

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marcos Sacramento Silva

Precarização do trabalho docente:
o trabalho de professores contratados no município de Juiz de Fora em mais de
uma década sem concurso

Juiz de Fora
2024

Marcos Sacramento Silva

Precarização do trabalho docente:

o trabalho de professores contratados no município de Juiz de Fora em mais de uma década sem concurso

Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração:
“Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Profº Drº Hajime Takeuchi Nozaki

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sacramento Silva, Marcos .

Precarização do trabalho docente : o trabalho de professores contratados no município de Juiz de Fora em mais de uma década sem concurso / Marcos Sacramento Silva. -- 2024.
178 p.

Orientador: Hajime Takeuchi Nozaki

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Precariado. 2. Precarização do trabalho. 3. Trabalho docente. I. Takeuchi Nozaki, Hajime , orient. II. Título.

Marcos Sacramento Silva

Precarização do Trabalho docente: o trabalho dos professores contratados no município de Juiz de Fora em mais de uma década sem concurso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 26 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Hajime Takeuchi Nozaki - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Álvaro de Azeredo Quelhas
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Amanda Moreira da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 27/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Hajime Takeuchi Nozaki, Professor(a)**, em 26/03/2024, às 21:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alvaro de Azeredo Quelhas, Professor(a)**, em 27/03/2024, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Moreira da Silva, Usuário Externo**, em 15/07/2024, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1720796** e o código CRC **8CEEA68**.

As soon as you're born, they make you feel small

By giving you no time instead of it all

'Til the pain is so big you feel nothing at all

A working class hero is something to be

A working class hero is something to be

Jonh Lennon

AGRADECIMENTOS

À toda minha família e amigos, especialmente aos meus pais, Altamir e Thereza Cristina, pelo amor incondicional e incentivo em todos os momentos da minha vida.

Aos meu orientador Hajime pela amizade, companheirismo e pela sensibilidade que teve comigo durante todo o processo de orientação e desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus colegas da turma de mestrado pelo apoio, conselhos, reflexões e discussões que tivemos durante nosso período de formação que foram fundamentais no desenvolvimento de meus estudos.

Aos meus companheiros do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) pelos ensinamentos que me proporcionaram por meio de nossa luta coletiva.

À minha namorada Rogéria pela presença em minha vida e por todo apoio e compreensão que teve comigo durante todo os momentos.

Aos meus amigos que me apoiaram e compreenderam a minha ausência durante o árduo processo de pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE), que por meio de suas iniciativas, demonstram a importância da educação pública de qualidade.

RESUMO

As crises cíclicas do modo de produção capitalista provocaram mudanças profundas no mundo do trabalho por meio de suas estratégias de gerência, como o neoliberalismo aliado à reestruturação produtiva. Assim, o capitalismo passou a exigir um trabalhador flexível, que lida com o trabalho temporário, precário e que recebe baixos salários. Esta condição afeta boa parte do professorado, contudo, nosso estudo foca no caso dos professores que ano após ano buscam contratos na rede de educação da cidade de Juiz de Fora. Buscamos compreender se a condição enfrentada pelos docentes da cidade em questão pode caracterizá-los como precariado professoral, ou seja, a parcela pior paga e explorada dos professores brasileiros. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar/identificar as condições de trabalho do professorado juizforano a fim de constatar como desenvolvem suas práticas diante de um cenário marcado pelos mecanismos de subcontratação e pela consequente precarização do trabalho docente. O referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa é o materialismo histórico dialético e a estratégia consiste em uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores que trabalham como contratados na rede municipal de educação do município de Juiz de Fora. Os docentes, apesar de serem altamente escolarizados, lidam com baixos salários, condições inadequadas de trabalho e alta rotatividade nas escolas em que lecionam, portanto, podemos caracterizá-los como parte do precariado professoral. Concluímos que os professores que participaram de nossa pesquisa se caracterizam como parte do precariado professoral

Palavras-chave: Precariado; precarização do trabalho, trabalho docente.

ABSTRACT

The cyclical crises of the capitalist mode of production caused profound changes in the world of work through its management strategies, such as neoliberalism combined with productive restructuring. Thus, capitalism began to require a flexible worker, who deals with temporary, precarious work and receives low wages. This condition affects a large part of the teaching staff, however, our study focuses on the case of teachers who year after year seek contracts in the education network in the city of Juiz de Fora. We seek to understand whether the condition faced by teachers in the city in question can characterize them as a teaching precariat, that is, the worst paid and exploited portion of Brazilian teachers. In light of the above, the present study aims to analyze/identify the working conditions of Juiz de Fora teachers in order to determine how they develop their practices in a scenario marked by subcontracting mechanisms and the consequent precariousness of teaching work. The theoretical-methodological framework for developing the research is dialectical historical materialism and the strategy consists of field research, through semi-structured interviews with teachers who work as contractors in the municipal education network in the city of Juiz de Fora. Teachers, despite being highly educated, deal with low salaries, inadequate working conditions and high turnover in the schools where they teach, therefore, we can characterize them as part of the teaching precariat. We conclude that the teachers who participated in our research are characterized as part of the teaching precariat

Keywords: Precariat; precariousness of work, teaching work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de docência como contratado e região em que lecionou no último ano.....	101
Tabela 2 – Vencimento básico e carga horária	113
Tabela 3 – Idade dos entrevistados.....	122
Tabela 4 – Formação e Pós-graduação – Especialização	124
Tabela 5 – Salário dos professores entrevistados.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APE – Auxiliar Pedagógico Especializado

ANVISA Agência Nacional de Vigilância Sanitária

CAEE's – Centros de Atendimento Educacional Especializado

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEGEM – O centro de Formação do Menor Dr. Geraldo Moutinho D'Assunção
Moreira

CESPORTE – Centro de Apoio do Esporte Amador Professor Caetano
Evangelista

CESAMA – Companhia de Saneamento Municipal de Juiz de Fora

CLT – Consolidação da Leis de Trabalho

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CONAFEP – Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores e Estabelecimentos de
Ensino

CUT – Central Única dos Trabalhadores

FENASE – Federação Nacional de Supervisores Educacionais

FENOE – Federação Nacional de Orientadores Educacionais

FUNALFA – Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage

GRUTEC – Grupo de Trabalhos Técnicos

IDEB índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPF – Ministério Público Federal

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra

PIPMOI – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRA – Professor Regente A

PRB – Professor Regente B

SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SINPRO-JF – Sindicato dos Professores de Juiz de Fora

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

UTE – União dos Trabalhadores do Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. As sucessivas crises do modo de produção capitalista: esgotamento do fordismo à reestruturação produtiva.....	11
1.1 Crise do capital dos anos 1930: taylorismo/fordismo e Estado de bem-estar social	11
1.2 Crise do capital dos anos de 1970: Toyotismo e Neoliberalismo	23
1.3 O trabalho contemporâneo e a corrosão dos direitos trabalhistas: a formação do precariado.....	29
1.4 A condição atual dos trabalhadores do campo educacional: ser professor hoje	45
1.5 Mudanças no trabalho e sindicalismo no Brasil e no mundo	51
2. O precariado professoral: os processos de exploração do trabalho docente.	61
2.1 A origem do termo precariado.....	61
2.2 A formação do precariado na Europa.....	63
2.3 A formação do precariado na América Latina e no Brasil	67
2.4 o precariado: divergências e convergências entre autores	71
2.5 O precariado por Alves e Braga: aproximações e distanciamentos.....	76
2.6 O precariado professoral: a condição atual dos trabalhadores do campo educacional	81
3 Materialismo-histórico-dialético: método para a análise da condição de trabalho dos professores contratados.....	93
3.1 O materialismo histórico-dialético: uma abordagem para a interpretação da realidade concreta.....	93
3.2 Estrutura educacional e a condição do trabalhador na rede municipal de educação em Juiz de Fora.....	102
4 O precariado professoral em Juiz de Fora: O trabalho dos professores contratados da rede municipal de ensino	122

4.1 Perfil do professorado juizforano.....	122
4.2 Percepção através dos tempos: o que mudou na educação ao longo dos anos.....	135
4.3) O trabalho docente sob o regime de contratação temporária: o contexto do professorado juizforano	140
4.4 Relação entre o precariado professoral juizforano e o movimento sindical	154
Considerações finais.....	158
Referências.	162
Apêndice1.....	173
Apêndice2.....	175

Introdução

A presente pesquisa trata da precarização do trabalho, algo que atinge diretamente a classe trabalhadora e os professores, obviamente, não são uma exceção no interior desta realidade. Portanto, eu, enquanto professor e pesquisador que tem buscado compreender as nuances da precarização do trabalho, também não me encontro apartado da dura realidade do professorado brasileiro.

Refiro-me a minha condição de professor de educação física do campo escolar, atividade que exerço desde 2013, ano em que atuei pela primeira vez como contratado, durante 2 meses, numa escola da Rede Estadual de Educação em Juiz de Fora. Logo após, em 2015, alcancei a nomeação tão esperada. Apesar do cargo de efetivo no Estado ter sido um importante passo num cenário de instabilidade, ao longo do tempo pude constatar que este vínculo não foi garantidor de boas condições de trabalho em minha vida como docente.

O contexto que vivenciei e vivencio como professor de educação física me levou a buscar compreender o fenômeno da precarização do trabalho docente do professor de educação física, assim, ingressei na pós-graduação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais na intenção de aprofundar meus estudos acerca do trabalho docente do professor de educação física e como resultado de meu trabalho de conclusão de curso, encontramos um cenário crítico em que o professor de educação física não detinha meios minimamente adequados para exercer seu trabalho, algo que era agravado quando tratamos dos professores de educação física contratados da Rede Estadual de Minas Gerais.

Este estudo acabou sendo um impulsionador da presente dissertação de mestrado, pois despertou o interesse em compreender mais a fundo a condição de trabalho dos docentes como um todo, desta vez, em específico, o caso dos professores contratados no município de Juiz de Fora, uma vez que este grupo de professores lidava há época com a ausência de concurso público há mais de uma década. Buscamos aqui, compreender se esta camada do professorado juiz-forano pode ser definida como precariado professoral, ou seja, a parcela mais mal remunerada e explorada do professorado brasileiro. Apresentamos este breve relato acerca de minha formação e carreira, pois compreendemos a

importância de trazer ao leitor de onde parte o pesquisador. Portanto, a minha condição de trabalho e a condição de meus pares despertaram o interesse em compreender as dinâmicas que se expressam no interior do trabalho docente.

Compreendemos que para tratar da condição do trabalho docente, é preciso refletir sobre a categoria trabalho e para estabelecer uma reflexão acerca da conjuntura do mundo do trabalho contemporâneo e sobre a condição de vida da classe trabalhadora, especialmente a condição vivenciada pelos professores contratados das redes públicas de educação do Estado de Minas Gerais, em específico, no Município de Juiz de Fora, se faz necessário situar apontamentos acerca das sucessivas crises do capitalismo¹, bem como das estratégias para suas gerências e das implicações decorrentes na condição de trabalho docente. Compreendemos também a importância de delimitar e definir quais e como se desenvolveram as mudanças, transformações, desafios e papéis enfrentados pela classe trabalhadora ao longo dos períodos históricos, respeitando obviamente os limites de uma dissertação e sem a pretensão de esgotar um tema tão complexo, relevante e atual que tem como centralidade a análise da categoria trabalho.

Tratando-se especificamente do conceito de classe trabalhadora, há autores que realizaram debates que apontaram para a direção do seu fim, como é o caso de André Gorz. Em sua obra *Adeus ao proletariado*, Gorz (1982) assinala que a crise do capitalismo produziria uma “não-classe” de “não-trabalhadores”. Assim, a chamada “não-classe” abarcaria os trabalhadores retirados da produção pela “abolição do trabalho” ou seriam subempregados em virtude da automação e da informatização do trabalho. Gorz (1982) aponta ainda que “essa classe operária tradicional não passa de uma minoria privilegiada” (GORZ, 1982, p.88), sendo que a maior parte dos operários pertencem ao que o autor chama de “neoproletariado pós-industrial” dos sem-estatuto e dos “sem-classe” que acabam por assumir vínculos precários de ajudantes, tarefeiros, operários de ocasião e de meio expediente, que seriam facilmente substituídos em virtude da automação (GORZ, 1982).

¹ As especificidades da crise capitalista bem como as estratégias encontradas para seu gerenciamento, leia-se, taylorismo/fordismo, Estado de bem-estar social, reestruturação produtiva e neoliberalismo, serão abordadas de maneira mais aprofundada no primeiro capítulo deste trabalho.

Antagonista aos pressupostos de Gorz está o sociólogo brasileiro Ricardo Antunes (2009) que nos alerta que imaginar o “fim do trabalho”² em uma sociedade que produz mercadorias se mostra um grande equívoco, por isso, se faz necessário compreender as mutações e metamorfoses que estão ocorrendo na contemporaneidade, seus significados, desdobramentos e consequências que estão sendo vivenciadas nas partes do mundo em que a hegemonia do capital exerce sua dominância; dessa forma, amparado no pensamento de Marx sobre o conceito de trabalho, afirmamos:

[...] o trabalho é expressão viva da contradição entre positividade e negatividade, uma vez que, dependendo dos modos de vida, da produção e da reprodução social, o ato laborativo pode tanto criar como subordinar, tanto humanizar como aviltar. É tanto instrumento de liberação como fonte de escravidão. Pode tanto emancipar quanto alienar. Isso depende, essencialmente, da forma como são plasmadas as relações sociais de produção. Assim tem sido ao longo da história humana. Muito antes do capitalismo (ANTUNES, 2009, p. 265).

Assumiremos aqui a postura de analisar o trabalho e as classes sociais amparados nos pressupostos de Karl Marx (1818-1883). Marx, em sua obra com Friedrich Engels, o *Manifesto Comunista*, aponta a existência duas classes com interesses antagônicos: burgueses e proletários. Explicita tal ponto de vista quando afirma que “*a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes*” (MARX; ENGELS, 2017, p.40). A afirmação anterior deixa evidente a existência de duas classes que possuem interesses diametralmente opostos.

