reforma do Estado Brasileiro e pelas políticas neoliberais; (iii) apresentar a influência dos organismos internacionais na precarização do trabalho docente e as principais políticas públicas que versam sobre o trabalho docente no Brasil; (iv) analisar o trabalho precarizado no Paraná pelo exame das políticas educacionais, fazendo o contraponto entre os professores efetivos e os temporários na questão dos direitos; (v) destacar as principais políticas educacionais que impactaram o trabalho docente nos governos Lerner, Requião e Richa; e (vi) relatar a intensificação do trabalho dos professores da rede pública estadual durante a pandemia da covid-19 no governo Ratinho Junior.

O presente estudo bibliográfico se fundamenta no método materialista histórico-dialético, com base em Marx (1985, 2003, 2010, 2011, 2017) e Lukács (1978, 2010, 2013). Autores referência na teoria marxiana-lukacsiana, tais como José Chasin (1988, 2009), Sergio Lessa (1999, 2007, 2012, 2016), José Paulo Netto (2011, 2012) e Ivo Tonet (2018), também possibilitaram entendimento do método que tem por base uma concepção ontológica. Logo, levamos em conta, para a referida pesquisa, os aspectos sociais, econômicos, políticos e ideológicos a fim de apreender nosso objeto de estudo. Isso deve ser destacado, pois a precarização do trabalho é multifatorial. Para tanto, utilizamos as categorias de totalidade e de historicidade, as quais são fundamentais para compreendermos o fenômeno da precarização como um processo histórico e conectado à totalidade social.

Esclareceremos, nas próximas linhas, o método materialista histórico-dialético e o procedimento bibliográfico utilizados. O conhecimento, com base nesse instrumento de análise do real, se dá de forma sempre aproximativa. Marx não escreveu uma metodologia, mas nos deu algumas indicações e orientações de seu método³. No prefácio de *Contribuição à Crítica da Economia Política*, o filósofo alemão destaca que:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças

³ Para Tonet (2018), com relação ao método: “Há, apenas, de modo direto, referências esparsas à questão do método, especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em *A Sagrada Família*, na *Miséria da Filosofia*, em *A ideologia alemã*, em *O Capital* e no Posfácio à 2 edição alemã de *O Capital*. Além disso também temos as famosas páginas sobre *O método da economia política* encontradas tanto nos *Grundrisse* como na *Introdução geral à crítica da economia política*, de 1857.” (TONET, 2018, p. 70, grifos do autor).

produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. *O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.* (MARX, 2003, p. 5, grifos nossos).

Esse trecho deixa claro a concepção materialista do filósofo, o qual, à época, visava se contrapor ao idealismo e ao materialismo mecanicista. A materialidade da vida, isto é, a realidade objetiva historicamente situada permite o desenvolvimento social e determina a nossa consciência. O modo de produção de vida material, que se dá pelo trabalho e que possibilita a existência humana, é a base sobre a qual se desenvolve a intelectualidade e a política. A base e a superestrutura, desse modo, agem dialeticamente no processo histórico da existência do ser social. Logo, é da realidade objetiva historicamente posta que o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) parte para a compreensão dos fenômenos sociais.

O trabalho sempre existiu, em todas as formas sociais, e viabilizou a gênese e a existência do ser social. Tanto para Marx e Engels quanto para Lukács, o trabalho como práxis reúne as dimensões subjetiva e objetiva. Não há cisão entre essas duas instâncias no processo do conhecimento, pois qualquer pensamento que esteja desconectado da realidade objetiva se reduz a “uma questão puramente escolástica”. Para os pensadores alemães,

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar, que está isolado da práxis, é uma questão puramente *escolástica*. (MARX E ENGELS, 2007, p. 611, grifos do autor).

De acordo com Tonet (2018), a abordagem marxiana de compreensão do real se opõe ao da ciência moderna, de viés gnosiológico e que privilegia a dimensão do sujeito cognoscente no conhecimento científico. Em Marx, a concepção subjetiva não se desvincula da objetiva no processo de produção do conhecimento; há, portanto, a regência do aspecto objetivo, pois, como vimos, é a partir da realidade objetiva que compreendemos os fenômenos sociais. Tonet (2018) acrescenta:

Totalmente ao contrário dos pensadores modernos, seu pensamento não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia. Isto porque ele compreende que as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração

de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social. Essa ontologia do ser social, cujos lineamentos fundamentais podem ser encontrados nas obras de juventude – especialmente nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, em *Para a questão judaica*, em *A sagrada família* e em *A ideologia alemã* – está suposta em toda a obra posterior de Marx, que terá um cunho mais acentuadamente científico. (TONET, 2018, p.70-71, grifos do autor).

Conforme explicita esse autor, o pensamento marxiano surge como uma ontologia, como um processo do conhecimento, e a sua metodologia só pode, desse modo, ser compreendida após o estudo de quem a criou, haja vista que não existe um procedimento neutro, mas todo processo metodológico é criado por um ser social historicamente situado. Devemos, portanto, estudar esse ser social e a sua gênese antes do exame de qualquer método. Essa compreensão se dá pela ontologia⁴, isto é, pelo campo da filosofia que estuda as propriedades mais gerais do ser. Pela perspectiva ontológica, a ciência e a filosofia não se separam, mas se complementam, como ressalta Tonet (2018):

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é a condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. *Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo do conhecimento científico.* (TONET, 2018, p.76, grifos nossos).

Autores marxistas da corrente lukacsiana, tais como Tonet (2018), Chasin (2009), Netto (2011), Lessa (1999) e o próprio Lukács (2013), afirmam ter uma ontologia subjacente aos escritos marxianos. A importância da abordagem ontológica é que ela tem como premissa a totalidade social e a historicidade. Essas duas categorias do método nos permitem reproduzir idealmente em nossas mentes a realidade objetiva apreendida. A totalidade, para Marx (2003), é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, é uma totalidade composta por partes. No entanto, “[...] cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples.” (TONET, 2018, p. 97). A totalidade social é dinâmica e permeada por contradições e mediações. De acordo com Netto (2011), a contradição é a condição de movimento da sociedade:

⁴ A ontologia marxiana-lukacsiana difere da ontologia medieval, pois essa pensava em uma essência a-histórica do ser. De acordo com Chasin (1988), “Marx instaura uma ontologia da história, especificamente da história do homem, uma ontologia do ser-social.” (CHASIN, 1988, p.16).

Mas, a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusive a macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. (NETTO, 2011, p. 57, grifos do autor).

Sendo assim, cada totalidade se relaciona, no seu interior, com outras totalidades pelo processo de mediação. Sem as mediações, as totalidades seriam indiferenciadas. Netto (2011) acrescenta:

Tais relações (que ocorrem no interior das totalidades e entre as várias totalidades, I.T) nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os *sistemas de mediações* (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada* – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso”. (NETTO, 2011, p. 57-58, grifos do autor).

Queremos ressaltar que no MHD não existe categorias *a priori* do conhecimento, assim como há nas abordagens gnosiológicas. As categorias como expressão de “formas de ser, determinação de existência” estão juntamente com o ser social na realidade objetiva. Marx (2011) esclarece que,

Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, **as categorias expressam formas de ser, determinações de existência**, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*. (MARX, 2011, p. 59, grifo do autor, negrito nosso).

Essas categorias são apreendidas na realidade objetiva e, por serem “formas de ser”, têm uma natureza ontológica. De pleno acordo com Marx, para Lukács, as categorias são tratadas e concebidas “[...] não como princípios de formação lógicos ou gnosiológicos no interior do conhecimento, mas como determinações do próprio ser [...].” (LUKÁCS, 2010, p. 228).

Após esclarecermos os fundamentos do MHD, queremos reiterar a importância da ontologia marxiana-lukacsiana, isto é, a relevância da filosofia que, juntamente com a ciência, permite uma compreensão adequada da realidade. A separação entre filosofia e ciência desaparece quando se faz uma abordagem ontológica do real (TONET, 2018).

Seguindo os pressupostos do MHD e de sua base ontológica, no segundo capítulo desta dissertação, analisamos a precarização do trabalho até o atual Estado neoliberal. Com base no livro *I d'O Capital* de Marx (2017), examinamos a gênese, o desenvolvimento do modo de produção capitalista e como ocorre a expropriação do mais trabalho do trabalhador. Posteriormente, apoiados em autores marxistas como Alves (2007), Barros (2019) e o próprio Marx (2017), realizamos um estudo histórico da precariedade e da precarização, considerando, para isso, a lei geral de acumulação capitalista e a funcionalidade do exército industrial de reserva para a acumulação de capital e degradação das condições de trabalho. É possível constatar que o desemprego é estrutural e favorece a acumulação de capital, sendo, portanto, lucrativo para os capitalistas. Objetivamos conduzir uma investigação onto-histórica da precarização, compreendendo-a em seus fundamentos e evidenciando o seu vínculo com o modo de produção capitalista. Destacamos, ainda, as formas de organização produtiva e o trabalho precarizado na atual fase de acumulação flexível capitalista, assim como o papel do Estado para contornar as crises, por exemplo, a proposta de reforma do Estado Brasileiro de Bresser Pereira (1997) e a implementação de políticas neoliberais, duas alternativas que agravam o quadro de precarização do trabalho.

No terceiro capítulo, caracterizamos a natureza e a função do trabalho docente em uma perspectiva marxista (LUKÁCS, 2013; ASSUMPÇÃO, 2014; CARVALHO, 2022). Em seguida, buscamos entender a motivação, a atuação dos organismos internacionais no Brasil, por meio das políticas públicas educacionais, e a sua influência na precarização do trabalho docente, a partir dos estudos de Leher (2015), Santos *et al.* (2017) e Machado (2018). Toda essa conjuntura de reforma do Estado, neoliberalismo (analisados no capítulo 2) e organismos internacionais impacta o trabalho docente por meio das políticas públicas e educacionais. Finalizamos esse capítulo apresentando as principais políticas educacionais que versam sobre o trabalho docente no Brasil.

Em posse do conhecimento de que a precarização do trabalho é inerente ao modo de produção capitalista e a sua ampliação e legalização ocorre por meio das políticas educacionais, no quarto e último capítulo, demonstramos as particularidades do trabalho docente precarizado no magistério da rede pública estadual do Paraná, a partir de uma pesquisa bibliográfica, pautada em legislações e análise documental de relatórios técnicos educacionais. Iniciamos esse capítulo com a análise da legislação vigente, das pesquisas de Ferreira (2013), Ferreira e Abreu (2014) e Nauroski (2014), do plano de carreira dos professores da rede estadual de educação básica do Paraná e dos seus direitos. Posteriormente, consideramos que, apesar de terem os mesmos deveres, os professores

temporários da rede estadual básica do Estado não têm os mesmos direitos, sendo menos oneroso para o Estado mantê-los contratados em situações precárias. Em seguida, com base em Souza (2016), realizamos uma breve análise das principais políticas educacionais que afetaram o trabalho docente desde o governo de Jaime Lerner (1995-2002), passando pela gestão de Roberto Requião (2003-2010), período no qual se conquistou o plano de carreira docente, e pelo governo de Carlos Alberto Richa (2011-2018). Destacamos, com base nas pesquisas de Albuquerque *et al.* (2018), a intensificação do trabalho e adoecimento dos professores nos últimos anos do governo Richa. Finalizamos o capítulo retratando o agravamento da intensificação do trabalho dos professores da rede estadual durante a pandemia da covid-19, com a introdução do ensino remoto emergencial, no governo Ratinho Junior. Para tanto, analisamos dois relatórios técnicos, um da APP-Sindicato em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (APP-SINDICATO; LONDRINA, 2020) e outro organizado pelos professores do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* Paranavaí, e dirigentes da APP-Sindicato (CHILANTE, 2021)⁵.

A partir desse percurso descrito, esperamos compreender como vem ocorrendo e se intensificando o processo de precarização do trabalho dos professores da educação básica no Estado do Paraná. As políticas públicas educacionais podem favorecer e legitimar a precarização, mas fatores políticos, econômicos, ideológicos influenciam a criação dessas políticas. Essas, por sua vez, partem de um Estado que atua favorecendo o processo de acumulação e de expansão do capital. Organismos multilaterais internacionais recomendam a reforma do Estado dos países periféricos e a sua política, fazem uma espécie de controle ideológico e conseguem interferir nas questões internas de países como o Brasil. Nos últimos 30 anos, como evidenciado nos capítulos a frente, o governo do Estado do Paraná vem seguindo o receituário neoliberal e agravando o processo de precarização docente. Inúmeros professores da rede estadual têm adoecido e se afastado do trabalho pelas péssimas condições.

Temos ciência de que as políticas públicas não resolverão a questão da precarização e da exploração do trabalho pelo capital, já que essa é uma condição inerente ao modo de produção capitalista. No entanto, no caso dos professores, as políticas públicas educacionais podem dar melhores condições de trabalho, salários e possibilitar que esses trabalhadores consigam, pelo menos, se reproduzir socialmente.

⁵ A pesquisa foi organizada pela professora Edinéia Fátima Navarro Chilante. Desse modo, ao nos referirmos a ela, faremos da seguinte forma: Chilante (2021).

2 ANÁLISE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: DO TRABALHO ABSTRATO AO ESTADO NEOLIBERAL

Neste capítulo, analisamos a precarização do trabalho até o atual Estado neoliberal a partir da obra de Marx (2017). Posteriormente, realizamos um estudo histórico da precariedade e da precarização, considerando a lei geral de acumulação capitalista e a funcionalidade do exército industrial de reserva para a acumulação de capital e para a degradação das condições de trabalho. Examinamos, ainda, as formas de organização produtiva e o trabalho precarizado na atual fase de acumulação flexível capitalista, assim como o papel do Estado para contornar as crises, por exemplo, a proposta de reforma do Estado Brasileiro de Bresser Pereira (1997) e a implementação de políticas neoliberais, duas alternativas que agravam o quadro de precarização do trabalho.

2.1 O PROCESSO DE TRABALHO EM MARX

O trabalho, na condição de intercâmbio do homem com a natureza e como produtor de valor de uso para satisfazer a uma determinada necessidade humana, sempre existiu em todos os tipos de sociedade. A consciência é que possibilitou a mediação do homem com o seu ambiente, sendo a natureza um pressuposto para a existência da sociedade, pois, sem o intercâmbio com ela, não haveria vida humana. Todavia, a natureza existe independentemente da vida humana, suas leis naturais são indiferentes ao humano e prescindem da sociedade. É impensável a reprodução social sem a natureza; pode até parecer óbvio, mas o trabalho alienado no modo de produção capitalista impede que enxerguemos o banal a ponto de estarmos destruindo a nossa base existencial. Ao agir na natureza e transformá-la, o homem produz um objeto novo e se enriquece subjetivamente, alterando-se nesse processo. Para Marx (2017),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2017, p. 255).

Na concepção marxiana, o trabalho, em seus aspectos mais simples, é uma ação direcionada a um fim (MARX, 2017). Pela consciência - instância imprescindível ao trabalho -, o homem tem a capacidade de planejar na mente uma ação visando a um fim determinado e aos melhores meios de atingi-lo. O autor assim exemplifica:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2017, p. 255-256).

O processo simples de trabalho sempre existiu. Como explica Marx (2017), essa é uma “[...] perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independentemente de qualquer forma particular de vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais.” (MARX, 2017, p. 335). Logo, o processo simples do trabalho, será insuficiente para analisarmos o trabalho no modo de produção capitalista, mas é necessário que tenhamos, mesmo que minimamente, uma visão dos seus aspectos mais elementares.

No capitalismo, o trabalho tem as suas especificidades. A primeira delas é que ele se subordina ao capital, de modo que o produto do trabalho não mais pertence ao trabalhador e sim ao capitalista (MARX, 2017). Assim como o trabalho, o capital⁶ é anterior ao modo de produção capitalista; porém, na forma de capital mercantil e usurário. Esse modo de produção, sobre o qual Marx se debruçou a estudar durante toda a sua vida, é um dos modos

⁶ Segundo Giovanni Alves (2007), “O capital é uma categoria moderna. Apesar de suas determinações compositivas terem origens pré-capitalistas, como o capital monetário ou capital comercial, isto é, terem existido antes do modo de produção capitalista, sendo partes de outros modos de produção e de metabolismo social [...]” (ALVES, 2007, p. 3). Já Ricardo Antunes, em uma nota de rodapé na introdução do livro *A crise estrutural do capital*, de Mészáros (2009), ressalta que, “[...] para Mészáros, *capital* e *capitalismo* são fenômenos *distintos*. O sistema do capital, segundo o autor, antecede o *capitalismo* e tem vigência também nas sociedades pós capitalistas. O capitalismo é *uma* das formas possíveis de realização do capital, uma de suas *variantes históricas*, presente na fase caracterizada pela generalização *da subsunção real* do trabalho ao capital, que Marx denominou como capitalismo pleno. Assim como existia *capital* antes da generalização do capitalismo (de que são exemplos o capital mercantil, o capital usurário etc.), as formas recentes de sociometabolismo permitem constatar a continuidade do capital mesmo *após* o capitalismo, por meio da constituição daquilo que Mészáros denomina como “sistema de capital pós-capitalista”, de que foram exemplos a URSS e demais países do Leste Europeu. Esses países *pós-capitalistas* não conseguiram romper com o sistema de sociometabolismo do capital e a identificação conceitual entre capital e capitalismo fez com que, segundo o autor, *todas* as experiências revolucionárias vivenciadas no século XX se mostrassem incapazes para superar o *sistema de sociometabolismo do capital* (o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital).” (ANTUNES, 2009, p. 15, grifos do autor).

possíveis de realização do capital. Os outros, que antecederam ao capitalismo, como o asiático, o feudal e o escravista, também foram marcados pela exploração do homem pelo homem.

O surgimento do capitalismo ocorreu no século XVI, embora formas primárias tenham se dado nos séculos XIV e XV com a dissolução gradativa do modo de produção feudal. De acordo com o filósofo alemão, a acumulação primitiva permitiu esse modo de produção, sendo o ponto de partida para o capitalismo. Esse acontecimento não pode ser entendido como algo dado, como uma situação que “[...] desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia.” (MARX, 2017, p. 785). Os historiadores e economistas burgueses romantizaram o surgimento do capitalismo, omitindo o roubo de terras, o assassinio e a dominação de um número infindável de pessoas. Nas palavras de Marx (2017), “A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde.” (MARX, 2017, p. 786).

Com a dissolução do feudalismo, os servos deixaram de possuir seus meios de subsistência e de serem produtores diretos de seus trabalhos para vender a sua força de trabalho aos capitalistas⁷, em troca de um salário; com isso surgiu a classe dos trabalhadores assalariados. A classe dos capitalistas emergiu após a expropriação da população rural, na forma de grandes proprietários fundiários, que, após o desenvolvimento agrícola, deram origem aos arrendatários capitalistas (MARX, 2017).

Marx (2017) ressalta que é comum os historiadores burgueses interpretarem esse ocorrido como um ato de libertação, como se os servos, agora trabalhadores assalariados, fossem livres de qualquer ameaça. Essa massa de servos expulsos dos feudos foi jogada nas cidades com apenas sua força de trabalho para oferecer em troca de subsistir em uma sociedade capitalista “livre” de coerção. Para o filósofo,

O ponto de partida do desenvolvimento que deu origem tanto ao trabalhador assalariado como ao capitalista foi a subjugação do trabalhador. O estágio seguinte consistiu numa mudança de forma dessa subjugação, na transformação da exploração feudal em exploração capitalista. (MARX, 2017, p. 787).

⁷ Nesse momento, surgiu a categoria social de força de trabalho como mercadoria, favorecendo a gênese do capitalismo.

Destacamos que esses acontecimentos resultaram no surgimento da classe dos trabalhadores assalariados e dos capitalistas. A forma como o trabalhador foi subjulgado no capitalismo, desde a sua gênese, já demonstra a sua precariedade. Assim, é essencial compreendermos a dinâmica que o trabalho incorporou no modo de produção capitalista, uma vez que, fenomenicamente, as mercadorias parecem se relacionar entre si no cotidiano, mas, por detrás desse fenômeno, estão as relações sociais de trabalho. O teórico afirma que “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem.” (MARX, 1985, p. 271). Em outras palavras, embora o aspecto fenomênico faça parte da realidade imediatamente apreendida, é necessário o seu estudo rigoroso de aproximação à essência. Marx, desse modo, partiu do estudo da mercadoria individual até a sociedade capitalista, na qual é caracterizada como uma “enorme coleção de mercadorias”. Nessa perspectiva,

A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece [erscheint] como uma “enorme coleção de mercadorias”, e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar. Nossa investigação começa, por isso, com a análise da mercadoria. (MARX, 2017, p. 113).

A mercadoria aparece, fenomenicamente, como “[...] um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer.” (MARX, 2017, p. 113). Ao satisfazer as necessidades humanas, pela sua utilidade, chegamos ao conceito de mercadoria como valor de uso, que funciona como uma base material para o valor de troca, uma vez que as mercadorias são trocadas conforme o seu valor de uso. O valor de troca surge quando uma mercadoria é confrontada com outra no mercado. O valor de uso localiza-se no corpo da mercadoria, já o valor de troca está na relação quantitativa de uma mercadoria com a outra. O valor de uso é realizado com o consumo imediato da mercadoria produzida, e o valor de troca quando há a substituição de uma mercadoria pela outra.

Quando duas mercadorias vão para o mercado, o que temos de equivalente que permite a sua troca é o trabalho abstrato. Por exemplo, a mercadoria óculos tem o seu valor de uso e um trabalho concreto com uma técnica específica para a sua fabricação, o mesmo ocorre com a mercadoria casaco. Não é necessário a comparação dessas duas mercadorias para sabermos a utilidade de ambas, no entanto, o valor de troca apenas pode ser mensurado no confronto da mercadoria óculos com a mercadoria casaco. Cada uma delas tem um

trabalho concreto particular, mas as duas são produtos de um trabalho como dispêndio genérico de energia cerebral e muscular, um trabalho abstrato. Para Marx (2017),

Abstraindo do valor de uso dos corpos-mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. Mas mesmo o produto do trabalho já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos de seu valor uso, abstraímos também dos componentes [*Bestandteilen*] e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato. (MARX, 2017, p. 116).

O trabalho abstrato é uma massa indiferenciada que dá substância ao valor da mercadoria óculos e casaco; é o que permite que elas sejam trocadas uma pela outra. Logo, a mercadoria é, ao mesmo tempo, valor de uso e valor. Isso é característico do modo de produção capitalista, sendo determinado pelo trabalho abstrato, mensurado pelo tempo de trabalho socialmente necessário e se expressa na troca de uma mercadoria pela outra.

Após esclarecer o que é valor de uso, valor e valor de troca, o filósofo pensa a mercadoria para além de um mero objeto externo, pois a sua análise está mais determinada: “Quem, por meio de seu produto, satisfaz a sua própria necessidade, cria certamente valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social.” (MARX, 2017, p. 100).

A troca das mercadorias acontece pela mediação do dinheiro, o qual representa a forma universal para expressar o valor das mercadorias. O valor de uso do dinheiro tem por objetivo revelar o valor de cada mercadoria, isto é, a quantidade de trabalho abstrato gasto em sua produção. De acordo com Marx (2017),

Qualquer um sabe, mesmo que não saiba mais nada além disso, que as mercadorias possuem uma forma de valor em comum que contrasta do modo mais evidente com as diversas formas naturais que apresentam seus valores de uso. Tal forma de valor em comum é a forma-dinheiro. (MARX, 2017, p. 125).

O dinheiro oculta, portanto, as relações sociais de trabalho que estão presentes nas mercadorias óculos e casaco. É como se o dinheiro tivesse valor e não o trabalho dispendido na mercadoria em si. Essa confusão se dá pelo fato de o valor da mercadoria ser expresso na

forma dinheiro e em um processo de troca cujas relações sociais entre pessoas e seus trabalhos privados não são observados. É como se as mercadorias ganhassem vida e interagissem entre si, mas omitissem as relações sociais. Marx (2017) caracterizou esse fenômeno de fetichismo, em que temos “[...] relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas.” (MARX, 2017, p. 148). Esse fato se expressa na realidade objetiva e suas inversões impactam a consciência dos indivíduos.

Nessa sociedade que se apresenta como uma “[...] enorme coleção de mercadorias [...]” (MARX, 2017, p. 97), o capitalista é o dono dos meios de produção, já o trabalhador não vê alternativa senão vender a sua força de trabalho para sobreviver. Ao ter a sua força de trabalho consumida pelo capitalista, como uma outra mercadoria qualquer, o trabalhador submete o seu labor ao capital, sendo que o produto dele resultante pertence ao capitalista, que é o proprietário dos meios de produção. O capitalista, portanto, visa a produzir um objeto que tenha valor de uso, mas que principalmente funcione como suporte do valor de troca. Na realidade, “[...] ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor.” (MARX, 2017, p. 194), um valor que exceda a quantidade de dinheiro investido em maquinário, na matéria-prima necessária à produção e na força de trabalho do operário.

As mercadorias são produzidas para serem trocadas no mercado e todo esse processo necessita de um “mais-valor” que pague as despesas do capitalista e o façam lucrar. De acordo com Alves (2007), “[...] a fórmula geral do capital D-M-D` (onde D é dinheiro, M é a mercadoria e D` é o dinheiro acrescido de mais-valor) [...]” (ALVES, 2007, p. 17) proposta por Marx expressa de forma sintética a dinâmica da transformação do dinheiro em capital. É apenas pela forma mercadoria - derivada do trabalho humano - com a mediação do mercado, que ocorre a acumulação de mais-valia. Posteriormente, com a sua tendência à expansão por meio mercado, a própria força de trabalho humana se torna mercadoria. O autor continua:

O capitalismo é o único modo histórico de produção em que a força de trabalho é mercadoria. Aliás, é a transformação essencial da força de trabalho em mercadoria, através da instauração do trabalho livre, que damos a chave da acumulação da mais-valia. Sem o trabalho livre ou força de trabalho como mercadoria, não existiria produção de mais valia (o D`). Só a força de trabalho como mercadoria é capaz de produzir mais-valia. (ALVES, 2007, p. 18).

Para Marx (2017), “[...] o valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção.” (MARX, 2017, p.194). Não basta, desse modo, que o trabalho socialmente necessário crie valor, seja a fonte de valor e cubra apenas as despesas da produção da mercadoria, é essencial a sua valorização, a produção de mais-valor, a sua conversão em capital. O capitalista observou que, no processo de trabalho, os gastos antecipados em matérias-primas, em meios de produção e na jornada de trabalho paga ao trabalhador eram recuperados na mercadoria produzida sem nenhum adicional. “Nosso capitalista fica perplexo. O valor do produto é igual ao valor do capital adiantado. O valor adiantado não se valorizou, não gerou mais-valor e, portanto, não se transformou em capital.” (MARX, 2017, p. 197).

A força de trabalho é uma mercadoria com valor de uso, o trabalho propriamente dito, mas que tem a capacidade de ser “[...] fonte de valor, e de mais-valor do que aquele que ela mesma possui.” (MARX, 2017, p. 199). Uma das formas do capitalista obter o mais-valor seria aumentando a jornada de trabalho, uma vez que,

O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força trabalho; a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada. A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu valor diário - tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor. (MARX, 2017, p. 270).

Podemos caracterizar agora o modo de produção capitalista que engloba simultaneamente a produção da mercadoria, por meio do trabalho, e o seu processo de valorização, que se dá por meio “[...] de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho.” (MARX, 2017, p. 201). O processo de mais-valor ocorre na esfera de produção, com o aumento da jornada de trabalho, e na de circulação, quando o capitalista compra no mercado a força de trabalho de um determinado trabalhador.

Existe também a possibilidade do mais-valor aumentar sem alterar a jornada de trabalho, para tanto, eleva-se a sua força produtiva. Deve-se, portanto, modificar “[...] os meios de trabalho, o método de trabalho, ou ambos [...]” (MARX, 2017, p. 269). Ao “[...] revolucionar as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, ou seja, revolucionar o

próprio modo de produção [...]” (MARX, 2017, p. 270), consegue-se aumentar a produtividade do trabalho por meio da elevação da força produtiva. Para Marx (2017),

Ao mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais valor-valor absoluto; ao mais valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo.” (2017, p. 390).

No capítulo XIV, o filósofo alemão deixa mais clara a sua definição:

A extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas o equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho para o capital – nisso consiste a produção do mais-valor absoluto. Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor relativo. Nesta última, a jornada de trabalho está desde o início dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho, o trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente do salário. A produção do mais-valor absoluto gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção do mais-valor relativo revoluciona inteiramente os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sócias. (MARX, 2017, p. 578).

No processo de valorização do capital, os capitalistas lucram às custas da exploração do trabalhador, por meio da remoção da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa. O incremento da maquinaria permitiu a extração dessa mais-valia, intensificando o trabalho e piorando as condições laborais de grande parte dos trabalhadores.

O entendimento do processo de trabalho em seus aspectos mais simples e complexificados no modo de produção capitalista, assim como a sua subordinação ao capital, são elementos necessários à compreensão dos fundamentos do fenômeno da precarização, o que faremos a seguir.

2.2 ANÁLISE HISTÓRICA DA PRECARIZAÇÃO

Antes da consolidação do modo de produção capitalista, Marx (2017) destacou a situação da classe trabalhadora na França e na Inglaterra. Segundo o filósofo, a primeira legislação sobre o trabalho assalariado foi produzida na Inglaterra, em 1349, ficando conhecida como *Statute of Labourers* (Estatuto dos trabalhadores) de Eduardo III. Uma legislação “[...] desde sua origem cunhada para a exploração do trabalhador e, à medida de seu desenvolvimento, sempre hostil a ele.” (MARX, 2017, p. 526). Um estatuto similar foi

promulgado na França no ano seguinte, em 1350, pelo rei João. Ambos os ordenamentos versavam basicamente sobre mesmo conteúdo: o prolongamento da jornada de trabalho, o estabelecimento de um salário máximo, a proibição da coalizão dos trabalhadores e o pagamento de multas para trabalhadores que recebessem acima do permitido, bem como para os patrões que pagassem acima do teto (MARX, 2017). No período de consolidação do capitalismo, tínhamos uma legitimação do trabalho precarizado. O filósofo liberal Adam Smith, séculos mais tarde, disse: “[...] sempre que a legislação tenta regular as diferenças entre patrões e seus operários, seus conselheiros são sempre os patrões.” (SMITH citado por MARX, 2017 p. 809). Somente no século XIX que as “[...] leis anticoalizões [...]” (MARX, 2017, p. 527) deram uma trégua na Inglaterra. Já a burguesia francesa, após o recém-conquistado direito de associação, declarou, em um decreto de 14 de junho de 1791, que “[...] toda coalizão de trabalhadores como um atentado à liberdade e à Declaração dos Direitos Humanos”. (MARX, 2017, p. 528).