Ainda amparados nas reflexões de Marx, podemos dizer que a sociedade burguesa, que emergiu do fim da sociedade feudal, não findou com o antagonismo de classes, mas estabeleceu novas classes e ampliou as desigualdades. Marx aponta que ao longo dos períodos históricos a estruturação das classes sociais ocorreu de formas distintas, como por exemplo, “na Roma antiga, encontramos, patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassallos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros,

² Destacamos que Antunes (2009) realizou um contraponto a Gorz, autor que defende a tese do fim do papel central da classe trabalhadora no mundo atual. Segundo Antunes (2009), Gorz decretou o *fim do proletariado*, mas não identificou a tendência que aponta para um crescimento significativo do proletariado assalariado e precarizado em escala mundial. Assim, houve um aumento avassalador de trabalhadores (homens e mulheres), desempenhando um trabalho em regime parcial, assalariado e temporário. Portanto, pode-se dizer que essa é uma manifestação da classe trabalhadora contemporânea, ou desse *novo proletariado*.

servos; e em cada uma destas classes, outras gradações particulares” (MARX; ENGELS, 2017. p.40).

Contudo, Marx e Engels (2017) apontam que a burguesia, em sua época, se caracterizou por ter simplificado os antagonismos de classe, sendo assim, cada vez mais, as classes concentradas em dois campos opostos, burgueses e proletários, como salientamos anteriormente. O sistema imposto pela burguesia “tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu seio” (MARX; ENGELS, 2017, p.45). Sendo assim, quais mecanismos a burguesia lança mão para superar as crises? Marx aponta que o meio de superação ocorre pela conquista de novos mercados e de uma maior exploração de mercados antigos, dinâmica que promove crises cada vez mais intensas e a redução de possibilidades de evitá-las (MARX; ENGELS, 2017).

Realizando um salto temporal, em específico na condição social evidenciada após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945), podemos identificar mecanismos que de certa forma funcionam como um “poderoso amortecedor da luta de classes” (BRAGA, 2012. p16). Após a Segunda Guerra Mundial, a economia europeia apresentou crescimento aliado à institucionalização de direitos sociais, parecendo eliminar a insegurança salarial. Entre os anos de 1945 a 1973, chamados de “trinta anos gloriosos”³, ocorreu o crescimento do “salarizado”, ou seja, cresceu o número de trabalhadores assalariados que possuíam uma condição de cidadania que apontava para superação da condição proletária através da intervenção do Estado; o cenário de transformação do proletariado em salariado delimitaria o fim da luta de classe (BRAGA, 2012).

Contudo, a conjuntura atual aponta que a perspectiva de cidadaniasalarial não se concretizou. Braga (2012) afirma que a atual condição europeia não apenas rompeu com a promessa do fim da luta de classes, mas trouxe de volta a insegurança ao centro da relação salarial, com ajustes localizados na retirada de direitos e cortes orçamentários impostos pela “Troika”⁴. A condição

³ Afirmamos aqui que os chamados “trinta anos gloriosos” não foram experimentados por uma considerável parcela da classe trabalhadora, mesmo com as concessões por parte do capital em favor dos trabalhadores. Destaca-se o fato que os dados estatísticos que sinalizavam o pleno emprego naquele período não consideravam os trabalhadores imigrantes, sem direitos, que viviam nesses países e desconsideravam as condições de trabalho implementadas pelos países do capitalismo central aos trabalhadores localizados na periferia (FONTES, 2017).

⁴ Comissão Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional (BRAGA, 2012).

descrita pôde ser averiguada em países que sofreram com a crise econômica, como Grécia, Portugal, Espanha e Itália. Ainda de acordo com Braga (2012), a crescente deterioração dos direitos trabalhistas e dos salários apontou para o “precariado”⁵, ou seja, uma fração de trabalhadores que convivem com a constante ameaça de exclusão social e exploração econômica.

Recobrando o pensamento de Marx, merece destaque o fato de que na obra o *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2017) apresentam uma noção dual de classes sociais, dualidade expressa na relação entre burgueses e proletários. Já em outras obras tais como o *18 brumário de Luís Bonaparte* (MARX, 2011b) e *A guerra civil na França* (MARX, 2013a), Marx lida com outras classes, como o campesinato, portanto, fica evidente a aparição de frações de classe na obra marxiana, além disso, há uma descrição mais pormenorizada acerca da noção de lumpemproletariado (FERNANDES, 2019). Dessa maneira, seria um engano promover a análise das classes sociais numa perspectiva marxiana amparados apenas pela dualidade entre burgueses e proletários. Além disso, também se configuraria como engano compreender o proletariado, durante os períodos históricos como uma massa uniforme ou homogênea. Dito isto, fica clara a importância de Marx para refletir sobre as classes sociais nos dias atuais (FERNANDES, 2019).

Buscamos, de maneira breve, traçar as características de duas classes com interesses distintos: burgueses e proletários. Contudo, se faz necessário compreender as mudanças e transformações sofridas pelo proletariado descrito por Marx. Contemporaneamente, lidamos com o conceito de precariado, sem abandonar as reflexões de Marx, buscaremos trazer tal noção para o debate. Não temos a intenção de abandonar os conceitos de proletariado exposto por Marx, mas sim, situar tal conceito no determinado tempo histórico.

Ao versar sobre o conceito de precariado, mostra-se importante trazer as reflexões de Standig (2014) acerca do tema. O autor inglês aponta que o precariado seria uma “nova classe perigosa”⁶. Trataremos com mais

⁵ Buscaremos tratar com mais profundidade do conceito de precariado ao longo do presente estudo.

⁶ De antemão podemos pontuar nossa discordância com Standing (2014) quando afirma que o precariado é uma “nova classe”. No decorrer do estudo, apontaremos elementos para embasar nossa discordância.

profundidade o conceito de “precariado” ao longo do presente trabalho, mas podemos iniciar o conceito amparados em Michel Lowy, que no prefácio de “A política do Precariado: do Populismo à hegemonia lulista (BRAGA, 2012), afirmou que Braga (2012) define o precariado como proletário precarizado. Para Lowy (2012), esta é uma definição mais adequada quando comparada ao conceito de “superpopulação relativa” de Marx; ela tem a vantagem de localizar o precariado no interior da classe trabalhadora, situada no centro do modo de produção capitalista, apontado para a precariedade como sendo algo próprio do processo de mercantilização do trabalho. Ainda acerca da definição de precariado, existem autores que compreendem que não há necessidade de utilizar o termo, como é o caso de Valencia em sua obra: “Precariado ou Proletariado?”. Alves (2016), afirma que Valencia assume uma postura marxista ortodoxa para tratar do tema. Em contraposição ao pensamento de Valencia (2016), Alves (2016), afirma que

(...) precarização e precariedade do trabalho tornou-se desigual e combinada, heterogênea e contraditória, exigindo distinguir as *particularidades radicais* da degradação da condição salarial nas camadas sociais do proletariado. Portanto, ao delimitarmos a abrangência social do *precariado* como *camada social do proletariado*, buscamos operar aquilo que deve ser a *função heurística* da categoria social: *esclarecer as particularidades concretas* do movimento radical do ser social do capital como *contradição viva*. É importante investigar as formas particular-concretas da precarização do trabalho no capitalismo global do século XXI. O proletariado como sujeito social *não* é um todo social monolítico, mas sim uma totalidade viva permeada de múltiplas formas heteróclitas de precariedade salarial, para nós, o conceito de *precariado* – tal como o conceito de *gerontariado ou proletaróides* – visa operar o *movimento da particularidade concreto no seio da totalidade viva do trabalho*. (ALVES, 2016, p.10).

Tratando-se especificamente do trabalho do professor, foco de nosso estudo, embora este não esteja diretamente vinculado ao setor produtivo, podemos compreender que não se encontra apartado das relações sociais presentes no interior do capitalismo. Dessa maneira, o trabalho docente encontra-se permeado pela precarização, flexibilização pelos trabalhos temporários, dentre outras formas de exploração (SILVA, A., 2019).

Sobre a relação entre trabalho produtivo e improdutivo, localizados na análise do trabalho docente, podemos dizer que, Hypolito e Grihcke (2013), apontam, apoiados nas reflexões de Saviani (1987), que o trabalho docente estaria localizado na definição de trabalho imaterial, sendo que os professores

das redes públicas de educação estariam situados no chamado trabalho improdutivo, visto que tais escolas podem ser enquadradas como entidades prestadoras de serviço público. Ainda sobre a natureza do trabalho docente, podemos dizer que

(...) o trabalho docente como um trabalho por natureza imaterial e pela abrangência e papel social, que assume na sociedade, é uma espécie de personificação do trabalho imaterial. Contudo, por não estar nos setores de ponta da produção, o trabalho docente não emerge como o melhor exemplo, ainda que seja uma das profissões mais antigas com essas características de trabalho (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p.519).

Como afirmamos anteriormente, o trabalho do professor encontra-se no interior do capitalismo, um sistema contraditório e que, de tempos em tempos, apresenta sinais de crise. Nas palavras de Frigotto (1996), podemos afirmar que “a crise está, pois, organicamente engendrada na natureza das relações capitalistas” (p. 85). Ainda a respeito do sistema capitalista, podemos afirmar que sua estrutura apresenta um caráter contraditório, pois é capaz de potenciar forças produtivas, entretanto, é incapaz de socializar as riquezas produzidas para atender as necessidades sociais coletivas; outro fator de contradição fica expresso quando constatamos que entra em crise por um processo de superacumulação (FRIGOTTO, 1996).

Trazendo o debate acerca do precariado para o campo educacional, podemos constatar que os processos de precarização do trabalho enveredaram também para o trabalho docente. A presente condição produziu o chamado *precariado professoral*. Silva, A., (2019), em um estudo que derivou de sua tese de doutorado, apontou que a imposição da lógica neoliberal, processos de terceirização, pejotização, uberização e outros, provocam a formação de um *precariado professoral*. O conjunto de professores submetidos a essa lógica recebem a alcunha de “precariado professoral”, pois eles assumem uma condição diferente da experimentada por professores estáveis que atuam no setor público, ou seja, dos professores concursados, que possuem direitos trabalhistas, sendo assim, trabalhadores com mais estabilidade da classe professoral.

Amanda Silva (2019), destaca que os trabalhadores definidos com o precariado professoral são aqueles que lidam com condições de trabalho diferentes dos professores efetivos, ou seja, dos professores concursados que

possuem direitos trabalhistas e por consequência, vivenciam condições de maior estabilidade entre os professores do setor público. Amanda Silva (2019), afirma ainda que a partir da década de 1990 os vínculos atípicos cresceram e nos levaram a identificar o precariado professoral, camada de trabalhadores da educação que lidam com condições degradantes de trabalho, pouca perspectiva de carreira, arroxco salarial, impossibilidade de tirar licença do trabalho, insegurança e outros.

Compreendemos que a realidade descrita aqui é a experimentada pelos professores da Rede Municipal de Educação da cidade de Juiz de Fora, que lecionam como contratados e por assumirem vínculos temporários se aproximam ou estão localizados no interior da fração docente denominada de precariado professoral. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar/identificar as condições de trabalho do professorado juizforano a fim de constatar como desenvolvem suas práticas diante de um cenário marcado pelos mecanismos de subcontratação e pela consequente precarização do trabalho docente., Busca averiguar se tais trabalhadores podem ser localizados no conceito de precariado professoral, ou seja, se esta fração do professorado juizforano pode ser localizado na camada mais mal paga e explorada do professorado brasileiro.

Dado o quadro realizado a respeito do contexto de trabalho dos professores contratados, objetivamos analisar a condição de seu trabalho na cidade de Juiz de Fora, para averiguar como estes trabalhadores da área educação desenvolvem suas práticas diante de um contexto marcado pela retirada de direitos trabalhistas, pela crescente flexibilização do trabalho, ou seja, uma condição marcada pelo processo de precarização do trabalho docente. Em suma, objetiva-se investigar como os professores contratados desenvolvem suas práticas diante de um cenário marcado pela precarização do trabalho e se os trabalhadores em questão se encontram no interior da classe denominada contemporaneamente de precariado. Assim, levantamos o questionamento: seriam os professores contratados, lotados nas escolas municipais do município de Juiz de Fora parte do chamado precariado professoral? Justifica-se este estudo, pois, perante o contexto apresentado, mostra-se necessário aprofundar a conjuntura do trabalho contemporâneo diante de uma época que, segundo

Antunes (2009), é marcada pelo do trabalho informal, pelo trabalho flexível, por trabalhadores em tempo parcial e pelo subproletariado.

Para o desenvolvimento do estudo nossa estratégia consiste em uma pesquisa de campo e tomaremos como referencial teórico o materialismo histórico-dialético. Ao longo do trabalho iremos discorrer acerca do materialismo histórico-dialético como instrumento para o desenvolvimento de nossa pesquisa, contudo, de antemão, podemos afirmar que o método pode ser definido como o movimento do pensamento através da materialidade histórica na direção da compreensão da essência do objeto (PIRES, 2017).

Realizamos entrevistas semiestruturadas com 8 (oito) professores contratados (Professor Regente – PRA, PRB e Bidocente/Docência Compartilhada)⁷, que lecionam na rede municipal da cidade e que participam dos processos de contratação da prefeitura de Juiz de Fora há mais de 10 anos⁸, distribuídos nas oito (8) regiões da cidade. Utilizamos a técnica da Bola de Neve para a seleção dos entrevistados, conforme detalharemos adiante no capítulo 3.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo denominado “As sucessivas crises do modo de produção capitalista: esgotamento do fordismo à reestruturação produtiva”, abordarmos as crises cíclicas do modo de produção capitalista, com destaque para a crise de 1970, com relação ao processo de reestruturação produtiva pelo esgotamento do binômio taylorismo/fordismo, a influência das políticas neoliberais nessa conjuntura e a corrosão dos direitos trabalhistas, a deterioração dos empregos que resultaram na formação do precariado.

⁷ A distinção entre Professor Regente A e Professor Regente B se dá pela formação, sendo que o primeiro grupo faz referência aos professores com formação de nível médio, já a segunda nomenclatura se refere aos professores com formação de nível superior (SINPRO, 2018). Os professores regentes A são contratados junto à prefeitura de Juiz de Fora para assumir a regência de turma e regência de turma na docência compartilhada da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Já os Professores Regentes B são aqueles que são contratados para lecionar as disciplinas: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, Química e Sociologia de acordo com EDITAL N.º 458- SRH (JUIZ DE FORA, 2022).

⁸ Como um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, optamos por professores que trabalham/trabalharam como docentes contratados há mais de 10 anos na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, visto que o último concurso ofertado pela prefeitura ocorreu no ano de 2008 (EDITAL N.º 029). Vale destacar aqui que em 2022 foi ofertado concurso público para a rede de educação em Juiz de Fora.

No segundo capítulo “O precariado professoral: os processos de exploração do trabalho docente”, discorremos sobre a origem do termo precariado, a formação do precariado na Europa, América Latina e Brasil, os principais teóricos do precariado, as convergências e divergências dos autores acerca do tema. Além disso, buscamos refletir acerca do conceito de precariado e precariado professoral e apresentar a organização estrutural e contexto de trabalho dos professores da rede municipal de ensino na cidade. Por fim, tratamos da relação entre o precariado e o precariado professoral com o movimento sindical.

No terceiro capítulo: “Materialismo-histórico-dialético: método para a análise da condição de trabalho dos professores contratados”, apresentamos o materialismo-histórico-dialético como referencial teórico que oferecerá suporte à pesquisa e, posteriormente, demonstramos a condição vivenciada pelo professorado brasileiro e, em específico, a condição de trabalho experimentada pelos professores contratados lotados nas escolas da rede municipal de Educação do município de Juiz de Fora e o histórico da Secretaria de Educação da cidade.

No quarto capítulo: “O trabalho do professorado juizforano: há um precariado professoral?”, analisamos as entrevistas para evidenciar as condições encontradas no trabalho dos professores contratados de escolas públicas do município de Juiz de Fora, visando compreender se a condição vivenciada pelo professorado juizforano produziu um precariado professoral na cidade. Após, fazemos nossas considerações finais acerca do desenvolvimento do presente estudo.

Capítulo I

As sucessivas crises do modo de produção capitalista: esgotamento do fordismo à reestruturação produtiva

No primeiro capítulo serão abordados os processos que culminaram nas sucessivas crises do modo de produção capitalista, focalizando a crise dos anos de 1970, a qual culminou no processo de reestruturação produtiva e do advento das políticas neoliberais devido ao esgotamento do binômio taylorismo/fordismo e do Estado de bem-estar social. Acreditamos ser importante tratar das sucessivas crises do capitalismo, pois as estratégias de recomposição do capital afetam diretamente os trabalhadores, inclusive os trabalhadores do campo educacional, sendo estes o foco de nosso estudo.

O primeiro capítulo está dividido em cinco partes: na primeira parte, abordar a crise do capital dos anos de 1930 e o posterior desenvolvimento do modelo de acumulação taylorista/fordista com sua relação intrínseca com o Estado de bem-estar social; na segunda parte, discorre sobre o contexto que culminou na crise da década de 1970, bem como as políticas neoliberais e a transição para o padrão de acumulação toyotista como estratégia do capital com vias de recuperação de seus patamares de acumulação; na terceira parte, apresenta uma reflexão sobre as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho e seus efeitos para a classe trabalhadora no contexto do trabalho contemporâneo; a quarta parte, versa sobre a condição do trabalhador docente no cenário contemporâneo e a formação do precariado professoral; na quinta parte trata do sindicalismo brasileiro, em Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora, bem como a relação do movimento sindical com o precariado e com o precariado professoral.

1.1) Crise do capital dos anos 1930: taylorismo/fordismo e Estado de bem-estar social

Para tratar das transformações no mundo do trabalho e seus impactos na vida dos trabalhadores e dos trabalhadores do campo docente, mostra-se necessário refletir acerca do padrão que vigorou na grande indústria capitalista durante o século XX: o fordismo. Trataremos do regime de acumulação fordista do seu auge até sua derrocada, visto que o padrão vigente ditou a dinâmica do

trabalho enquanto perdurou sua hegemonia. O esgotamento do regime fordista deu lugar ao modelo toyotista, que passou a imprimir um caráter flexível na organização do trabalho, algo que reverberou na organização do trabalho e na formação do trabalhador. O contexto descrito exerceu influência na formação do trabalhador e hoje tais características também são exigidas para o trabalhador docente. Em outras palavras, exige-se um professor que assuma várias tarefas e lide com a constante instabilidade imposta pelo regime de acumulação flexível.

Como afirmamos anteriormente, o trabalho do professor encontra-se inserido na estrutura da sociedade capitalista e, por isso, sofre com os ajustes de superfície que o sistema impõe para garantir seus ganhos. Dessa forma, buscaremos tratar das crises do capitalismo, bem como suas estratégias de recomposição que impõem sacrifícios aos trabalhadores. Sendo assim, para

estabelecer uma reflexão acerca da conjuntura do mundo do trabalho contemporâneo e sobre a condição de vida da classe trabalhadora, especialmente a condição vivenciada pelos professores contratados das redes públicas de educação do Estado de Minas Gerais, em específico, no Município de Juiz de Fora, se faz necessário situar apontamentos acerca das sucessivas crises do capitalismo⁹, bem como das estratégias para suas gerências e das implicações decorrentes na condição de trabalho docente e na formação do precariado¹⁰ e do precariado professoral.

Sobre as crises do capitalismo, podemos afirmar que este último apresenta um caráter contraditório, visto que possui a capacidade de potencializar forças produtivas, mas é incapaz de romper com as relações de exclusão e de socializar o que foi produzido para satisfazer as necessidades sociais coletivas e a sua contradição fica evidente quando identificamos que a crise é provocada por um processo de superacumulação (FRIGOTTO, 1996). Ainda respeito do seu caráter contraditório, segundo Frigotto (1996), a literatura aponta a origem do

⁹ As especificidades da crise capitalista bem como as estratégias encontradas para seu gerenciamento, leiam-se, taylorismo/fordismo, Estado de bem-estar social, reestruturação produtiva e neoliberalismo, serão abordadas de maneira mais aprofundada no primeiro capítulo deste trabalho.

¹⁰ Compreendemos que o precariado pode ser definido como o oriundo do esgotamento do padrão de acumulação fordista, que foi hegemônico na Europa até os anos de 1990, e que apresentava uma relação equilibrada entre os ganhos salariais e proteção social. Vale apontar que tais trabalhadores eram homens brancos, associados a sindicatos e não-imigrantes (BRAGA, 2012).

desenvolvimento desse sistema por meio das análises de Marx, Engels e Rosa Luxemburgo. Tais autores afirmaram que, de tempos em tempos, o capitalismo enfrenta crises que não surgem de fatores exógenos, mas do próprio caráter do seu processo de produção.

Frigotto (1996), referendado pelos pressupostos de Marx, aponta que as leis que operam o capitalismo são de natureza conflitante e contraditória, diferente da concepção que é apregoada pelo pensamento liberal clássico que entende as relações do sistema como harmônicas. A contradição do sistema capitalista, que promove crises periódicas e consequentes contextos de violência, caracteriza-se pela dominação e exploração do trabalho implementada em seu interior. Podemos afirmar que tais crises possuem a mesma origem estrutural, contudo cada uma assume uma materialidade específica.

Cabe dizer ainda que, “na busca de suplantar a crise o capitalismo vai estabelecendo uma sociabilidade onde cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo complicador (FRIGOTTO, 1996, p.66). Marx (2013b), em *O Capital*, afirmou que “o movimento da sociedade capitalista, repleto de contradições, revela-se ao burguês prático, de modo mais contundente, nas vicissitudes do ciclo periódico que a indústria moderna perfaz e em seu ponto culminante: a crise geral.” (p.130).

Por meio da afirmação anterior, fica expresso que as crises do capital são recorrentes através dos tempos. Para exemplificar o seu caráter cíclico e imposição de novos elementos que deveriam enfrentá-las, mas que na verdade acabam tornando-se um novo elemento de crise, podemos apontar para o contexto vivenciado nos anos de 1970, em que os elementos constitutivos que a desencadearam não são de natureza conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural.

A crise dos anos de 1970 se apresenta como um resultado dos mecanismos de controle da mesma que se deram no ano de 1930. O problema central de contexto político-econômico e social da crise desencadeada em 1930 se manifestou no desemprego em massa e pelas quedas expressivas das taxas de acumulação, os quais incidiram diretamente na reprodução da força de trabalho (FRIGOTTO, 1996). Nos anos descritos anteriormente, vigorava o padrão produtivo denominado fordismo, padrão este que foi adotado durante 60 anos. O fordismo pode ser caracterizado por um sistema de máquinas

interligadas, pelo aumento da produtividade, por uma produção em larga escala e pelo consumo de massa; o momento descrito pode ser definido como a primeira fase do fordismo, no início dos anos 1910. Sobre as características do modelo fordista, podemos destacar ainda que

O fordismo propriamente dito, que se caracteriza por um sistema de máquinas acoplado, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa, tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 30 e torna-se um *modo social e cultural de vida* após a Segunda Guerra Mundial (FRIGOTTO, 1996, p.70).

O ano de 1914 foi um momento de crise do capitalismo, mas também foi um ano demarcado pelo período definido como o início simbólico do fordismo (HARVEY, 1989). O fordismo pode ser definido como uma nova forma de produção fabril e organização do trabalho que se destinava a fabricar um automóvel denominado de Modelo T. O referido automóvel apresentava um preço relativamente baixo para que dessa forma fosse possível atender um consumo de massa (GOUNET, 1999).

Ainda a respeito do início do fordismo, podemos afirmar que Henry Ford, no ano de 1914, introduziu uma recompensa de 5 dólares para um regime de 8 horas trabalhadas na linha de montagem automática de carros estabelecida por ele, em Dearborn, Michigan. Ford fez mais do que racionalizar velhas tecnologias e detalhadas divisões do trabalho, pois obteve altos ganhos de produtividade com o trabalhador operando em uma posição fixa. Instituiu o dia de oito horas trabalhadas a cinco dólares, com a intenção de obrigar o trabalhador a ter a disciplina exigida para operar a linha de montagem de alta produtividade. Além disso, buscou garantir aos trabalhadores renda e tempo de lazer para que pudessem consumir os produtos fabricados em massa pelas corporações (HARVEY, 1989).

O fordismo desenvolveu-se embasado num influente tratado publicado por Taylor, no ano de 1911. Sua obra, *“Os princípios da administração científica”*, descrevia como a produtividade podia ser aumentada por meio da decomposição dos processos de trabalho, organização de tarefas e padrões rigorosos de tempo. A gerência, controle e execução já eram evidentes em muitas indústrias, mas o diferencial em Ford era a ideia que estabelecia uma relação entre a

produção e o consumo de massas; tal entendimento ressalta a distinção entre o fordismo e taylorismo (HARVEY, 1989).

A chamada organização científica do trabalho foi um método desenvolvido por Taylor para melhorar o “rendimento”¹¹ e a “eficácia” do trabalho, evitando perdas de tempo no processo de produção. Taylor era um engenheiro americano definido como o pai da organização científica do trabalho. Em seu tratado, o autor expressava teorias sobre como promover a racionalização dos processos de trabalho (MOREIRA; RAGO, 1984). O engenheiro iniciou seus estudos em uma pequena oficina na Filadélfia. Após quatro anos de trabalho, desempenhou as funções de chefe-ferramenteiro, segundo contramestre, contramestre e, por fim, chegou a engenheiro-chefe das Usinas Midvale Steel Co. Seu objetivo ao trabalhar diretamente com operários não era de ordem financeira, mas sim o de descobrir o método científico de direção das indústrias para melhorar o rendimento, aumentar eficácia, evitando assim perdas no tempo de produção (MOREIRA; RAGO, 1984).

Taylor entendia que o processo produtivo não poderia ser delegado aos trabalhadores, pois estes, segundo seu entendimento, apresentavam uma indolência sistemática, ou seja, os trabalhadores sempre procuravam retardar o ritmo de trabalho, produzindo muito menos do que poderiam (MOREIRA; RAGO, 1984). Moreira e Rago (1984) afirmam que diante de um quadro de crise, marcado pela grande depressão do século XX e consequente vinda de imigrantes aos Estados Unidos todos os anos buscando um emprego, consolidou-se a ideia de que se todos trabalhassem em um ritmo mais lento ocorreria uma oferta maior de emprego. Assim, os trabalhadores retardavam seus afazeres promovendo uma solidariedade de classe e uma proteção dos seus próprios empregos. Tal conduta política dos operários americanos era referendada pelos recém-criados sindicatos ligados à Federação Americana do Trabalho, também recém-criada. Taylor enxergava que a chamada indolência dos trabalhadores era causa da própria miséria do proletariado e dos problemas da sociedade americana.

¹¹ Destacamos que termos como “rendimento”, “eficácia”, “perdas no tempo de produção” são termos adotados do léxico empresarial, utilizados pela organização taylorista do trabalho.