Diante disso, nesta seção, nosso intuito é examinar historicamente a precarização, uma vez que as análises conjunturais não apreendem os fundamentos desse processo. A precarização tem assumido diferentes formas no decorrer do processo histórico, sendo importante verificarmos a sua origem e a sua funcionalidade para o modo de produção capitalista.

Na seção anterior, destacamos que o capital precisa se valorizar e se expandir para atender às necessidades do mercado. As forças produtivas se desenvolveram com a introdução de máquinas e novos métodos de trabalho, alterando as suas condições e características. Assim, é possível constatar, de antemão, que as condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora sempre foram precárias nesse modo de produção. Com base em autores marxistas como Alves (2007), Barros (2019) e o próprio Marx (2017), partimos do pressuposto de que a “[...] precariedade do trabalho é uma característica intrínseca à transformação do trabalho em mercadoria, ou seja, ao trabalho assalariado, base ontologicamente fundante da ordem burguesa.” (BARROS, 2019, p. 11-12). Concordamos com a assertiva de Alves de que a “[...] precarização é um atributo modal da precariedade [...]”, assim, “[...] enquanto existir precariedade haverá possibilidades objetiva de precarização que pode assumir dimensões objetivas e subjetivas.” (ALVES, 2007, p. 115). O aporte teórico que nos guia à compreensão da gênese do fenômeno da precariedade é o capítulo XXIII - *A lei geral de acumulação capitalista*, - da obra *O capital* de Marx (2017),

a partir do qual verificaremos que o exército industrial de reserva possui uma funcionalidade para o acúmulo de capital e o desemprego.

No capítulo mencionado, Marx (2017) estudou a lei geral de acumulação capitalista e sua influência na força de trabalho, sobretudo, nos salários e nos empregos. O pensador analisou a formação do exército industrial de reserva, que iniciou no período de acumulação primitiva com a expulsão dos servos dos feudos. Esse contingente de trabalhadores inativos a serviço do capital interferiu diretamente nas condições de trabalho dos demais, em geral. Uma das contradições essenciais do modo de produção capitalista é que, ao mesmo tempo em que há produção de riqueza, há também geração e avanço da miséria. Marx (2017) assim descreve essa contradição: “Portanto a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital.” (MARX, 2017, p. 721).

Todo o fenômeno da precarização tem como pano de fundo a exploração humana. Segundo Barros (2019), a superpopulação relativa é o “[...] fator germinal para e existência da precarização do trabalho [...]”, e o “[...]desemprego é um produto inseparável da acumulação capitalista; sua existência estabelece uma pressão sobre a condição de vida e de trabalho.” (BARROS, 2019, p.82-83).

Na lei geral da acumulação capitalista, Marx (2017) começa a sua análise considerando duas situações: a primeira examina a composição orgânica do capital constante e a segunda quando essa composição varia.

O filósofo chama de composição do capital, ou composição orgânica, a relação “[...] em que o capital se reparte em capital constante ou valor dos meios de produção e capital variável ou valor da força de trabalho, a soma total dos salários.” (MARX, 2017, p.689). A composição orgânica do capital é a relação entre o capital constante e o capital variável, ou melhor, é a relação entre os meios de produção e a força de trabalho.

Na seção anterior, destacamos que o capitalista, ao extrair a mais-valia, investe na compra de máquinas ou na contratação de mais força de trabalho, conforme as suas necessidades. Ao modificar as condições técnicas de trabalho - seja pela compra de máquinas ou aumentando o número de trabalhadores -, altera a composição orgânica do capital, afetando diretamente os salários e os empregos.

Marx (2017) anuncia uma primeira situação hipotética, na qual a composição orgânica do capital seria constante, isto é, em que a mais-valia seria igualmente dividida

entre o capital constante e o capital variável. Temos uma situação em que há um excedente de produção, e esse aumento do capital favorece o processo de acumulação: “Como o capital produz anualmente um mais-valor, do qual uma parte é anualmente adicionada ao capital original; como esse incremento mesmo aumenta a cada ano [...].” (MARX, 2017, p. 690). A acumulação implicará uma maior demanda por força de trabalho e o aumento dos salários: “[...] as necessidades da acumulação do capital podem sobrepujar o crescimento da força de trabalho ou do número de trabalhadores, e a demanda de trabalhadores pode sobrepujar sua oferta, acarretando com isso, o aumento dos salários.” (MARX, 2017, p. 690). A “[...] acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado. (MARX, 2017, p. 690).

O aumento dos salários, contudo, tem como resultado a diminuição da mais-valia, o que decresce a acumulação de capital e, com isso, a procura por força de trabalho. Logo, os salários diminuirão. “O preço do trabalho cai novamente para um nível compatível com as necessidades de valorização do capital, seja esse nível inferior, superior ou igual ao que se considerava normal antes do advento do aumento salarial.” (MARX, 2017, p. 696).

Essa redução dos salários favorece o aumento da mais-valia e, conseqüentemente, a acumulação de capital. Nesse processo cíclico que mantém a composição orgânica do capital constante, Marx (2017) observou que os salários são regulados pelo ritmo de acumulação. É o movimento de alta e baixa na acumulação que determina o nível do salário, e não o contrário: “[...] a grandeza da acumulação é a variável independente, a grandeza do salário a variável dependente, e não o contrário.” (MARX, 2017, p. 696). Uma síntese dessa situação hipotética, em que a composição orgânica do capital se encontra constante, pode ser resumida no fluxograma cíclico a seguir:

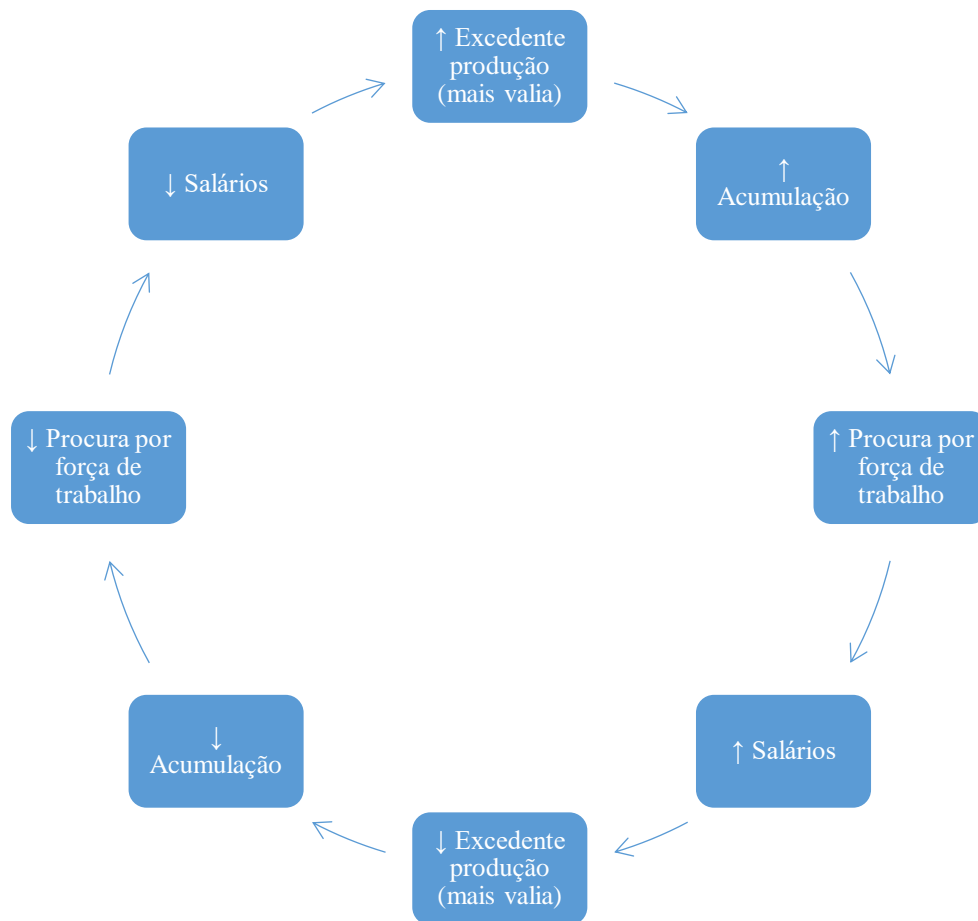


Figura 1 - Fluxograma cíclico

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Marx (2017).

Para Marx (2017), “[...] com o avanço da acumulação modifica-se, portanto, a proporção entre as partes constantes e variável do capital; [...]” (MARX, 2017, p. 704). A concorrência entre os capitalistas promove o aumento na produtividade para redução dos preços das mercadorias, mas, para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento da composição orgânica de capital. Em outras palavras, o aumento na composição orgânica do capital se reflete diretamente na produtividade do trabalho. Isso resultará em uma maior extração de mais-valia para o capitalista, bem como em uma necessidade de menos trabalhadores, uma vez que se conseguiu produzir a mesma quantidade de mercadorias com menos trabalhadores. Há, portanto, nesse caso, a formação de um exército industrial de reserva ou uma superpopulação relativa. Chama-se *relativa* porque essa massa de trabalhadores está disponível em relação às necessidades de acumulação do capital.

Diferente da situação hipotética de manter a composição do capital constante – em que os salários são regulados pela acumulação –, temos agora que os salários serão regulados

pela formação do exército industrial de reserva. Se tal exército for alto, tende a puxar os salários para baixo, se for baixo, por sua vez, os salários aumentam. É fundamental compreendermos essa dinâmica do exército industrial de reserva, pois o salário nunca pagará a mais-valia gerada pela força de trabalho. Marx (2017) pontua que,

Grosso modo, os movimentos gerais do salário são regulados exclusivamente pela expansão e contração do exército industrial de reserva, que se regem, por sua vez, pela alternância periódica do ciclo industrial. Não se determinam, portanto, pelo movimento do número absoluto da população trabalhadora, mas pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo aumento ou redução do tamanho relativo da superpopulação, pelo grau em que ela é ora absorvida, ora liberada. (MARX, 2017, p.712-13).

Observamos, desse modo, que o exército industrial de reserva surgiu desde o processo de acumulação primitiva de capital e como consequência do desenvolvimento do modo de produção capitalista. A “lei geral de acumulação capitalista” é anunciada da seguinte forma:

A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral absoluta, da acumulação capitalista. (MARX, 2017, p.719-20, grifos do autor).

Além de rebaixar os salários dos trabalhadores, o exército industrial de reserva pode funcionar como um mecanismo de aumento da intensidade do trabalho. Nesse caso, a pressão psicológica sofrida pelos trabalhadores em uma situação de possível demissão e de não encontrar um emprego faz com que se sujeitem a qualquer tipo de trabalho. A intensidade laboral é aumentada, resultando em um aumento da composição orgânica do capital, a produtividade. Essa situação avulta as fileiras do exército industrial de reserva, e esses trabalhadores, que foram utilizados para o aumento da mais-valia, são descartados sem piedade.

De acordo com Marx (2017), a superpopulação relativa é um produto necessário e indissociável do processo de acumulação capitalista. Serve como um estímulo à acumulação e é “[...] condição de existência do modo de produção capitalista e do desenvolvimento da riqueza.” (MARX, 2017, p. 471). Ter isso em mente é essencial para compreendermos o fenômeno da precarização. O capitalismo tem seus momentos de expansão, promovendo

tanto a acumulação como situações de crise. Marx (2017) observou que, a cada novo ciclo, o exército industrial de reserva tende a ser maior que o anterior.

Por fim, concluímos que o exército industrial de reserva é a massa de trabalhadores disponíveis para o capital usar quando houver necessidade. Esse reservatório de força de trabalho assegura que a oferta de força de trabalho seja maior que a sua demanda, acarretando a diminuição dos salários. Marx (2017) deixou claro que a lei geral de acumulação capitalista se refere ao resultado do processo de acumulação de capital, no qual a sua composição orgânica, ao se elevar, tem como consequência imediata a formação de um exército industrial de reserva. Isso significa dizer que o processo de acumulação capitalista produz de forma estrutural o desemprego e a precarização do trabalho.

2.3 O TRABALHO PRECARIZADO DO TAYLORISMO, FORDISMO AO TOYOTISMO

Após estudarmos a lei geral do processo de acumulação capitalista, analisamos, a partir de agora, como se organiza o processo produtivo para favorecer a acumulação, um processo contínuo do modo de produção capitalista. O capitalismo tende sempre ao crescimento mediante a exploração da força de trabalho viva (HARVEY, 2003), isto é, da precarização do trabalho. Atualmente, vivemos uma fase em que predominam a acumulação flexível e o modelo toyotista de produção (HARVEY, 2003). Pretendemos, desse modo, examinar as formas de organização produtiva e o seu impacto nas condições de trabalho. É importante compreendermos esse contexto macro, pois impacta, por meio do Estado e das políticas educacionais, as condições de trabalho docente em geral.

Netto e Braz (2012) explicam que as crises no sistema capitalista têm múltiplos fatores e refletem a instabilidade da dinâmica irracional desse modo de produção. A crise provoca a mudança de toda estrutura produtiva para o retorno da acumulação. O capitalista precisa lucrar, e a irracionalidade desse sistema se deve ao fato de produzir para atender a um mercado e não às necessidades humanas. Todos os capitalistas agem assim e não há nada que controle esse comportamento. Logo, sempre haverá excesso de mercadorias, o que, conseqüentemente, resultará em crises. Essas são ocasionadas também, de acordo com Netto e Braz (2012), pela queda tendencial nas taxas de lucros⁸.

⁸ Para Netto e Braz (2012), a taxa de lucro é expressa pela relação entre mais-valia, a soma do capital constante e do capital variável investido no processo produtivo.

Além da superprodução e da queda nos lucros, outros dois fatores que ocasionam as crises são a superacumulação e a formação do exército industrial de reserva. A massa de trabalhadores desempregados não tem condições de consumir o que é produzido. As crises, com seus desdobramentos, afetam as condições de trabalho; entretanto, fazem parte do modo de produção. Para Barros (2019),

A crise não é um movimento isolado da dinâmica da acumulação de capital, tampouco um defeito ocasional, apartado de sua unidade geradora. A crise tem por motivação essencial o processo combinado de superprodução e superacumulação. Assim, *na análise da precarização do trabalho, suas matrizes explicativas não estão apenas nos desdobramentos desencadeados pelas crises, mas principalmente, nos movimentos que a geram no processo de acumulação capitalista.* (BARROS, 2019, p. 29, grifos nossos).

De acordo com Netto e Braz, “[...] o ciclo econômico de produção é composto por quatro fases: a crise, a depressão, a retomada e o auge.” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 159). A crise é inerente ao capitalismo; faz parte do ciclo econômico. Para os autores, “[...] de 1825 até a Segunda Guerra Mundial, as fases de prosperidade econômica foram *catorzes vezes* acompanhadas por crises [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p.156, grifo dos autores). No entanto, de início, essas crises tinham um caráter local, como a de 1825 na Inglaterra, mas “[...] desde 1847-1848, elas passaram a ganhar dimensão mundial – e a mais grave do século XIX foi que eclodiu em 1873. No século XX, a crise que se abriu em 1929 teve consequências catastróficas.” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 156). Os pesquisadores complementam:

A análise teórica e histórica do modo de produção capitalista comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, a crise é *constitutiva* do capitalismo: *não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise.* (NETTO; BRAZ, 2012, p. 170, grifos dos autores).

A irracionalidade do modo de produção capitalista e as crises como sendo “constitutivas” do capitalismo sucederam na tentativa de oferecer uma certa racionalidade ao sistema, redefinindo a relação entre capital e trabalho. Essa racionalidade poderia ser incorporada pela organização e pela monitorização do trabalho, advindas do taylorismo.

No século XIX, o engenheiro mecânico estadunidense, Frederick Winslow Taylor, observou o desenvolvimento e a expansão das indústrias, bem como a aplicação da ciência nos processos produtivos. Nesse cenário, ele desenvolveu a sua ideia de gerência científica

no trabalho (taylorismo), que visava à criação de métodos e de procedimentos padrões de executar o trabalho, produzindo-se ao máximo em um menor tempo (MAXIMIANO, 2005). Para tanto, foi empregado um intenso controle do trabalhador e de como o seu trabalho deveria ser executado. Separou-se, desse modo, o trabalho intelectual e a sua execução. O trabalhador foi, portanto, expropriado do seu saber e subestimado. Para Taylor (1990),

Um tipo de homem é necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho. [...] em quase todas as artes mecânicas, a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental. (TAYLOR, 1990, p. 43).

Os princípios da administração científica visavam ao baixo custo de produção, com o pagamento de bons salários aos trabalhadores, ao treinamento e à seleção dos funcionários de acordo com a sua compatibilidade na execução das tarefas e à criação de um clima harmonioso no ambiente de trabalho para que as atividades fossem melhor executadas (MAXIANO, 2005). Além desses princípios, Taylor desenvolveu as técnicas da eficiência pelo estudo do tempo e da mobilidade, a padronização de ferramentas e de movimentos, bem como o pagamento dos trabalhadores de acordo com o desempenho nas atividades (MAXIANO, 2005).

O taylorismo caracterizava-se pela execução de afazeres repetitivos e ritmo acelerado. Taylor (1990) tinha como objetivo central aprimorar a produção para melhor atender às demandas do capital. Segundo ele, o desenvolvimento só poderia ser atingido com o máximo de produção. Além de vincular o desenvolvimento à produção e à gerência a serviço do capitalista, o engenheiro mecânico tinha clara a ideia de que a prosperidade do trabalhador dependeria da prosperidade da empresa.

Outra teoria que é amplamente conhecida como fordismo, creditada a Henry Ford, surgiu no início do século XX e atingiu seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial. Esse sistema procurou aprimorar o taylorismo, pois, ao invés de o trabalho ficar subordinado e depender do rendimento de cada trabalhador, no fordismo, a eficiência estaria relacionada às máquinas e às esteiras instaladas nas fábricas. Ford inovou, portanto, por acrescentar ao processo produtivo a esteira rolante (linha de montagem), que intensificou e mecanizou o processo de trabalho. Na esteira, cada trabalhador realizava uma função específica, concretizando-se a realização de funções em série e especializadas (MAXIANO, 2005).

Henry Ford sistematizou a produção em massa de automóveis na indústria da Ford e, posteriormente, foi ganhando espaços em outros segmentos industriais (MAXIANO, 2005). Os capitalistas, desse modo, puderam controlar o ritmo do trabalho e extrair o máximo de produtividade dos trabalhadores com baixo custo na produção. O fordismo tinha como objetivo a produção em massa – mantinha estoques altos de mercadorias – para um consumo igualmente massivo. Apesar de manter alguns elementos do taylorismo, essa nova tentativa de racionalização do modo de produção capitalista objetivava também a adesão subjetiva dos trabalhadores (RIBEIRO, 2015). O fordismo passou a ser, portanto, um modo de vida, extrapolando os ambientes das fábricas. Ribeiro (2015) pondera que esse sistema também influenciou ideologicamente os americanos em um modo de viver para o consumo (RIBEIRO, 2015). A moral fordista visava a controlar a vida privada dos trabalhadores, no sentido de que esses reservassem toda a sua energia para o trabalho (RIBEIRO, 2015).

O modelo fordista-taylorista contribuiu para a superprodução de mercadorias. Isso, acrescido da especulação do mercado financeiro e da expansão do crédito bancário, culminou na queda da bolsa de valores de Nova York, historicamente conhecida como a Crise de 1929 (DIÓGENES, 2011). Da crise até meados de 1933, o presidente liberal estadunidense, Herbert Clark Hoover, acreditou que o mercado resolveria a situação de recessão econômica dos Estados Unidos da América (EUA), mas isso não ocorreu. Em 1933, o presidente Franklin Delano Roosevelt implementou o *New Deal*, um plano de recuperação econômica dos EUA baseado nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes⁹. Basicamente, o keynesianismo, com sua política de bem-estar social, visava à intervenção do Estado na economia. Esse deveria regular a economia com o intuito de gerar empregos, aumentar o consumo e mitigar as crises (FERRARI FILHO; TERRA, 2011). Essa doutrina era oposta à do liberalismo econômico, que pregava a regulação da economia pelo mercado.

Após a Segunda guerra mundial, a Europa se reconstruiu com a ajuda dos EUA pelo *Plano Marshall*¹⁰, haja vista que foram aplicados bilhões de dólares nos países europeus. De certa forma, os EUA tinham o interesse em uma Europa ocidental próspera e livre do comunismo, aspectos propícios para o consumo das mercadorias que produziam em massa (ALTVATER, 1995). Com ideias inspiradas em Keynes, a social-democracia almejava a

⁹ Economista britânico (1833-1946) que publicou em 1936 a sua teoria econômica no livro *Teoria geral do emprego, juro e moeda*.

¹⁰ Desenvolvido pelo general estadunidense George C. Marshall, consistiu-se na aplicação de medidas de política econômica para reconstrução da Europa.

intervenção do Estado na economia, mas com a criação de um Estado democrático de direito em que todos teriam acesso aos serviços básicos.

Para a consolidação do fordismo, foi importante o pacto com o Estado de bem-estar social, o keynesianismo. Esse pacto – fordismo-keynesianismo – foi fundamental para a racionalização do trabalho e para a regulação econômica. A ideologia voltada para o trabalho e para o consumo foi essencial, assim como os benefícios sociais direcionados à classe trabalhadora, a qual, de certa forma, contribuiu para neutralizar as paralisações e as greves. Nessa época, os sindicatos puderam se expandir e tornaram-se fortes.

É importante notarmos como o Estado, seja liberal ou social-democrata, se adequa às exigências do capital. As nossas análises, na tentativa de dar conta da totalidade concreta, observaram as mudanças na produção e, ao mesmo tempo, as alterações político-institucionais, isto é, a forma como o Estado se organiza. Foram necessárias crises, revoluções e duas grandes guerras mundiais para se pensar em uma política de “bem-estar social”. Tanto o keynesianismo, nos EUA, quanto a social-democracia, na Europa, foram importantes para a sobrevivência humana e para a reprodução do capital. O antagonismo de classes foi amenizado pelo atendimento das demandas sociais e a conquista de direitos pela classe trabalhadora. Esse período, até meados de 1970, ficou conhecido como a *época de ouro do capitalismo* – termo cunhado pelo historiador Eric Hobsbawm – no qual este pode se vincular à democracia. Todos, formalmente, tinham os mesmos direitos e deveres desde que não interferissem nos interesses de classe da burguesia. Na verdade, ambas as políticas foram tentativas de controlar e de racionalizar um modo de produção incontrolável.

Na década de 1970, iniciou-se uma crise devido à queda nas taxas de lucro. As crises, como já ressaltamos, são multifatoriais e se complexificam com o passar do tempo; no entanto, nessa época, ganharam enormes proporções. Para Mészáros (2002), tratava-se de uma “crise estrutural” e não mais de uma crise cíclica do modo de produção capitalista, com uma tendência depressiva e pouco crescimento. O autor complementa:

A novidade histórica da crise de hoje (estrutural) torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de quem nem sequer as convulsões

mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

Em todas as crises anteriores, houve um “[...] deslocamento das contradições [...]” (MÉSZÁROS, 2002 p.796) desse modo de produção e uma tentativa de ajustá-los ao atual momento. No entanto, para Mézszáros (2002), essas tentativas estariam esgotadas. O capital tende sempre a se expandir de forma irracional, independentemente da reorganização da produção, assim como o Estado se adéqua às suas demandas do momento.

O fordismo-taylorismo tentou racionalizar o modo de produção capitalista, mas demonstrou ser um modelo rígido demais (HARVEY, 2003). Isso se deve ao fato de que, mesmo com a diminuição do consumo de mercadorias, por causa do desemprego, esse modelo continuou com a produção na mesma intensidade. Com as péssimas condições de trabalho e de desemprego, os trabalhadores e seus sindicatos, na época fortes, demandaram a manutenção dos seus salários elevados (RIBEIRO, 2015). O Estado de bem-estar social entrou em crise, não conseguiu administrar as mazelas sociais decorrentes do capitalismo e piorou a situação quando diminuiu os gastos assistenciais.

Nessa época, o neoliberalismo já se apresentava como um “projeto político e ideológico”, utilizando-se os termos de Harvey (2008). Os neoliberais culpavam o Estado pela crise, pela má gestão do dinheiro público e por fortalecer a classe trabalhadora e seus sindicatos com suas políticas sociais. Houve, nesse período, aumento do número de privatizações e o início da desregulamentação e da flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2013).

Além do neoliberalismo, uma outra solução à crise foi a “desconcentração industrial” e a “desterritorialização da produção” (BARROS, 2019), pois o deslocamento das indústrias para a periferia do globo proporcionaria vantagens com relação à mão de obra mais barata e à obtenção de maiores taxas de mais-valia. De acordo com Barros (2019),

Com o agravamento das contradições desencadeadas pelo próprio processo acelerado de acumulação de capital, que de forma inescapável leva a economia ao ciclo de crise, parte da resposta dada veio por meio de uma desconcentração industrial. No que se refere diretamente à relação capital e trabalho, esse processo de dispersão de unidades produtivas foi direcionado numa dupla dimensão. Primeiro, tratou-se de uma estratégia que contribuiu para encontrar força de trabalho mais barata e com menor capacidade de resistência política. Segundo, também representou uma resposta ao êxito obtido anteriormente pelo movimento sindical de trabalhadores. (BARROS, 2019, p. 27).

Uma outra resposta à crise na década de 1970 foi, mais uma vez, a reorganização do setor produtivo para um modelo mais flexível, no qual o capital pudesse ampliar e voltar aos patamares de acumulação. No entanto, de acordo com Harvey (2003), esse novo padrão de “acumulação flexível” se baseava na flexibilização dos processos de trabalho e novos mercados consumidores. Foi nesse novo cenário de crise, de produção flexível, que o toyotismo ganha papel de destaque.

O toyotismo, ou ohnismo, foi fundado no Japão pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, em meados de 1950. Eiji Toyoda, um industrial japonês, após visitar as fábricas da Ford nos EUA decidiu adaptar o modelo fordista à realidade de seu país. A principal característica do toyotismo é a produção sob demanda para não haver acúmulo de mercadorias, uma tentativa de racionalizar os processos produtivos e evitar possíveis crises, como a decorrente do modelo fordista-taylorista. Devemos ressaltar que o toyotismo não representa uma ruptura com o modelo anterior, mas conserva e adapta alguns elementos da produção que seriam úteis para o novo processo de acumulação flexível. O processo, com o seu modelo *just-in-time*, é realizado em lotes e o trabalhador, ao invés de ser especializado, passou a ser polivalente (RIBEIRO, 2015). Ao contrário do fordismo-taylorismo, no toyotismo não se despreza o conhecimento dos trabalhadores, mas esses passam a ser chamados de colaboradores e a opinar sobre o desempenho dos processos produtivos. Tem-se uma falsa impressão de que a opinião do colaborador é importante para o crescimento da empresa. O toyotismo, conforme Alves (2007), tem todo um aparato de captura da subjetividade, contribuindo de forma acentuada para precarização. O mercado, com o toyotismo, se consolidou como uma instância reguladora da vida social, desenvolvendo-se, já nesse período, a ideologia do indivíduo empreendedor e da “[...] disseminação de valores do novo produtivismo toyotista na sociedade civil.” (ALVES, 2007, p. 169). Como o ideário burguês procura velar as contradições do sistema capitalista e responsabilizar o indivíduo por problemas que seriam inerentes a esse modo de produção, Alves (2007) destaca que:

A máscara do toyotismo é a máscara do auto - empreendedorismo. É a ideologia extrema da abolição do regime salarial, cujo sonho toyotista é um mundo da produção constituído apenas por empresas individuais de prestação de serviços individuais. A ideologia do auto empreendedorismo é a solução fictícia à crise estrutural do mercado de trabalho capitalista. [...]. Deste modo, surge o mito do auto – empreendedor, que é o colaborador da empresa toyotista. Nesse caso, a grande firma não conserva senão um pequeno núcleo de assalariados estáveis e em período integral. [...] Um dos nexos compositivos da organização toyotista é a *terceirização*, expressão da produção difusa. A nova empresa capitalista constitui em torno de si uma rede de subcontratações. (ALVES, 2007, p. 170 -171, grifo do autor).

O toyotismo, com o passar do tempo, foi ganhando espaço e se consolidou com a mundialização do capital. Para Alves (2007), “[...] a filosofia produtivista assumiu um valor universal para o capital em processo.” (ALVES, 2007, p. 181).

Finalizamos essa seção com o entendimento do trabalho precarizado nos modelos taylorista, fordista e no toyotista. Os três têm em comum a preocupação com o tempo no trabalho. Pontuamos o estudo do tempo e dos movimentos em Taylor; a presença da esteira rolante no fordismo e a produção *just in time* no toyotismo (RIBEIRO, 2015). Destacamos também a separação entre a execução e a concepção nos três modelos, apesar de no toyotismo o trabalhador ter uma certa liberdade para opinar sobre o processo de trabalho (RIBEIRO, 2015). O taylorismo, o fordismo e o toyotismo foram tentativas de racionalizar o processo de produção no sistema capitalista com o objetivo de favorecer a acumulação do capital e contornar as suas crises. Nesse entendimento, os regimes políticos e o Estado atuam como facilitadores para o processo de valorização e acumulação do capital. O trabalhador, contudo, é sacrificado e trabalha sob as mais adversas condições para sustentar um modo de produção desumano e irracional.

2.4 NEOLIBERALISMO E PRECARIZAÇÃO

Mencionamos na seção anterior que o neoliberalismo foi umas das alternativas para a superação da crise estrutural do modo de produção capitalista. Desse modo, nesta seção, consideramos o ideário neoliberal e o seu vínculo com a precarização do trabalho.