Moreira e Rago (1984) afirmam que o método de Taylor não era baseado em identificar que a redução intencional do ritmo de trabalho dos operários era a causa do desperdício. O que destacou os pressupostos de Taylor foi apontar que havia uma anarquia na produção. Já existia uma separação consolidada na produção industrial que delimitava a divisão entre o trabalho manual e o intelectual no interior do processo produtivo, mas a tarefa que cada trabalhador deveria desempenhar era de sua própria definição. Portanto, o trabalho era ensinado oralmente, ou seja, as informações sobre como realizar determinadas tarefas eram passadas de operário para operário, cada trabalhador desempenhava a tarefa à sua maneira. Taylor concebia que existia uma ciência para cada tipo de trabalho, logo, as tarefas não deveriam ser deixadas a cargo dos próprios operários, mas deveriam ser organizadas, sistematizadas e classificadas por cientistas do trabalho, por meio da gerência científica. Para tal, desenvolveu a separação das fases de planejamento, concepção e direção das tarefas de execução.

Na já mencionada obra *Princípios da Administração Científica*, Taylor expôs exemplos de estudos que apontaram as vantagens presentes no planejamento científico das tarefas quando comparadas aos modelos anteriores de execução. Um exemplo exposto na obra aponta como carregadores de lingotes de ferro passaram a carregar quatro vezes mais comparando-se ao modelo anterior, em troca de um aumento salarial de 60%. Para alcançar tais resultados, Taylor buscou um modelo de operário que convencionou chamar de *tipo bovino*, ou seja, um operário forte e dócil e ofereceu um salário maior se aderisse ao seu programa de trabalho (MOREIRA; RAGO, 1984).

Ainda de acordo com Moreira e Rago (1984), O taylorismo foi desenvolvido pelo autor com base em quatro princípios. O primeiro princípio consistia em reduzir um conjunto de saberes operários complexos a elementos simples. Para isso, era preciso estudar os tempos necessários para realizar determinadas operações. Para controlar o tempo necessário foi instituído o cronômetro nas oficinas. O segundo princípio determinava a importância de selecionar cientificamente o trabalhador, treiná-lo, ensiná-lo, além de aperfeiçoar o seu trabalho. Todo trabalho intelectual ficaria a cargo do departamento de planejamento, eliminando assim o trabalho intelectual da fábrica. Esta concepção entende que toda a organização do trabalho feita pelo operário vai

de encontro aos interesses do capital, portanto, toda a atividade de concepção, planejamento e decisão deveria ser realizada pela gerência científica, só para depois ser realizada pelos trabalhadores *bovinos*.

O terceiro princípio indicava a necessidade de cooperação cordial com os trabalhadores, ouvindo o ponto de vista deles se tivessem algo a acrescentar. A estratégia tinha por objetivo anular a luta de classes presente no processo de trabalho. O quarto princípio entendia a necessidade de manter uma divisão igualitária do trabalho e das responsabilidades entre a direção e o operário. Se no passado a maior parte das responsabilidades ficavam a cargo dos operários, no modelo taylorista a direção passou a ocupar-se de todas as atribuições. Taylor acreditava que a nova forma de divisão do trabalho poderia auxiliar no controle das lutas operárias e conseqüentemente das greves, promovendo uma colaboração íntima e pessoal entre as duas partes que dividem o trabalho (MOREIRA; RAGO, 1984).

A implantação da organização científica do trabalho foi uma das características na planta fordista. O modelo anterior ao proposto por Ford era caracterizado por um regime com operários altamente especializados que participavam de todos os processos de produção dos veículos. Mas esse trabalhador efetuava várias tarefas, como procurar uma determinada peça para encaixá-la no lugar devido, modificá-la e adaptá-la ao automóvel, demandando assim uma grande quantidade de tempo. Um carro possui milhares de peças, dessa maneira, era de se esperar que a produção fosse muito lenta e o veículo, ao final do processo, apresentasse um valor de custo muito elevado. Ford alterou toda essa lógica aplicando métodos do taylorismo, ou da organização científica do trabalho, para atender um potencial consumo de massas (GOUNET, 1999).

Gounet (1999) afirma que o regime de acumulação se apoiou em cinco transformações principais com a intenção de atender ao consumo amplo. Para tal, Ford direcionou seus esforços para a produção de massa, promovendo um processo de racionalização extrema feita pelos operários e combate de desperdícios, parcelando as tarefas e seguindo os pressupostos tayloristas. Dessa maneira, o trabalhador deixou de fazer um veículo inteiro e passou a fazer um número determinado de gestos repetitivos durante toda a sua jornada de trabalho. Com esse regime, o operário não mais necessitava ser um especialista em mecânica, promovendo assim um processo de desqualificação do

trabalhador. Foi criada a linha de produção, que consistia em uma esteira rolante em que os operários ficavam próximos a ela realizando operações determinadas. Além disso, Ford padronizou as peças, com o intuito de racionalizar os gestos dos operários a movimentos simples.

As fábricas que produziam as peças foram compradas pela indústria fordista com a intenção de controlar o processo produtivo de maneira vertical, além disso, Ford imprimiu a automatização das fábricas e os resultados das transformações expostas foram evidentes, visto que

(...) apenas com o parcelamento das tarefas, a racionalização das operações sucessivas e a standardização dos componentes, o tempo cai para 5:50 horas. Em seguida, graças ao treinamento, para 2:38 horas. Em janeiro de 1914, Ford introduz as primeiras linhas automatizadas. O veículo é produzido em 1:30 hora, ou seja, pouco mais de oito vezes mais rápido que no esquema artesanal usado pelos concorrentes (GOUNET, 1999, p.20).

O modelo taylorista/fordista foi demarcado por uma primeira fase, que foi até o ano de 1930, caracterizado por um processo de refinamento do sistema de maquinaria, decomposição das tarefas, utilização de mão de obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação entre a concepção, execução do trabalho, dentre outros. “A segunda fase do sistema fordista entra justamente no contexto das teses keynesianas que postulam a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do sistema” (FRIGOTTO, 1996, p.70).

Antunes (2009) afirma que o binômio taylorismo/fordismo pode ser sinteticamente definido como expressão dominante do sistema produtivo que vigorou na grande indústria durante o século XX. O modelo tinha por base a fabricação em massa de mercadorias, organizada por meio de uma produção homogeneizada e verticalizada. A indústria automobilística taylorista/fordista detinha internamente os produtos necessários para a fabricação de veículos, recorrendo ao fornecimento externo do setor de autopeças somente quando necessário. Além disso, a produção procurava combater o desperdício, aumentando o ritmo de trabalho, reduzindo o tempo e elevando as formas de exploração. O padrão produtivo se baseou na fragmentação do trabalho e decomposição das tarefas, fazendo com que o operário se limitasse a realizar

um conjunto de ações repetitivas que resultavam num trabalho coletivo produtor de veículos.

Este modelo promoveu um processo de desantropomorfização do trabalho, já que o trabalhador nada mais era do que um apêndice da máquina-ferramenta e isso permitia o capital a promover uma maior extração do sobretrabalho (FRIGOTTO, 1996). Marx estabeleceu uma relação entre trabalhador e máquina em *Grundrisse*, salientando como o trabalhador passa a ser apenas um apêndice em sua relação com a maquinaria, assim,

a atividade do trabalhador, limitada a uma mera abstração da atividade, é determinada e regulada em todos os aspectos pelo movimento da maquinaria, e não o inverso. A ciência, que força os membros inanimados da maquinaria a agirem adequadamente como autômatos por sua construção, não existe na consciência do trabalhador, mas atua sobre ele por meio da máquina como poder estranho, como poder da própria máquina (MARX, 2011a, p. 930).

Ainda a respeito da relação da atividade do trabalhador com a máquina, Marx afirma que “na maquinaria, o trabalho objetivado se contrapõe ao trabalho vivo no próprio processo do trabalho como o poder que o governa, poder que, de acordo com sua forma, o capital é como apropriação do trabalho vivo” (MARX, 2011a, p. 931). Estabelecemos algumas reflexões acerca da relação trabalhador/máquina, pois estamos tratando do modelo fordista que possuía, dentre suas características, uma intensa implementação de maquinaria e inovações tecnológicas em sua organização.

Retomando as reflexões acerca do fordismo, podemos afirmar que em seu apogeu, nem todos gozavam dos benefícios do sistema e isso provocou um quadro de insatisfação. A negociação salarial fordista era delimitada a alguns setores da economia e a certas nações-Estado capazes de promover investimentos de larga escala em tecnologia que desencadeavam um crescimento estável da demanda e produção em larga escala na tecnologia de produção de massa. Setores de produção de alto risco recebiam remunerações baixas, além da instabilidade no emprego por meio do regime de subcontratação (HARVEY, 1989).

As desigualdades citadas promoveram conflitos sociais e fortalecimento de movimentos sociais por grupos de excluídos; grupos relacionados com o contexto de gênero, raça e origem étnica. Tais características costumavam

determinar quem tinha acesso ao emprego privilegiado no contexto da organização do regime fordista. Vale apontar que a força de trabalho do referido regime era predominantemente branca, masculina e sindicalizada. As presentes desigualdades caminhavam na contramão das expectativas de formação de uma nova sociedade de consumo, já que sem o acesso aos empregos privilegiados, alguns grupos da classe trabalhadora não tinham como desfrutar do consumo de massas (HARVEY, 1989).

Sobre os trabalhadores inseridos na dinâmica do sistema fordista, Frigotto (1996) destaca que Henry Ford afirmava que os operários também deveriam ser clientes de sua empresa. Podemos observar que esse pensamento elucida a estratégia econômica implementada na segunda fase do fordismo que tinha por objetivo combinar uma produção em larga escala com o consumo de massa. Atuando de maneira sinérgica com o padrão taylorista/fordista, surgiu durante o pós-guerra um sistema de compromisso e regulação restrito ao conjunto de países que faziam parte do capitalismo avançado e davam a ideia de que o sistema de metabolismo social do capital seria capaz de estabelecer uma relação permanente entre capital e trabalho pela mediação do Estado.

O chamado compromisso, em certos momentos desenvolvido por partidos burgueses e em outros realizado por partidos da social-democracia, buscava implementar as políticas baseadas no Estado de bem-estar social, como ganhos e seguridade social para os trabalhadores em troca do abandono do projeto socialista ou que este fosse postergado a um futuro distante. Por fim, vale destacar que os países do assim chamado Terceiro Mundo estavam totalmente apartados do compromisso social-democrata (ANTUNES, 2009).

O Estado de bem-estar social ganhou força após a Segunda Guerra mundial. Nesse período, os regimes sociais-democratas passaram a representar uma possibilidade frente ao capitalismo selvagem e aos projetos socialistas e comunistas. Assim, como demonstra Hobsbawm (1992 apud FRIGOTTO, 1996), o sistema capitalista passou a assumir teses relacionadas à planificação socialista e a iniciar uma condição de recuperação e de estabilidade. O Estado de bem-estar social começou a implementar políticas sociais na direção da estabilidade dos empregos, políticas de renda, ganhos de produtividade, previdência social, seguro-desemprego, educação, custeio no transporte, dentre outras medidas (FRIGOTTO, 1996).

Frigotto (1996) afirma que surgiram consequências da relação dialética entre o padrão de financiamento privado e força de trabalho que antes eram consideradas imagináveis apenas no interior do socialismo. Uma delas atesta que o sistema capitalista produziu bens e serviços de maneira abundante e que a maioria das pessoas situadas no Ocidente experimentaram um padrão de vida superior ao que era esperado há cinquenta anos. Dessa maneira, as teses que advogavam que apenas o socialismo seria capaz de eliminar a pobreza e o desemprego, neste caso, perderam força. Frigotto (1996), amparado nas reflexões de Francisco de Oliveira aponta ainda uma elevação do consumo de bens duráveis, pois, na presença do fundo público, as despesas sociais tornaram-se um salário indireto, promovendo assim a liberação do salário direto para o consumo de massa.

No Estado de bem-estar social o financiamento do modelo ocorria por meio do fundo público, via capital privado, na direção de promover a assistência da população, não como forma de caridade, mas sim, para garantir à população direito à saúde, educação, emprego, dentre outros. Contudo, ao final dos anos de 1960, esse modelo de desenvolvimento passou a manifestar sinais de esgotamento diante da saturação dos mercados internos, da crise fiscal inflacionária que teve como fim a redução dos investimentos. Diante do quadro exposto, o Estado de bem-estar social entrou em crise, abrindo campo para as teses que defendiam as chamadas “leis naturais do mercado” que discursavam em favor do chamado Estado Mínimo, ou seja, um Estado que tinha por objetivo retirar a estabilidade no emprego, cortar os investimentos previdenciários e gastos em políticas sociais (FRIGOTTO, 1996). Dado o presente contexto,

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p.33).

Com base no presente exposto, podemos dizer que após um período longo marcado pelo acúmulo de capitais e o ápice do fordismo e da fase keynesiana, a partir dos anos de 1970, o sistema capitalista passou a apresentar

um cenário de crise, marcado por quedas das taxas de lucro, causadas principalmente pelo aumento do custo da mão de obra do trabalhador. O esgotamento do taylorismo/fordismo foi essencial para o processo de crise desencadeado nos anos de 1970. Assim, após uma fase marcada por um intenso período de acumulação capitalista, o taylorismo/fordismo passou a apresentar sinais de esgotamento, caracterizado por uma retração do consumo, saturação dos mercados internos, crise fiscal inflacionária, retração de investimentos e desemprego estrutural (ANTUNES, 2009).

Outro fator que expressou a crise foi a hipertrofia da esfera financeira, num contexto em que o capital financeiro especulativo assumiu prioridade frente ao capital produtivo. O Estado de bem-estar social entrou em crise passando a sofrer um processo de retração dos investimentos públicos e a direcioná-los para o capital privado. Outros traços evidentes da crise foram os crescentes processos de privatização, desregulamentação e flexibilização dos processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho. Nas reflexões de Antunes (2009), podemos afirmar que esta crise era uma expressão fenomênica de uma questão mais complexa: a crise estrutural do capital.