O neoliberalismo como ideia remonta à década de 1940 com a criação da *Mont Pelerin Society*, em 1947, na Suíça, uma organização internacional da qual faziam parte filósofos, políticos e economistas, com destaque para: Friedrich von Hayek, Karl Popper, Ludwig von Mises, Milton Friedman e outros (HARVEY, 2008). A preocupação central dessa organização estava na difusão das ideias e dos valores liberais, em que a autonomia do indivíduo e a dignidade humana estariam para esses pensadores relacionadas à liberdade de mercado e comércio. Portanto, os neoliberais se aderiram aos princípios de livre mercado da economia clássica, mas com a particularidade de que as empresas estatais fossem privatizadas e o mercado desregulado para que houvesse a livre circulação de mercadorias entre os países. Como prática política e econômica, o neoliberalismo prega que “[...] o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizadas por

sólido direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio.” (HARVEY, 2008, p. 3). Com a crise estrutural da década de 1970, a doutrina neoliberal foi acolhida como uma alternativa do Estado de criar condições que pudessem ser favoráveis à “[...] acumulação lucrativa de capital [...]” (HARVEY, 2008, p. 8). Para tanto, o Estado não deveria intervir na economia, diminuir seus gastos com políticas sociais, desregular as relações econômicas e favorecer a financeirização e a realização de privatizações, haja vista que, para os neoliberais, essa instituição foi a responsável pela crise, mas, em nenhum momento, o modo de produção capitalista foi questionado.

A ideologia neoliberal já vinha sendo trabalhada nas universidades, nos meios de comunicação de massa e nas instituições-chave do Estado, como o banco central americano, por exemplo (HARVEY, 2008). O Consenso de Washington, realizado no ano de 1989, foi um marco para a difusão do ideário neoliberal para o combate da pobreza e da miséria em países periféricos, tais como o Brasil. Os organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) – atuaram fortemente na disseminação do neoliberalismo e na ajuda aos países em desenvolvimento (com relação ao pagamento de suas dívidas externas), mas isso só ocorreria mediante a adoção das medidas elaboradas pelo consenso em 1989, tais como: privatizações, reforma fiscal, abertura comercial e diminuição das políticas sociais (LEHER, 2015).

A primeira experiência neoliberal se deu no Chile, sob a ditadura de Augusto Pinochet, em 1973, após um golpe militar patrocinado pelos EUA. Em seguida, na Inglaterra, em 1979, com a Margaret Thatcher. Nos Estados Unidos, ocorreu em 1980, com Ronald Reagan (HARVEY, 2008). Essas experiências demonstraram que democracia e o estado de direito podem funcionar perfeitamente enquanto não prejudicarem o livre mercado. Se for necessário, ditaduras, golpes de Estado, polícia militar são acionados para ajudar na liberdade do mercado. A doutrina neoliberal foi construída sob a farsa da liberdade individual, do ser humano atomizado, fragmentado e empreendedor. De acordo com Antunes (2001),

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2001, p. 40).

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva – como exigência da nova fase de acumulação flexível e resposta à crise de 1970 – resultaram na flexibilização, na desregulamentação e na terceirização do trabalho. Isso corrobora para o fato de que o capital, para se valorizar, necessita do trabalho humano vivo, mesmo que precarizado. O pesquisador supracitado continua:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extinguí-lo. (ANTUNES, 2001, p. 38).

Os processos de flexibilização e de desregulamentação das relações de trabalho estão diretamente relacionados, uma vez que, para flexibilizá-las, é preciso, primeiramente, desregulamentá-las, isto é, promover iniciativas que favoreçam a “[...] eliminação de leis ou outras formas de direitos instituídos que regulam o mercado, as condições e as relações de trabalho.” (CAVALCANTE, 2014, p. 54). A ideia da flexibilização das relações do trabalho foi acatada pelos diversos países como umas das soluções dos neoliberais para resolver o problema do desemprego pós-crise de 1970. Pontuamos na seção 2.2 que o desemprego e a precarização do trabalho são inerentes ao modo de produção capitalista, mas acontece que, sob a ótica dos neoliberais, o emprego estaria relacionado a “[...] problemas microeconômicos, de produtividade e das instituições que regulam o funcionamento do mercado do trabalho [...]” (CAVALCANTE, 2014, p. 52). A flexibilização, portanto, visou a atender a um novo cenário político e econômico de capitalismo em crise, com o objetivo de reduzir custos e favorecer o emprego. Cavalcante (2014) assevera que

A flexibilização, por sua vez, teoricamente é entendida como a possibilidade de alteração da norma como forma de ajustar as condições contratuais, por exemplo, a uma nova realidade. Essa flexibilização pode ser negociada legitimamente entre os atores sociais ou ainda através da atuação do Estado. Assim, a flexibilidade tem significado a depressão dos direitos com a finalidade de redução dos custos. (CALVACANTE, 2014, p. 55).

Temos como exemplo a contratação de professores temporários pelo Estado. A flexibilização se dá no contrato desses profissionais, que são admitidos não por meio de concurso público, mas por um tipo de contrato temporário, que é menos oneroso para o Estado, em um contexto neoliberal. A flexibilização, portanto, resulta para o trabalhador em

um processo de precarização, pois, na disputa capital *versus* trabalho, flexibilizar significa retirar direitos, piorar as condições de trabalho e trazer insegurança para a massa de trabalhadores. Tornar flexíveis as relações de trabalho não garante a inclusão de desempregados no mercado de trabalho, mas representa a retirada objetiva e formal dos mecanismos de defesa da classe trabalhadora, a qual estará disposta a aceitar qualquer tipo de inserção no mercado de trabalho e sem condições de esboçar qualquer tipo de resistência às suas formas de precarização (BARROS, 2019).

O fenômeno da terceirização ou da subcontratação tem a sua gênese nos primórdios do capitalismo, quando os artesãos eram contratados por mercadores e, posteriormente, difundida com a revolução industrial. A terceirização era uma forma dos trabalhadores independentes subordinarem-se ao modo de produção capitalista em desenvolvimento (DRUCK, 2020). Verificamos o seu papel de destaque no toyotismo, no qual as empresas desenvolveram uma produção mais enxuta, sob demanda e flexível, o que propiciou a desconcentração produtiva por meio da terceirização. A empresa poderia contratar outra para realizar uma determinada tarefa. A contratante, com isso, diminuiria seus custos operacionais, reduziria o número de trabalhadores e não teria nenhuma responsabilidade para com os trabalhadores da empresa contratada (terceirizada). O uso da terceirização é uma forma da empresa contratante se livrar de eventuais custos trabalhistas. A subcontratação é um modo de controle dos trabalhadores pelo capital que os tornam mais fracos e heterogêneos por meio da fragmentação, pois facilita-se a sua exploração com a diminuição dos salários e dos direitos (DRUCK, 2020).

A desregulamentação dos mercados propiciou o processo de financeirização da economia mundial, fato que já vinha ocorrendo desde a década de 1970 e foi impulsionado com o desenvolvimento da tecnologia informacional e da liberalização do mercado financeiro. O capital acumulado na época de ouro do capitalismo foi investido nesse mercado (financeiro), gerando ganhos e a capacidade de expansão desse mesmo capital em nível mundial (MARCELINO; SANTOS, 2022). Com a financeirização dos mercados e a disseminação da doutrina neoliberal, observamos que todas as políticas públicas se condicionam às políticas econômicas centradas nas decisões que privilegiam os interesses do mercado financeiro (MARCELINO; SANTOS, 2022).

O neoliberalismo ocasionou, portanto, a intensificação da terceirização, da flexibilização e da desregulamentação das relações de trabalho. Paralelo a isso, o processo de financeirização da economia expandiu-se em escala global, o que impactou diretamente as políticas públicas, principalmente, as de países periféricos como o Brasil. Na próxima

seção, analisamos como o ideário neoliberal atingiu e precarizou o serviço público com a reforma do Estado Brasileiro.

2.5 PRECARIZAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO A PARTIR DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 1990

O regime militar no Brasil levou o país a uma crise do endividamento, conhecida como “crise da dívida do Brasil” na década de 1970 a 1980, ocasionada por empréstimos (o BM¹¹ financiou o projeto de desenvolvimento nacional), para a execução das obras públicas dos planos nacionais de desenvolvimento da ditadura civil militar na década entre 1960 e 1970 (MARCELINO; SANTOS, 2022). Esse período de empréstimos internacionais data da era desenvolvimentista de Vargas e Juscelino, quando o processo de financeirização atingiu o Brasil. Com a recessão mundial na década de 1980 e a inflação alta no país, os EUA aumentaram a taxa de juros da dívida nacional acima do previsto (MARCELINO; SANTOS, 2022). O país, nessa situação, teve que recorrer a empréstimos do FMI para tentar liquidar a dívida, e o dinheiro, na maioria das vezes, era usado para somente cobrir os juros da dívida. O controle sobre o Brasil pelo capital financeiro internacional – representados nas figuras do FMI e BM – aumentou após a redemocratização¹² e o Consenso de Washington em 1989. Santos (2012) pontua que,

Nos anos 80, com emergência da crise do endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. [...] (SANTOS, 2012, p. 9).

¹¹ “O Banco Mundial foi criado em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1944, em Bretton Woods/EUA, pela convenção de 44 países, com o objetivo de sustentar a ordem econômica e financeira mundial no período pós-guerra (BRETAUDEAU, 1986). [...] Até o início da década de 1960, os créditos do banco destinavam-se a projetos de infraestrutura. No final da década o setor social passou a receber investimentos, buscando atingir os segmentos populacionais do chamado terceiro mundo que se encontravam fora dos limites aceitáveis da pobreza (grupos emergenciais ou de risco). [...] No campo da educação, o BM estimulou reformas que promovessem a equidade e qualidade dos serviços, mediante a descentralização, o desenvolvimento institucional e a adoção de novas regras de financiamento e de gastos educacionais. Atualmente, financia projetos de educação primária, infantil e de educação não formal para cerca de 90 países, em apoio à política de Educação para Todos (Education for All) fomentada pela Unesco.” (FONSECA, 2010, p.1-2).

¹² Redemocratizar significa devolver soberania ao povo por meio de eleições livres. Em nossa história republicana, houve o processo redemocratização com a destituição de Getúlio Vargas do poder, em 1945, e após a ditadura militar, em 1985.

Com o processo de redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 – conhecida como Constituição Cidadã –, estabeleceu-se em seu art. 1º o modelo de Estado Democrático de Direito. O poder público, desse modo, nas diversas esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), é obrigado a elaborar, executar e gerir políticas públicas para a garantia dos direitos sociais a todos os cidadãos brasileiros, assim como prescreve o art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

Os direitos sociais contemplados na CF de 1988 foram frutos de intensas lutas políticas e de reivindicações dos movimentos sociais. Podemos concluir, de antemão, que o Estado mínimo proposto pela ideologia neoliberal confronta o “Estado Democrático de Direito” constitucional.

O ideário neoliberal foi posto em prática no Brasil na década de 1990, com início no governo do presidente Fernando Collor de Mello¹³ e consolidado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁴. Para tanto, foi proposto à nova administração pública um modelo de administração por meio do qual se pôde desenvolver a racionalidade privada e a mercantilização do setor público. Logo, a reforma do Estado seria imprescindível para favorecer os mecanismos de exploração do capital sobre o trabalho. Organismos internacionais, como o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), priorizaram os empréstimos para países como o Brasil gestarem a reforma estatal (BRESSER PEREIRA, 1997).

A reforma gerencial do Estado Brasileiro ocorreu em 1995, sob o comando do Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo do Presidente FHC. Como professor da Fundação Getúlio Vargas que era, não foi difícil justificá-la teoricamente a fim de convencer a sociedade civil da época de sua necessidade. Para o ministro, “[...] quando há uma crise importante no sistema, sua origem deverá ser encontrada ou no mercado, ou no Estado.” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 9).

¹³ Fernando Collor de Mello foi eleito, em 1989, como Presidente da República. Candidato pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), foi empossado em 1990. Em 1992, sofreu processo de *impeachment*, sendo substituído pelo vice Itamar Franco cujo mandato se encerrou em 1994.

¹⁴ Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) foi eleito presidente da República em 1995, governando até o ano de 2003.

Em nenhum momento, questionou-se que o modo de produção vigente tem por escopo atender a um mercado e que o Estado se organiza de acordo com esse modo de produção.

De acordo com Bresser Pereira (1997), a crise dos anos de 1930 foi decorrente do mercado e a dos anos 80 foi responsabilidade do Estado. Logo, tanto o liberalismo vigente no século XIX quanto o Estado interventor na economia e no social do século XX eram modelos ultrapassados. No Brasil, o Estado desenvolvimentista e protecionista foi o responsável pela crise. No século XXI, o regime estatal seria o Estado Social-Liberal, com proteção dos direitos sociais e promoção do crescimento econômico, uma vez que a globalização “[...] impôs uma pressão adicional para a reforma do Estado ” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.14) e exigiu um regime mais integrado ao mercado mundial e menos burocrático. A globalização, para o autor, reduziu a autonomia do Estado e desencadeou a sua crise, “[...] cujas manifestações mais evidentes foram a crise fiscal, o esgotamento das suas formas de intervenção e a obsolescência da forma burocrática de administrá-lo.” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.15). Objetivava-se, portanto, “[...] delimitar o tamanho do Estado” com a privatização, a terceirização e a publicização¹⁵. A competição no cenário internacional seria promovida pela “desregulação do Estado”. A “governança” seria alcançada pelo ajuste fiscal e a “[...] reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática).” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 19). O aumento da “governabilidade” estaria relacionado à legitimidade do governo e ao funcionamento adequado de suas instituições.

O propósito dessa reforma foi a redução do tamanho do Estado e a execução apenas das políticas essenciais. A privatização, a publicização e a terceirização redefiniriam a fronteira entre o público e o privado. Foi permitida a transferência para a iniciativa privada o máximo de atribuições estatais. Essa reforma se deu por meio da Emenda Constitucional nº19/98, com caráter institucional-legal, iniciando em âmbito federal e expandindo-se posteriormente para os níveis estaduais e municipais. A descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado ocorreu com a criação de novas formas organizacionais, tais como agências executivas, agências reguladoras e organizações sociais. A reforma proposta por Bresser Pereira tinha como pressuposto novas formas de gestão, a exemplo da administração por resultados. Para tanto, o princípio da “eficiência” foi acrescentado ao art. 37 da CF de 1988, que passou a vigorar da seguinte forma: “A

¹⁵ De acordo com Bresser Pereira (1997), a publicização é o processo de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal.

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, 1988, grifo nosso).

Podemos notar que os princípios da administração de empresas passaram a fazer parte da gestão pública com foco nos resultados. Essa ideologia empresarial orientou as políticas dos governos e, mais precisamente, as políticas educacionais que ampliaram a precarização do trabalho docente. No plano ideológico, houve uma mudança de mentalidade na população brasileira, que passou a enxergar com total desconfiança a atividade estatal.

Com o enxugamento das responsabilidades do Estado, ocorreu a divisão desse cenário em primeiro setor, o Estado em si, em segundo setor, representado pelo mercado, e em terceiro setor, que surgiu do setor público não estatal. De acordo com Peroni e Adrião (2008), a superação da crise do capitalismo se deu pela reestruturação produtiva, pelo neoliberalismo, pela terceira via e pela globalização. No que diz respeito à “terceira via”, ao terceiro setor, Peroni e Adrião (2008) explicam:

[...] apresenta-se como uma alternativa ao neoliberalismo e à social democracia. Apesar de ter o mesmo diagnóstico, de que o Estado está em crise, apresenta estratégias diferentes de superá-la. O neoliberalismo propõe a privatização, a passagem praticamente total para o mercado, ficando para o Estado apenas a coordenação, não mais a execução. A “Terceira Via” tem outra estratégia que não a privatização, o terceiro setor. (PERONI; ADRIÃO, 2008, p. 113).

Por meio terceiro setor, ocorreu a participação da iniciativa privada na oferta de serviços públicos¹⁶ que seriam de responsabilidade do Estado. Para Bresser Pereira (1997),

[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital

¹⁶ A presença da iniciativa privada no Estado foi constatada ainda na era Vargas. De acordo com Souza (2016), durante o governo desenvolvimentista de Getúlio Vargas e com a justificativa por parte do governo da incapacidade do Estado em qualificar os trabalhadores, criou-se o “[...] Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), através do Decreto-Lei nº 4048, de 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) por meio do Decreto-Lei nº 8621, de 1946, visando qualificar a mão-de-obra para a indústria e o comércio/prestação de serviços, respectivamente.” (SOUZA, 2016, p. 62). Temos, dessa forma, instituições privadas ligadas ao capital prestando serviços públicos.

humano. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 8).

Nessa parceria entre Estado e Sociedade, a iniciativa privada viu a oportunidade para lucrar com esses serviços. Ao contrário do primeiro setor burocrático (Estado) e do segundo setor, que visa apenas ao lucro (mercado), o terceiro setor almeja o bem comum e, de certa forma, mistifica as intenções neoliberais dos empresários que atuam nesse ramo. Montañó (2008) assevera que,

[...] em geral, as organizações do chamado “terceiro setor” não tem condições de autofinanciamento e dependem particularmente de transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo. Essa transferência é chamada, ideologicamente, de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil, como o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil (MONTAÑO, 2008, p. 199).

A reforma gerencial do Estado abriu as portas para o desenvolvimento do pensamento de responsabilidade social pelo empresariado brasileiro. Direitos sociais, como a educação, por exemplo, passaram a ser considerados um serviço. O terceiro setor poderia, desse modo, atuar em parceria com o Estado na educação, um setor que sempre teve como projeto hegemônico uma sociedade centrada no mercado e que influenciou pesadamente as políticas educacionais.

Não podemos esquecer que a crise estrutural do modo de produção capitalista foi, para os economistas neoliberais, estatal, logo, o Estado deveria ser administrado segundo os parâmetros de uma empresa, com o enxugamento das despesas com políticas públicas sociais e máxima eficiência. Bresser Pereira (1997) seguiu as recomendações do Consenso de Washington, em 1989, realizando a reforma do Estado Brasileiro com o objetivo de resolver o problema da crise fiscal e melhorar a governança. Em 2000, entrou em vigência a Lei Complementar (LC) nº 101, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que estabeleceu um conjunto de normas de finanças públicas voltadas à responsabilidade fiscal, com o intuito de impedir os desequilíbrios das finanças públicas. União, Estados e municípios passaram a ser responsáveis pelos gastos, podendo ser penalizados caso não cumpram a LRF. O problema do Estado, no que diz respeito às políticas públicas, não seria a falta de dinheiro e de investimento, isso na visão dos neoliberais, mas a má administração dos recursos.

A LRF, resultante da reforma do Estado, tem servido sempre a favor de um discurso ideológico equivocado e atua como uma espécie de lei reguladora dos investimentos nas áreas sociais. Observamos um embate entre essa lei e o art. 6 da CF do Brasil, que estabelece os direitos sociais mínimos a todos os brasileiros. Entretanto, incoerentemente, a própria CF permite o pagamento da dívida pública sem dotação orçamentária e limites, o que tem desviado recursos públicos do Estado para o mercado financeiro. Queremos destacar que a LRF, o pagamento da dívida pública e a Emenda Constitucional (EC) 95/2016 – que congelou os investimentos nas áreas sociais por 20 anos – são formas de o Estado atuar a favor da acumulação do capital.

Vamos primeiramente entender como funciona a questão da dívida pública. O seu pagamento é garantido pela CF de 1988, mas está aumentando e comprometendo o orçamento público federal. Lindesay e Marcelino (2022) argumentam que,

[...] após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, incluiu a *alínea “b”*, uma possível fraude constitucional, no *Art. 166, parágrafo 3, inciso II*, que garante o privilégio ao pagamento da dívida pública sem dotação orçamentária e sem limite. Em 1987, o gasto com a *dívida pública*⁽¹⁾ era de 11,34% da despesa geral da União e no ano seguinte da consolidação da Constituição Cidadã em 1988 cresceu para 19,81%. (LINDESAY; MARCELINO, 2022, grifos dos autores).

No primeiro ano após a aprovação da CF, a dívida cresceu 63,30%. Com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo, subiu para 70,57%, mas, a partir da criação do plano real durante o governo FHC, a dívida vem comprometendo 50% do orçamento público federal. Os autores ponderam que,

Um ano após a promulgação da Constituição Federal, com a inclusão da alínea “b”, no Art. 166, o gasto com a dívida pública cresceu vertiginosamente chegando a 63,30% da despesa geral da União e em 1990, com a eleição de Collor de Melo subiu para 70,57%. A partir da criação do Plano Real (1994) a dívida pública (juros + amortização) vem consumindo todo ano cerca de 50% do orçamento público federal. O desvio orçamentário do seu verdadeiro guardião institucional – o Tesouro Nacional – por intermédio do Banco Central pela via do pagamento dos juros da dívida pública para remunerar os donos dos títulos públicos federais tem sido a mola motriz da política econômica desde o Plano Real. (LINDESAY; MARCELINO, 2022).

O Banco Central (BC) tem um papel fundamental no desvio orçamentário, e recentemente tem-se discutido sobre a sua autonomia, que, na realidade, nada mais é que

deixar os capitalistas ditarem a política monetária brasileira sem a interferência do governo¹⁷. Essa dívida foi auditada apenas nos anos de 1930, na era Vargas (GONÇALVES, 2003). No gráfico a seguir, temos o orçamento federal executado no ano de 2021 e os gastos sociais.

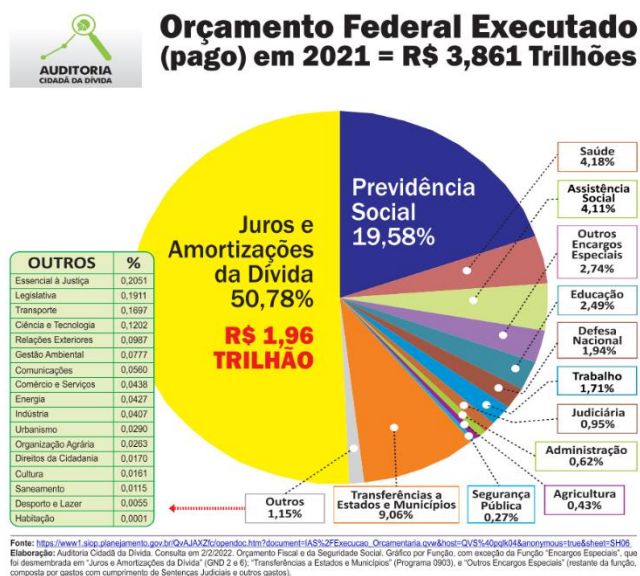


Gráfico 1 - Orçamento Federal executado em 2021

Fonte: Fattorelli e Ávila (2021).

É interessante observamos que muito se falou em crise fiscal do Estado e a sua reforma, a lei de responsabilidade fiscal e racionalidade nos gastos. Recentemente, o novo regime fiscal estipulou o teto de gastos com políticas sociais (EC 95/2016) sobre o pretexto de que o Estado brasileiro deveria economizar para o pagamento da dívida pública. Em nenhum momento, parte do orçamento de 50,78% usado para o pagamento da dívida pública é questionado e os veículos burgueses de comunicação não divulgam esse gráfico¹⁸, por exemplo. O discurso neoliberal de que o problema da crise do Estado são as políticas sociais e, portanto, seria necessária diminuí-las cai por terra.

Os governos neoliberais falam em reforma gerencial, uma administração com foco em resultados, em responsabilidade fiscal e financeira, em economia sustentável, mas deixam intocáveis a questão da dívida pública. É recorrente ouvirmos que o Estado está quebrado e de que são necessárias as reformas da previdência e trabalhista para que

¹⁷ A sua autonomia foi aprovada pela Lei Complementar 179/2021.

¹⁸ Gráfico elaborado pela Auditoria Cidadã com base nos dados disponíveis pelo Governo Federal com base no orçamento fiscal e da seguridade social.

possamos recuperar o crescimento e a “saúde financeira”, todavia, a dívida pública sequer entra em pauta. O silêncio do Estado frente a essa questão evidencia a sua atuação a favor dos grandes empresários rentistas neoliberais do mercado financeiro que lucram com os títulos da dívida pública. Empresários donos de meios de comunicação de massa e que nada produzem para o país vivem de renda proveniente do dinheiro público. Isso porque verbas que poderiam ser direcionadas à educação são usadas para o pagamento dos juros dessa dívida. Conforme os dados apresentados por Lindesay e Marcelino (2022), o aumento da dívida pública do ano de 2022 em relação ao ano de 2021 foi de R\$235 bilhões. De acordo com os economistas, isso permitiria o pagamento de quase duas vezes a previsão de orçamento da educação no ano de 2022, algo em torno de R\$120 bilhões. Eles complementam:

Como podemos constatar todos os anos, através das Leis orçamentárias, não falta dinheiro para financiar o serviço da dívida pública. Na Lei Orçamentária Anual – LOA/2021 a previsão de *pagamento foi de R\$ 2,236 trilhões*. Um ano depois a Lei Orçamentária Anual – LOA/2022 aprovou a previsão de pagamento da dívida pública federal *no valor de R\$ 2,471 trilhões*. Com uma operação matemática simples, podemos constatar um aumento de R\$ 235 bilhões para pagamento da dívida pública. Esse aumento de R\$ 235 bilhões representa quase o dobro da previsão do *orçamento da Educação (R\$ 120 bilhões)* em 2022. (LINDESAY; MARCELINO, 2022, grifos dos autores).

As duas leis mencionadas – a LRF e a EC 95/2016 –, juntamente com a questão da dívida pública, impactam grandemente os investimentos financeiros na área educacional e, conseqüentemente, o trabalho docente.

2.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Finalizamos esse capítulo com a análise da precarização do trabalho desde os primórdios do modo de produção capitalista até o Estado neoliberal vigente. Iniciamos o nosso estudo, com base em Marx, da categoria trabalho em suas características mais elementares até a sua complexificação e subordinação ao capital. Apresentamos uma análise histórica da gênese da precariedade com base no capítulo *A lei geral de acumulação capitalista*, da obra *O capital* de Marx (2017), e constatamos que o exército industrial de reserva tem uma funcionalidade para o acúmulo de capital e para o desemprego. Em outras

palavras, o processo de acumulação capitalista produz de forma estrutural o desemprego e a precarização do trabalho.

Os processos e os mecanismos de acumulação, assim como as crises do modo de produção capitalista, se modificam com o tempo, no entanto, ambos fazem parte desse modo de produção. Em momentos de crise, o sistema produtivo se organiza para favorecer o processo de acumulação, mesmo que isso signifique a intensificação da precarização do trabalho, fato que apresentamos com o taylorismo, com o fordismo e com o toyotismo.

A crise estrutural em 1970 reorganizou o setor produtivo para um modelo mais flexível com base no toyotismo. Esse padrão de “acumulação flexível” (HARVEY, 2003) tinha como pressuposto a flexibilização dos processos de trabalho e dos novos mercados consumidores. Uma outra resposta à crise foi a disseminação da ideologia neoliberal em contraposição ao Estado de bem-estar social. Para os economistas neoliberais, a crise ocorreu por excesso de gastos do Estado com políticas sociais. O neoliberalismo resultou, portanto, na flexibilização, na desregulamentação e na terceirização do trabalho. A liberalização e a desregulamentação das atividades econômicas proporcionaram o crescimento do mercado financeiro em nível mundial. As políticas públicas, a partir desse momento, ficaram subordinadas ao capital financeiro. Esse cenário macro fomentou, por meio do Consenso de Washington de 1989, a Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, por meio da qual se abriu as portas para a precarização do serviço público, sobretudo, com a LRF, a questão da Dívida Pública e a EC 95.

Após discutirmos essas questões importantes, no próximo capítulo, concentramo-nos especificamente na natureza e função do trabalho docente e como esse cenário de reformas impactará via políticas educacionais no trabalho dos professores.

3 O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, caracterizamos a natureza e a função do trabalho docente em uma perspectiva marxista. Além disso, tentamos entender a motivação, a atuação dos organismos internacionais no Brasil, por meio das políticas públicas educacionais, e a sua influência na precarização do trabalho docente. Finalizamos este capítulo apresentando as principais políticas educacionais que versam sobre o trabalho docente no Brasil.

3.1 NATUREZA E FUNÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Verificamos, com base em Marx (2017), que o trabalho – como um intercâmbio do homem com a natureza – sempre existiu em todos os tipos de sociedade e apresentamos, no capítulo anterior, as suas principais características no modo de produção capitalista. Em seus aspectos ontológicos (os mais fundamentais), não há a separação no processo de trabalho, da parte manual e da intelectual. O filósofo húngaro György Lukács (2013) estudou a processualidade interna do trabalho, os seus aspectos ontológicos e a sua relação com a gênese do ser social. O trabalho docente se efetiva “por meio de sua prática social” e é determinado socialmente pela realidade objetiva à qual está inserido (CARVALHO, 2022). Pretendemos, desse modo, nesta seção, discutir acerca da natureza e da função do trabalho docente, além de seus limites dentro da ordem social vigente.

Na seção 2.1, consideramos o trabalho no modo de produção capitalista (como valor de troca) e compreendemos, a partir de Marx (2017), que o trabalho, em seus aspectos mais elementares (o agir intencionalmente na natureza visando a produzir um objeto útil), existiu em todos os tipos de sociedade. Lukács (2013), em sua ontologia, priorizou a categoria trabalho na sua análise da gênese do ser social, uma vez que as demais categorias se desenvolveriam a partir de um “[...] ser social já constituído [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 44). A gênese do ser social, desse modo, se dá pelo trabalho em seus atributos mais básicos. Esse conceito é considerado como “protoforma” de toda atividade humana, no entanto, não se trata da categoria primeira, mas a mais simples e originária (LESSA, 2016).

O trabalho seria, portanto, o fundamento ontológico das demais práxis sociais, mas nenhuma dessas são redutíveis ao trabalho¹⁹, uma vez que já sofreram mediações e adquiriram uma certa complexidade (LESSA, 2016). A práxis educativa, nessa perspectiva, tem um vínculo ontológico com o trabalho, pois o aspecto cognitivo tem uma importância central nesse processo e permite tanto o aperfeiçoamento do trabalho quanto o desenvolvimento subjetivo de quem o executa.

A divisão social do trabalho possibilita as condições necessárias para a reprodução humana. Mencionamos na seção 2.1 que o fator diferencial entre os homens e os outros animais é a consciência, instância fundamental para o trabalho. Por meio dela, o homem pode planejar a sua ação na natureza e os melhores meios de atingi-la (LUKÁCS, 2013). A ação direta do homem na natureza foi denominada por Lukács (2013) de pôr teleológico primário, já o pôr teleológico secundário é caracterizado pelo agir na consciência dos indivíduos, isto é, entre consciências.

Com a complexificação do trabalho e a sua divisão social no capitalismo, o trabalho manual passou a se contrapor de forma hostil ao trabalho intelectual²⁰. Marx (2017) explica que,

Enquanto o processo de trabalho permanece puramente individual, o mesmo trabalhador reúne em si todas as funções que mais tarde se apartam umas das outras. Em seu ato individual de apropriação de objetos da natureza para as suas finalidades vitais, ele controla a si mesmo. Mais tarde, ele é que será controlado. [...] Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual. Mais tarde, eles se separam até formar um antagonismo hostil. (MARX, 2017, p. 577).

No modo de produção capitalista, além da separação e da contraposição do trabalho manual e intelectual, temos que o produto do trabalho não mais pertence a um trabalhador isolado, mas se transforma “[...] num produto social, no produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho.” (MARX, 2017, p.3 82). Nessa direção, “[...] para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta, agora, ser um órgão do trabalhador coletivo, executar qualquer uma de

¹⁹ Lessa indica a dissertação de mestrado de Costa (1999), *Trabalho e Serviço Social: Debate sobre a concepção de Serviço social como processo de trabalho*, na qual defende que o trabalho fundou as demais práxis sociais, mas, ao mesmo tempo, nenhuma das práxis são redutíveis a ele.

²⁰ A separação do trabalho manual e intelectual existiu em todas as sociedades em que houve a exploração do homem pelo homem, porém, ganha características específicas no capitalismo.

suas subfunções.” (MARX, 2017, p.382). Essa situação deu origem a um grupo de trabalhadores chamados superintendentes, que fiscalizavam os trabalhadores coletivos. Assim, o trabalho intelectual seria realizado pela vigilância enquanto o manual pelo coletivo. Além da exploração desmedida com a extração da mais-valia, temos agora o processo de fragmentação do trabalho e a oposição entre os trabalhadores, uma situação fundamental para o modo de produção capitalista.

O trabalho do professor se origina nesse contexto de separação entre trabalho manual e intelectual e surge juntamente com a organização da escola, “[...] como uma exigência imposta pelo desenvolvimento produtivo da humanidade [...]” (CARVALHO, 2022, p. 278), ou seja, pelo capital. Ainda de acordo com o autor, os capitalistas tiveram que aceitar a expansão da educação para a classe trabalhadora para que essa obtivesse o mínimo de conhecimento necessário para a execução de seus trabalhos. Etimologicamente, a palavra professor significa *aquela que professa a verdade* e está vinculado ao trabalho intelectual (CARVALHO, 2022). Podemos dizer que o trabalho educativo se insere no que Lukács (2013) denominou de pôr teleológico secundário, uma vez que se dá entre as consciências. O complexo da educação é uma atividade característica do ser social, e seu principal objetivo consiste em capacitá-los a reagir adequadamente diante das diversas situações impostas pelo cotidiano. Assim, inferimos que a educação em sentido amplo se dá por toda a vida (LUKÁCS, 2013). Em sentido estrito, a educação se dá na instituição escolar, mas pode acontecer também em espaços não escolares. O trabalho do docente, portanto, está relacionado à reprodução social, e na escola tem a “[...] função de transmitir, a cada aluno, a cultura produzida pelo gênero humano no decorrer da história.” (ASSUMPCÃO, 2014, p.13). É, por conseguinte, uma práxis determinada socialmente e influenciada por aspectos políticos, econômicos e ideológicos. No entanto, ela pode abrir “[...] espaços para que as classes subalternas consigam o mínimo de acesso à cultura e possam formar seus próprios intelectuais. Esta é uma posição estratégica na luta contra o capital que não se pode negligenciar.” (CARVALHO, 2022, p.276).

3.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O cenário de “crise estrutural do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2002) e as saídas para superá-lo - a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização - demandam um novo perfil de trabalhador, com novas capacidades cognitivas e comportamentais. As organizações internacionais de financiamento, nesse contexto, têm influenciado as políticas educacionais e, com isso, impactado o trabalho docente. O BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o FMI, para citar apenas essas três, propagaram a ideia nos países pertencentes à Organizações das Nações Unidas (ONU) de que a educação teria um papel importante na erradicação da pobreza. De acordo com Leher (2015),

O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo. (LEHER, 2015, p.2 2).

Trata-se, portanto, de um controle ideológico por parte dessas organizações, pois ajudaram na disseminação do neoliberalismo (como apontamos na seção 2.3) e responsabilizaram a educação pelas mazelas sociais inerentes ao modo de produção capitalista. Esses organismos multilaterais internacionais têm influenciado as políticas educacionais brasileiras, com reflexos no trabalho do professor. Embora algumas organizações difiram no modo como exercem suas ideologias, que é o caso do Banco Mundial, todas convergem para o caráter salvacionista da educação frente aos problemas decorrentes do modo de produção capitalista.

Nos dias 5 a 9 de março de 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (EPT²¹) com a participação da Unesco, do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) nas discussões sobre educação e com o apoio do BM. Ficou estabelecido que todos deveriam ter acesso à educação, e cada país teria o compromisso de elaborar um plano de educação. Em 1993, em

²¹ A sigla EPT é utilizada pelos organismos internacionais para designar Educação Para Todos, no entanto, no Brasil, essa sigla é usada para a Educação Profissional e Tecnológica pelo MEC.

Nova Delhi, na Índia, realizou-se uma nova conferência, que resultou na *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para todos*, na qual, segundo Santos *et al.* (2017), “[...] renovaram as crenças nos preceitos desses organismos, bem como os prazos das metas de EPT definidas no encontro da Tailândia.” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 21). Nos anos 2000, no Senegal, “[...] o compromisso com as metas do EPT foi reafirmado no *Fórum Mundial de Educação: Marco de Dacar.*” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 21).

Para o EPT, “[...] a educação, sobretudo a básica, constitui a principal estratégia de formação do trabalhador e, conseqüentemente de redução das desigualdades sociais.” (SANTOS *et al.*, p.22). Essa conferência pretendia universalizar a educação básica e “[...] defender a aprendizagem mínima, necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício imediato de um ofício. Com efeito, cabe à escola dispor de mecanismos de ensino e aprendizagem de cunho competitivo e empresarial.” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 23). Nega-se, com isso, ao indivíduo, o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. O que podemos observar, por meio desses documentos, é a oferta de uma escolarização mínima para o mercado de trabalho, o que se difere da educação em sentido amplo. Em vista disso, a educação passou a desempenhar um papel fundamental na erradicação da pobreza e na formação para o trabalho. Para os países centrais e imperialistas, como os EUA, é essencial manter o Brasil na sua condição de país dependente e desigual. Na divisão internacional do trabalho, o nosso país tem a sua função e, pelo controle ideológico, os organismos internacionais podem impedir possíveis insurgências, formar indivíduos dóceis, bem-adaptados e acríticos. Os autores supracitados complementam:

Para os agentes internacionais, a educação deve assumir a função de erradicar a pobreza, promover a paz, diminuir a contaminação por doenças epidêmicas e prover a estabilidade econômica nos países pobres do globo, entre outras determinações. Porém, a questão de se viver numa sociedade de classes, de interesses antagônicos, na qual uns detêm os meios de produção enquanto outros possuem somente a sua força de trabalho, não é, em hipótese alguma, debatida. (SANTOS *et al.* 2017, p. 22).

Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI elaborou um relatório para a Unesco, intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, no qual versou sobre os quatro pilares da educação. No Brasil, esse documento foi publicado em 1998 e “[...] redigido pelo teórico francês Jacques Delors, o que levou a ser chamado de Relatório Delors.” (SANTOS *et al.* 2017, p. 23). Além de ratificar os documentos anteriormente

citados, o relatório Delors concebia uma educação adequada à nova ordem sociopolítica, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser. Segundo Santos *et al.* (2017), posteriormente foi agregado o paradigma do aprender a empreender. Esses pilares formariam indivíduos preparados para encarar um mundo em constante transformações tecnológicas e se adequarem às novas demandas do mercado de trabalho e da “sociedade do conhecimento²²”.

Em 2015, a Unesco organizou, em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação. Foi elaborada a Declaração de Incheon, com uma agenda para desenvolver de 2015 até 2030 uma educação inclusiva, equitativa na qualidade para todos e de aprendizagem ao longo da vida²³. Esse evento serviu para a definição da nova agenda para a educação, que iniciou em Jomtien, nos anos de 1990. Santos *et al.* (2017) nos atenta para o fato da

[...] constante prorrogação dos prazos ou para a reedição das metas da EPT em eventos subsequentes, ano a ano, o que revela a impossibilidade de concretização das metas preestabelecidas, haja vista que a lógica do capital em crise não permite a objetivação de alteração do quadro de pobreza e desigualdade. (SANTOS *et al.*, 2017, p. 30).

Ainda nos anos de 1990, as organizações internacionais de financiamento orientaram o Brasil na implementação de políticas neoliberais que tinham por objetivo reduzir os gastos públicos e controlá-los a partir de um modelo gerencial de Estado, como consideramos na seção 2.4. A atuação dessas organizações financeiras multilaterais impactou diretamente o trabalho docente, sobretudo, no que diz respeito à carreira, aos salários e ao racionamento dos gastos em educação no geral.

A atuação do BM no Brasil se deu desde a década de 1940, com o financiamento do projeto de desenvolvimento nacional, mas foi no governo do presidente FHC, na década de 1990, que intensificou a sua atuação na área da educação. A agenda do BM na área de

²² De acordo com Duarte (2008), “[...] a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...] E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.” (DUARTE, 2008, p. 13-14).

²³ Na EC nº 108, de 6 de agosto de 2020, incluiu-se no art. 206 da Constituição Federal do Brasil o item “IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”

educação está em total afinidade com o cenário econômico que vivemos, marcado pela acumulação flexível, pela globalização e pelo neoliberalismo. Machado (2018) destaca que,

A expansão da educação tecnológica globalizada, apresentada pelo Banco, trouxe para o cenário brasileiro, conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, entre outros. (MACHADO, 2018, p. 2).

Os conceitos destacados por Machado (2018) inserem-se em uma racionalidade empresarial que invadiu o ambiente educacional. O grupo de intelectuais que realiza o estudo na área educacional para o BM e auxilia na propagação dessa ideologia é composto por economistas. Esses procuram fazer diagnósticos desconsiderando fatores históricos e regionais, além de reduzir a economia a uma manipulação pragmática de dados. Com base nesses dados que não refletem a realidade de forma adequada, criam diagnósticos que servem de base para a geração de consensos e implementação das políticas educacionais. Machado (2018) ressalta que, no governo do presidente FHC,

Paulo Renato Souza, economista que fez parte dos quadros do Banco foi, por dois mandatos, Ministro da Educação [...] e a lógica das políticas implementadas sob seu comando privilegiaram o mercado financeiro em detrimento dos investimentos sociais, num claro alinhamento com o que define e defende o Banco Mundial. (MACHADO, 2018, p. 2-3).

Os três fóruns de *Educação para Todos* – Jomtien, em 1990, Nova Delhi, em 1993, e Senegal, em 2000 – influenciaram as políticas educacionais brasileiras na intenção de universalizar a educação básica. Isso ocorreu por meio da criação de leis e planos de educação que, por vezes, pioram as condições de trabalho dos docentes, pois mascaram a realidade da educação brasileira. A situação vivenciada pelos docentes é de “[...] superlotação de salas de aula, falta de professores, baixos salários, estrutura física precária, desvio de verbas, entre outras inúmeras dificuldades cotidianas.” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 27).

De acordo com Machado (2018), dentre as organizações financeiras internacionais, o BM é uma das “[...] mais eficientes na difusão do ideário mercadológico [...]” (MACHADO, 2018, p. 3) na área educacional. Desde 1996, com o seu documento *Prioridades e estratégias para a educação* (BANCO MUNDIAL, 1996), essa instituição orienta – por meio de seus estudos na área de educacional – as políticas educacionais de

países como o Brasil, em que “[...] o sistema educacional está a cargo do financiamento público [...]” (MACHADO, 2018, p.4) e que tem como horizonte a educação em uma perspectiva mercadológica e empresarial. Machado (2018) destaca outros dois documentos: *Informe sobre el Desarrollo Mundial. Servicios para los Pobres* (BANCO MUNDIAL, 2004) e *Um ajuste justo. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017), os quais, juntamente com o publicado em 1999, defendem a remuneração dos professores baseada em resultados e o racionamento nos gastos públicos em educação. O ideário neoliberal difundido pelo banco visa ao fim da “[...] estabilidade da contratação de professores [...]” (MACHADO, 2018, p.16). Segundo o autor,

Os documentos elaborados pelo Banco Mundial, independente do período, guardam a mesma lógica de pensamento: a educação é tomada como área mercadológica e o ensino como produto. Nesta visão, os professores são os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, portanto, são eles que devem receber um bônus quando alcançarem os resultados esperados e as punições caso os alunos não tenham êxito. Em síntese, *para o Banco Mundial, salário e carreira devem ser atrelados à avaliação de desempenho rigorosa, tendo como quesitos: provas de conhecimentos periódicas e os resultados dos alunos.* (MACHADO, 2018, p. 14, grifos nossos).

O BM deixa claro a sua recomendação de que a carreira e a remuneração devem estar atreladas aos resultados individuais de cada docente, os quais são avaliados a partir do desempenho de seus alunos em provas padronizadas. Essa recomendação coloca em questão o plano de carreira docente com base no tempo de serviço prestado. Ressaltamos um trecho do documento publicado em 2004:

As estruturas de carreira estão ligadas a antiguidade e ao nível de formação e treinamento, não ao domínio demonstrado de capacidade. E quando há pagamento por outras motivações extrínsecas não é o único motivador para os profissionais da educação. A estrutura típica das condições de trabalho e de pagamento [carreira] minam a motivação intrínseca dos trabalhadores. (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 126).

De acordo com Machado, o BM encara o trabalho do professor como “[...] um dos insumos do processo educativo [...]” (MACHADO, 2018, p. 9) e insere a remuneração docente como o 8º insumo mais importante em uma lista com nove. Essa instituição tem um potencial de induzir as políticas educacionais, mas em nenhum momento a valorização do trabalho docente é mencionada como sendo uma prioridade. Na realidade,

As orientações do BM, portanto, não incluem qualquer incentivo para que os governos implementem políticas de carreira para os professores. Pelo contrário, as propostas e exemplos do Banco destacam a flexibilização e a precarização contratual como alternativas para ampliar o atendimento sem onerar os cofres públicos que, segundo o Banco, já gastam o suficiente. (MACHADO, 2018, p. 10).

No relatório de 2017 – *Um ajuste justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017) –, o BM ressaltou que o problema da educação no Brasil não seria a falta de recursos, mas a sua má administração. Parte-se, desse modo, da ideia de que “[...] a gestão dos recursos da educação no Brasil é ineficiente e um indicativo disso seria o excessivo número de professores e conseqüentemente a baixa proporção aluno/professor.” (MACHADO, 2018, p. 13). A carreira dos professores, no que diz respeito à sua organização, é novamente criticada nesse documento:

Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).

Machado (2018) nos alerta para o fato de que, embora sejam feitas críticas tanto ao número excessivo de professores na relação professor/aluno quanto ao salário dos professores, “[...] o texto produzido não apresenta fontes que deem sustentação às afirmações apresentadas.” (MACHADO, 2018, p. 13).

Uma das formas de combate ao absentéismo, de acordo com o BM, seria a bonificação, embora não seja computada para fins de aposentadoria:

A 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).

Para Machado (2018), “[...] outro ponto importante a ser ajustado, nos termos do Banco, seria a vinculação de ganhos salariais a sistemas de bonificação por frequência e resultados e, no mesmo sentido, ameaças de demissão.” (MACHADO, 2018, p. 13).

3.3 POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

A CF de 1988, em seu art. 6º, entende a educação como um dos direitos sociais: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988). Trata-se, portanto, de um direito de todos os brasileiros e um dever do Estado e da família, como expresso no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Com relação aos profissionais da educação, o art. 206 determina:

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
[...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
[...] Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

É dever do Estado Brasileiro garantir a educação básica gratuita a todo cidadão, como explicita o Art. 208, inciso I: “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. ” (BRASIL,1988). A CF de 1988, desse modo, ampliou o conceito de educação básica disposto na Lei nº 5.692²⁴, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Segundo a referida lei, no seu Art. 20, “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que

²⁴ Essa lei foi revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.” (BRASIL,1971). A CF de 1988, no art. 211, determinou uma nova configuração:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988)

A CF, no art. 214, prevê um plano nacional de educação, de duração decenal, o qual são estabelecidos diretrizes e metas para a educação brasileira:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

A LDBN (Lei nº 9.394/96) foi criada com base na CF de 1988 com o intuito de regulamentar o sistema educacional brasileiro, nas esferas pública e privada. No art.1º, expõe-se que a educação se dá em todos os espaços, mas a legislação direciona-se exclusivamente aos espaços formais de educação, isto é, em “instituições próprias”:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996).

A finalidade da educação é o “pleno desenvolvimento do educando” para a cidadania e obrigação da família e do Estado. Conforme o art. 2º, “[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Os níveis de escolarização são expressos no art. 21, com a seguinte configuração: a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e o ensino superior. A organização da educação básica está no art. 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

O trabalho docente tem a intenção de educar e se consolida nas salas de aulas, espaços formais, *locus* desta pesquisa. O profissional docente teve o seu trabalho ampliado com a expansão do conceito de educação básica desde a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” na época da ditadura militar. A CF de 1988, no art. 206, determina que o ensino seja ministrado no princípio da gestão democrática do ensino público na forma da lei (VI), isto é, o professor passa a atuar na gestão escolar e na articulação da escola com as famílias.

No art. 12 da LDBEN, destaca-se a “incumbência dos estabelecimentos de ensino”, com impacto no trabalho docente: elaborar e executar sua proposta pedagógica (I); prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (V); articular-se às famílias e à comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (VI); promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas (IX); estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (X); e promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e de enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (XI). Os professores passaram a ter atribuições para além da sala de aula e um papel social no combate aos problemas decorrentes do capitalismo, como a violência, o uso de drogas etc.

As tarefas dos docentes são expressas no art. 13 da LDBEN, sendo elas: a participação na elaboração da “proposta pedagógica”²⁵ do estabelecimento de ensino e o cumprimento de sua execução; zelo pela aprendizagem dos alunos; plano de recuperação para alunos que não obtiveram rendimento suficiente; cumprir os dias letivos²⁶ e as horas-aula estabelecidos e participar em cursos de aperfeiçoamento profissional e ajudar na articulação da escola com a comunidade e a família²⁷. O art. 14 versa sobre a gestão democrática das instituições escolares do ensino público da educação básica, com a participação dos profissionais da educação, das comunidades escolar e local em conselhos escolares. Os trabalhadores docentes, além da regência em sala de aula, participam de inúmeras atividades que extrapolam o âmbito escolar, tais como: elaboração do PPP, reuniões com famílias e comunidades, participação na gestão escolar, ações de avaliações e atividades de educação social. Há uma intensificação do trabalho dos professores pelas legislações analisadas, pois esses passaram a trabalhar mais.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, determina no art. 7 que pelo menos 60% dos recursos do fundo seriam destinados à remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental público. O art. 9 propõe um prazo para o estabelecimento de um “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” nos Estados, Municípios e Distrito Federal. O art. 13 estabeleceu a capacitação permanente dos professores, o número mínimo e máximo de alunos em sala de aula e uma jornada de trabalho que incorporasse os momentos diferenciados das atividades docentes. De acordo com Leher (2010), a valorização do magistério

[...] abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional;

²⁵ Segundo Flach (2010), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) recebe outras denominações e “[...] podemos citar: Projeto Pedagógico, Projeto Pedagógico-curricular, Projeto Educativo, Projeto de Escola. Até mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 utiliza termos diferentes para referir-se ao mesmo objeto: proposta pedagógica (arts. 12 e 13) e projeto pedagógico (art. 14).” (FLACH, 2010, p. 45). Concordamos com a autora que se trata de um projeto político, por não ser neutro e pelo fato de a escola assumir “[...] opções sociais e políticas em relação aos educandos e a comunidade circundante [...]”, além de pedagógico, pois tem um cunho educativo.

²⁶ A LDBEN, no art. 24, prevê pelo menos 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, totalizando-se um mínimo de 800 horas anual tanto no ensino fundamental e médio. Na legislação anterior, Lei nº 5.692/1971, art. 11, previa-se um ano letivo com no mínimo 180 dias de trabalho escolar efetivo.

²⁷ De acordo com Silva e Lima (2009), essa articulação é um dos aspectos que contribuirá para democratização da gestão na escola. É importante destacar também que “[...] a participação das famílias na escola como um dos elementos que poderá contribuir para o bom desempenho intelectual e afetivo dos/as aluno/as.” (SILVA; LIMA, 2009, p. 240).

concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional. (LEHER, 2010, p. 1).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, previsto pela Lei nº 10.172/01, definiu as diretrizes e as metas para a valorização dos profissionais de educação, envolvendo “[...] a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.” (BRASIL, 2001). As metas propostas nesse PNE foram inviabilizadas por falta de recursos financeiros na gestão do presidente FHC. O último PNE foi previsto pela Lei nº 13.005, de 25 de junho em 2014, e tem como uma das diretrizes, no art. 2, inciso IX, “[...] a valorização dos (as) profissionais de educação [...]” (BRASIL, 2014).

É preciso destacar que o PNE de 2014 foi comprometido pela EC nº 95/2016, que congelou os investimentos públicos em 20 anos, estabelecendo um novo regime fiscal no país, como verificamos no capítulo 2 (seção 2.4) deste trabalho. A meta 20 do PNE de 2014 determinava que até o ano de 2024 o governo deveria

[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014).

A meta 15 visava a garantir que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]”, além de, conforme a meta 16, “[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.” (BRASIL, 2014). Com relação ao piso salarial, a meta 17 foi assim definida: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014). Almejava-se também assegurar, de acordo com a meta 18, “[...] o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2014).

Em 2006, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da EC nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF. Esse fundo, de natureza contábil e Estadual, conta com recursos provenientes dos 26 Estados e o Distrito Federal. Estipula-se um custo a ser gasto por aluno nacionalmente; caso algum Estado não consiga arcar com essa despesa, a União pode ajudar. No art. 22, determinou-se um gasto de “pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos fundos” na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede pública. O plano de carreira e remuneração da educação básica foi tido como fundamental para a melhoria de qualidade no ensino e aprendizagem, mencionado no art. 40. O piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica foi exigido, sendo que a sua fixação deveria ocorrer até agosto de 2007, como expresso no art. 41.

Vinte anos após a CF de 1988 e 12 anos após a LDBEN, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica foi instituído pela Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. De acordo com o art. 2 § 1º:

O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.(BRASIL, 2008).

As atividades de classe não devem extrapolar o limite de 2/3 da carga horária, isto é, 1/3 das horas restantes deve ser dedicado a atividades extraclasse. Conforme versa o § 4º, “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008). Caso algum ente federativo não tenha recursos para cumprir o valor fixado do piso salarial nacional, o art. 4 § 2º esclarece que a União deve “[...] cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.” (BRASIL, 2008). O art. 5, por sua vez, prevê uma atualização anual do piso salarial nacional sempre no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. Esse reajuste é baseado no valor aluno-ano do FUNDEB (VAAF) e dependerá, como vimos, da arrecadação dos impostos pelos Estados e Distrito Federal. Os entes federativos, de acordo com o art.6º deverão adequar ou elaborar os seus planos de carreira e remuneração do magistério, “[...] tendo em vista o cumprimento

do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2008). Anualmente, tem sido uma luta entre os sindicatos e o Governo Federal para fazer cumprir de forma integral o piso do magistério, assim como exigir o cumprimento dos reajustes para a atualização do piso e da jornada extraclasse.

Podemos concluir nesse tópico que o trabalho docente se modifica, no decorrer dos tempos, com as reformas educacionais, por meio das políticas educacionais. A “intensificação” se dá pelo aumento de trabalho e das atribuições estabelecidas nas legislações. A “desvalorização da categoria” ocorre quando não se cumpre a atualização do piso salarial, e a “flexibilização nas contratações” quando se tem um número significativo de professores temporários. No próximo capítulo, verificamos quais políticas educacionais no Estado do Paraná permitiram ampliar o processo de precarização do trabalho docente.

3.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Após o estudo da natureza e da compreensão do trabalho docente, destacamos que os organismos multilaterais internacionais, principalmente o BM, além de disseminar o neoliberalismo e recomendar a reforma de Estado no Brasil, sugerem políticas educacionais com a intenção de erradicar a pobreza, como se a educação fosse resolver os problemas inerentes ao modo de produção capitalista. Para o BM, o problema da educação não é a falta de recursos, mas a má administração do dinheiro. O trabalho docente deveria ser remunerado com base em resultados individuais de cada professor ao invés do tempo de serviço, colocando em xeque o plano de carreira dos professores. O ideário neoliberal difundido pelo banco visava ao fim da “[...] estabilidade da contratação de professores [...]” (MACHADO, 2018, p. 16) e ressaltava a flexibilização e a precarização contratual como formas de não onerar os cofres públicos (MACHADO, 2018).

No último tópico, estudamos as principais legislações educacionais que estruturam o trabalho docente segundo o modelo capitalista vigente no Brasil. Iniciamos pela CF de 1988, com destaque ao art. 206, que aborda a valorização dos profissionais da educação escolar, garantida, na forma da lei, por meio de “[...] planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal [...]” (BRASIL, 1988). Posteriormente, destacamos a Lei nº 9.394/96 – LDBEN –, foi criada com

base na CF de 1988 a fim de regulamentar o sistema educacional brasileiro. Enfatizamos a criação do FUNDEB, e estabelecimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e o PNE de 2014, que foi comprometido pela EC 95/2016.

A compreensão da natureza/função do trabalho docente, da atuação das organizações multilaterais internacionais nas políticas educacionais, assim como das principais legislações que discorrem sobre o trabalho docente permite-nos um melhor entendimento da situação de precarização dos professores do magistério da rede pública estadual do Paraná, o que realizamos no capítulo a seguir.

4 TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

Apresentamos, neste capítulo, o plano de carreira dos professores efetivos da rede estadual de educação básica do Paraná e as atribuições dos professores temporários. Embora ambos tenham os mesmos deveres, os direitos são divergentes, uma vez que os professores temporários já lidam com a precarização em seus contratos trabalhistas. É menos oneroso para o Estado do Paraná manter a contratação desses profissionais, um fato que compromete a qualidade do processo educativo.

Em seguida, ponderamos a respeito da ofensiva neoliberal contra os professores do Estado do Paraná desde a reforma do Estado Brasileiro. Para tanto, apresentamos as principais políticas educacionais que discorrem sobre o trabalho docente no Paraná e aquelas que legalizam a precarização de suas ações laborais. Iniciamos com o governo neoliberal de Jaime Lerner (1995-2002), passando pelos dois mandatos do governador Roberto Requião (2003-2010) até chegarmos ao governo neoliberal de Carlos Alberto Richa (2011-2018).

Por fim, apontamos as condições de trabalho dos professores (as) paranaenses e a sua intensificação durante a pandemia da covid-19, no governo neoliberal de Carlos Roberto Massa Júnior. Esperamos evidenciar como as políticas educacionais podem legitimar e ampliar o processo de precarização do trabalho docente.

4.1 O PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES EFETIVOS

Com a expansão da industrialização e a expectativa de crescimento econômico durante a década de 1970, em plena ditadura militar, foi sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici²⁸ a já mencionada Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971²⁹, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A obrigatoriedade da escolaridade foi expandida para oito anos e a educação era dividida entre o Estado, a família e as empresas.

²⁸ O governo Médici esteve em atividade de 1969 a 1974 e foi marcado por episódios de violência, tortura, prisões, assassinatos e perseguições aos opositores de seu governo.

²⁹ A primeira LDBEN foi elaborada após a queda do Estado Novo (1937-1945), isto é, após o governo ditatorial de Getúlio Vargas. Foi promulgada somente em 1961 e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela atual versão a Lei nº 9.394/1996.

Nesse contexto, era necessária a formação de uma classe trabalhadora para atender ao mercado de trabalho emergente, para isso, a referida lei tinha a intenção de generalizar o ensino profissionalizante no 2º grau. A educação era um pressuposto para o desenvolvimento econômico, fazendo com que a intenção dessa LDBEN fosse o mercado de trabalho e uma ideologia tecnicista, alicerçados na teoria do capital humano. Era fundamental, também, que cada unidade federativa dispusesse de um estatuto do magistério que explicitasse os direitos e os deveres dos docentes, como foi estabelecido no art. 36 “Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.” (BRASIL, 1971).

Seguindo essa determinação federal, o Paraná, sob o governo de Jayme Canet Júnior, sancionou a Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino 1º e 2º graus. A lei estabeleceu o regime jurídico do pessoal do magistério público do Estado do Paraná (art. 1), sendo os professores subordinados ao Estatuto, e no art.18 da Lei nº 6.174/70³⁰, determinou-se que os cargos públicos seriam providos por: I - nomeação; II - promoção; III - acesso; IV-transferência; V - readmissão; VI - reintegração; VII - aproveitamento; e VIII - reversão. Os arts. 7 e 20 do Estatuto (LC 7/76) destacavam que os cargos do magistério público no Paraná seriam ocupados sempre mediante concurso de provas e títulos. A lei expressa:

Art.7. Os cargos do Magistério serão providos segundo o regime jurídico deste Estatuto, sempre mediante concurso público de provas e títulos.

Art.20. O provimento de cargos em cada nível de atuação será feito mediante concurso público de provas e títulos. (PARANÁ, 1976).

O último concurso de provas e títulos foi realizado no Estado do Paraná no ano de 2013 (Edital nº 017/2013 da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência - SEAP). O que se observa anualmente é a abertura de edital para contratação de professores temporários na rede.

Somente no ano de 2004, sob o governo de Roberto Requião, que foi instituído o plano de carreira do professor da rede estadual de educação, conforme a Lei Complementar (LC) nº 103, de 15 de março de 2004. Esse dispositivo legal foi atualizado pelas leis

³⁰ A Lei nº 6.174, de 16 de novembro de 1970, estabeleceu o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná.

complementares nº 106/04, nº 130/10 e nº 155/13, marcos formais para a valorização do professor e para o aperfeiçoamento profissional (sua profissionalização).