Antunes (2009) recorre a Robert Brenner e afirma que a crise possui origem numa crise secular de produtividade que resultou de uma capacidade produtiva elevada do setor manufatureiro internacional. No referido contexto, ocorreu uma transição significativa de capital para o setor financeiro e essa conjuntura inviabilizou as indústrias de promoverem uma taxa de lucro adequada em seus produtos. Dessa forma, o excesso de capacidade e de produção provocaram queda de lucratividade das indústrias no final dos anos de 1960 e o presente contexto reverberou num crescimento acelerado do capital financeiro ao final dos anos de 1970. Sendo assim, podemos compreender que a crise atual foi desencadeada por um encolhimento dos lucros do setor de manufatura que teve sua raiz na capacidade de produção fabril elevada.

Amparados nas reflexões de Frigotto (1996), podemos compreender que as leis que vigoram no capitalismo não são harmônicas, como defende a ideologia liberal, mas de caráter contraditório e conflitante. Frigotto (1996) afirma ainda que o capitalismo se trata de um sistema que se desenvolve sob forças e poder desiguais, promovendo assim uma concentração, acumulação e centralização do capital. O autor evoca Marx e sua análise sobre a crise para

atestar que a natureza do capitalismo promove crises recorrentes e rupturas violentas e esse contexto não se desenvolve por fatores externos, mas pela relação de dominação que o capital imprime por meio da exploração do trabalho, considerando que a relação entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais.

Mesmo diante de um quadro caracterizado por um intenso descontentamento e conflitos, a estrutura do regime fordista perdurou como modelo que respondeu aos anseios capitalistas até o ano de 1973, momento em que houve uma recessão aguda, rompendo com esta condição. Diante da conjuntura exposta, surgiu um novo regime, o da acumulação flexível (HARVEY, 1989) ou padrão de acumulação toyotista, junto com o neoliberalismo.

1.2) Crise do capital dos anos de 1970: Toyotismo e Neoliberalismo

Compreendemos ser importante tratar da crise dos anos de 1970, pois a estratégia de recomposição do capital para manter sua hegemonia lançou mão da reestruturação produtiva, ou seja, da transição do modelo fordista, que sofreu esgotamento, para o modelo toyotista de organização do trabalho e a política neoliberal como pilares de sustentação do novo padrão de acumulação capitalista. Dessa forma, é necessário tratar da crise do capital dos anos de 1970, pois tal transição solicitou a formação do chamado trabalhador de novo tipo, ou seja, um trabalhador diferente do solicitado pelo regime fordista.

A demanda imposta pela lógica do capital exerceu influência tanto na formação discente, quanto na formação docente, sendo assim, em nossa visão, torna-se indispensável tratar do processo de reestruturação produtiva ao discorrer sobre o trabalho do professor. Dito isso, abordaremos os processos que implementaram o regime toyotista; sobre a transição do modelo fordista para o padrão toyotista, podemos afirmar que:

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os “processos de qualidade total” são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O Toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui, em várias partes, o padrão taylorista-fordista (ANTUNES, 2009, p.206).

De acordo com o trecho exposto acima, podemos reafirmar que apesar da crise estrutural ser determinada por questões profundas, a resposta para o seu enfrentamento se deu de maneira superficial, em sua expressão fenomênica, sem transformar o modo de produção capitalista. A estratégia foi reestruturar o padrão produtivo construído por meio do binômio taylorismo/fordismo, a fim de repor os patamares acumulados anteriormente, mais especificamente, no período pós-1945. Como apresentado anteriormente, a crise do fordismo e do keynesianismo se mostrava como uma expressão fenomênica de um quadro mais complexo de crise estrutural do capital (ANTUNES, 2009).

Podemos afirmar ainda que “(...) é crescente, no interior dos países capitalistas avançados, o desenvolvimento de mecanismos de ‘administração das crises’, como parte especial da ação do capital e do Estado visando deslocar e transferir as suas maiores contradições atuais” (ANTUNES 2009, p. 29). Gounet (1999), destaca que com o quadro de crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, surgiu o modelo toyotista de organização do trabalho, implementado na fábrica da Toyota, nos anos de 1950 a 1970. A nova organização respondeu a duas necessidades: primeiro, as empresas japonesas precisavam ser competitivas como as americanas, ou desapareceriam. A segunda foi a necessidade de aplicar o padrão fordista de produção, porém não era possível estocar os itens produzidos por causa das condições geográficas do país¹².

Em 1920, três firmas norte-americanas se instalaram no país. Os fabricantes americanos apresentavam vantagem no domínio de produção de massa, podendo tomar o Japão com automóveis de baixo custo, condição difícil de ser batida por outras concorrentes locais. Diante do presente quadro, o governo japonês adotou medidas protecionistas e, em 1936, editou uma lei da indústria automobilística que impediu o desenvolvimento da produção estrangeira em seu território e, além disso, restringiu as importações. Dessa maneira, tais medidas culminaram na saída definitiva das empresas americanas do arquipélago, no ano de 1939 (GOUNET, 1999).

¹² O Japão procurou introduzir o regime de produção fordista, sendo que a fábrica Nissan, anteriormente chamada de Datsun, foi a primeira a introduzir o fordismo em seu regime de produção, no ano de 1933 (GOUNET, 1999).

Gounet (1999) afirma ainda que o regime toyotista pode ser resumido em 6 pontos principais. São eles: 1) A produção é controlada pela demanda, buscando atender interesses individuais do mercado consumidor, diferenciando-se do taylorismo/fordismo; 2) É baseado no trabalho operário em equipe, rompendo com a fragmentação própria do regime fordista; 3) Operação de máquinas realizada de maneira simultânea; 4) Princípio do *just in time*, aproveitando o tempo de produção da melhor forma possível; 5) Utilização de senhas ou placas para promover a reposição do estoque, o chamado *kanban*, o que ajuda o toyotismo a apresentar estoques reduzidos em comparação ao fordismo; 6) 25% da produção toyotista é realizada no interior da fábrica, em contraste com o regime fordista em que o produto é 75% fabricado internamente. Dessa forma, podemos verificar o caráter flexível do sistema e um modelo de produção flexível exige um trabalhador flexível, sendo assim, podemos afirmar que

(...) a Toyota começa por um número mínimo de operários que montam carros em condições pessimistas de venda. Se o mercado melhora e permite aumentar a produção, há duas possibilidades: ou os operários são obrigados a fazer horas extras ou empresa contrata assalariados temporários. Caso a alta continue, o fabricante pode admitir mão-de-obra suplementar. Mas a política básica é usar o mínimo de operários e o máximo de horas extras (GOUNET, 1999, p.30).

Sobre a condição do trabalhador inserido no modelo Toyotista, podemos dizer que nessa fábrica “o operário tem que ser polivalente. Em outras palavras, entrar na grande família Toyota exige mais aptidões que o fordismo. Mas os salários não são corrigidos à altura do aumento da qualificação” (GOUNET, 1999, p. 30). O toyotismo passou a ser apropriado por todas as empresas do setor automobilístico, do setor industrial e de serviços em países centrais e os de industrialização intermediária. A transferência de parte do receituário toyotista se mostrou de grande valia para o capital ocidental que vivia um cenário de crise, desde os anos de 1970. A adaptação ao toyotismo estava vinculada à capacidade que cada país detinha em relação às suas condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas. O processo de ocidentalização do toyotismo combinou práticas presentes no Japão, como por exemplo, a implementação do emprego vitalício’, algo que não foi experimentado com muita ênfase em países do ocidente, mesmo naquelas empresas de capital japonês instaladas em países da Europa (ANTUNES, 2009).

O regime da acumulação flexível, ou regime toyotista, contrasta com o caráter rígido identificado até então no modelo de acumulação fordista. De acordo com Harvey (1989), suas características possuem como base a flexibilidade dos processos, dos mercados de trabalho, dos produtos, bem como dos padrões de consumo. Surgem assim novos setores de produção, novos mercados e uma intensificação da inovação do comércio, da tecnologia e organizacional; o trabalho organizado foi minado pelos focos de organização flexível. O autor afirma que o regime em questão parece promover um aumento dos níveis de desemprego estrutural, além de impor redução de salários, enfraquecimento do poder sindical, sendo que este último era um dos pilares políticos do regime de acumulação fordista.

O cenário de enfraquecimento do poder sindical abriu precedente para que os patrões pudessem impor regimes de contrato flexíveis para um grande número de trabalhadores excedentes, ou seja, uma mão de obra composta por desempregados e/ou subempregados. A flexibilidade dos empregos promoveu insatisfação forte dos trabalhadores, já que seus efeitos são negativos quando consideramos direitos como cobertura de seguro, segurança no emprego, ganhos salariais, entre outros. Os mercados de trabalho neste novo modelo adotam a tendência de redução do número de trabalhadores considerados centrais e passam a empregar uma força de trabalho que pode ser demitida de uma maneira menos custosa e mais fácil de ser implementada pelas empresas quando enfrentam cenários adversos (HARVEY, 1989).

Como afirmamos anteriormente, a aplicação do neoliberalismo, ou de políticas orientadas pelo receituário neoliberal, contribuiu para a adaptação do modelo toyotista no ocidente. A reestruturação produtiva serviu de base para a implementação do projeto neoliberal. Tal afirmação é evidenciada quando observamos que o mundo capitalista passou a desenvolver técnicas semelhantes ao modelo toyotista, especialmente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. A relação do toyotismo com o neoliberalismo se mostrou uma experiência avançada de reestruturação produtiva, já que foi capaz de levar o Japão de um cenário de derrota no pós-guerra para um país de destaque no mundo capitalista, ao final dos anos de 1970 (ANTUNES, 2009).

Destacamos que Inglaterra e Estados Unidos foram expressões do neoliberalismo por meio das políticas de Thatcher e Reagan, respectivamente.

Tais ações deram início a um processo de reorganização ideológica e política do capital, em resposta à sua própria crise (ANDERSON, 1995; ANTUNES, 2009). Já em países da América Latina, podemos afirmar que a primeira experiência neoliberal ocorreu no Chile, país em que “o mercado de trabalho foi ‘liberado’ de restrições regulatórias ou institucionais, o poder sindical, por exemplo” (HARVEY, 2008, p. 8).

Nessa conjuntura, a General Motors (GM) se aproximou de algumas características presentes no modelo toyotista. A empresa se apropriou de elementos constitutivos do toyotismo, como o *just in time*, *team work*, da automatização, da informatização, dos regimes de subcontratação, reproduzindo assim o sistema de produção da Toyota. A política da GM fez a empresa conquistar de 36% a 37% do mercado americano, mas sem uma margem substancial de lucro. Porém, no mercado europeu, a empresa se tornou mais agressiva, ficando à frente de empresas como a Ford-Europa e Renault, mas abaixo de empresas como a Volkswagen, Fiat e Peugeot. Dessa maneira a GM introduziu, com base em elementos do modelo japonês, novos processos de trabalho em suas unidades. A assimilação do toyotismo ocorreu por parte da maioria das empresas do setor automobilístico, se estendendo para o setor industrial e para diversos campos dos setores de serviços, tanto nos países centrais do capitalismo quanto nos países de industrialização intermediária (ANTUNES, 2009).

A crise vivenciada pelo capital e suas respostas, que podem ser expressas pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, desencadearam profundas transformações no mundo do trabalho. As ações mais pronunciadas dessa reorganização foram o desemprego estrutural, um crescente número de trabalhadores em condições precarizadas, os regimes de privatizações do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a desmontagem do setor produtivo estatal, um intenso processo de reestruturação produtiva e do trabalho com o objetivo de repor os ganhos obtidos anteriormente (ANDERSON, 1995; ANTUNES, 2009).

As condutas descritas acima são expressões do neoliberalismo, regime que se apresentou como uma reação teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar social. Surgiu logo após a II Guerra Mundial e teve como base o texto: *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Em sua

obra, Hayek atacava diretamente o Partido Trabalhista Inglês, partido que acabou vencendo as eleições de 1945. No texto, Hayek se opõe à social-democracia moderada inglesa dizendo que, apesar das boas intenções, conduziria a Inglaterra ao mesmo desastre do nazismo alemão. Em 1947, em pleno processo de construção das bases do Estado e bem-estar social na Inglaterra e em outros países, Hayek promoveu uma reunião, em Mont Pèlerin, na Suíça, com aqueles que partilhavam de sua orientação ideológica. Dentre os participantes, estavam aqueles que se opunham ao Estado de bem-estar social europeu e o *New Deal* norte-americano (ANDERSON, 1995).

Anderson (1995) afirma ainda que Hayek, bem como aqueles que compartilhavam de suas concepções, argumentavam que o igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar social acabava com a vitalidade da concorrência e com a liberdade dos cidadãos, pontos importantes para promover a prosperidade de todos. Assim, a origem da crise se dava pelo poder excessivo e nefasto dos sindicatos. Além disso, atribuíam ao movimento operário a crise de acumulação capitalista por meio de suas pressões e reivindicações sobre salários e pressão para que o Estado aumentasse cada vez mais seus investimentos em gastos sociais, sendo tal conduta definida por Hayek como parasitária. Dessa forma, era necessário manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas com baixos investimentos sociais nas intervenções econômicas.

Para se ter dimensão das ações neoliberais, podemos destacar o caso da Inglaterra de Thatcher, país pioneiro na imposição da agenda neoliberal. Sobre o exposto, podemos afirmar que:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais (ANDERSON, 1995, p.12).

Além das ações citadas, foi implementado um “amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água”. (ANDERSON, 1995, p. 12). Por fim, Anderson (1995), aponta que “esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado” (p. 12).

Portanto, com base no exposto, podemos compreender que a estratégia neoliberal defendia uma rigidez orçamentária, contenção dos gastos com bem-estar social, criação de uma reserva de trabalhadores para quebrar sindicatos e promover uma taxa chamada de natural de desempregados. O contexto de vigência do neoliberalismo subsidiou a adaptação do toyotismo no Ocidente, já que a reestruturação produtiva era a base do projeto ideológico neoliberal (ANDERSON, 1995).

1.3 O trabalho contemporâneo e a corrosão dos direitos trabalhistas: a formação do precariado

A crise capitalista promove discursos e interpretações que negam a categoria trabalho como central para a vida humana e rebatem a concepção que defende a necessidade da construção de uma sociedade sem classes (ANTUNES, 2009; FRIGOTTO, 1996). Sobre a categoria trabalho, Marx e Engels (2007) afirmam que o homem é diferente dos animais de várias formas, mas a principal e mais expressa que nos difere é a capacidade de trabalhar. Os animais encontram o que necessitam para a sua sobrevivência na natureza, enquanto o homem a transforma na medida em que busca meios para a sua sobrevivência. Sendo assim, a capacidade de trabalho torna o homem agente histórico e dotado de potencial transformador de sua realidade. Com base no exposto, destacamos a importância de discutir a centralidade da categoria trabalho na contemporaneidade.

A respeito do trabalho contemporâneo, podemos dizer que por meio da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais, o mundo do trabalho sofreu metamorfoses com efeitos que desencadearam um processo de subproletarização. As transformações se deram em países do centro do capitalismo e reverberaram em países da periferia capitalista, locais que possuem uma industrialização intermediária quando comparados aos países de primeiro mundo. Sendo assim, observou-se um processo de desproletarização do trabalho, ou seja, ocorreu uma redução da classe operária industrial tradicional. Em paralelo “efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário,

terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal"¹³ (ANTUNES, 2009, p.205).

Compreendemos que ao tratar de países do centro e da periferia do capitalismo, como fizemos acima, mostra-se importante abordar as diferenças que se estabelecem entre ambos. Dessa maneira, recorreremos à Florestan Fernandes (1972) quando aponta que a transformação do capitalismo na Europa desencadeou novas dinâmicas nas economias periféricas na América Latina subordinadas aos movimentos ocorridos nas economias do centro do capitalismo. O controle externo atingiu setores da economia, da sociedade e da cultura não apenas por vias indiretas do mercado mundial, mas também por meio da absorção direta de fases do desenvolvimento econômico como também sociocultural. Sendo assim, o processo de dominação externo passou para a etapa imperialista e o capitalismo dependente consolidou-se nos países das América Latina; sobre o exposto, podemos afirmar ainda que

as influências externas atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através "de mecanismos indiretos do mercado mundial, mas também através de incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural, assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina (FERNANDES, 1972, p.16).

Sobre a dinâmica do mercado mundial, podemos afirmar que ela se estrutura estabelecendo uma relação entre economias capitalistas desenvolvidas e economias capitalistas subdesenvolvidas operando de forma multilateral, num sistema de trocas mercantis que demonstra o quadro entre países do centro e da periferia do capitalismo (BRAGA, 2012) como no caso do Brasil. As condições descritas ocorrem em escala mundial, mas acontecem de maneira diferente em cada país, em virtude de suas particularidades.

Ainda acerca do conceito de capitalismo dependente, Marini (1973), destaca que as relações de dependência dos países da América Latina ocorreram desde o início do século XVI, no processo de expansão comercial capitalista. Nesse período, a América Latina colaborou com o processo de fluxo e de pagamento de mercadorias, contribuindo assim com a ampliação do mercado na Europa, abrindo caminho para a consolidação da grande indústria

¹³ Sabemos que a precarização do trabalho contemporâneo atual se manifesta para além do trabalho parcial, subcontratado e terceirização, contudo, pelos limites que uma dissertação impõe, vamos nos ater apenas a esses conceitos.

num processo que se iniciou com a revolução industrial. Nesse momento, os países da América Latina que tinham uma estrutura construída durante a colônia passaram a gravitar em torno da Inglaterra. Assim, no momento descrito, os países da América Latina estabeleceram uma relação mais definida com os países da Europa, uma relação baseada na divisão internacional do trabalho, delimitando qual seria o tipo de desenvolvimento que ocorreria na região. Sendo assim, em outras palavras, podemos afirmar que é dessa forma que se configura a dependência, que pode ser definida como “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 1973, p. 4).

Fernandes (1972), tratando do capitalismo dependente na América Latina e das classes sociais, avalia que:

Da perspectiva latino-americana, parece evidente que tal padrão de mercantilização do trabalho bloqueia ou dificulta a consciência social de interesses de classe similares, comuns ou equivalentes, e solapa ou enfraquece disposições e motivações que poderiam conduzir a formas mais ou menos ativas de solidariedade de classes. Assim, as classes "baixas" são cronicamente debilitadas em suas potencialidades de agir como classes, através dos próprios dinamismos que determinam a configuração e a evolução da ordem social competitiva sob o capitalismo dependente (p. 82).

Com a breve reflexão exposta acima, visamos identificar a dinâmica das classes sociais inseridas na América Latina, local onde se configura o capitalismo dependente, e como as classes sociais se conformam em tal contexto. Acreditamos ser importante refletir sobre esta questão quando o objetivo é analisar o mundo do trabalho e das classes sociais na conjuntura atual, pois, como destaca Antunes (2009), “pode-se constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge não só os países do chamado Terceiro Mundo, como o Brasil, mas também os países capitalistas centrais” (p.18).

Recobrando a discussão acerca da conformação do proletariado contemporâneo, podemos afirmar que o proletariado industrial, fabril, manual, estável e especializado, vem sofrendo um processo de intensa redução devido à reestruturação produtiva, que promoveu a flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo. Surgiu então um novo proletariado fabril, que pode ser caracterizado como um trabalhador que sofre um intenso processo de

precarização, podendo ser definido como o novo subproletariado. São estes trabalhadores “terceirizados”, subcontratados, *part time* e outras formas semelhantes de regimes de trabalho. Tal condição atingiu países de industrialização intermediária, como Brasil, México e Coreia. Outros países que experimentaram uma expansão acentuada do contingente proletário industrial passaram a apresentar um quadro significativo de desindustrialização e desproletarização¹⁴, com efeito no crescimento do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, dentre outros (ANTUNES, 2009).

Ainda na esteira das reflexões de Antunes (2009), podemos observar algumas características da classe trabalhadora contemporânea, como tendências do mundo do trabalho atual. A primeira tendência que podemos destacar é a chamada desproletarização do trabalho, que pode ser definida como a diminuição do trabalho assalariado clássico, do setor industrial e o crescimento do trabalho relacionado ao setor de serviços, ou seja, a redução do operário fabril, manual, estável, que era comum no contexto do regime de acumulação taylorista/fordista, como já tratamos aqui. Paralelamente à desproletarização do trabalho, correu um processo de subproletarização, que pode ser definido como a expansão do trabalho parcial, temporário, informal, da subcontratação, do trabalho terceirizado, em suma, a subproletarização promoveu o trabalho flexível e precarizado, sendo assim, verificou-se processos intensos de heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho (ANTUNES, 2009).

De maneira geral, a respeito das mudanças no mundo do trabalho, podemos afirmar que a heterogeneização pode ser caracterizada pela incorporação da mão de obra feminina no mundo operário. O processo de heterogeneização também abarca a incorporação dos trabalhadores em relação à qualificação, raça/etnia, faixa etária, nacionalidade e outros. A complexificação pode ser compreendida como uma utilização mais diversificada, acentuada e precarizada da classe trabalhadora, assim trabalhadores de diversas partes do mundo passaram a compor as diversas fases dos processos de produção e de

¹⁴ O processo de desproletarização do trabalho pode ser descrito como a “diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços etc” (ANTUNES, 2009, p. 205).

serviços. Por fim, na acumulação flexível, o processo de fragmentação consiste na divisão de tarefas em dois núcleos, sendo um central (toyotista) e outro periférico (subcontratada, no formato taylorista/fordista). Dessa forma, a ação do operário se restringe a um conjunto repetitivo de tarefas conferindo a este a perda de destreza no labor, característica que era parte do operário no regime anterior (ANTUNES; 2009).

Sobre o contexto evidenciado no Brasil, Antunes (2009), ressalta que “o proletariado industrial brasileiro teve um crescimento enorme. O mesmo ocorreu na Coreia, para dar outro exemplo” (p. 199). Exemplificando a conjuntura da indústria nacional, evidencia-se um contexto oposto ao encontrado nas décadas de 1960 e final de 1970; fase em que o número de trabalhadores atingiu um crescimento significativo. Encontramos na realidade brasileira um contexto de redução do número de trabalhadores. O ABC paulista, nos últimos 20 anos, contava com 240 mil operários no ano de 1980; nos anos 2000, passou a contar com 110, 120 mil trabalhadores metalúrgicos. Um exemplo do enxugamento é o da empresa Volkswagen. A fábrica chegou a contar com 40 mil operários; no início dos anos 2000, passou a contar com menos da metade deste contingente de trabalhadores e ainda assim produzem mais, mesmo com evidente redução de operários (ANTUNES, 2009).

Ainda a respeito das contradições expressas na relação capitalista presente contemporaneamente no Brasil, podemos destacar o conceito de *infoproletariado*, exposto por Antunes e Braga (2009). No setor de telemarketing, podemos observar o processo contraditório de reprodução do trabalho, visto que nessa atividade ocorre a articulação de tecnologias do século XXI atrelada a condições de trabalho do século XIX, com características toyotistas no controle do trabalho e estratégias tayloristas com relação ao controle do trabalhador. Podemos observar o estímulo à cooperação, mas ao mesmo tempo se estimula a competição entre os trabalhadores, expandindo o estranhamento do trabalho¹⁵.

¹⁵ Sobre o processo de alienação e estranhamento, Antunes e Braga (2009) apontam que Marx, em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, que o trabalhador se torna um ser estranho frente a sua existência individual. Afirmam ainda que o processo de alienação se dá não apenas pela perda do produto do trabalho, mas sim, pelo próprio ato produtivo de uma atividade já alienada. Por fim, pode-se dizer que no modo de produção capitalista o trabalhador não se humaniza, tampouco se satisfaz no trabalho, apenas se degrada e se desumaniza por meio dele (p. 232).

Após breve digressão para apontar as nuances do capitalismo dependente em países de capitalismo periférico, como no caso brasileiro, voltaremos a tratar das tendências atuais da classe trabalhadora contemporânea. A segunda tendência é a subproletarização que pode ser definida por um crescimento do proletariado precarizado e do assalariamento em níveis mundiais. Nas últimas décadas houve um crescimento substancial do número de trabalhadores, homens e mulheres, submetidos a regimes de trabalho assalariado temporário. Essa condição pode ser apontada como expressão do segmento da nova classe trabalhadora nos dias de hoje, podendo definir este conjunto de trabalhadores como um novo proletariado (ANTUNES, 2009).

Outra característica que podemos identificar como terceira tendência atual do mundo do trabalho é a heterogeneização, que consiste no aumento da exploração do trabalho feminino. Vale ressaltar que o capital já explorava a mão de obra feminina no trabalho doméstico, contudo, ampliou seus níveis de exploração para outros setores; outra tendência que pode ser evidenciada é o aumento do trabalho estrangeiro (ANTUNES, 2009).

Sobre o trabalho feminino, podemos afirmar que ocorreu um crescimento de 40% da força de trabalho, dado que pode ser evidenciado em países avançados. As referidas trabalhadoras lidam com o trabalho precário, desregulamentado e *part time*. No caso do Reino Unido, o número de trabalhadoras superou o contingente de trabalhadores na composição da força de trabalho, contudo, a remuneração das trabalhadoras fica aquém quando comparada à remuneração dos trabalhadores e o mesmo se aplica às condições de trabalho das mulheres em comparação a dos homens (ANTUNES, 2009). Ainda acerca da divisão sexual do trabalho, Antunes (2009) destaca que o trabalho feminino se mostra mais precarizado, centrado no regime *part time* e marcado pela informalidade, apresentando sinais expressos de desníveis salariais quando comparado aos homens, além de uma evidente jornada de trabalho mais prolongada no caso das mulheres.

Podemos mencionar o contexto das trabalhadoras da multinacional Nike que “ganhavam 38 dólares por mês, realizando uma longa jornada de trabalho. Em Bangladesh, as empresas Wal-Mart, K-Mart e Sears utilizaram-se do trabalho feminino na confecção de roupas, com jornadas de trabalho de cerca

de 60 horas por semana e salários inferiores a 30 dólares por mês”, de acordo com dados de 1994¹⁶ (ANTUNES, 2009, p.18). Sobre o uso da força de trabalho feminina, Marx (2013b) estabeleceu reflexões acerca do tema, bem como sua relação com a maquinaria. Sobre a questão expressa, o autor aponta que:

À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Assim, esse poderoso meio de substituição do trabalho e de trabalhadores transformou-se prontamente num meio de aumentar o número de assalariados, submetendo ao comando imediato do capital todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade (p. 575).

Contemporaneamente, Antunes (2009) aponta que nas últimas décadas o trabalho feminino tem crescido no mundo produtivo fabril e a incorporação da força de trabalho feminina tem delineado uma nova divisão sexual do trabalho em que as mulheres assumem o trabalho intensivo, aquele marcado por altos níveis de exploração do trabalho e aos homens são reservadas as áreas que compreendem o capital intensivo, ou seja, áreas que contam com um maior desenvolvimento tecnológico.

Destaca-se o fato de que a mulher trabalha dentro e fora de casa, sendo explorada duplamente pelo capital. Além de dispender várias horas no espaço fabril, o trabalho doméstico consome várias horas de seu dia, assim o capital cria condições que garantem a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos e de sua própria exploração. A quarta tendência exposta por Antunes (2009) é a do crescimento expressivo dos assalariados médios dos setores de serviços gerais, como por exemplo os setores bancários, de turismo e supermercados. São os denominados novos proletários¹⁷, pois experimentam uma degradação e um assalariamento intensificado.

Por fim, ainda de acordo com Antunes (2009), podemos identificar a quinta tendência do mundo do trabalho contemporâneo: exclusão dos jovens e dos assim chamados “velhos”¹⁸. Os jovens podem ser definidos aqui como aqueles

¹⁶ Dados extraídos de “Time for a Global New Deal, Foreign Affairs, jan.-fev. 1994, Vol. 73, nº1:8.