O reconhecimento desse profissional, de acordo com o art.3 da LC nº 103/04, se daria mediante uma “[...] remuneração digna e condições adequadas de trabalho [...]”, o que traria como consequência “[...] a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado.” (PARANÁ, 2004). A Lei expressa como princípios e garantias: a formação continuada; a promoção da educação com a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar saberes dentro dos parâmetros democráticos; a gestão democrática das escolas; o avanço na carreira; a valorização do desempenho; o direito à hora-atividade na jornada de trabalho; e a existências de Conselhos Escolares em todas as escolas públicas do Paraná (PARANÁ, 2004).

O cargo de professor da rede Estadual de educação é estruturado em seis níveis, e cada um desses em 11 classes, de acordo com o art. 5 da LC nº 103/04 e com a Tabela 1, exposta a seguir. Os níveis e as classes compõem a evolução funcional e remuneratória do professor. No art. 5, são especificados a formação mínima exigida para a atuação em cada etapa da educação básica e o direito do professor de exercer a função de direção escolar. O art. 6 trata sobre os vencimentos de acordo com o nível e a classe que o profissional docente ocupa: “A Tabela de Vencimentos do Professor é composta de 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados a critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei.” (PARANÁ, 2004).

A seguir, destacamos os parágrafos da referida legislação que especificam os vencimentos em cada nível da carreira:

§ 1º Os valores dos vencimentos dos Níveis Especial III, Especial II e Especial I correspondem a 85% (oitenta e cinco por cento), 75% (setenta e cinco por cento) e 70% (setenta por cento), respectivamente, do valor do vencimento do Nível I, tomado como referência para o presente Plano de Carreira.

§ 2º O valor do vencimento do Nível II corresponde ao valor do vencimento do Nível I acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).

§ 3º O valor do vencimento do Nível III, Classe 1, corresponde ao valor do vencimento do Nível II, Classe 11, acrescido de 5% (cinco por cento).

§ 4º Cada um dos Níveis descritos no caput deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 5º Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 5% (cinco por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe 2 de cada Nível corresponda ao valor da Classe 1 acrescido de 5% (cinco por cento), e assim sucessivamente até a Classe 11, que corresponde ao valor da Classe 10 acrescido de 5% (cinco por cento). (PARANÁ, 2004).

Na Tabela 1, obtida no site da APP-Sindicado, visualizamos a remuneração de cada nível/classe, de acordo com o último com o decreto Estadual nº 10.209/2022.

Tabela 1 - Tabela de Vencimento dos professores e do Paraná

Tabela de Vencimentos dos(as) Professores(as) - Jornada 20 horas												
Atualizada em jan/2022 (3%) + aumento de classes iniciais												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE Nível III	1	(76) 3.179,97	(77) 3.338,96	(78) 3.505,90	(79) 3.681,21	(80) 3.865,26	(81) 4.058,54	(82) 4.261,46	(83) 4.474,53	(84) 4.698,27	(85) 4.933,17	(86) 5.179,83
Especialização Nível II	2	(65) 2.049,24	(66) 2.069,74	(67) 2.090,43	(68) 2.152,33	(69) 2.259,93	(70) 2.372,92	(71) 2.491,59	(72) 2.616,16	(73) 2.746,98	(74) 2.884,33	(75) 3.028,54
Lic. Plena Nível I	3	(54) 1.951,66	(55) 1.971,18	(56) 1.990,89	(57) 2.010,80	(58) 2.030,91	(59) 2.051,21	(60) 2.071,73	(61) 2.092,94	(62) 2.197,58	(63) 2.307,46	(64) 2.422,82
Lic. Curta + Adic. Nível Especial III	4	(43) 1.658,91	(44) 1.708,68	(45) 1.759,94	(46) 1.812,74	(47) 1.867,12	(48) 1.923,13	(49) 1.980,83	(50) 2.040,25	(51) 2.101,46	(52) 2.164,50	(53) 2.229,44
Lic. Curta + Adic. Nível Especial II	5	(32) 1.463,75	(33) 1.507,66	(34) 1.552,89	(35) 1.599,47	(36) 1.647,46	(37) 1.696,88	(38) 1.747,79	(39) 1.800,22	(40) 1.854,23	(41) 1.909,86	(42) 1.967,15
Magistério Nível Especial I	6	(21) 1.366,16	(22) 1.407,15	(23) 1.449,36	(24) 1.492,84	(25) 1.537,63	(26) 1.583,76	(27) 1.631,27	(28) 1.680,21	(29) 1.730,61	(30) 1.782,53	(31) 1.836,01
Mensalidade APP (QPM): R\$ 61,47 (4,5% - Classe 1 - Nível Especial I) / (PSS): R\$ 30,73												
Auxílio transporte (AT): R\$ 421,27 (20 horas)												

Fonte: Tabela.... (2022).

O avanço na carreira ocorre por meio da progressão (a passagem do professor de uma classe para outra) e pela promoção (o avanço de um nível para o outro), “[...] mediante titulação acadêmica na área de educação ou certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE³¹.” (PARANÁ, 2004). De acordo com o art.11:

I - Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º, § 2º, desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente;

II - Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena;
III - Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação;

IV - Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, nos termos da lei, para a qual será

³¹ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) tem por objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. Apesar de instituído em 2004, só foi regulamentado seis anos mais tarde pela LC nº 130, de 14 de julho de 2010. Na Lei, é expresso que o PDE é “[...] como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica.” (PARANÁ, 2010).

aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação. (PARANÁ, 2004).

É garantida ao professor a possibilidade de complementar a sua formação, seja por meio licenciatura plena, bem como se especializar, por meio de uma pós-graduação, como o mestrado e o doutorado. A qualificação profissional é um direito do docente, visando à sua valorização e à melhoria do serviço prestado. Para tanto, conforme determina os arts. 12, 13 e 17, é possível se afastar de suas atividades docentes sem prejuízo remuneratório de “[...]vantagens de caráter permanente.” (PARANÁ, 2004).

A progressão na carreira ocorre, a cada dois anos, “[...] mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho [...]” (PARANÁ, 2004), ficando “[...] computados até 15 (quinze) pontos para a avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional” (PARANÁ, 2004). São processos usados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) que permitem aos professores analisarem a sua prática profissional e estudarem possibilidades de crescimento na carreira.

A remuneração do cargo compreende o vencimento (correspondente ao nível e à classe da carreira), as gratificações em decorrência do tempo de serviço e as aulas extraordinárias. De acordo com o art. 22 § 2º, “Sobre o montante da remuneração incidirá contribuição previdenciária mensal, para efeitos de recebimento de proventos de aposentadoria.” (PARANÁ, 2004). No entanto, será feita uma média das contribuições, como expresso no § 3º: “Para o cálculo dos proventos de aposentadoria, no que se refere às gratificações, aulas e serviços extraordinários, será considerada a média das contribuições.” (PARANÁ, 2004). Qualquer modificação nos vencimentos dos professores em atividade repercutirá nos proventos dos docentes aposentados, como estabelecido no art.14 da mesma legislação.

Além da promoção e da progressão, o professor receberá a gratificação por tempo de serviço de 5% ao completar cinco anos de serviço público efetivo, como preconizado no art. 25 e calculado da seguinte forma:

I - 5% (cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 05 (cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
II - 10% (dez por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 10 (dez) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

III - 15% (quinze por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 15 (quinze) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
IV - 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 20 (vinte) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
V - 25% (vinte e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
VI - 30% (trinta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 31 (trinta e um) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
VII - 35% (trinta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 32 (trinta e dois) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
VIII - 40% (quarenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 33 (trinta e três) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
IX - 45% (quarenta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 34 (trinta e quatro) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;
X - 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná. (PARANÁ, 2004).

Com 35 anos de carreira, o profissional receberá 50% de adicional por tempo de serviço. Os professores em atividade terão direito ao auxílio transporte “[...] correspondente no mínimo a 24% [...]” (PARANÁ, 2004) sobre o vencimento e proporcional a uma jornada de trabalho de 20 h semanais (art. 26).

Professores que porventura exercerem a função de diretor escolar ou trabalharem no período noturno, também receberão gratificação, como expresso no art. 27³², referente a uma jornada de 20 h semanais:

I - Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor, segundo a carga horária, para o exercício no período noturno, compreendido a partir das 18 (dezoito) horas;
III - Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento inicial da Carreira do Professor, correspondente ao Nível I, Classe 1, para o exercício da função de Diretor de Estabelecimento de Ensino. (PARANÁ, 2004).

O regime de trabalho do professor obedecerá a uma carga horária de 20 a 40 horas semanais. Caso o professor trabalhe 10 ou 20 h semanais, poderá completar a sua carga horária com aulas extraordinárias até o limite de 40 h semanais e com vencimento proporcional às horas trabalhadas. A hora-aula do professor será de 50 minutos e a hora-

³² O art. 27, item II, da LC nº103/2004 foi alterado pelo art. 3 da LC nº 106/2004. Previa-se a gratificação de 50% ao professor com habilitação específica na área de Educação Especial, no exercício da docência ou atendimento pedagógico especializado, mas isso foi extinto pela LC nº 106/2004.

atividade corresponderá ao limite de 2/3 da jornada de trabalho. As férias serão de 30 dias e acompanharão o calendário escolar, mas os profissionais têm direito a mais um recesso remunerado de 30 dias e 10 dias, respectivamente, destinado à atividade de formação continuada, obedecendo-se, contudo, o calendário de 200 dias letivos, como estabelecido pelo art. 32.

Após descrevermos as funções, os direitos e os deveres dos professores efetivos, a seguir, detemo-nos naqueles que trabalham em regime temporário.

4.2 PROFESSORES TEMPORÁRIOS E SUA SITUAÇÃO DE PRECARIADO PROFESSORAL

A história dos professores temporários no Brasil remonta ao século XVIII, período primeira reforma educacional realizada no país, conhecida como reforma pombalina³³. Ao assumir a tarefa educacional, com a expulsão dos jesuítas, foi necessária a contratação de professores por meio de concursos públicos. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), a

[...] instituição de concursos para a seleção de docentes inicia-se quando a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas, em Portugal e suas colônias. Nas aulas correspondentes ao Brasil, o processo de seleção de professores iniciou-se em 1760 - os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática ou de matemática para ocupar uma aula atribuída a uma cidade ou vila. Aprovado, o professor recebia um documento que o autorizava a ensinar. Após o concurso o cargo seria vitalício, a menos que o professor decidisse mudar de localidade, ocasião em que perderia o direito à aula. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 69-70).

A seleção por concurso público e a estabilidade no cargo datam do período colonial, mais precisamente no século XVIII. No entanto, já nessa época havia a contratação de professores substitutos ou interinos para suprir a falta de profissionais concursados. Eram comuns, segundo os autores supracitados, protestos dos docentes e a realização de concursos públicos de acordo com a vontade dos dirigentes da época:

A aprovação em concurso era determinante para a constituição da identidade dos professores, uma que proporcionava certa estabilidade e permanência no cargo,

³³ Marquês de Pombal, diplomata português, baniu as ações da Companhia de Jesus, expulsou os jesuítas das colônias portuguesas e retirou deles o controle sobre a educação, conferindo-o à reponsabilidade do Estado.

sempre que a escola não fosse fechada por falta de frequência. Desse modo era fundamental que houvesse concursos de seleção com certa regularidade, pois os professores substitutos e interinos tinham uma situação mais frágil, na dependência das relações com os chefes políticos locais. Temos, desde o século XVIII, momentos em que a maioria dos docentes é de substitutos ou interinos, a que se segue a realização de concursos, motivada em grande parte por protestos dos docentes. Vale observar que a situação de substituto ou interino era favorável às acomodações de acordo com as inclinações e simpáticas de políticos locais, o que contribuía para que os concursos não se realizassem com a frequência devida (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 73-74).

Ferreira e Abreu (2014) destacam que a “[...] a contratação de professores com vínculo temporário, assim como a morosidade na realização de concursos públicos, não é um fenômeno contemporâneo” (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 135). Ainda segundo as autoras, a contratação de professores interino/temporários sem concurso público “[...] está prevista em lei desde o século XVIII [...]” e “[...] evidencia-se que essa situação tem origens históricas, alterando-se suas condições e nomenclaturas [...]”, mas presentes “[...] desde o surgimento de um sistema educacional no Brasil. (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 135).

O trabalho temporário³⁴ no Brasil foi promulgado durante a ditadura civil-militar pela Lei nº 6.019/74³⁵ e regulamentado pelo Decreto nº 73.841/74. Esse trabalhador visava a atender a uma demanda extraordinária de serviços ou a cobrir a falta de pessoal nas empresas. No Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, que aprovou a “Consolidação das Leis do Trabalho”, já se mencionava a obrigatoriedade da carteira profissional para o exercício de qualquer emprego, mesmo em caráter temporário.

No Estado do Paraná, a Lei nº 6.508/73 instituiu a categoria de pessoal suplementar para desempenhar os trabalhos e as tarefas complementares dos cargos ocupados por funcionários públicos no Estado. No Paraná, o Decreto nº 5.012/74 autorizou a contratação de professores, com base na categoria de pessoal suplementar, para ministrarem aulas no 1º e 2º graus:

Art. 1º. A Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura poderá admitir professores no regime jurídico consubstanciado na Lei nº 6.508, de 13 de

³⁴ O trabalho temporário não se confunde com a prestação de serviços a terceiros. De acordo com o artigo 4-A da Lei nº 6.019/1974, incluído pela nova Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/2017), a prestação de serviços a terceiros é a transferência, pela contratante, da execução de qualquer atividade, inclusive sua atividade principal, a pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços com capacidade econômica compatível com a sua execução (BRASIL, 1974b).

³⁵ O recente Decreto nº 10.060/2019 regulamentou a Lei nº 6.019/1974 e alterou algumas regras, como o prazo do contrato, que era de três meses e passou a ser de 180 dias. O trabalhador temporário não tem direito à indenização de 40% sobre o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), ao aviso-prévio, ao seguro-desemprego e à estabilidade provisória no emprego da trabalhadora temporária gestante.

dezembro de 1973 e em sua regulamentação baixada através do Decreto nº 4.766/73, para ministrarem aulas em estabelecimentos de 1º e 2º Grau, conforme as necessidades específicas de cada um deles. (PARANÁ, 1974a).

Pontuamos, na seção anterior, que, nesse período, ocorreu no Brasil a reforma do 1º e 2º graus, por meio da Lei Federal nº 5.692/71, expandindo-se a obrigatoriedade da escolaridade de quatro para oito anos, assim como generalizando-se ensino profissionalizante para o 2º Grau. Esses fatos demandaram a contratação de mais profissionais da educação no Paraná.

O Estatuto do Magistério Público Paranaense – LC nº 7/1976 – prevê, em seu art. 45, a substituição do cargo titular do magistério quando entrar em licença ou interromper o exercício (Redação dada pela LC nº 100/2003). Essas alterações, na época, com base no Decreto nº 5.012/74, ou seja, envolveram a admissão de professores para suplementar os funcionários públicos de licença. Atualmente, esse recurso se dá pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), analisado mais adiante.

Na seção 3.3, destacamos que a CF do Brasil de 1988, no art. 206, inciso V, discorre que a “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.” (BRASIL, 1988). Esse fato é endossado pela Lei de LDBEN, em seu art. 67, inciso I: “[...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [...]” (BRASIL, 1996).

A CF de 1988, no art.37, inciso II, determina que

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988).

No mesmo artigo, no inciso IX, porém, abre-se uma brecha para a contratação sem a necessidade de concursos públicos: “[...] a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.” (BRASIL, 1988).

As contratações temporárias não devem exceder “[...] dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição [...]” (PARANÁ, 2005),

de acordo com o art. 3 da LC nº 108/2005. Os professores contratados nos termos dessa lei estarão vinculados ao regime geral de previdência social e que será recolhida durante a vigência da contratação (art. 9). O art. 10 explicita alguns direitos como auxílio-alimentação, vale-transporte e afastamentos. O salário de um professor temporário³⁶ (QUP) equivale ao salário de início de carreira um professor estável, isto é, do Quadro Próprio do Magistério (Quadro Único de Pessoal - QPM). No entanto, existe uma diferença de valor nos salários de um professor temporário acadêmico (não licenciado), de um com licenciatura curta e licenciatura plena, como indica a Tabela 2:

Tabela 2 - Vencimento dos Professores Temporários do Estado do Paraná referente ao ano de 2022

ANEXO II DO DECRETO N° 10.209			
TABELA DE VENCIMENTO BÁSICO			
QUADRO ÚNICO DE PESSOAL - QUP			
PROFESSOR ENQUADRADO - JANEIRO DE 2022			
PROFESSOR ENQUADRADO - PISO - JAN/22			
	HABILITAÇÃO	HORAS	VALOR
LP	LICENCIATURA PLENA	10	R\$ 985,59
		15	R\$ 1.478,38
		22	R\$ 2.168,29
LC	LICENCIATURA CURTA	10	R\$ 731,87
		15	R\$ 1.097,81
		22	R\$ 1.610,12
NL	NÃO LICENCIADO	10	R\$ 683,08
		15	R\$ 1.024,62
		22	R\$ 1.502,78

Fonte: Paraná (2022).

Como o contrato desses docentes tem um prazo, não há a possibilidade de promoção e de progressão na carreira. Geralmente, o contrato do professor temporário paranaense tem duração de, no máximo, dois anos; passado esse período, elabora-se um novo contrato. Essa

³⁶ Existe um tipo de trabalhador docente, chamado de “professor eventual” que, de acordo com Silva, “[...] é um trabalhador docente atípico que tem máxima expressão na rede pública do Estado de São Paulo e configura a precarização já institucionalizada. [...] Eles só são chamados quando há trabalho, recebem por hora-aula ministrada e não sabem quanto vão ganhar no final do mês.” (SILVA, 2019, p. 241). São trabalhadores desprovidos de direitos e muitos sequer conseguem atingir o piso salarial da categoria.

é, na visão de Ferreira (2013), uma “manobra” dos órgãos de gestão do Estado do Paraná que visa “[...] burlar a legislação vigente [...]” (FERREIRA, 2013, p. 133).

Para caracterizarmos melhor os direitos de um professor temporário no Paraná, faremos uma comparação entre esses e os professores QPM, pois isso evidenciará a sua situação de “precariado professoral”³⁷.

Embora tenham os mesmos deveres, os direitos desses professores divergem em vários quesitos. A contratação dos professores QPMs se dá mediante concursos de provas e títulos – o último ocorreu em 2013 –, ao passo que os professores temporários têm o seu contrato por tempo determinado e sem a possibilidade de renovação. O PSS no Paraná ocorre anualmente e a aprovação no processo não garante a vaga. Até 2019, o processo se deu por meio da avaliação da prova de títulos referentes à escolaridade, ao tempo de serviço e ao aperfeiçoamento profissional, conforme a Tabela 3, extraída do Edital nº 57/2018 – GS/SEED (PARANÁ, 2018).

³⁷ De acordo com Silva (2020), o precariado professoral é uma parte da classe trabalhadora docente que atua no setor público com contratos atípicos e que se difere dos professores estáveis por não possuírem os direitos trabalhistas, possibilidade de promoção e progressão na carreira e organização sindical. Trata-se de “[...] um novo contingente do professorado, cujas relações laborais estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de expandir.” (SILVA, 2020, p. 589).

Tabela 3 - Avaliação de Títulos para concorrer a uma vaga no PSS para professor no Paraná (2018)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TABELAS DE AVALIAÇÃO DE TÍTULOS

Tabela 1

PSS 2019 - ETAPA 01 – PROFESSOR DAS DISCIPLINAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)			
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	PONTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA	
Nível superior completo – LP			
a) Diploma de Curso de Licenciatura; ou Diploma de Curso Superior acompanhado de Certificado de Formação Pedagógica, ou Licenciatura Plena por estágio supervisionado no 2.º Grau em cursos sob vigência da Portaria n.º 399/MEC na disciplina de inscrição.	70	70	
b) Diploma de Curso Superior e Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de Curso de Licenciatura ou Formação Pedagógica na disciplina de inscrição	50		
c) Diploma de Curso Superior e Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de Curso de Licenciatura ou Formação Pedagógica na disciplina de inscrição.	45		
d) Diploma de Curso Superior e Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de Curso de Licenciatura ou Formação Pedagógica na disciplina de inscrição.	40		
e) Diploma de bacharel com a mesma nomenclatura da disciplina de inscrição	20		
Licenciatura Curta – LC			
Verificar no Anexo I - Quadro 1 as disciplinas que não se aplicam à Licenciatura Curta			
f) Diploma de Licenciatura Curta na disciplina de inscrição.	35		
g) Licenciatura Curta na disciplina de inscrição por estágio supervisionado no 1.º Grau em cursos sob vigência da Portaria n.º 399/MEC na disciplina de inscrição.			
Acadêmico – SL			
h) Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de Curso de Licenciatura na disciplina de inscrição.	30		
i) Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de curso de Licenciatura na disciplina de inscrição.	25		
j) Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de Curso de Licenciatura na disciplina de inscrição.	10		
TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR, PEDAGOGO OU TILS (Período de 01/01/2008 a 30/06/2018)			
a) Registro automático pelo Sistema PSS: Tempo de serviço como contratado pela SEED em função prevista neste Edital. Não necessita de comprovação.	1 ponto por ano	Máximo 10 pontos	
b) Inclusão de tempo pelo candidato: Tempo de serviço em função prevista neste Edital na rede de ensino privada em regime celetista (com registro em carteira de trabalho), em outras redes públicas de ensino e tempo como efetivo exonerado da SEED.	1 ponto por ano		
c) Exclusão de tempo pelo candidato: Tempo de serviço inserido automaticamente e utilizado ou em processo de utilização para aposentadoria.	-		
APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL			
a) Diploma de doutor em curso <i>stricto sensu</i> devidamente reconhecido pelo CNE/MEC (máximo 1 curso).	15	20	
b) Diploma de mestre em curso <i>stricto sensu</i> devidamente reconhecido pelo CNE/MEC (máximo 1 curso).	10		
c) Certificado de especialização <i>lato sensu</i> (máximo 1 curso).	5		
PONTUAÇÃO MÁXIMA		100	

Fonte: Paraná (2018).

Podemos observar que podem se candidatar à função de professor temporário quem já cursou no mínimo 25% da licenciatura da disciplina da inscrição e bacharéis sem complementação pedagógica. Esse fato desvaloriza quem tem a licenciatura plena e compromete o processo de ensino-aprendizagem nas escolas; é uma falta de compromisso com a qualidade do ensino público oferecido ao cidadão paranaense. De acordo com a tabela, quanto maior a certificação, maior será a pontuação atribuída ao candidato. Convém ressaltar que o tempo trabalhado como professor temporário também pontua e serve como classificação, sendo um estímulo aos universitários ingressarem desde cedo na prática docente. O tempo trabalhado apenas é contabilizado para a aposentadoria, pois os temporários não recebem gratificação por tempo de serviço de 5% até 50% como os efetivos. Esses professores não têm nenhuma garantia de recontração, vivem anualmente a incerteza de ter ou não um trabalho e não gozam da estabilidade dos efetivos.

Os últimos dois concursos para professor temporário ocorreram com a realização de provas objetivas e a cobrança de taxas, organizadas por instituições privadas –pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRAESPE)³⁸, em 2020³⁹, e pelo Instituto Consulplan⁴⁰, em 2021 –. A jornada de trabalho de um professor efetivo varia de 20 a 40 h semanais. Já o professor temporário tem a sua jornada de acordo com a demanda, mas obedecendo a um limite de até 40 h semanais.

Os professores temporários não têm direito ao seguro saúde, à licença e ao afastamento para curso de aperfeiçoamento ou especialização sem prejuízos à frequência e à remuneração, como acontece com os efetivos. Ademais, os professores QPMs têm direito a participar do concurso de remoção, isto é, podem escolher em qual escola trabalhar⁴¹. Aos temporários resta assumirem as vagas que sobraram das escolhas dos efetivos, acarretando, em geral, um aumento da rotatividade desses profissionais na rede e comprometendo o vínculo desse professor com a escola e com o seu PPP. Esses profissionais, de acordo com Nauroski (2014), muitas vezes precisam dar aula em até três escolas em diferentes para aumentar a sua carga horária. Esse fato contraria o Plano Estadual de Educação de 2015, que

³⁸ Conforme o Estatuto do CEBRAESPE, em seu art. 1.º, o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - CEBRASPE é pessoa jurídica de direito privado na forma de associação civil, sem fins lucrativos, com sede e foro em Brasília (DF) (CEBRASPE, 2018).

³⁹ O processo seletivo simplificado de 2020 ocorreu no contexto da pandemia da covid-19, tendo a prova objetiva adiada duas vezes e com um índice de abstenção de 12,7% (ABSTENÇÃO..., 2021).

⁴⁰ Trata-se de uma associação de direito privado e sem fins lucrativos (QUEM..., 2020).

⁴¹ Souza (2016) relata em sua tese de doutorado a preferência dos professores efetivos por áreas centrais. As regiões periféricas das três maiores cidades do Paraná são ocupadas majoritariamente por professores temporários. Esse fato, a nosso ver, acirra mais as desigualdades no ensino e compromete a sua qualidade.

prevê, na meta 17 e estratégia 17.3, o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (PARANÁ, 2015).

O art. 42 da LC nº 103/2004 assegura aos professores da rede estadual de educação básica do Paraná a liberdade de associação sindical. Atualmente, a APP-Sindicato é a maior associação dos trabalhadores em educação pública no Estado. Em uma pesquisa desenvolvida por Nauroski (2014) destacou que muitos professores “[...] ressentem de ações mais efetivas do sindicato, atribuindo como causa para isso o fato de serem professores temporários.” (NAUROSKI, 2014, p. 136). Esses docentes não se sentem reconhecidos dentro da própria categoria, sofrendo preconceito até por colegas efetivos, o que aumenta ainda mais o desprestígio social. Essa situação é prejudicial aos professores como um todo, pois fragmenta a classe e enfraquece a luta.

A partir da análise dos professores efetivos e temporários no Estado do Paraná, fica evidente a flexibilização das formas de contratação dos docentes. As condições contratuais de trabalho sem plenos direitos às quais esses professores estão inseridos já caracteriza uma situação de precarização. Concordamos com Nauroski (2014) que o professor temporário PSS não é obrigado a assinar o contrato com a SEED, mas “[...] levando em consideração a conjuntura da necessidade do trabalho e da sobrevivência, é razoável supor o peso da coerção na sua aceitação, sem que isso signifique passividade [...]” (NAUROSKI, 2014, p. 149). Esse cenário de desvalorização e de precarização tem contribuído para a não atratividade da profissão para os cursos de licenciatura nas universidades.

O art. 3 da LC nº 108/2005 prevê a contratação de no máximo até 10% do total de cargos de docentes da carreira, mas, com base nos números disponíveis no site da SEED (em janeiro de 2020), 34,56% são professores temporários; em um total de 56.366 professores efetivos no Estado do Paraná, 19.471 eram de temporários⁴². Segundo Nauroski (2014), no primeiro semestre de 2014, o número de professores temporários no Estado do Paraná chegou à marca de 31,6%. De acordo com Ferreira e Abreu (2014), “[...] alguns municípios e/ou núcleos regionais, é possível constatar que muitas vezes, em alguns casos, o número de temporários ultrapassa a quantidade de efetivos.” (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 134). Essa é mais uma vantagem para o Estado, já que se torna menos oneroso contratar professores sem direito à promoção, à progressão na carreira e ao FGTS. Considerando que os

⁴² Gomes (2017), com base no censo escolar de 2013, 2014 e 2015, estudou a contratação dos professores temporários no país e destacou que, em nove unidades federativas, havia um percentual acima de 50% de professores temporários em relação aos efetivos. Segundo a autora, o número de docentes temporários no Paraná era de 39,91% em 2013, 42,12% em 2014 e 31,61% em 2015.

professores efetivos já são um gasto para o Estado, esse tipo de contratação precária dos professores temporários diminui as despesas públicas com pessoal, seguindo-se, desse modo, as premissas neoliberais e as orientações da LRF. Esse cenário deixa explícita a desvalorização da categoria docente da rede pública do Estado do Paraná.

Vieira e Maciel (2011) assim se posicionam:

Aquilo que era para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público torna-se regra, prática absolutamente normal por parte do Estado. Ao tornar normal não há porque implementar ações coletivas para mobilização, discussão, questionamentos e embates em relação ao quadro que está instalado e que vem consolidando ano a ano [...]. (VIEIRA; MACIEL, 2011, p. 160).

O Plano Estadual de Educação, regido pela Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, tem como uma das diretrizes a valorização dos profissionais de educação (art. 2, inciso IX), transformada na meta 18:

Assegurar, no prazo de dois anos, aprovação e/ou adequação de planos de carreira para profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Profissional Nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal. (PARANÁ, 2015).

Para atingi-la, umas das estratégias seria “[...] estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que 85%, no mínimo, de profissionais do magistério e 65%, no mínimo, de profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo.” (PARANÁ, 2015). Isso significa que, na rede de educação básica paranaense, o máximo permitido de professores temporários seria de 15%. Para conseguir isso, o Estado deveria realizar concursos público de provas e de títulos. O prazo de dois anos já passou, mas o referido Plano tem a sua vigência até 2025. Ferreira e Abreu (2014) explicam que SEED do Paraná declarou que, mesmo com a contratação de 13 mil professores estatutários com o concurso realizado em 2013, continuaria a contratar professores temporários e que pretendia diminuir numericamente o percentual desses profissionais na rede, fato que não ocorreu.

O contrato precarizado dos professores temporários é vantagem para o Estado neoliberal e está em consonância com o período de crise e de acumulação flexível que vivemos. As consciências formadas a partir dessa realidade flexível e fragmentada não

conseguem apreender a complexidade da situação do precariado professoral. A subjetividade individualista, a falta de consciência e a união de classe pioram ainda mais a situação da categoria.

Ferreira e Abreu (2014) realizaram uma entrevista com a ex-gestora responsável pela SEES do Paraná e constataram que os principais motivos que justificam o aumento de professores temporários na rede pública de educação básica paranaense são:

Institucionalidade da empresa Paranaeducação (pois os profissionais admitidos pela referida empresa foram recontratados pelo Processo Seletivo Simplificado); alterações na grade curricular estadual (a ampliação de algumas disciplinas exigiu mais admissões, sem necessariamente haver concursos na área); aumento da demanda escolar (atendimento de segmentos que antes não eram responsabilidade da rede estadual); alargamento da jornada escolar (o que exigiu um maior contingente de profissionais na rede); necessidade constante de suprir vacâncias de forma imediata (diante de licenças, afastamentos e outras situações excepcionais de curta duração); Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (que licencia professores efetivos da sala de aula para o desenvolvimento de pesquisas); Lei de Responsabilidade Fiscal (que limita os gastos públicos, de tal forma que as despesas com o pessoal não pode exceder 60% da receita corrente do Estado); morosidade dos concursos públicos; decisões governamentais (pela não realização de concursos e/ou chamamento de aprovados para preencher vacâncias de cargos). (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 136).

A precarização é multifatorial e um processo que está de acordo com o modo de produção capitalista. O Estado gesta políticas públicas e educacionais que afetam o trabalho docente. Ao analisarmos as condições contratuais dos professores temporários no Paraná com relação aos efetivos, observamos que a situação de precarização já está legitimada. A ausência de concurso público se deve à premissa neoliberal de diminuir os gastos com pessoal da máquina pública e subserviência à lei de responsabilidade fiscal. Na próxima seção, enfatizamos algumas das principais políticas educacionais dos governos estaduais que retratam o trabalho precarizado dos professores da rede estadual do Paraná desde a reforma do Estado no Brasil.

4.3 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NOS GOVERNOS LERNER, REQUIÃO E RICHA

O Estado do Paraná seguiu os ditames da reforma do Estado Brasileiro, proposto por Bresser Pereira na gestão do presidente FHC na década de 1990, assim como vem seguindo

as orientações do BM nas políticas educacionais⁴³. Pretendemos, nessa seção, caracterizar os governos paranaenses desde a década de 1990 e as principais políticas públicas de educação que contribuíram para a precarização trabalho docente.

Em harmonia com o Governo Federal da época, presidido por FHC, o governador do Estado do Paraná Jaime Lerner⁴⁴ (1995-2002), do Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), seguiu os pressupostos neoliberais de reforma do Estado. De acordo com Lara e Maroneze (2011), o governo Lerner “[...] atribuiu um novo formato à gestão dos serviços sociais, transferindo parte dos serviços públicos para a gestão privada e elegendo formas flexíveis de regular os serviços e a própria administração dos recursos humanos.” (LARA; MARONEZE, 2011, p. 11).

No campo educacional, o governo seguiu os preceitos do BM, do BID e da Reforma do Estado Brasileiro. O Plano de Ação da SEED de 1995, por exemplo, objetivava modernizar para “[...] superar deficiências e defasagens do ensino.” (LARA; MARONEZE, 2011, p. 11). O foco era, por meio da gestão racional e eficiente dos recursos, adequar “[...] a educação à escassez de recursos e aos parâmetros competitivos delimitados pelo mercado.” (LARA; MARONEZE, 2011, p.11).

A educação de excelência seria atingida pelos princípios da gestão empresarial, “[...] pautada na qualidade total da educação [...]” (LARA; MARONEZE, 2011, p. 12) e na gestão compartilhada, isto é, a gestão participativa difundida nas empresas privadas. A SEED atuou como disseminadora da ideologia empresarial para os professores e “[...] tornou-se explícito que os princípios reguladores do mercado deveriam ser contemplados nos cursos de formação profissional.” (LARA; MARONEZE, 2011, p. 12). Criou-se, portanto, um cenário de individualismo e de competitividade entre os profissionais da educação paranaenses.

Destacamos, nesse período, a Lei nº 11.970, de 19 de dezembro de 1997, que criou o Serviço Social Autônomo Paranaeducação⁴⁵, que objetivava, de acordo com o art. 3, oferecer à população do Estado padrões elevados de ensino e educação. Pela leitura atenta dos arts.1

⁴³ O BM vem agindo na indução de políticas no Estado do Paraná bem antes da Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990. Um estudo detalhado da atuação do banco no Estado pode ser encontrado na dissertação de Camargo (2018).

⁴⁴ Para Neto e Serra (2007), “[...] A atuação de Lerner se contrapõe aos governos que o antecederam. Os governos José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião, todos do Partido Democrático Brasileiro (PMDB), haviam se caracterizado por políticas que marcavam a forte presença do Estado, que propunha um modelo de desenvolvimento que desse suporte à diversidade econômica das diversas regiões, como o apoio direto aos diferentes segmentos de renda.” (NETO; SERRA, 2007, p.138).

⁴⁵ De acordo com Souza (2016), outros serviços sociais autônomos foram criados como o Parana Previdência, o Parana Rural, o Parana Turismo, o Parana Cidadania e outros.

e 2, já podemos observar que se tratava de uma empresa privada adentrando à educação pública paranaense:

Art. 1º Fica instituído o PARANAEDUCAÇÃO, pessoa jurídica de direito privado, sob a modalidade de serviço social autônomo, sem fins lucrativos, de interesse coletivo, com a finalidade de auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, através da assistência institucional, técnico-científica, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, bem como da captação e gerenciamento de recursos de entes públicos e particulares nacionais e internacionais.
Art. 2º O PARANAEDUCAÇÃO poderá celebrar convênios, contratos, ajustes, parcerias e consórcios com pessoas físicas, jurídicas de direito público e privado, nacionais, estrangeiras ou internacionais, a fim de realizar suas finalidades, atendidas as exigências do Contrato de Gestão e do Estatuto, referidos nesta lei. (PARANÁ, 1997).

A contratação dos docentes sem concurso público se daria pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e por terceiros, tal como expresso no art. 18:

As ações do PARANAEDUCAÇÃO, compreendendo todas as atividades administrativas e técnicas relacionadas com planos, programas, projetos, produtos e serviços, de sua responsabilidade, serão exercidas e desempenhadas por empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e por terceiros, pessoas jurídicas ou físicas, observada a legislação em vigor. (PARANÁ, 1997).

De acordo com a Constituição Estadual do Paraná, em seu art.177, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (PARANÁ, 1989). O art. 179 diz que é dever do Poder Público Estadual o “[...] I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tenham tido acesso na idade própria.” (PARANÁ, 1989). Não teria razão para terceirizar uma atribuição do Estado a uma empresa privada; não fazia sentido o Paranaeducação agir concomitantemente com a SEED da época e nem contratar professores para trabalhar na rede de educação básica sob o regime da CLT. Os professores temporários do Paranaeducação não gozavam da estabilidade do cargo e direitos que os professores concursados efetivos tinham. Ficava a cargo do Conselho Escolar, de acordo com Santos (2004), a avaliação e a demissão dos educadores. “Instalou-se um clima de repressão e de medo nas escolas, dando margem à perseguição política. Além do mais, foi impedida a remoção do trabalhador para outra unidade escolar.” (SANTOS, 2004, p. 91). A precarização do trabalho desses professores temporários se dava tanto no plano objetivo

quanto no subjetivo. Em 6 de março de 1998, o Ministério Público do Paraná moveu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra o Paranaeducação. A sua ilegalidade se deu pelo fato de contrariar a Constituição Estadual do Paraná, a LDBEN de 1996 e o Estatuto do Magistério Estadual. A empresa Paranaeducação começou a ser extinta em 2003, já no governo de Roberto Requião (SOUZA, 2016).

Em 1996, como ressaltado na seção 3.3, criou-se o FUNDEF, por meio da Lei nº 9.424/96, a qual, no art. 9, estipulou um prazo para a criação de um “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério”. Assim, os docentes da rede estadual do Paraná, juntamente com a APP-Sindicato, começaram a elaboração de um plano de carreira estadual, aprovado somente em 2004, sob o governo de Roberto Requião. Os professores mantiveram-se sob a legislação do Estatuto do Magistério Estadual de 1976, como pontuamos na seção 4.1.

O governo de Lerner criou, no ano de 1998, a sua proposta de plano de carreira para os professores da rede estadual. O Plano de Desenvolvimento de Pessoal da Educação (PLADEPE) pretendia flexibilizar as relações de trabalho e acabar com direitos adquiridos pelos professores. Souza (2016) assevera que, “[...] entre as muitas medidas flexibilizadoras contidas na proposta de governo [...], vale a pena destacar: o regime jurídico celetista, passível de demissão a qualquer momento e o fim da estabilidade.” (SOUZA, 2016, p. 141). De acordo com Lara e Maroneze (2011), o PLADEPE elaborado pela SEED-PR tinha um “[...] posicionamento favorável à descentralização dos concursos e à centralidade do regime celetista.” (LARA; MARONEZE, 2011, p. 13). Houve resistência por parte dos professores e intensa mobilização da categoria pela APP-Sindicato, fazendo com que o PLADEPE não fosse aprovado.

Pontuamos, no capítulo 2 (seção 2.5), que a crise fiscal foi um dos pretextos para a reforma do Estado Brasileiro e a LRF (LC nº 101, de 4 de maio de 2000) seria um dos critérios para se ter a governança. O governo Lerner, em seus dois mandatos, não reajustou o salário dos professores, e sua gestão foi marcada pelo arrocho salarial. Lerner, sempre com base na LRF, alegava indisponibilidade de recursos, como pondera Santos (2004):

A necessidade de diminuição dos gastos orçamentários com recursos humanos de acordo com as prerrogativas presentes na Lei de Responsabilidade Fiscal (que limitava em 53% estes gastos) impediu o estabelecimento de novos concursos públicos bem como não permitiu implementar reajuste salarial e outras garantias constitucionais. Esta foi a principal argumentação e justificativa do governo Jaime Lerner. (SANTOS, 2004, p. 17).

O ex-diretor geral da SEED-PR nos últimos governos de Roberto Requião, Ricardo Fernandes Bezerra, ressaltou que, no final do governo Lerner, em 2002, “[...] o salário inicial dos professores precisava de um reajuste de 98,06% para se equiparar ao salário dos demais profissionais do estado [...]” (BEZERRA, 2014) com curso superior. Ele complementa:

O salário inicial dos professores, na época, era de R\$ 770,08, enquanto os demais profissionais ingressavam no estado com um salário de R\$ 1.525,25. Vamos enfatizar, para não deixar cair em esquecimento: à época, era necessário quase dobrar o salário inicial dos professores para equiparar ao salário dos demais profissionais do estado. Lembrem que o salário dos demais profissionais também estava arrojado. (BEZERRA, 2014).

No ano de 2002, o Decreto nº 5.546/2002 passou a conceder gratificação especial por assiduidade a todo servidor público efetivo, mas não era incorporada ao salário e nem contava para fins previdenciários. Esse decreto era uma espécie de política compensatória para evitar o absenteísmo que, segundo Lara e Maroneze (2011), “[...] muitos professores se ausentavam em decorrência dos problemas de saúde, agravado, muitas vezes, em razão das péssimas condições de trabalho.” (LARA; MARONEZE, 2011, p. 14).

O governador Jaime Lerner, em seus discursos, destacava a importância da valorização dos docentes do Estado, mas, na prática, em sua gestão, diminuiu os gastos sociais, exigiu dos professores a máxima eficiência dos resultados, flexibilizou as relações de trabalho, manteve o arrocho salarial nos dois mandatos e abriu espaço para a iniciativa privada atuar na educação pública paranaense.

Em oposição às políticas neoliberais e à impopularidade do governo de Jaime Lerner, Roberto Requião⁴⁶ (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB) se elegeu governador do Paraná em 2003, permanecendo por dois mandatos até 2010. A sua concepção de Estado se opunha à noção de Estado mínimo de Lerner, sendo sua gestão pública do Estado enquadrada sendo “[...] Administração pública societal [...]” (SOUZA, 2016, p. 179). Esse é um tipo de gestão mais democrática, com participação social e voltada para as classes menos favorecidas. Para Souza (2016), “[...] em toda a sua trajetória política, Roberto Requião legitima seu modelo de governar através de programas direcionados a questões sociais [...]” (SOUZA, 2016, p. 186). Em consonância com o Governo Federal do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas de

⁴⁶ Foi por três vezes governador do Paraná nos anos de 1991, 2003 e 2007.

Roberto Requião seguiram um modelo que prezava o desenvolvimento econômico juntamente com redes de proteção social para população.

A política que se tornou um marco para os trabalhadores docentes do Estado foi a LC nº 103/2004, que dispunha sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Professor da Rede Estadual Básica do Paraná, apresentado na seção 4.1. Esse Plano se contrapunha ao PLADEPE da gestão Lerner, que, caso fosse aprovado, precarizaria e flexibilizaria as relações de trabalho dos professores do Estado. A LC nº 103/2004, ao contrário disso, foi um dispositivo legal para a valorização da carreira docente.

Outro aspecto da apreciação docente foi o já mencionado PDE - artigo 11 da LC nº 103/2004 –, que proporcionaria a possibilidade do docente se aprimorar profissionalmente e ser valorizado com o aumento salarial após a certificação. Durante dois anos, o professor da rede estadual de ensino poderia afastar do seu trabalho sem o comprometimento do salário para poder participar da formação continuada. Embora tenha sido instituído em 2004, o PDE só foi regulamentado seis anos mais tarde pela LC nº 130, de 14 de julho de 2010.

No ano de 2005, foi aprovada a LC nº 108/2005, que dispunha sobre a contratação temporária de pessoal no funcionalismo público paranaense. Até essa data, os trabalhadores temporários não tinham um dispositivo legal específico para regular a sua contratação. Conforme pondera Souza (2016), no “[...] ano de 2009, 51,10% das contratações temporárias no Paraná diziam respeito à contratação de professores.” (SOUZA, 2016, p. 194).

É interessante observarmos que, em 2004, pela LC nº 103, foi estabelecido o ingresso do trabalhador docente no Estado mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, sendo um dos aspectos da valorização da categoria. No ano seguinte, por meio da LC nº 108, foi regulamentada a contratação precária de professores temporários pelo PSS.

Em 2006, durante a licença de Roberto Requião (de 4 de setembro a 31 de dezembro), o governador interino Hermes Brandão aprovou mais uma conquista para os professores da rede estadual do Paraná, a Lei nº 15.308/2006, como mencionamos na introdução desta dissertação. Normatizou-se que o professor afastado de sala de aula com base em laudo médico permaneceria suprido na demanda de professor e não perderia seus direitos. O docente, nesse caso, seria readaptado em outra função compatível com a sua, como orientador pedagógico, por exemplo. Antes da vigência dessa lei, durante a readaptação, muitos professores tinham seus vencimentos reduzidos e a jornada de trabalho ampliada.

No período da gestão de Roberto Requião, houve um crescimento de matrículas no ensino médio, e foi listada como uma das prioridades de seu governo “[...] a capacitação de professores para atuação nas modalidades de ensino sob a sua responsabilidade [...]” (SOUZA, 2016, p.195). Entretanto, ao invés de capacitar os profissionais da rede estadual de educação, Requião resolveu contratar mais professores temporários (SOUZA, 2016.).

Durante o seu governo, os professores, ou melhor, o funcionalismo público como um todo tivera os salários reajustados com relação às perdas salariais acumuladas nos anos anteriores. Em 2007, aprovou-se a Lei Estadual nº 15.512/2007, que instituiu o data-base, que objetivava a correção salarial anualmente, por meio da reposição das perdas salariais provocadas pela inflação. No ano em que Requião assumiu o governo, além do achatamento salarial, os professores tinham seus vencimentos defasados, se comparados aos outros servidores públicos estaduais de nível superior. De acordo com Ricardo Fernandes Bezerra (2014), ex-diretor geral da SEED nos últimos dois governos de Requião,

Apenas na primeira gestão do Requião, a diferença entre o salário de ingresso dos professores e dos técnicos do estado se reduziu quase à metade. Em 2006, a diferença estava em 56,94%, uma aproximação em 4 anos de 41,12%. Requião manteve a firme política de recuperação salarial dos professores, sem descuidar da recuperação do salário dos demais servidores públicos, concedendo ao mesmo tempo contínuos aumentos salariais para todos os servidores de todas as carreiras do funcionalismo. Agindo com responsabilidade e respeito aos professores, ao final da gestão Requião, a diferença salarial havia se reduzido para apenas **25,97%**, menos da metade da diferença que havia no início do segundo período de governo. Em oito anos, Requião reduziu em 72% a diferença do salário inicial dos professores em relação ao dos demais servidores públicos. (BEZERRA, 2014, grifos do autor).

Em 2008, foi sancionada a Lei do Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/08), que regulamentou o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Souza (2016) relata que “[...] a situação salarial dos professores efetivos do Paraná, durante o governo Requião, acompanhou a tendência observada em nível nacional.” (SOUZA, 2016, p.184). Os docentes, desse modo, tiveram os seus salários aumentados em relação aos outros funcionários públicos.

O governo de Requião, com base nas políticas educacionais, como o plano de carreira do magistério estadual, o PDE, foi de extrema importância para a valorização dos trabalhadores docentes. Criou-se o data-base para os servidores públicos estaduais em geral, e os professores tiveram os seus salários reajustados, diminuindo-se em 72% a diferença salarial inicial desses profissionais em relação aos dos outros servidores. No entanto, foi

legalizada pela LC nº 108/2005 a contratação precária de professores temporários, não havendo a realização de concurso público para professor em seus dois mandatos.

Em 2010, Carlos Alberto Richa (PSDB) se elegeu governador do Paraná com um projeto de governo baseado na concepção de Estado mínimo, gestão por resultados e parceria público-privada, em outras, palavras, seguiu a proposta de Bresser Pereira de “Administração Pública Gerencial” (SOUZA, 2016). Esse modelo, conforme apresentamos na seção 2.5, se fundamenta na eficiência administrativa, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no emprego dos princípios gerenciais no setor público.

A busca pelos resultados na gestão do Estado se daria pelos contratos de gestão. Cada Secretário, nesse caso, teria um compromisso formal com o Estado do Paraná, um acordo com base no plano de governo. De acordo com Souza (2016), “[...] os contratos são assinados no início de cada ano entre o governador (denominado contratante) e cada secretário de estado (denominado contratado).” (SOUZA, 2016, p. 203). O governador estabeleceu as metas conforme seu plano de governo, e os secretários tiveram que cumpri-las.

No ano de 2013, a SEAP publicou o Edital nº 017/2013, que tratou da realização do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de professor e pedagogo do Quadro Próprio do Magistério. No entanto, devemos ressaltar que, na gestão de Richa, as contratações precárias de professores por meio do PSS continuaram.

O governo neoliberal de Beto Richa foi marcado pelo equilíbrio fiscal, conseguiu aumentar a receita corrente líquida no ano de 2014 em 42,95%, mas isso não foi revertido em políticas públicas sociais (SOUZA, 2016). Os governos neoliberais priorizam a eficiência na administração a qualquer custo, mas concordamos com Souza (2016) que a “[...] responsabilidade fiscal não tem sido serviente da responsabilidade social, que se efetiva através de políticas públicas.” (SOUZA, 2016, p. 205). Um dado interessante foi o aumento significativo de cargos comissionados em 2014 na gestão de Richa, elevando-se consideravelmente os gastos estaduais com esse pessoal (SOUZA, 2016). Além disso, nesse ano, o Tribunal de Contas do Estado do Paraná confirmou “[...] o uso indevido de recursos do FUNDEB para o pagamento dos cargos em comissão.” (SOUZA, 2016, p.218).

Além da redução dos investimentos em todas as modalidades da educação básica no governo Richa, o Paraná, em 2013, caiu cinco posições no *ranking* de qualidade do ensino médio em relação ao último Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) de 2011 (SOUZA, 2016). Como saída desse quadro de baixo desempenho no IDEB, a capacitação

dos professores seria uma alternativa para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Entretanto, o Tribunal de Contas do Estado do Paraná apontou “[...] falhas na capacitação ofertada pelo Estado [...]” (SOUZA, 2016, p. 218) aos professores por meio do PDE. Os docentes deveriam ser consultados pelo Estado para relatarem quais cursos seriam necessários para a melhoria do processo educacional, mas houve um descompasso entre os cursos ofertados pelo PDE e as reais necessidades da classe docente (SOUZA, 2016).

A situação salarial durante o governo de Beto Richa seguiu “[...] a tendência de aumento observada em nível nacional [...]” (SOUZA, 2016, p.219), ou seja, o salário dos professores efetivos do Estado manteve-se acima do piso salarial profissional nacional (PSPN). A diferença restante de 25,97% para que os salários dos docentes em início de carreira se iguallassem aos demais funcionários públicos do Estado de nível superior foi sanada por Beto Richa (BEZERRA, 2014). No entanto, o governo não obedeceu ao cumprimento de 1/3 da jornada de trabalho como hora-atividade para o preparo de aula, para o estudo, para a correção de provas e/ outras ações realizadas ao fazer pedagógico. A não implementação da hora-atividade sobrecarregava e precarizava o trabalho dos professores pela intensificação e pelo aumento da jornada de trabalho. De acordo com o Plano de Carreira do Professor do Estado (LC nº 103/2004), no art. 31, determinou-se que 20% da jornada de trabalho deveria ser destinada à hora-atividade, mas, com a LC nº 155/2013, isso aumentou para 33%. O pagamento, contudo, seria condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira do Estado, com base na LRF.

De acordo com Souza (2016), durante a gestão Richa, ocorreu a demissão sumária (sem justa causa), com a intenção de reduzir custos, de “[...] 29 mil professores (as) e funcionários da rede estadual de ensino contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) ao final do ano letivo de 2014.” (SOUZA, 2016, p. 220).

Pelas mensagens legislativas nº 001/2015 e nº 002/2015 direcionadas à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), o governador Beto Richa já pretendia cortar direitos conquistados pelos professores. Caso a lei complementar fosse aprovada, a promoção e a progressão na carreira docente seriam dificultadas, assim como a diminuição por tempo de serviço para 0,1% ao ano. É importante lembrar que, de acordo com o plano de carreira do professor da rede estadual de educação do Paraná (LC nº 103/2004), é direito do servidor docente o adicional de 5% sobre o valor correspondente ao nível e à classe em que se encontra a carreira, ao completar cinco anos de serviço. Pela proposta de Richa, esse valor diminuiria para 0,5% em cinco anos.

Um fato que marcou nacionalmente a gestão neoliberal de Beto Richa foi o Massacre de 29 de abril de 2015 contra os servidores estaduais, em sua maioria, professores que foram exercer o seu direito de manifestação contra as alterações no ParanaPrevidência, o sistema previdenciário do qual os professores são os maiores contemplados. A categoria expressou o seu descontentamento e revolta contra o Projeto de Lei (PL) nº 024/2015 conhecido como “pacotagem”, que previa, além de alterações no sistema de previdência, o corte de benefícios dos servidores estaduais. Esses docentes foram brutalmente agredidos pela polícia militar em frente à ALEP enquanto lutavam por melhores condições de trabalho.

Para endossar a situação de intensificação e aumento da jornada de trabalho dos professores no governo de Carlos Alberto Richa, debruçamo-nos sobre os dados de uma pesquisa⁴⁷ realizada pelo Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (NESC/UFPR) ,em parceria com a APP-Sindicato, que objetivou compreender a relação entre exploração no trabalho e sofrimento mental dos professores da rede pública estadual paranaense. Dos 1.201 profissionais de educação observados, 77,1% eram do sexo feminino e 22,9% do sexo masculino. A maior parte estava na faixa de idade entre 41 e 50 anos (45,21%), 86,18% tinham especialização, 61,70% recebiam mais de quatro salários-mínimos e a maioria (43,71%) trabalhava na função há mais de 20 anos. Desses professores, um percentual de 91% era de concursado, ao passo que 6,91% eram temporários. Elaboramos um gráfico, com base na pesquisa realizada por Albuquerque *et al.* (2018), que relaciona o percentual de professores e o intervalo de horas semanais trabalhadas em sala de aula. Como se observa, um montante considerável desses profissionais passa a maior parte do tempo em sala de aula e dispõe de pouca carga horária para o preparo das aulas, correção de provas etc. O trabalho docente demanda uma sobrecarga de trabalho e a necessidade permanente de estudo.

⁴⁷ O estudo, concluído em 2015, foi coordenado pelo médico e professor da UFPR, Dr. Guilherme Souza Cavalcanti de Albuquerque, e os resultados foram divulgados em 2018. Tratou-se de um levantamento transversal de dados atinentes ao sofrimento mental dos professores e relacionados às suas condições de trabalho. Participaram voluntariamente da pesquisa 1.201 professores (efetivos e temporários) da rede pública de ensino do Paraná. Albuquerque et al. (2018) utilizaram o *Self-Reporting Questionnaire-20 (SRQ-20)* para mensurar os transtornos psíquicos e um outro questionário, elaborado pelos pesquisadores, para avaliar as condições de trabalho dos professores.

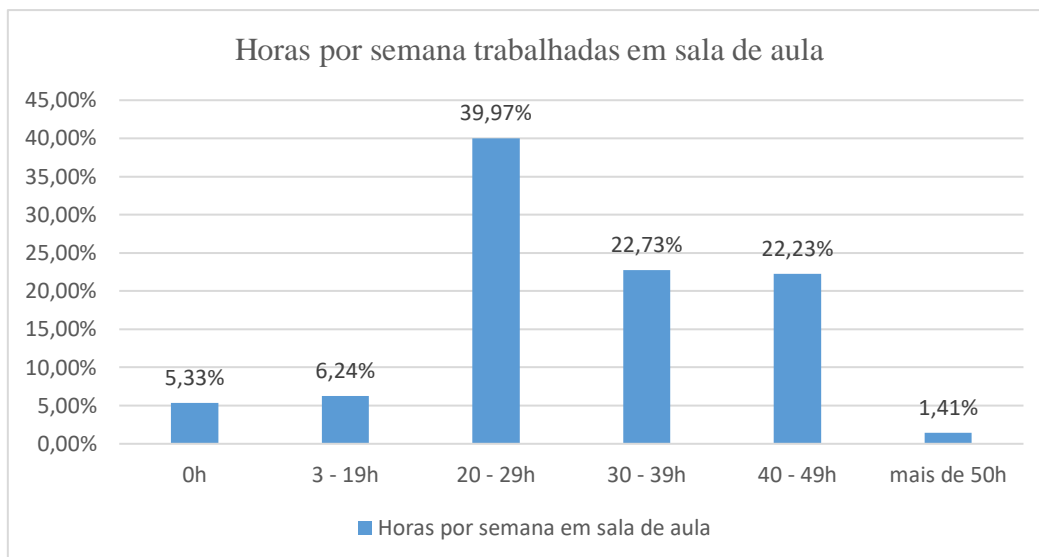


Gráfico 2 - Horas por semana trabalhadas em sala de aula

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa de Albuquerque *et al.* (2018).

Ainda segundo Albuquerque *et al.* (2018), 12,46% dos professores trabalham no regime de 20 horas semanais, 78,53% têm carga horária semanal de 40 horas e 1,11% cumprem carga semanal de 60 horas (Gráfico 3). Assim, 78,53% dos professores têm a carga horária máxima apontada pela Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica.

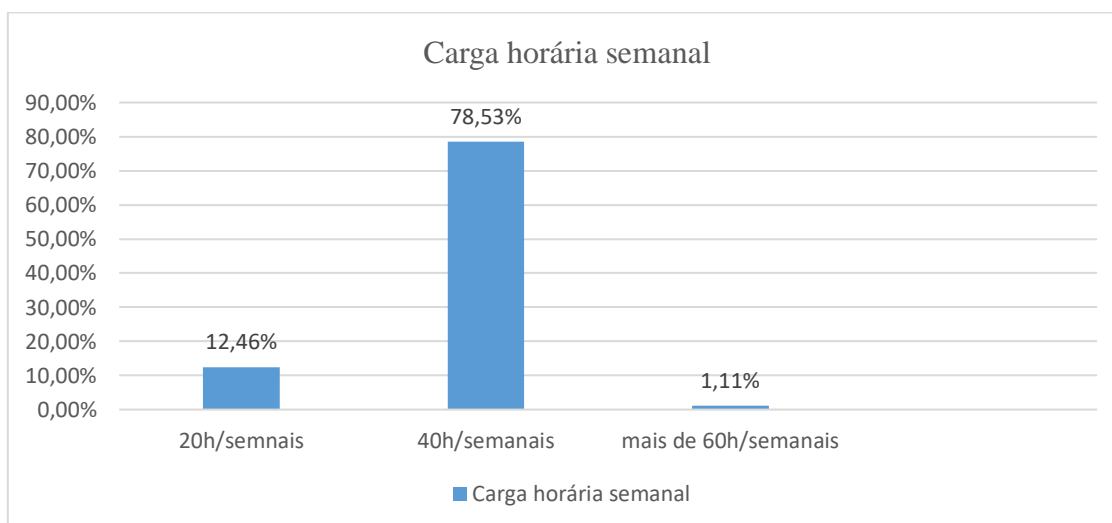


Gráfico 3 - Carga horária semanal

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa de Albuquerque *et al.* (2018).

Destacamos que o trabalho do professor não se resume às aulas ministradas; embora a categoria tenha direito a hora-atividade e o governo de Ríchia tenha relutado no seu pagamento, a quase totalidade dos professores leva trabalho para casa. Albuquerque *et al.* (2018) destacaram que 88% dos professores trabalhavam 40 h ou mais por semana nas escolas, um dado que reflete a exaustiva jornada de trabalho enfrentada por esses e muitos outros profissionais que trabalham muito e, não raro, em mais de uma escola. Essa situação se agrava quando pensamos que o gênero feminino (77,1%), em sua maioria, tem os afazeres domésticos e a família para administrar.

Piovezan e Dal Ri (2016) alertam para o fato de que “[...] a possibilidade dos professores acumularem um maior número de aulas, escolas e períodos de trabalho advém das legislações que permitem esse tipo de acúmulo [...]” (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p. 185), como a EC nº 19, de 4 de junho de 1998, que modificou o regime e dispôs sobre os princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos. De acordo com o art. 3 dessa EC, temos que:

XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:

- a) a de dois cargos de professor;
- b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico;
- c) a de dois cargos privativos de médico (BRASIL, 1998).

O número de turmas por professor e o de alunos em cada uma delas estão representados nos gráficos a seguir:

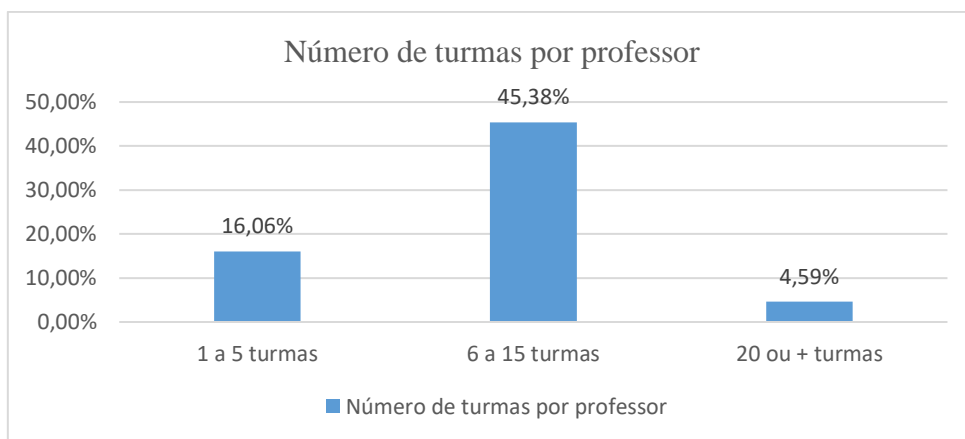


Gráfico 4 - Número de turmas por professor

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa de Albuquerque *et al.* (2018).