¹⁷ Antunes (2009), refere-se aos trabalhadores do século XX em comparação aos trabalhadores do século XIX, assim o termo “novos trabalhadores” é empregado para estabelecer uma diferença entre os trabalhadores localizados em diferentes séculos.

¹⁸ Apontamos que o termo ‘velho’ é empregado pela lógica do capital.

que finalizaram seus estudos, de formação média ou superior, e que não conquistam um emprego ou espaço no mundo do trabalho, contexto este vivenciado por jovens da Europa, dos Estados Unidos e do Brasil. Os trabalhadores assim chamados velhos são aqueles que já passaram dos 40 anos de idade, que perderam seus empregos e encontram dificuldade de retornar ao mercado de trabalho. A estes trabalhadores tidos como velhos pelo capital resta os empregos parciais, informais ou tornar-se parte do crescente exército industrial de reserva.

Retornando à definição de *exército industrial de reserva*, Marx (2013b) afirma em *O Capital*, que o excesso de trabalho despendido por uma camada da classe trabalhadora amplia o contingente de trabalhadores colocados em posição de reserva e esta última provoca pressão na primeira camada de trabalhadores, levando a camada de trabalhadores ativos a uma sobrecarga de trabalho e a uma submissão à lógica imposta pelo capital. Assim sendo, uma parte da classe trabalhadora passa a ser colocada numa condição de ociosidade forçada, em virtude do sobretrabalho da outra, algo que eleva os ganhos individuais do capitalista como também promove o crescimento do exército industrial de reserva de maneira diretamente proporcional ao processo de acumulação social. Ainda sobre o conceito de exército de reserva, podemos constatar que:

(...) 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 lazarentas 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, 2013b, p.875).

Trazendo aos tempos atuais o conceito de exército de reserva exposto por Marx (2013b), podemos estabelecer um paralelo com o caso dos trabalhadores de telemarketing, já que, visando manter os altos níveis de produtividade de seus empregados, as empresas de *call center* mantêm um *exército de reserva*, visto que o trabalhador desse setor sofre com o esgotamento que o trabalho lhe impõe. No início do trabalho, o operador de telemarketing apresenta elevados níveis de rendimento, o que lhe propicia ganhos financeiros na forma de comissões. Contudo, com o passar do tempo, o operador de telemarketing passa a lidar com a fadiga, esgotamento e perda de paciência e

esse contexto produz queda de rendimento e conseqüente queda de produtividade, o que faz com que o trabalhador perca o seu “prazo de validade” na empresa, passando por um processo de substituição (ANTUNES; BRAGA, 2009).

A dinâmica empregada pelas empresas afim de manter um exército de reserva fica explicita quando averiguamos o processo de contratação deste grupo de trabalhadores por parte das empresas. Com o objetivo de reduzir custos e manter a rotatividade, a empresa promove pré-contratações coletivas e realiza o treinamento dos candidatos ao trabalho sem que estes tenham remuneração e contrato assinado. Após o treinamento, o grupo é colocado em espera e vários meses podem se passar até que a contratação em definitivo aconteça. A contratação ocorre em substituição de um operador desgastado e o trabalhador substituído passa a ter que lidar com o desemprego e ter de buscar outro, ainda que o próximo trabalho seja em outra empresa de telemarketing (ANTUNES; BRAGA, 2009).

Antunes e Braga (2009) argumentam ainda que este trabalho assume uma característica de ocupação de passagem, já que não existe um plano de carreira para o desempenho da função. Trata-se de um serviço com regime de trabalho de seis horas por dia, sem a necessidade de escolarização prévia, exigindo-se apenas o ensino médio. A carga horária permite que o trabalhador assuma outras atividades, como os estudos, por exemplo. Num primeiro momento, as comissões estão acima dos valores de mercado para uma carga horária de seis horas por dia; as comissões só são consideráveis nos primeiros momentos de trabalho do operador.

Retomando os processos de precarização que os trabalhadores estão sujeitos contemporaneamente, podemos afirmar que estudos debruçados na discussão acerca das metamorfoses do mundo do trabalho têm abordado a precarização como um processo de ruptura da relação salarial, consolidada no período do pós-guerra. Também são entendidos como processos de precarização do trabalho as novas modalidades de contratação salarial, processos de remuneração flexível e desregulação da jornada de trabalho. O processo de reestruturação produtiva imprimiu um novo processo de precarização salarial e uma nova estrutura na morfologia do trabalho, modificando assim o modo de trabalho assalariado desenvolvido nas empresas

reestruturadas; tais empresas possuíam como característica principal o caráter flexível (ALVES, 2010).

A reestruturação produtiva se baseou no conceito de “empresa moderna”, ou seja, uma empresa enxuta, que constrange, coíbe, limita o trabalho vivo e amplia o que Marx convencionou chamar de trabalho morto. O trabalho vivo foi reduzido, dando lugar à ampliação do maquinário tecnocientífico. Além disso, o processo de reestruturação produtiva promoveu uma reorganização da planta produtiva num modelo distinto do experimentado pelo modelo taylorista-fordista, reduzindo assim a força de trabalho vivo e elevando a produtividade. A resultante da nova conformação foi o desemprego, rebaixamento salarial, perda de direitos, precarização estrutural do trabalho e outros (ANTUNES, 2009).

Sobre a relação entre trabalho vivo e trabalho morto exposta acima, Antunes (2009) afirma que, contemporaneamente, com o desenvolvimento dos softwares, ocorreu uma transferência das capacidades intelectuais do homem para a máquina, algo definido “como objetivação das atividades cerebrais na maquinaria”, de acordo Lojkine (1995, apud ANTUNES, 2009, p. 124), transferindo assim o saber intelectual dos trabalhadores para a maquina. Assim, podemos afirmar, de acordo com Antunes (2009) que:

(...) é bastante evidente a redução do trabalho a ampliação do trabalho morto. Mas, exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido (p. 119)

Em se tratando da análise do trabalho no mundo contemporâneo, além da relação que situamos entre trabalho vivo e morto, vale tratar da relação entre o trabalho material e imaterial, visto que atualmente é possível observar uma expansão do trabalho que demanda uma maior atividade intelectual, tanto nas atividades industriais informatizadas, quanto no setor de serviços ou nas comunicações. Dessa maneira, “O avanço do trabalho em atividades de pesquisa, na criação de softwares, marketing e publicidade, é também exemplo da ampliação do trabalho na esfera imaterial” (ANTUNES, 2009, p.125).

Buscamos tratar da relação trabalho vivo e morto, além do trabalho material e imaterial, visto que o presente estudo busca focar nas dinâmicas presentes no universo do trabalho docente, sendo assim, compreendemos ser importante desdobrar tais relações que se colocam no mundo do trabalho

contemporâneo, em específico, torna-se importante desdobrar tais nuances no contexto do trabalho docente. Sobre a atividade docente, também vale esclarecer, brevemente, como se estabelece o trabalho produtivo e improdutivo contemporaneamente. Alguns autores definem o trabalho imaterial como trabalho improdutivo por não estar relacionado de maneira direta à produção de bens materiais. Contudo, para Marx, o que define se um trabalho é ou não produtivo é o fato deste produzir mais-valia, ou seja, é produtivo o trabalho que seja desempenhado com vistas à valorização do capital. Dessa forma, os capitalistas podem empregar professores, artistas, engenheiros e operários com objetivo de obter valorização do capital (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

Abordamos aqui o trabalho docente, visto que este não está apartado das relações presentes no interior do capitalismo, como já afirmamos. Destarte, também podemos observar estratégias de gerência do capitalismo que afetam todos no mundo do trabalho, sendo algo observável também no campo do trabalho docente. Em específico, podemos refletir acerca da gerência do trabalho que aos poucos enveredam para o campo escolar.

Estudos recentes afirmam que o trabalho docente reponde à lógica de controle e intensificação do trabalho. Tais estratégias apresentam um caráter pós-fordista que precarizam as condições de trabalho no interior da escola, pressionam as escolas e os docentes os responsabilizando/culpabilizando pelo desempenho e qualidade da escola, promovendo assim um processo de autointensificação do trabalho (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

As estratégias que aos poucos adentram o campo escolar e afetam o trabalho docente, derivam da lógica de gerência que se deu no processo de reestruturação produtiva, assim, entendemos que cabe destacar como se organiza uma empresa no contexto do trabalho contemporâneo, visto que tal lógica, aos poucos, envereda para o campo educacional e, conseqüentemente, para o interior das escolas.

Sobre a organização da empresa contemporaneamente, podemos afirmar que a nova empresa, liofilizada¹⁹, solicita um novo tipo de trabalho e um novo tipo de trabalhador, que passam a ser definidos como colaboradores. O

¹⁹ Segundo Antunes (2009) a liofilização seria a eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas.

trabalhador deve ser polivalente e multifuncional. As empresas buscam, cada vez mais, uma especialização que se afasta daquela solicitada pela indústria taylorista e fordista, visando a ampliação da intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho. O resultado desse processo resultou numa intensificação das formas de extração de trabalho, ampliação das terceirizações, e modificações nas formas de como o capital produz mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais. Assim, vivenciamos a dissolução do trabalho regulamentado e contratado, que passa a ser substituído por um regime de terceirizações, flexibilizações e pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário” e outros (ANTUNES, 2009).

Antunes (2009), reflete sobre as cooperativas afirmando que estas nasceram como formas de combate ao despotismo do trabalho e instrumentos de luta da classe operária, mas hoje o capital se apropriou desse instrumento criando cooperativas falsas, com intenção de precarizar ainda mais os direitos trabalhistas. Dessa forma, as cooperativas patronais assumiram um sentido contrário do projeto vislumbrado inicialmente pelos trabalhadores, já que o interesse era o de imprimir a destruição de direitos, elevando assim as condições de precarização da classe trabalhadora. O autor também aborda a questão do empreendedorismo, destacando que este, cada vez mais, se configura como uma forma oculta de trabalho assalariado, e num contexto de vigência do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, propaga diferentes formas de flexibilização salarial, temporal, funcional ou organizativa. No cenário de precarização estrutural do trabalho os capitais globais passaram a impor aos governos nacionais a ruptura da rede de proteção das legislações trabalhistas. Isso significa elevar as condições de promoção da extração do sobretrabalho, aumentar as formas de precarização e destruir os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora.

Investigando os impactos do trabalho flexível no cotidiano do trabalhador, Alves (2010) identificou que os ambientes de trabalho reestruturados são compostos de um sistema de máquinas flexíveis, inteligentes e ligadas a redes que exigem habilidades técnico-comportamentais dos novos operadores. Destaca ainda que os novos ambientes de trabalho, reestruturados e permeados de um complexo tecnológico de máquinas, apresentam os novos métodos de gestão e organização da produção, com o intuito de moldar os homens e

mulheres ao trabalho e suas novas rotinas. O autor também afirma que surge a “era da gestão das pessoas” no contexto do novo capitalismo. A nova empresa capitalista solicita jovens empregados com facilidade de adequação emocional e comportamental para atender as demandas do novo mundo do trabalho, além disso, a nova empresa atua com vias de promover o esvaziamento do conflito e da luta de classes.

Alves (2010) destaca também que o processo de reestruturação produtiva não se trata apenas de um sistema de inovação tecnológico-organizacional, mas sim de um processo de reestruturação dos coletivos de trabalho nas empresas. As mudanças nos coletivos de trabalho ocorreram através de demissões ou por meio de incentivo a aposentadorias e demissões voluntárias. Dessa maneira, os Programas de Demissões Voluntárias tornaram-se práticas comuns para promover a renovação dos coletivos de trabalho das grandes empresas reestruturadas.

As mudanças no mundo do trabalho solicitaram alterações na característica educacional dos novos empregados nas grandes empresas da indústria ou serviços. Exige-se do novo trabalhador capacidade de operar este novo maquinário, assim, o discurso da competência solicita que o trabalhador desenvolva capacidades operativas para atender as novas rotinas de trabalho flexível. Portanto, um maquinário flexível requer dos trabalhadores e trabalhadoras flexibilidade no processo de intervenção na produção (ALVES, 2010). Ainda a respeito do trabalho flexível, podemos afirmar que

(...) mais do que nunca torna-se visível alterações no perfil educacional dos novos empregados nas grandes empresas da indústria ou serviços. O novo arcabouço tecnológico exige uma força de trabalho compatível com as exigências operacionais do novo maquinário. O discurso da competência implica novas capacidades operativas advindas das novas rotinas do trabalho flexível. Máquinas flexíveis exigem homens e mulheres flexíveis em suas capacidades de intervenção na produção. É o princípio toyotista da “autonomização”, isto é, operadores capazes de intervir no processo de produção visando resolver problemas ou dar palpites para otimizá-lo (ALVES, 2010, p. 5).

Dessa forma, podemos compreender que a transição do fordismo para o toyotismo solicitou uma requalificação do trabalho humano. Essa condição determinou a demanda da formação humana, o desenvolvimento da polivalência e das competências necessárias para a formação do novo trabalhador. Sendo assim, a aprendizagem escolar passou a ser subordinada às novas

necessidades do capital que busca formar o trabalhador autônomo, atento, criativo, com poder de decisão, responsável, com espírito de equipe, disposto a aprender, cooperativo, leal, comprometido, competitivo, com iniciativa, com espírito de equipe, com capacidade de resolver problemas, dentre outros (KUENZER, 2005; MANFREDI, 1998; NOZAKI, 2015).