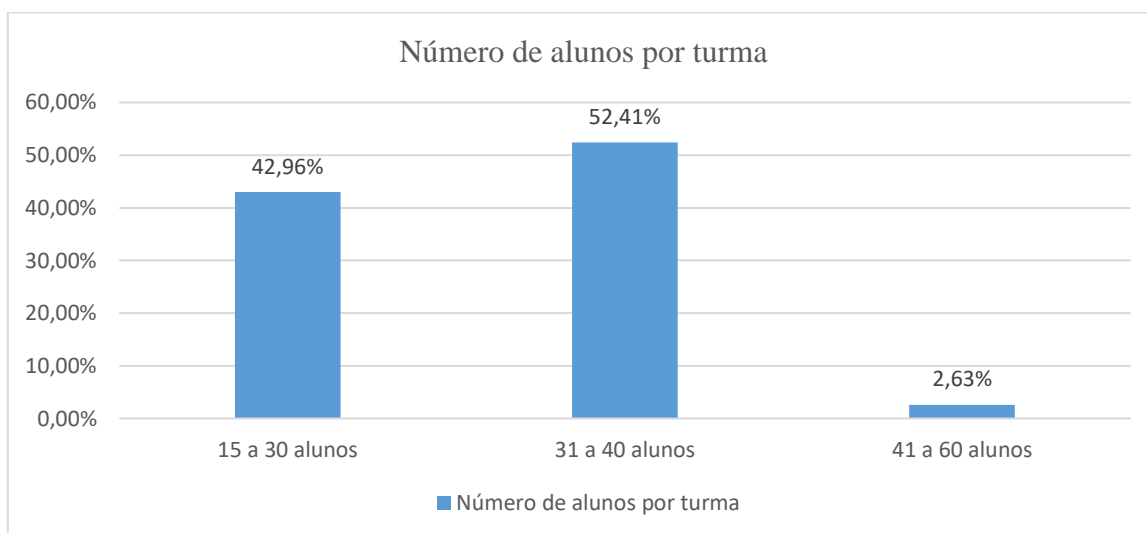


Gráfico 5 - Número de alunos por turma

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa de Albuquerque *et al.* (2018).

As turmas são compostas, em média, por 33 alunos. De acordo com Albuquerque *et al.* (2018), esse é um número significativo e tem uma correspondência direta com os transtornos psíquicos menores nos professores que participaram da pesquisa, ocasionados pela sobrecarga de trabalho e pela difícil tarefa de lidar com salas de aulas cheias. Segundo os pesquisadores, “[...] trata-se de uma população violentada pela sociedade desigual da qual participa periféricamente, exposta a diversos tipos de violência. Dessa forma os estudantes assumem, com frequência, um comportamento agressivo e de desrespeito [...]” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2018, p. 1293).

Esses autores chegaram à conclusão de que 75,27% dos profissionais docentes que participaram da pesquisa apresentaram transtornos psíquicos menores, relacionados à intensificação de seus trabalhos⁴⁸. A precarização no trabalho causa o desgaste físico e mental nesses professores, fato comprovado por Albuquerque *et al.* (2018).

⁴⁸ O interessante desse estudo foi a correlação trabalho e saúde, pois o MHD nos permite analisar a saúde para além dos aspectos biologizantes, ressaltando a sua determinação social, isto é, a determinação social do processo saúde – doença. A adoecimento desses professores não se deve a aspectos de suas condições biológicas individuais, mas sim a um tipo de trabalho desumano vinculado a um modo de produção irracional. Autores como Donnangelo (1976), Berlinguer (1978), Laurell (1983) e Breilh (2010) compreenderam a saúde como socialmente determinada. Sobre a determinação social da saúde e seus aspectos ontológicos, sugerimos o trabalho de Souza (2020).

O cenário de violência escolar e o comportamento agressivo de alunos demandam desses professores funções que não são suas, como a de psicólogos, por exemplo. É uma situação que gera estresse, desgaste físico e compromete todo trabalho realizado em sala de aula. A pesquisa de Albuquerque *et al.* (2018) evidenciou o significativo número de turmas por professor, assim como o número excessivo de alunos por turmas e o fato de 88% desses profissionais trabalharem 40 h semanais ou mais. Turmas superlotadas comprometem o trabalho docente, e muitos desses professores – principalmente os temporários – precisam trabalhar em mais de uma escola para completar a sua renda, afetando o vínculo desse professor com a instituição escola.

Embora haja um plano de carreira e valorização dos professores da rede pública de educação básica paranaense, constata-se, com base em Albuquerque *et al.* (2018), que a maioria está adoecendo pelas péssimas condições de trabalho. De acordo com Piovezan e Dal Ri (2016), a intensificação do trabalho docente provoca

[...] consequências negativas para a vida e saúde do professor, reduzindo o seu tempo de descanso e lazer, configura-se como um ataque à autonomia e condições de trabalho e à disponibilidade para o aprimoramento profissional, pois o excesso de trabalho realizado restringe, cada vez mais, o tempo necessário para discutir, criar e efetuar um projeto escolar coletivo, haja vista que a maioria dos professores vivencia a mesma condição de intensificação do trabalho. (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p. 185).

A precarização ultrapassa o âmbito da objetividade e vem adoecendo psiquicamente os professores paranaenses, como vimos no trabalho realizado pelos pesquisadores. Verificamos, no início desse tópico, que, durante o governo Lerner, foi criada uma gratificação especial por assiduidade justamente para evitar o absenteísmo, situação gerada, segundo Lara e Maroneze (2011), pelo fato de que muitos professores faltavam por problemas de saúde em virtude das péssimas condições de trabalho. Conclui-se que o adoecimento vem acometendo os trabalhadores docentes há muito tempo. Esses profissionais se enquadram no que Linhart (2014) chamou de “precariedade subjetiva”, definido pela socióloga francesa como:

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 se arriscar 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).

Ficaram evidenciados, portanto, a desvalorização, a sobrecarga de trabalho e o adoecimento dos professores da rede pública de educação básica do Estado na gestão de Richa.

É possível concluirmos esse tópico observando que – desde o governo de Jaime Lerner (1995-2002), após a reforma do Estado Brasileiro, a propagação do neoliberalismo e a sua gestão gerencial do Estado – os professores do Estado do Paraná vêm sofrendo o processo de ampliação da precarização dos seus trabalhos por meio das políticas educacionais. Embora na gestão Requião a categoria obteve conquistas e avanços com a criação do plano de carreira para o professor da rede estadual, foi mantida a contratação precária de professores temporários, criando-se, inclusive, uma legislação (LC nº 108/2005) que regulamentou esse tipo de contratação. Ora, se um dos aspectos da valorização docente é a realização de concursos público de provas e títulos dando a possibilidade de se ter uma profissão com progressão na carreira, promoção de nível e evolução salarial, por que se regulamentou a contratação de professores temporários? Sabemos que é menos oneroso para o Estado manter esse tipo de contratação. A gestão neoliberal de Beto Richa foi semelhante ideologicamente com o governo Jaime Lerner, priorizando a visão economicista e gerencial em detrimento da social. De acordo com Souza (2016), o governo de Beto Richa “[...] lembra o governo de Jaime Lerner, que governou o Paraná em 1995 a 2002, pelo PFL (atual DEM), parceiro histórico do PSDB.” (SOUZA, 2016, p.199). Apesar de alguns avanços, como vimos no governo Requião, houve retrocessos para a categoria docente e intensificação do trabalho na gestão Richa.

Para além desse percurso histórico da precarização da profissão docente nos referidos governos estaduais, a seguir, consideramos tais aspectos no contexto da pandemia da covid-19.

4.4 A PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA CONJUNTURA DA COVID-19: O CASO RATINHO JUNIOR

Objetivamos, nesta seção, destacar como a intensificação do trabalho docente foi acentuada no contexto da pandemia da covid-19, por meio da introdução do trabalho remoto domiciliar. Para tanto, baseamo-nos em dois relatórios técnicos de pesquisa, um realizado pela APP-Sindicato de Londrina, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2020, e outro pela Unespar, *campus* de Paranavaí, juntamente com a APP-Sindicado, organizado por Chilante (2021).

As aulas remotas afetaram o processo de ensino e aprendizagem e trouxeram à tona debates pedagógicos com relação a essa modalidade de ensino. Não obstante a isso, nosso foco são as condições de trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná no contexto pandêmico, sob o governo neoliberal de Carlos Roberto Massa Júnior (Partido Social Democrático - PSD), o Ratinho Junior. Antes de adentrarmos ao cenário pandêmico, contextualizamos sucintamente o cenário político nacional e estadual antes da pandemia.

Ratinho Junior (PSD) assumiu o governo do Estado do Paraná em 2018, e sua política está em consonância com o governo neoliberal e conservador do presidente Jair Messias Bolsonaro. As políticas neoliberais aplicadas no Brasil pelo presidente FHC na década de 1990, como mencionamos na seção 2.5, retornaram intensamente no governo ilegítimo do presidente Michel Temer (PMDB), após o golpe⁴⁹ sobre o governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (PT) em 2016. O governo Bolsonaro, portanto, deu continuidade e fortaleceu as políticas neoliberais pós-golpe de Estado.

Desde o ano de 2016 visualizamos o processo de precarização dos trabalhadores brasileiros por meio da Lei nº 13.429/2017 - conhecida como Lei da Terceirização –, da Lei nº 13.467/2017, referente à Reforma Trabalhista e da EC nº 103/2019, que alterou o sistema de previdência social brasileiro. São três leis que estão de acordo com o projeto neoliberal de desmonte de políticas públicas sociais e com a ampliação do processo de precarização do trabalho.

A reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, abriu espaço para o “notório saber”, ou seja, a contratação de professores não licenciados para atuar na

⁴⁹ No ano de 2016, a Presidenta Dilma Rousseff sofreu o processo de impeachment sob a alegação de que a mesma havia praticado crime de responsabilidade fiscal com as ditas “pedaladas fiscais”. Em 2022, o Ministério Público Federal arquiva o inquérito sobre as “pedaladas fiscais” e inocenta a presidenta.

educação básica, o que agrava o quadro de desvalorização da categoria. A matriz curricular do novo ensino médio tem sido implantada de forma gradativa no Paraná. A área de humanas (disciplinas de Filosofia, História, Geografia, Sociologia e Artes), por exemplo, sofreu uma diminuição na carga horária, o que repercutiu no trabalho de inúmeros professores, uma vez que muitos tiveram que assumir aulas em outras escolas para completar a carga horária de 40 horas semanais, assim como se encarregarem de ministrar novas disciplinas do currículo, tais como Projetos de Vida. A EC nº 95/2016, que congelou por 20 anos o investimento em educação, que compromete a meta 20 do PNE de 2014 (Lei 13.005/2014)⁵⁰, se soma aos demais dispositivos legais que têm piorado as condições de trabalho dos profissionais docentes.

O ataque à categoria docente no Paraná se intensificou nos últimos anos do governo Beto Richa, como já ressaltamos, por meio da sua tentativa de cortar direitos conquistados pelos professores com relação à promoção e à progressão na carreira. Se não fosse à luta da categoria diante dessa situação, as coisas estariam bem piores.

Ratinho Junior deu continuidade ao programa neoliberal de Richa, mas com a vantagem de ter um cenário nacional propício às suas políticas de desmonte do Estado. Foi escolhido para ocupar o cargo de Secretário de Educação do Estado do Paraná o paulistano Renato Feder, um empresário do setor de tecnologia - no segmento de informática e eletrônicos - do Brasil e com uma visão empresarial da educação. Feder notabilizou-se por incluir no currículo do Estado disciplinas como empreendedorismo, programação de computador e educação financeira sob o pretexto de ser “[...] o que há de mais moderno no mercado [...]” (QUEM É..., [2018?]).

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a covid-19⁵¹ uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, anunciando ao mundo a situação de pandemia⁵², isto é, quando o surto ou a epidemia de uma determinada doença

⁵⁰ A meta 20 demanda o aumento dos gastos em educação e tem como uma das diretrizes a valorização da categoria docente.

⁵¹ De acordo com a Organização Pan Americana de Saúde (OPAS), são “[...] sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.” (OPAS, 2019).

⁵² Foi a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional foi anunciada pela OMS. “As outras foram em 25 de abril de 2009: pandemia de H1N1; 5 de maio de 2014: disseminação internacional de poliovírus; 8 agosto de 2014: surto de Ebola na África Ocidental; 1 de fevereiro de 2016: vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas e 18 maio de 2018: surto de ebola na República Democrática do Congo.” (OPAS, 2019).

afeta outras regiões e continentes. No caso da covid-19, o surto acometeu a cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em 31 de dezembro de 2019 (OPAS, 2019). A circulação de pessoas no mundo e a fácil transmissão do vírus, que se dá pelas vias respiratórias, foram terreno fértil para a situação pandêmica. O primeiro caso da doença no Brasil foi registrado em fevereiro de 2020, chegando ao Estado do Paraná em março do mesmo ano.

Em 6 de fevereiro de 2020, foi sancionada no Brasil a Lei nº 13.974/2020, que dispunha sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública provocada pela covid-19 (BRASIL, 2020a). Em março, foi autorizada pelo ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020b). A Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo na educação básica e superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da pandemia da covid-19 (BRASIL, 2020c). Foram tentativas do Governo Federal, por meio da legislação, diminuir o impacto da pandemia sobre a educação. Com o objetivo de preservar empregos na pandemia, foi aprovada a Medida Provisória nº 936, de 1 de abril de 2020 (BRASIL, 2020d), convertida na Lei nº 14.020/2020, que instituiu o programa emergencial de manutenção do emprego e da renda e dispôs medidas para o pagamento do benefício emergencial (BRASIL, 2020e). Essa legislação prevê a redução proporcional de jornada de trabalho e de salário, assim como, a suspensão temporária do contrato de trabalho.

Toda essa condição pandêmica criou situações de trabalho inéditas que repercutiram na vida de milhões de trabalhadores e desempregados. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-COVID-19), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (BRASIL, 2020f), a taxa de desocupação no Brasil atingiu o patamar de 14,4% em agosto de 2020, aproximadamente 13,7 milhões de desempregados. Embora o estado do Paraná, com seus 10% da população desempregada, esteja abaixo da média nacional, tem o maior nível da região Sul. Devido ao isolamento social, 15,3 milhões de pessoas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade. O distanciamento social afastou 2,7 milhões de pessoas do trabalho e 879 mil deixaram de receber remuneração. O trabalho remoto passou a ser rotina para 7,9 milhões de pessoas. Em novembro de 2020, 41% dos domicílios receberam auxílio emergencial. Para os entrevistados pelo IBGE, um total de 4% trabalhou mais horas que o habitual, isto é, 36,1 horas por semana. No Paraná, esse percentual subiu para 4,1%, e o número médio de horas

trabalhadas foi de 37 horas por semana. Das pessoas ocupadas no Brasil, 19,6% tiveram rendimento menor do que o normalmente recebido. No Paraná, esse percentual atingiu o patamar de 20,5% (BRASIL, 2020f).

A pandemia da covid-19 trouxe consequências desastrosas para a classe trabalhadora em geral, acentuando a intensificação do trabalho, mas possibilitou ganhos para inúmeras empresas do ramo de Educação a Distância (EAD). A classe dos professores, em particular, teve que se adaptar ao ensino remoto, que passou a ser um novo elemento da precarização.

No dia 13 de março de 2020, a Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná publicou a Orientação nº 01/2020, a qual encaminhou os procedimentos para auxiliar a rede estadual de educação no enfrentamento de um possível surto do novo Coronavírus (PARANÁ, 2020a). Logo em seguida, foi publicado no Diário Oficial nº 10.646, de 16 de março de 2020, o Decreto Estadual nº 4.230/2020, o qual dispunha sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (PARANÁ, 2020b). O Decreto Estadual nº 4.258, publicado no dia seguinte no Diário Oficial nº 10.647, de 17 de março de 2020, previa a suspensão das aulas a partir do dia 20 de março, isto é, o cancelamento das aulas deveria ser entendido como antecipação das férias de julho:

Art. 8º As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020.

Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo." (PARANÁ, 2020c).

Essa era uma forma de o estado do Paraná, por meio legislação, reduzir a propagação do Coronavírus. Em 27 de março de 2020, no Diário Oficial nº 10.657, publicou-se o Decreto Estadual nº 4.385, o qual dispunha sobre medidas orçamentárias e financeiras para prevenção de combate à covid-19 (PARANÁ, 2020d). O decreto suspendeu todas as autorizações de provimentos de cargos e as concessões de progressões e promoções de servidores da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo do Estado do Paraná, já autorizadas e ainda não implantadas.

Em 31 de março, foi autorizada pela Deliberação CEE/CP nº 01/20⁵³, publicada no Diário Oficial nº 10.661 de 2 de abril de 2020, a permissão para os sistemas estadual, municipal e particular ofertar o EAD durante o período da pandemia do Coronavírus (PARANÁ, 2020e). Devemos ressaltar que o EAD difere das aulas remotas no quesito metodológico. De acordo com Guimarães e Souza (2020), aquele “[...] pressupõe um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), gerenciado por docentes que elaboram as aulas e organizam o conteúdo educacional de modo a acompanhar o progresso dos alunos [...]”, ao passo que as aulas remotas “[...] são ministradas nos meios digitais e possuem duração semelhante as aulas presenciais.” (GUIMARÃES; SOUZA, 2020). Segundo os autores, as escolas privadas já dispunham de um aparato tecnológico com o AVA, usado “[...] como complemento ao processo de ensino e aprendizagem para viabilizar uma maior interação entre professores e alunos.” (GUIMARÃES; SOUZA, 2020). Enquanto as instituições privadas e seus alunos já tinham uma certa familiaridade com o EAD, puderam substituir sem dificuldades as aulas presenciais por aulas virtuais. Considerando a Deliberação do CEE/CP 01/2020 (PARANÁ, 2020e), a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná publicou a Resolução nº 1.016/2020 – GS/SEED, a qual estabeleceu em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19 (PARANÁ, 2020d). A definição de atividades escolares não presenciais está no art. 3º da referida resolução:

Art. 3º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, vídeo aulas, áudio chamadas, vídeo chamadas e outras assemelhadas. (PARANÁ, 2020d).

O professor tem como atribuição, conforme o art. 16 de. “[...]participar efetivamente dos chats, estimulando a interação dos estudantes, promovendo a mediação da aprendizagem [...]”, assim como “[...] complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo e do Google Classroom e Google forms por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais).” (PARANÁ, 2020d). A SEED-PR apostou no protagonismo do professor, mas em nenhum

⁵³ Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus (covid-19) e outras providências.

momento deu-lhe condições materiais (computadores, acesso à internet, smartphones etc.) e treinamento.

Foram disponibilizadas pela Secretaria videoaulas gravadas por alguns professores e transmitidas na TV aberta e no aplicativo Aula Paraná (disponível para celulares *Android* e *iOS* sem custo de dados móveis para os usuários), o qual continha os materiais das aulas e a possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno estava matriculado. A intenção da SEED-PR, de acordo com Guimarães e Souza (2020), foi “[...] disponibilizar aulas remotas e criar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para atender cerca de 1 milhão de estudantes da rede pública, distribuídos em 399 municípios, com ênfase nos alunos da educação básica (ensino fundamental II e ensino médio).” (GUIMARÃES; SOUZA, 2020). Para tanto, houve a necessidade da contratação de empresas privadas por parte do governo estadual, por meio processo licitatório, com base no Decreto Estadual nº 4.315 (Publicado no Diário Oficial nº 10.651, de 21 de março de 2020), que dispunha sobre a dispensa de licitação e procedimento para a modalidade pregão para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (PARANÁ, 2020e). Segundo os autores,

[...] o governo, em caráter emergencial, sem licitação, investiu em torno de R\$ 22 milhões na contratação de empresas privadas para implantar um projeto de ensino a distância, com o pagamento de aproximadamente R\$20,9 milhões destinados às empresas de telefonia celular, contratadas para o uso de dados pelo aplicativo Aula Paraná; R\$900 mil para TV Record, emissora contratada para transmitir aulas através de canais abertos; e, por fim, R\$300mil, para a IP-TV LTDA, para construção de uma plataforma de streaming que dialogue com as operadoras de telefonia móvel. (GUIMARÃES; SOUZA, 2020).

Embora muitos estudantes não dispusessem de recursos materiais para o acompanhamento das aulas remotas⁵⁴, essas foram transmitidas a partir do dia 6 de abril pela TV aberta, pelo *YouTube* e pelo aplicativo Aula Paraná. As aulas remotas e a criação do AVA se deram de imediato e de forma improvisada (GUIMARÃES; SOUZA, 2020), haja vista que o prazo entre o decreto estadual para suspensão das aulas presenciais e a autorização das aulas remotas foram de apenas duas semanas. Tantos professores quanto alunos tiveram que se adaptar a essa nova realidade, mas coube aos docentes a

⁵⁴ De acordo com Guimarães e Souza (2020), “[...] para minimizar essa desigualdade de acesso às aulas remotas e ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a SEED informou que os alunos sem acesso a recursos tecnológicos poderão buscar e entregar as atividades em papel nos seus colégios quinzenalmente, ou em até sete dias depois que as aulas voltarem à normalidade.” (GUIMARÃES; SOUZA, 2020).

responsabilidade para aprender sobre as novas tecnologias, editar vídeos, gravar aulas, dispor de computador, *smartphones* e, por vezes, montar um mini estúdio em casa.

A imposição das aulas remotas intensificou o trabalho docente com o aumento da jornada de trabalho. O empresário e Secretário da Educação do Estado do Paraná, Renato Feder, ressaltou a importância do protagonismo do professor⁵⁵ nesse processo de implantação das aulas remotas na pandemia. Esse profissional assumiu uma responsabilidade repentina, sem as mínimas condições materiais, sem o treinamento adequado e podendo, inclusive, ter descontos nos salários. A SEED-PR deixou bem claro no art.16 da Resolução nº 1.016/2020 que,

No caso de o docente não acompanhar nenhuma das situações propostas pela mantenedora das aulas não presenciais e não executar a reposição durante o período do calendário escolar de 2020, este terá suas faltas computadas no RMF, as quais apenas serão retiradas quando da efetiva reposição, salvo se o professor estiver de atestado ou licença. (PARANÁ, 2020d).

O professor é fundamental para o andamento do ensino remoto, mas não foi levado em consideração se ele tinha ou não os instrumentos de trabalho, além de se ignorar as dificuldades de alguns lidarem com as tecnologias. Tem ocorrido, na realidade, uma espécie de *darwinismo professoral*⁵⁶, levando muitos professores a quadros de estresse e de ansiedade, como já ressaltamos anteriormente. O docente passa a ter que improvisar os meios e a ministrar as aulas, caso contrário, levará faltas e, em caso da não reposição, haverá descontos salariais. A introdução repentina no trabalho remoto acarretou a intensificação do trabalho docente, o aumento da jornada e a não remuneração desse mais trabalho. Silva (2020) pondera que,

Com a inserção no trabalho remoto, os professores passaram a ter jornadas ampliadas e não remuneradas, pois o tempo de preparação de um conteúdo para os meios digitais (elaboração de *slides*, gravação e edição de vídeos, disponibilização em plataformas etc.) geralmente é muito maior do que o tempo gasto com a organização de uma aula presencial. Além disso, os instrumentos de trabalho como computadores, celulares, pacote de dados, luz, entre outros, têm sido custeados integralmente pelo próprio profissional de educação. (SILVA, 2020, p. 599).

⁵⁵ Reportagem disponível em: <https://www.blogmeiahoranoticias.com.br/2020/04/educacao-desenvolve-ead-com-foco-no.html?m=0>. Acesso em: 1 dez. 2021.

⁵⁶ Termo criado por Silva (2020), para quem o *darwinismo professoral* se dá quando “[...] há uma segregação das pessoas que não se adaptam ao novo perfil de trabalho [...]” (SILVA, 2020), no caso, os professores que não se adaptarem as novas condições de trabalho serão, após algum tempo, excluídos.

Esse cenário de imposição do ensino remoto, a falta de treinamento e a ameaça de cortes/descontos salariais têm gerado angústia e desgaste psíquico em muitos profissionais, fenômeno conhecido como “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999). Em junho de 2020, o Grupo de Estudo sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizou uma pesquisa de âmbito nacional sobre o trabalho docente em tempos de pandemia⁵⁷. Um total de 15.654 professores de todo o Brasil (todos os estados foram abrangidos pela pesquisa), em sua maioria do sexo feminino (78%), responderam ao questionário. No Paraná, foram 1.600 professores(as) respondentes. O estudo constatou que: 89% dos professores nunca tiveram experiência anterior ministrando aulas não presenciais (remotas), 71% não tinham habilidades para lidar com as tecnologias digitais e de 41,8% não recebeu nenhum tipo de formação para o uso dessas tecnologias, tudo sendo feito por conta própria. Com relação à situação atual de trabalho, 82% dos docentes estavam realizando atividades de trabalho em casa e 50,9% compartilhavam os recursos tecnológicos com outras pessoas que habitavam o mesmo lar. Para um percentual de 82,4% dos professores, houve aumento no tempo de trabalho na preparação das aulas a distância, em comparação com as aulas presenciais.

No ano de 2020, a APP-Sindicato de Londrina, em parceria com a UEL, realizou a pesquisa intitulada *Atividades escolares durante a pandemia e condições de trabalho docente no Paraná*⁵⁸. Nesse estudo, destacou-se, além das dificuldades de os alunos acessarem às plataformas das aulas, a situação de precarização do trabalho docente no Estado. A pesquisa contou com um total de 596 professores, a sua maioria do gênero feminino (74,3%) e docentes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Com relação ao perfil dos participantes, 69,5% dos respondentes têm idade superior a 41 anos; a maior concentração de idade se deu na faixa dos 46 anos, sendo que 32,6% tinham mais de

⁵⁷ A pesquisa foi realizada sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira, e o público-alvo contemplou professores da educação básica das redes públicas estaduais e municipais de todo país. A coleta de dados se deu por meio de questionário *on-line* autoaplicado e disponibilizado na plataforma *Google Forms* no período de 8 a 30 de junho de 2020. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ajudou na divulgação da pesquisa. Foram pesquisados o perfil dos professores; a utilização das tecnologias digitais; docentes com aulas suspensas e o desenvolvimento de atividades escolares remotas.

⁵⁸ Trata-se de uma pesquisa de opinião, modelo *survey*, que ocorreu pela plataforma *google forms* com os docentes de todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica da rede estadual do Paraná. Foram contemplados professores QPM e PSS de 32 núcleos regionais de ensino do Paraná. A amostra foi composta por 596 respondentes de 61 municípios e de 30 Núcleos Regionais de Ensino (NREs). São profissionais da educação básica que atuam nas etapas de educação infantil, no ensino fundamental, ensino médio e nas modalidades da educação profissional, educação de jovens e adultos, educação especial e pedagogos.

50 anos. Um percentual de 31,7% atua na rede estadual de ensino no Paraná há mais de 20 anos, 78% são professores pertencentes ao QPM e 22% são professores temporários. Um total de 56,54% dos docentes tem uma carga horária semanal de 31 a 40 h, sendo que 52,2% trabalham em apenas uma escola e 31% em duas escolas. Com base nesses dados sociológicos, inferimos que a maioria dos respondentes da pesquisa é do gênero feminino, como idade na faixa dos 46 anos e com um tempo significativo de trabalho na rede, sendo majoritariamente profissionais efetivos que trabalham em uma ou duas escolas.

Ao serem questionados sobre a posse dos recursos materiais suficientes (rede *Wi-Fi*, computador, *tablet*, *smartphone* etc.) para executar o trabalho docente de forma adequada, 39,4% dos professores disseram que não possuíam. Um total de 93,5% relatou não ter recebido nenhum tipo de treinamento ou formação para o uso da plataforma *google classroom* por parte da SEED-PR. Para 83,2% dos professores, os materiais que a SEED-PR disponibilizou sobre EAD foram insuficientes para orientá-los nas atividades com os estudantes, sem contar que 93,6% dos docentes tiveram sua jornada de trabalho semanal aumentada.

Os professores da rede estadual, além de disporem de sua força de trabalho, com a introdução do ensino remoto, passaram a ser responsável pela aquisição e pela manutenção de seus meios de trabalho. Os recursos materiais, o acesso à internet banda larga e o gasto com energia elétrica ficaram sob a sua responsabilidade. No espaço de sua casa, foi improvisado uma espécie de estúdio onde as aulas eram ministradas, ao mesmo tempo que a internet era compartilhada com outros membros da família. As professoras, ao mesmo tempo em que davam aulas, realizavam o trabalho doméstico e cuidavam dos filhos que nesse período estavam em casa, uma vez que as creches e escolas estavam fechadas. Foi um cenário de sobrecarga de trabalho e estresse. Os professores não receberam o devido treinamento e tiveram que se virar para aprender a usarem a plataforma para ministrar as aulas remotas. A gravação de aulas, a edição de vídeos, o acompanhamento de fóruns, as redes sociais, a participação nos *chats*, além do estudo para o preparo das aulas, resultaram no aumento da jornada de trabalho para 93,6% dos docentes. Uma jornada extra que não é remunerada, situação na qual o docente é expropriado do seu mais trabalho, evidenciando o cenário de precarização e intensificação do trabalho docente.

Para 85,7% dos docentes, o desenvolvimento de atividades remotas afetou a sua saúde. As justificativas apresentadas pelos professores com relação ao impacto na saúde foi a seguinte: 45,1% alegaram sofrimento mental (ansiedade, stress, insegurança e angústia);

32,7% reclamaram do excesso de trabalho, pressão e cobranças; e 12% destacaram a ausência de condições de trabalho. Os pesquisadores confirmaram a hipótese de que não houve formação continuada para os professores trabalharem de forma remota e “[...] a imposição de uma jornada de trabalho superior ao previsto em lei.” (APP-SINDICATO-LONDRINA, 2020, p. 2).

Entre os meses de outubro de 2020 e janeiro de 2021, foi realizada outra pesquisa, intitulada *Ensino Remoto e seus impactos no trabalho dos profissionais de educação e nos processos de ensino e aprendizagem*⁵⁹, na qual 828 docentes da rede pública estadual básica do Paraná, em 147 municípios de todos os 29 núcleos sindicais, responderam a um questionário *on-line* na plataforma *Google Docs*. A maioria dos respondentes era professores efetivos (79,3%), mulheres (68,1%), com idade superior a 41 anos (78,7%), com um percentual de 50,2% atuando em apenas uma escola, sendo que 42% trabalham na educação básica há mais de 20 anos e renda familiar em torno de três a cinco salários-mínimos (32,6%).

Os professores indagados, majoritariamente, trabalhavam de 31 a 40 horas por semana (57,8%), contando com a hora-atividade, mas 11,5% revelaram uma jornada de trabalho semanal superior a 40 horas. Mesmo considerando a hora atividade, esses docentes tinham uma alta carga de trabalho. Além disso, 45,3% dos profissionais atendiam a 151 a 399 alunos, fato que tem uma relação direta com a presença dos transtornos psíquicos menores nos professores, conforme a pesquisa desenvolvida por Albuquerque *et al.* (2018). Outros dados apontados no relatório foram: 85% desses professores desenvolviam as suas atividades de forma remota; 95% atuavam de forma remota em suas casas na elaboração de atividades, participando das reuniões pedagógicas, no planejamento das aulas, na leitura e preparação de aulas, na correção de atividades, na gravação de aulas, na edição de vídeos etc.; 68,1% eram do gênero feminino e, no caso desse público, além de todas as atividades mencionadas, dividiam os seus afazeres no cuidado com os filhos e no trabalho doméstico; e o 50,4% dos respondentes alegaram que o ensino remoto impactou a sua saúde devido às horas excessivas no trabalho remoto.

⁵⁹ A referida pesquisa foi realizada pelos professores do Colegiado de Pedagogia da Unespar, *campus* Paranavaí, e os dirigentes da APP-Sindicato. O relatório técnico de pesquisa foi organizado pela coordenadora Edinéia Fátima Navarro Chilante. Esse relatório apresenta apenas os dados relativos aos docentes da rede estadual básica, mas a pesquisa como um todo contemplou professores da rede municipal, familiares, alunos e funcionários da escola.

Um fato relevante é que 36,8% alegaram não ter recebido formação para o uso de tecnologias por parte SEED-PR, percentual que se reduziu em relação à pesquisa anterior, que foi de 93,5% (APP-Sindicato Londrina). Durante esse período, foram disponibilizados pela SEED-PR cursos e orientações quanto ao uso de tecnologias nas aulas remotas. Dos respondentes, 26,9% disseram ter feito os cursos ofertados pela Secretaria. Devemos ressaltar que o medo, a insegurança e a ameaça em ter os salários descontados podem ter mobilizado esses professores a procurar também a formação por conta própria, fato ocorrido com 25% dos docentes. Mas não podemos deixar de mencionar que 9,5% tinham dificuldades com a tecnologia, não podemos desconsiderar, portanto, o fator idade, pois grande parte desses profissionais tinha mais de 41 anos.

Os dois relatórios de pesquisa apontam a situação de precarização e de intensificação do trabalho docente com a introdução do ensino remoto. A maioria dos pesquisados era do gênero feminino, grupo que historicamente, por conta de ideologias patriarcais, já tem a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos, além do trabalho docente, no caso das professoras. A faixa etária predominante foi de 41 anos, o que pode ser um fator contribuinte para as dificuldades em lidar com as tecnologias. Grande parte dos investigados era de professores efetivos que atuavam em uma ou duas escolas. A alta rotatividade e atuação em várias escolas, contudo, está relacionada aos professores temporários. Os docentes alegaram não terem recebido o devido treinamento, mas verificamos no último relatório técnico (CHILANTE, 2021) que a SEED-PR ofereceu cursos e treinamentos. Outra situação evidenciada foi o fato de que a infraestrutura necessária, isto é, os meios de trabalho (computadores, internet, rede *Wi-fi* etc.) tiveram que ser providenciados pelos docentes. A jornada de trabalho semanal foi aumentada drasticamente e o trabalho foi intensificado, porém, sem a devida remuneração. Todo esse contexto e situação ocasionou o desgaste físico e mental dos professores, impactando a sua saúde⁶⁰.

O trabalho docente no Estado do Paraná antes da pandemia já apresentava um contexto de precarização decorrente da intensificação do trabalho. No entanto, o que ocorreu durante a pandemia da covid-19 foi um agravamento dessa condição de intensificação do trabalho dos professores, com a introdução do ensino remoto.

⁶⁰ Fizemos um trabalho monográfico sobre o sofrimento mental dos professores da rede estadual de educação básica do Paraná antes e durante a pandemia da covid-19. A pesquisa, de abordagem qualitativa, procurou relacionar o sofrimento mental desses professores em virtude da exploração de trabalho. Destacamos a determinação social da saúde e seus aspectos ontológicos (NOMINATO, 2022.)

4.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Pontuamos, nesse capítulo, o plano de carreira dos professores da rede estadual de educação básica no Estado do Paraná e destacamos a situação de precarização nos contratos de trabalho dos professores temporários da mesma rede. Ambos os profissionais têm os mesmos deveres como professor, mas os direitos são bem diferentes. A justificativa para a não realização de concurso público é a falta de recursos disponíveis e o cumprimento da LRF.

Desde a Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, uma ofensiva neoliberal avança sobre os professores no estado do Paraná. Nessa perspectiva, ressaltamos as principais políticas educacionais que impactaram os trabalhadores docentes ao longo dos dois mandatos do governo de Jaime Lerner (1995-2002), dois mandatos de Roberto Requião (2003-2010) e dois mandatos do governo de Carlos Alberto Richa (2011-2018). Destacamos, nesse último governo, com base na pesquisa de Albuquerque *et al.* (2018), que abrangeu todo o estado do Paraná, a situação de intensificação do trabalho docente e adoecimento dos professores da rede.

Ressaltamos, ainda, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Professor da Rede Estadual Básica do Paraná (LC nº 103/2004), um marco para a valorização dos docentes paranaenses, criado no governo de Roberto Requião. Paradoxalmente, esse governador criou no ano seguinte uma lei específica que versava sobre os trabalhadores temporários do estado do Paraná, ficando legalizada, portanto, a sua condição de precarização. Os governos de Lerner e Richa, ambos neoliberais, foram marcados pela desvalorização e perda de direitos da categoria, assim como o acirramento da luta entre os docentes e o Estado.

Finalizamos, nossa pesquisa no governo neoliberal de Ratinho Junior e apresentamos dois relatórios técnicos de pesquisa educacional que comprovam a intensificação do trabalho dos professores da rede estadual do Paraná durante a pandemia, agora com a introdução do ensino remoto emergencial. Esperamos, com esse percurso, ter retratado, com base na pesquisa bibliográfica e nas políticas educacionais, a situação de precarização do trabalho docente dos professores da rede estadual de educação básica do Paraná a partir da reforma do Estado Brasileiro na década de 1990.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos esclarecer, com esta pesquisa, que o trabalho docente precarizado não é uma consequência apenas de políticas públicas e políticas educacionais, mas se trata de fenômeno multifatorial relacionado aos aspectos econômicos, políticos e ideológicos. Por esse motivo, inicialmente, fizemos um panorama geral do fenômeno da precarização e de seus fundamentos até a sua chegada na repartição pública, mais precisamente no trabalho dos professores do estado do Paraná. Durante toda a pesquisa, procuramos levar em conta esses fatores (políticos, econômicos e ideológicos) em um contexto mundial e regional, por esse motivo, optamos pelo MHD, que tem como base uma concepção ontológica. Compreendemos e demonstramos a precarização como um fenômeno histórico e inerente ao modo de produção capitalista. Logo, todos os trabalhadores sofrem as suas consequências, e, no caso dos professores do estado do Paraná, isso se deu por meio das políticas públicas e educacionais, que ampliaram e legitimaram o quadro de precarização.

No primeiro capítulo desta dissertação, discorreremos sobre o processo de trabalho em Marx, a fim de considerarmos as suas características mais elementares até a sua complexificação e subordinação ao modo de produção capitalista. Analisamos a gênese da precariedade com base no capítulo *A lei geral de acumulação capitalista*, da obra *O capital* (MARX, 2017), sendo possível constatar o fenômeno da precarização e o desemprego como parte do processo de acumulação capitalista. As crises do sistema capitalista, assim como os mecanismos de acumulação, se modificam com o tempo; em momentos de crises, o sistema produtivo se organiza de forma a retornar aos patamares de acumulação, mesmo que isso custe a precarização do trabalho.

Pontuamos também a respeito do taylorismo, do fordismo e do toyotismo. Destacamos, com base em Harvey (2003), que vivemos um período de “acumulação flexível” fundamentando no toyotismo desde a crise estrutural do capital em 1970, que se arrasta até os dias atuais. Esse novo modelo de acumulação demandou a flexibilização dos processos de trabalho e dos mercados consumidores. Nesse período, a ideologia neoliberal ganhou força em contraposição ao Estado de bem-estar social, uma vez que, para os economistas neoliberais, a crise ocorreu por excesso de gastos do Estado com políticas sociais. Ponderamos que as políticas neoliberais acarretaram a flexibilização, a desregulamentação e a terceirização do trabalho. Foi uma época em que a liberalização e a desregulamentação econômica ocasionaram o crescimento do mercado financeiro, que

passou, a partir de então, a determinar os rumos das políticas públicas em escala mundial. Seguindo as recomendações neoliberais do Consenso de Washington, de 1989, Bresser Pereira propôs a Reforma do Estado Brasileiro em 1995, fato que abriu as portas para a precarização do funcionalismo público, como demonstramos com a LRF, a questão da Dívida Pública e a EC nº 95/2016.

No capítulo seguinte, caracterizamos a natureza e a função do trabalho docente como uma práxis socialmente determinada e seu papel na reprodução social. Destacamos a influência ideológica dos organismos multilaterais internacionais, principalmente o BM, que, além de divulgar o neoliberalismo, sugere políticas educacionais com o objetivo de erradicar a pobreza. A educação, nesse viés, teria um caráter salvacionista e poderia evitar as mazelas decorrentes do modo de produção capitalista. O problema educacional em países como o Brasil, para o BM, não seria a falta de recursos, mas a má gerência do dinheiro público. O BM se contrapôs ao plano de carreira docente quando propôs que o seu trabalho deveria ser remunerado com base em resultados individuais e não por tempo de serviço, assim como recomendou o fim da estabilidade da contratação de professores e ressaltou a flexibilização e a precarização contratual (MACHADO, 2018). É evidente o ideário neoliberal difundido pelo banco e a sua influência ideológica em países como o Brasil.

Fizemos questão de destacar as principais legislações educacionais que discorrem sobre o trabalho docente com intuito de enfatizar os direitos e os deveres dos professores brasileiros. Iniciamos pela CF de 1988, posteriormente, consideramos a LDBEN (BRASIL, 1996), o FUNDEB, a Lei do Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/2006) e o PNE de 2014.

No último capítulo, procuramos demonstrar, a partir das políticas públicas e educacionais, como a precarização atingiu os professores do Estado do Paraná e vem se intensificando desde a década de 1990. Iniciamos com o estudo do plano de carreira dos professores efetivos e destacamos a situação de precarização nos contratos de trabalho dos temporários da rede estadual. Observamos que ambos têm os mesmos deveres como profissional docente, mas os direitos divergem, haja vista que os temporários não gozam dos mesmos privilégios que os concursados. O número de professores temporários no Paraná ultrapassa o limite permitido em lei, e a justificativa para a não realização de concurso público é a falta de recursos e a obediência à LRF.

Sinalizamos que, desde a reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, uma ofensiva neoliberal avança sobre os professores do Estado do Paraná. Focalizamos nas principais políticas educacionais que impactaram diretamente o trabalho docente nos governos Lerner, Requião e Richa. Ressaltamos, com base em Albuquerque *et al.*, (2018), o grau de intensificação do trabalho e o adoecimento psíquico dos trabalhadores docente na gestão Richa.

Finalizamos o último capítulo no governo neoliberal de Ratinho Junior, no qual retratamos, com base em dois relatórios técnicos de pesquisa educacional (APP-SINDICATO DE LONDRINA, 2020; CHILANTE, 2021), a intensificação do trabalho docente durante a pandemia da covid-19, com a introdução do ensino remoto emergencial.

Concluimos essa dissertação tendo em mente que todas as políticas públicas educacionais que possam melhorar as condições de trabalho dos professores, diminuir a sua intensificação, ampliar os seus direitos e salários são de extrema importância. Mencionamos na introdução desta pesquisa que as políticas públicas não resolverão a questão da precarização e da exploração do trabalho pelo capital, mas que os professores, assim como os trabalhadores em geral, precisam, pelo menos, ter as mínimas condições de sobrevivência. Não podemos perder de perspectiva o vínculo ontológico da precarização do trabalho com o modo de produção capitalista. Isso permite que vislumbremos uma sociedade mais justa, que supere as divisões de classe, assim como todo tipo de exploração humana.

6 REFERÊNCIAS

ABSTENÇÃO em prova do PSS chega a 12,7%. **Folha de Londrina**, Londrina, 11 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/abstencao-em-prova-do-pss-chega-a-127-3043529e.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ALBUQUERQUE, G. S. C. *et al.* Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1.287-1.300, set. /dez. 2018.

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.

ANTUNES, R. Apresentação. *In*: MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 15-20.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

ALTVATER, E. **O preço da riqueza**. São Paulo: Unesp, 1995.

APP-SINDICATO-LONDRINA. **Relatório**. Pesquisa: Atividades Escolares Durante a Pandemia e Condições de Trabalho Docente no Paraná. Londrina: APP-SINDICATO/UDEL, 2020. Disponível em: <https://www.applondrina.com/wp-content/uploads/2020/07/2%C2%BA-RELAT%C3%93RIO-PARCIAL-Pesquisa-Atividades-escolares-durante-a-pandemia-Dados-adoecimento.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ASSUMPCÃO, M.C. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el Desarrollo Mundial**. Servicios para los Pobres. Washington: Banco Mundial, 2004. Disponível em: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/03/23/000160016_20040323133808/Rendered/PDF/26895010spanish10paper.pdf . Acesso em: 28 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-PortugueseFinal-revised.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BARROS, A. **Precarização**: degradação do trabalho no capitalismo contemporâneo. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

BERLINGUER, G. **Medicina e política**. São Paulo: Hucitec; 1978.

BEZERRA, R. F. A equiparação salarial dos professores com as demais categorias do Estado. **Blog do Esmael**, 26 de setembro de 2014. Disponível em: <https://www.esmaelmorais.com.br/a-equiparacao-salarial-dos-professores-com-as-demais-carreiras-do-estado/> Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 5452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Presidência da República, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm#:~:text=2017\)%20\(Vig%C3%Aancia\)-,Art.,trabalho%20intelectual%2C%20t%C3%A9cnico%20e%20manual](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm#:~:text=2017)%20(Vig%C3%Aancia)-,Art.,trabalho%20intelectual%2C%20t%C3%A9cnico%20e%20manual). Acesso: 30 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.012, de 13 de novembro de 1974**. Transfere da Administração do Tribunal de Justiça, para a da Secretaria de Segurança Pública, Imóvel que especifica. Brasília: Presidência da República, 1974a. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/217712/decreto-5012-74>. Acesso: 12 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974**. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Brasília: Presidência da República, 1974b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6019.htm, Acesso: 24 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **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. Brasília: ME, 2000 Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/planejamento/orcamento/lei-de-responsabilidade-fiscal/dicas/080807_pub_lrf_dicas_port.pdf , Acesso: 29 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 200. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm , Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei complementar nº 101, de 04 de maio de 2005.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/plataformamaisbrasil/pt-br/legislacao-geral/leis/lei-complementar-no-101-de-4-de-maio-de-2000>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm , Acesso: 28 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso: 26 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm , Acesso: 08 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.974, de 7 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre o Conselho de Controle de Atividades Financeiras (Coaf), de que trata o art. 14 da Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113974.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20reestrutura%20o,ao%20Banco%20Central%20do%20Brasil., Acesso: 05 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e%20sobre,objetivam%20a%20prote%C3%A7%C3%A3o%20da%20coletividade. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020c. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 936, de 1 de abril de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para o enfrentamento do estado de calamidade pública. Brasília: Presidência da República, 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm, Acesso: 17 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nos 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.020-de-6-de-julho-de-2020-265386938>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Trabalho, Desocupação, renda, afastamentos, trabalho remoto e outros efeitos da pandemia no trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020f. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso: 14 set. 2021.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica**: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

BRESSER PEREIRA, L. C. BRASIL. **Cadernos MARE da reforma do estado**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

BRETAUDEAU, H. **La Banque Mondiale: que sais-je?** Paris: Presse Universitaire de France, 1986.

CAMARGO, K. P. da S. **Dívida Pública, Banco Mundial e Políticas Sociais: o Financiamento Externo da Política Educacional no Paraná (2011-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

CARVALHO, S. R. **Identidade e profissionalização docente: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

CAVALCANTE, R.G. **Educação para o trabalho precarizado: uma análise da reforma trabalhista como limite da proposta de educação da burguesia industrial**. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CEBRASPE. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. **Estatuto CEBRASPE**. Brasília, DF: CEBRASPE, 2018. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/aceso/Estatuto_Cebraspe.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

CHASIN, J. A superação do liberalismo. [mimeo]. **Marxistis**, 1988. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/1988/02/liberalismo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHILANTE, E. F. N (org.). **Ensino Remoto e seus impactos no trabalho dos profissionais de educação e nos processos de ensino e aprendizagem: professores (as) da rede pública estadual de Educação Básica do Estado do Paraná**. 2021 Relatório Técnico de Pesquisa. Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2021.

COSTA, G. M. da. **Trabalho a serviço social: debate sobre a concepção de serviço social como processo de trabalho com base na Ontologia de Georg Lukács**. 1999. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

DIÓGENES, L. A. S. Crise do capital e reforma do Estado nos moldes do neoliberalismo. **Faculdade Cearense em Revista**, v. 4, n. 2, p. 1-18, 2011. Disponível em: <http://www.faculdescearenses.edu.br/revista2/index.php/representantes/vol-4-n-2-2011/73-cri-se-do-capital-e-reforma-do-estado-nos-moldes-do-neoliberalismo>. Acesso em: 21 maio 2021.

DONNANGELO, M. C. Parte I — Medicina e estrutura social. *In*: DONNANGELO, M. C.; PEREIRA, L. **Saúde & Sociedade**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976, p. 11-15.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DRUCK, G. Hora de examinar a fundo a terceirização. *Outras Mídias*, 14 de outubro de 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/hora-de-examinar-a-fundo-a-terceirizacao/> Acesso em: 20 maio 2021.

FATTORELLI, M. L.; ÁVILA, R. Gasto com dívida pública sem contrapartida quase dobrou de 2019 a 2021. *Auditoria Cidadã da Dívida*, 15 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/gasto-com-divida-publica-sem-contrapartida-quase-dobrou-de-2019-a-2021/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FERREIRA, D. C. K. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná**: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FERREIRA, D; ABREU, C. Professores temporários: Flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, mai./ago. 2014.

FERRARI FILHO, F.; TERRA, F. As disfunções do capitalismo na visão de Keynes e suas proposições reformistas. *Rev. econ. contemp.* v. 15, n. 2, p. 271- 295, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-98482011000200003>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FLACH, S. F. O Projeto Político-Pedagógico: compromisso coletivo com a qualidade da escola. In: MARTINS, C.B.; BRANDALISE, M.A.T.; FLACH, S.F. **Gestão Educacional II**. Ponta Grossa: UEPG. 2010. p.40-55.

FONSECA, M. Banco Mundial e educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p. 165-195.

GUIMARÃES, L. M. S.; SOUZA, M. N. Intensificação do trabalho docente em tempo de coronavírus: uma análise do programa de educação a distância da rede estadual de ensino do Paraná. *Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional*, Rio de Janeiro, 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://ippur.ufrj.br/boletimippur20/> . Acesso em: 15 abr. 2021.

GOMES, T. A. M. de M. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GONÇALVES, R. Auditoria e dívida externa: lições da Era Vargas. In: FATTORELLI, M. L. (org). **Auditoria da dívida externa**: questão de soberania. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2003.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HARVEY, D. **O neoliberalismo história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social. *In*: NUNES, E.D. (org.). **Medicina Social: aspectos históricos e teóricos**. São Paulo: Global, 1983, p. 1333 – 1358.

LARA, A. M. B. L.; MARONEZE, L. F. Z. A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002). *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá – PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011, p. 1-18. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/3/057.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

LEHER, R. Valorização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 3, p. 19-30, 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

LESSA, S. Lukács, ontologia e método: em busca de um (a) pesquisador (a) interessado (a). **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 141-173, 1999.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LINDESAY, P.; MARCELINO, M. G. Desvios orçamentários da educação e das demais políticas públicas no Brasil e a falácia do gasto excessivo com pessoal: continuidade e aprofundamento do pagamento do serviço da dívida pública no rentismo financeiro neoliberal do governo Bolsonaro. **Auditoria Cidadã**, 24 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/nucleo/desvios-orcamentarios-da-educacao-e-das-demais-politicas-publicas-no-brasil/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, J. de P. Trabalho Docente em documentos do banco mundial: salário e carreira. **Revelli**, v. 10, n. 4, p. 1-21, dez. 2018.

MARCELINO, M. G.; SANTOS, R. C. S. **Administração de empresas e mercado financeiro no capitalismo contemporâneo do Brasil**. Curitiba: Íthala, 2022.

- MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.
- MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração, Da Revolução Urbana à Revolução Digital**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente da intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NAUROSKI, E. A. **Trabalho docente e subjetividade**: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NOMINATO, J. C. S. **Reflexões sobre o trabalho e o sofrimento mental de professoras e professores da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná antes e durante da pandemia da COVID-19**. 2022. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2022.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. **A condição dos professores**: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.
- PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei n ° 6174, de 16 de novembro de 1970**. Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. Curitiba: ALEP, 1970. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria->

n-6174-1970-parana-estabelece-o-regime-juridico-dos-funcionarios-civis-do-poder-executivo-do-estado-do-parana. Acesso em: 9 out. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei n° 6508, de 13 de dezembro de 1973.** Institui a categoria de pessoal suplementar e dispõe sobre seu regime jurídico. Curitiba: ALEP, 1973. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=1&nroAto=6508&dataAto=13/12/1973&dataPublicacao=17/12/1973&tipoVisualizacao=original>. Acesso: 11 fev. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Decreto Estadual n° 5012, de 6 de fevereiro de 1974.** Admitir professores no regime jurídico consubstanciado na Lei n° 6.508, de 13 de dezembro de 1973 e em sua regulamentação baixada através do Decreto n° 4.766/73, para ministrarem aulas em estabelecimentos de 1° e 2° Grau, conforme as necessidades específicas de cada um deles. Curitiba: ALEP, 1974. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/4efc6270e615309f83256992005ba9ce/d6c5af1cec30c49283256a880069aeab?OpenDocument>. Acesso: 12 out. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei Complementar 7- 22 de dezembro de 1976.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1 e 2 graus, de que trata a Lei Federal n 5692/71, e dá outras providencias. Curitiba: ALEP, 1976. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67826>. Acesso em: 11 out. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Constituição do Estado do Paraná.** Publicado no Diário Oficial n° 3116 de 5 de outubro de 1989. Curitiba: ALEP, 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97592>. Acesso: 15 mar. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei Ordinária n° 11.970, de 19 de dezembro de 1997.** Institui o Paranaeducação, pessoa jurídica de direito privado, sob a modalidade de serviço social autônomo, na forma que especifica. Curitiba: ALEP, 1997. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-11970-1997-parana-dispoe-sobre-a-organizacao-basica-administrativa-do-poder-executivo-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso: 9 maio 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Decreto n° 5546, de 9 de abril de 2002.** Concede gratificação especial por assiduidade. Curitiba: ALEP, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-5546-2002-parana-concede-gratificacao-especial-por-assiduidade-prevista-na-lei-n-13515-de-26-03-2002>. Acesso: 14 fev. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei complementar n° 103/04** - Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: ALEP, 2004. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias?q=plano%20diretor>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei nº 108, de maio de 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado. Curitiba: ALEP, 2005. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-108-2005-parana-dispoe-sobre-a-contratacao-de-pessoal-por-tempo-determinado-para-atender-a-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico-nos-orgaos-da-administracao-direta-e-autarquica-do-poder-executivo-conforme-especifica>. Acesso em: 04 dez. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei nº 15512, de 31 de maio de 2007**. Reajusta os vencimentos das carreiras estatutárias do poder executivo do Estado do Paraná, institui data base para revisão geral anual, conforme específica e adota outras providências. Curitiba: ALEP, 2007. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15512-2007-parana-reajusta-os-vencimentos-das-carreiras-estatutarias-do-poder-executivo-do-estado-do-parana-institui-data-base-para-revisao-geral-anual-conforme-especifica-e-adota-outras-providencias>. Acesso: 02 fev. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme específica. Curitiba: ALEP, 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=56184&codItemAto=434917#:~:text=Lei%20Complementar%20130%20de%20Julho%20de%202010&text=S%C3%BAmula%3A%20Regulamenta%20o%20Programa%20de,Ensino%20do%20Paran%C3%A1%20conforme%20especifica.&text=Art.,1%C2%BA>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. **Edital nº 017/2013**. Curitiba: SEAP, 2013. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/imagens/anexo/7630/editalseedpr.pdf> , Acesso em :19 out. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Projeto de Lei Complementar nº 6/2015**. Mensagem nº 001/2015 – Institui, no âmbito do Estado do Paraná, o regime de previdência complementar de que trata o Art. 40, §§ 14 e 15, da Constituição Federal e dá outras providências. Curitiba: ALEP, 2015. Disponível em: http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=52816&tipo=I. Acesso: 13 mar. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei ordinária nº 15.308, de 24 de outubro de 2015**. Dispõe que o professor afastado de sala de aula com base em laudo médico permanece suprido na demanda de professor, com a mesma jornada de trabalho que vinha cumprindo. Curitiba: ALEP, 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15308-2006-parana-dispoe-que-o-professor-afastado-de-sala-de-aula-com-base-em-laudo-medico-permanece-suprido-na-demanda-de-professor-com-a-mesma-jornada-de-trabalho-que-vinga-cumprindo>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Curitiba: ALEP, 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-18492-2015-parana>

aprovacao-do-plano-estadual-de-educacao-e-adocao-de-outras-providencias. Acesso: 11 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 57/2018**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em:

https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/3564/edital_57_pss_professor_2019_versao_final.pdf. Acesso em: 3 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. **Orientação nº 01/2020**.

Orienta os procedimentos para auxiliar a Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná no enfrentamento de um possível surto do novo Coronavírus (COVID-19). Curitiba: SEEE, 2020a. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/orientacao%2001.2020_seed_dpge.pdf. Acesso: 02 mar. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Decreto Estadual nº 4230, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Curitiba: ALEP, 2020b. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20para,do%20Coronav%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19>. Acesso: 13 mar. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Decreto Estadual nº 4258, de 17 de março de 2020**. Altera os dispositivos do decreto 4230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus- COVID-19. Curitiba: ALEP, 2020c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4258-2020-parana-altera-dispositivos-do-decreto-n-4230-de-16-de-marco-de-2020-que-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acesso: 20 mai. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Decreto Estadual nº 4385, de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas orçamentárias e financeiras para prevenção e combate à COVID-19. Curitiba: ALEP, 2020d. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391896>. Acesso: 30 set. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 01, de 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID - 19 e outras providências. Curitiba: CEE/CP, 2020e. Disponível em:

https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso: 04 fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba: SEED, 2020d. Disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_see_d_pr_regime_especial_aulas_ao_presenciais_covid19.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Decreto nº 4.315, de 21 de março de 2020**. Dispõe sobre a dispensa de licitação e procedimento para a modalidade pregão para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 e adota outras providências. Curitiba: ALEP, 2020e. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4315-2020-parana-dispoe-sobre-a-dispensa-de-licitacao-e-procedimento-para-a-modalidade-pregao-para-o-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-responsavel-pelo-surto-de-2019-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 10.209, de 04 de fevereiro de 2022**. Publica tabelas de vencimento básico e de vantagens com o índice geral de 3,0% (três por cento), do Quadro Próprio do Magistério e Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo Estadual. Curitiba: ALEP, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/Decreto%2010209.pdf. Acesso: 20 mar. 2022.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo, Xamã, 2008.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. A precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo: 20 anos de reformas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n.1, p. 178-197 jan./abr. 2016.

QUEM É quem. **Secretaria da Educação e do Esporte**, [2018?]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/quem_quem. Acesso em: 15 ago. 2022;

QUEM somos. **Instituto Consuplan**, 2022. Disponível em: <https://www.institutoconsuplan.org.br/quemsomos.aspx>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015.

SANTOS, D. *et al.* A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. In: NOMERIANO, A.S (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

SANTOS, G. A. **A influência política do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. 2012. Monografia (Especialização em Sociologia Política) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, M. R. **A Resistência dos trabalhadores aos princípios da Sociedade de Mercado na educação pública do Paraná**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, M. V.; LIMA, L. R. A participação da família na escola: Contribuições à democratização da gestão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 239-252, jan./ jun. 2009.

SILVA, A. M. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. 5, n. 09, p.587 – 610, jul./ dez. 2020.

SOUZA, D. O. O caráter ontológico da determinação social da saúde. **Serviço Social & Sociedade, São Paulo**, n. 137, p. 174-191, jan./abr. 2020.

SOUZA, M. N. **Políticas públicas de educação no Paraná**: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SUICÍDIO de professores(as) no Paraná aumenta 15 vezes em cinco anos. APP Sindicato, 14 de outubro de 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/suicidio-de-professoras-no-parana-aumenta-15-vezes-em-cinco-anos/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TABELA de vencimentos. App Sindicato, 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/tabela-de-vencimentos/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.
TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores no ensino público. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, R. A; MACIEL, L. S. B. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 11, n. 41e, p.156-169, abr. 2011.