Para servir aos interesses do capitalismo contemporâneo a escola se adaptou aos ditames impostos por organismos internacionais a respeito do campo educacional. Seguindo determinações do discurso neoliberal, que afirma a necessidade de adaptação aos novos tempos para concorrer no mercado mundial, a escola é remodelada para atender as mudanças do mundo do trabalho (DUARTE; DERISSO, 2017). Sobre as mudanças no mundo do trabalho explicitadas acima, concordamos com Antunes (2009), quando afirma que não estamos vivendo o fim do trabalho, mas sim um movimento em que o capital amplia suas formas de assalariamento e exploração, promovendo precarização, subemprego, *part time* dentre outras formas de exploração e intensificação do tempo e do ritmo de trabalho. Além de apontar que não estamos vivendo o fim do trabalho, podemos dizer, também amparados em Antunes (2009), que não estamos vivendo o fim do proletariado, como afirmou Gorz. Ao contrário, estamos vivenciando uma tendência “marcada pelo enorme aumento do assalariamento e do proletariado precarizado em escala mundial” (p.199).

Sobre o dito acima, podemos observar que:

Nas últimas décadas, paralelamente à redução dos empregos estáveis, aumentou em escala explosiva número de trabalhadores, homens e mulheres, em regime de tempo parcial, em trabalhos assalariados temporários. Essa é uma forte manifestação desse novo segmento que compõe a classe trabalhadora hoje, ou a expressão desse novo proletariado (ANTUNES, 2009).

A respeito do conceito de novo proletariado apresentado acima, cabe ressaltar, em acordo com Amanda Silva (2019), que não temos por objetivo abandonar o conceito de proletariado exposto por Marx. Portanto, a respeito da definição de Marx acerca do proletariado, reafirmamos nosso acordo com Amanda Silva (2019) quando afirma que se faz necessário averiguar os processos de precarização do trabalho que ocorrem no século XXI. Sobre a definição de proletariado, podemos recorrer a Marx (2017) para afirmar que:

(...) a burguesia, isto é, o capital, se desenvolve, também se desenvolve o proletariado, a moderna classe dos trabalhadores, a classe que só subsiste na medida em que encontra trabalho, e só encontra trabalho na medida em que seu trabalho aumenta o capital. Estes trabalhadores, que são obrigados a se venderem um a um, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio. Eles estão, portanto, expostos a todos os reveses da concorrência comercial, a todas as flutuações do mercado (p. 23).

Ainda sobre os proletários, podemos localizá-los como

[...] os pequenos industriais, comerciantes, os que vivem de pequenas rendas, os artesãos e os camponeses – todos estes decaem gradualmente no proletariado. Em parte, pois seu pequeno capital não é suficiente para os grandes investimentos industriais, e eles acabam sucumbindo à concorrência dos grandes capitalistas. Em parte, também, pois sua habilidade profissional é desvalorizada pelos novos métodos de produção. Assim, o proletariado é recrutado de todas as classes da população (MARX, 2017, p.24).

Após apresentar de maneira breve as definições de proletariado, classe operária e classe trabalhadora, se faz necessário tratar do conceito de precariado, com objetivo de melhor compreender a morfologia da classe trabalhadora contemporânea. O termo ganhou popularidade no começo dos anos 1990 e passou a ser utilizado para descrever os trabalhadores temporários, cunhado pela primeira vez por sociólogos franceses para descrever trabalhadores sazonais ou temporários, nos anos de 1980 (SILVA, 2018).

Ruy Braga (2014) alega que existem muitas interpretações acerca do conceito de precariado. O autor afirma que na Europa, diante de um quadro de aprofundamento da crise econômica, retração da proteção social e frente a um crescimento do número de jovens em situação de desemprego, evidencia-se que o termo precariado é comumente associado com as “novas classes perigosas”, termo cunhado por Guy Standing (2014). O autor e economista inglês afirma que o precariado seria constituído por jovens desempregados ou subempregados que se encontram distanciados de políticas vinculadas à concepção de Estado de bem-estar social, por grupos vulneráveis, empobrecidos, sendo estes grupos propensos a aceitar saídas populistas autoritárias e de natureza xenofóbica. O precariado seria a resultante da eclosão do compromisso fordista que se fez presente na Europa, nos anos de 1990, e que estabeleceu um regime de proteção social e ganhos salariais para os trabalhadores. Como apresentado anteriormente, no entendimento de Standing, o colapso do fordismo contribuiu

para a formação dessa “nova classe”²⁰ que se mostra inclinada em aceitar saídas autoritárias. Sendo assim, o precariado pode ser definido como um setor da classe trabalhadora que se encontra permanentemente pressionado pela exploração e pela exclusão social.

Recobrando as reflexões a respeito das múltiplas interpretações acerca do conceito de precariado, buscaremos apresentar visões de alguns autores, divergências e pontos em comum que apresentam sobre a definição do termo. Valencia (2016) aponta que, para Standing, o precariado não constitui a classe trabalhadora do proletariado, já que a classe trabalhadora e o proletariado possuem empregos estáveis, jornadas laborais estabelecidas, são sindicalizados, portanto possuem uma relação definida com o capital. Para Standing, os precários se distinguem dos informais, da classe média, e da classe trabalhadora, sendo uma classe que lida com a insegurança e possui um conjunto diferente de reivindicações. Assim, o precariado é compreendido como uma nova classe social dentro da estrutura de classes da sociedade capitalista.

Giovanni Alves (2016) afirma que Valencia destaca que a precariedade do trabalho é inerente a todos os trabalhadores, categorias, rendas, idades e origens étnicas, que coloca a precarização como algo que assume uma dimensão global no mundo do trabalho. Portanto, o precariado não pode ser localizado como uma camada distinta do proletariado, não podendo ser considerado um sujeito social, visto que a precariedade do trabalho atinge grande parte da classe trabalhadora, sem fazer diferenciação quanto à categoria profissional. Sendo assim, Valencia (2016), compreende que utilizar o conceito de precariado torna-se dispensável para análise, considerando o termo proletariado como eficiente para tratar dos movimentos de classes sociais no século XXI.

Também temos acordo com Alves (2013), quando o autor apresenta ponderações sobre o termo “novas classes sociais perigosas”, já que tal definição desconsidera a importância das alianças políticas com o proletariado e

²⁰ Afirmamos nossa aproximação com Braga (2012) e Alves (2013), que apresentam divergência em suas análises acerca da definição de precariado enquanto nova classe de Standing (2014). São autores brasileiros que se apoiam em pressupostos marxistas para realizar a caracterização do conceito sociológico de precariado (SILVA, 2019).

seu valor como alternativa para o enfrentamento do neofascismo que avança a cada dia. Assim, torna-se importante a unidade política de um proletariado repleto de fragmentações que freiam sua eficácia na direção da práxis política.

Em termos marxistas, os processos de precarização do trabalho guardam relação com o crescimento da taxa de exploração da força de trabalho, via espoliação de direitos sociais. Assim, observamos os retrocessos que são produtos da desaceleração da acumulação vivenciados nos anos de 1970 que se estenderam provocando crises que deterioraram o padrão de vida dos trabalhadores, como ocorrido em 2008, por exemplo. Sendo assim, concordamos com Braga (2014) quando alerta que esta relação de produção não parece ser capaz de produzir uma “nova classe”.

Portanto, o cenário exposto até aqui nos demonstra que as mudanças no mundo do trabalho e suas consequências para a classe trabalhadora reverberaram também no campo escolar, na direção de formação do trabalhador de novo tipo. Ademais, a reestruturação produtiva também exerceu efeito no processo de formação e do trabalho docente. Nesse bojo, surgiu o chamado “preariado professoral” (SILVA, A., 2019), conceito que buscaremos nos aproximar com mais profundidade ao longo do presente estudo.

1.4) A condição atual dos trabalhadores do campo educacional: ser professor hoje

Anteriormente, buscamos abordar o contexto do trabalho/trabalhador inserido nas dinâmicas do mundo do trabalho contemporâneo. Destacamos novamente que o trabalhador docente não se encontra apartado das relações presentes no mundo do trabalho atual, tampouco, encontra-se à parte das estratégias de exploração impostas pelo capitalismo num contexto de reestruturação em período de crise. Isto posto, buscaremos abordar a condição de trabalho do professorado brasileiro atualmente. Assim, iremos abordar a condição de trabalho do docente sob a lógica da reestruturação produtiva que passa a exigir um trabalhador flexível, multitarefa, que lida com as mais variadas formas de retirada de direitos trabalhistas e com a precarização do trabalho.

Como afirmamos, o trabalho do professor encontra-se no interior do capitalismo, um sistema contraditório e que, de tempos em tempos, apresenta sinais de crise. Nas palavras de Frigotto (1996), podemos afirmar que “a crise

está, pois, organicamente engendrada na natureza das relações capitalistas” (FRIGOTTO, 1996, p. 85). Sobre o sistema capitalista, podemos afirmar que sua estrutura apresenta um caráter contraditório, pois é capaz de potencializar forças produtivas, entretanto, é incapaz de socializar as riquezas produzidas para atender as necessidades sociais coletivas. Outro fator de contradição fica expresso quando constatamos que entra em crise por um processo de superacumulação (FRIGOTTO, 1996).

A crise vivenciada pelo capital e suas respostas, expressas pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, desencadeou profundas transformações no mundo do trabalho. As ações mais pronunciadas dessa reorganização foram o desemprego estrutural, um crescente número de trabalhadores em condições precárias, os regimes de privatizações do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a desmontagem do setor produtivo estatal, um intenso processo de reestruturação produtiva e do trabalho, com o objetivo de repor os ganhos obtidos anteriormente. O modo de produção capitalista desenvolve ajustes de superfície de ordem política, social, econômica e cultural. Tais ajustes trouxeram diversos efeitos para aqueles que vivem do trabalho, como o desemprego estrutural e a precarização do trabalho (ANDERSON, 1995; ANTUNES, 2009).

De acordo com Mézaros (2009), vem se desenhando um novo padrão de desemprego²¹, já que os países centrais do capitalismo conviviam com "bolsões de subdesenvolvimento" e as pessoas afetadas por essa condição eram desconsideradas em prol dos "custos inevitáveis da modernização". No cenário de crise encontrado entre os anos de 1960 e 1970, ocorreu a substituição do trabalho *não qualificado* para o trabalho qualificado, grande quantidade de capital era direcionado para o desenvolvimento industrial e tal processo era ignorado, já que imperava o otimismo desencadeado pela "expansão". Sendo assim, a condição miserável que guardava relação com o desemprego era justificada por um futuro de consumo que seria garantido a todos.

Numa tendência de "modernização" (MEZÁROS, 2009, p.68), ocorreu um movimento que provocou a substituição do emprego não qualificado por uma

²¹ Ressaltamos que Mezaros (2009) se referiu ao cenário de crise do final dos anos de 1960 e início de 1970.

quantidade menor de emprego qualificado que desencadeou um colapso dessa "modernização" acompanhada de um desemprego maciço. Como resultado dessa tendência, a questão do desemprego passou a atingir os trabalhadores não qualificados, como também os altamente qualificados que passaram a disputar os empregos cada vez mais escassos. Portanto, para Mezáros (2009), não estamos mais convivendo com os "normais" compreensíveis subprodutos derivados do "crescimento e do desenvolvimento", mas diante de um processo de colapso que não afeta apenas os "bolsões de subdesenvolvimento", ou seja, estamos diante das contradições do modo de produção capitalista. Assim, como o próprio autor destaca, vivemos um momento demarcado pela "emergência do desemprego crônico" (p.67).

Contemporaneamente, segundo as reflexões de Kuenzer (2005), podemos afirmar que há um processo em curso de exclusão dos direitos trabalhistas que levam o trabalhador a ser desempregado e reempregado com o salário reduzido, recontratado por meio de empresas terceirizadas para realizar o mesmo ofício, fazendo com que o setor reestruturado mantenha a competitividade por intermédio do trabalho precarizado. A esta estratégia de inclusão no mundo do trabalho de formas cada vez mais precarizadas, dá-se a denominação de exclusão includente. Kuenzer (2005) destaca que, cada vez mais, observa-se uma intensificação da exploração do trabalho que se expressa pelo trabalho infantil, pelo trabalho terceirizado ou domiciliar. Evidencia-se estratégias de superexploração do trabalho em tempos de mundialização do capital. Kuenzer (2005), aponta ainda que tais estratégias não possuem caráter passageiro, pois são próprias do modelo de acumulação capitalista, que age para potencializar os níveis de exploração, promovendo assim o trabalho cada vez mais precarizado.

Sobre os constantes processos de crise enfrentados pelo sistema capitalista, podemos dizer que, na década de 1990, o agravamento da crise do capital, a intensificação da reestruturação produtiva, bem como a implementação das políticas neoliberais no Brasil fizeram com que o projeto educacional se reconfigurasse para formar o trabalhador útil, dotado de capacidades como abstração, raciocínio lógico, interatividade, decisão, dentre outras competências. A respeito das estratégias impostas pelo capitalismo diante de sua crise, o sistema promoveu alterações na forma de organização do trabalho que

imprimem sacrifícios à classe trabalhadora e ajustes no plano educacional na direção da formação de um novo tipo de trabalhador. Assim, observamos alterações das propostas educativas no intuito de formar este novo trabalhador na dimensão técnica e ideológica (NOZAKI, 2004; 2015). A respeito do chamado trabalhador de novo tipo, podemos afirmar que:

(...) mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. (KUENZER, 2005, p. 3).

Destacamos que o processo de reestruturação produtiva influenciou não somente a formação discente, mas também exerceu influência na formação docente. Em consonância com o novo padrão de acumulação, o trabalhadocente assumiu novas particularidades, já que o campo educacional passou a ser adotado como um fator de desenvolvimento socioeconômico, de crescimento produtivo dos países latino-americanos, principalmente. As mudanças do mundo do trabalho, ancoradas nas reformas educacionais dos anos de 1990, iniciaram uma nova tendência. Ribeiro e Araújo (2018), destacam que no contexto da Reforma do Estado brasileiro houve influência específica da lógica empresarial e desobrigação do Estado com a educação, ficando aquele apenas responsável pela sua fiscalização e regulação.

O Brasil experimentou um conjunto de políticas educacionais associadas aos pressupostos neoliberais, que promoveram redução dos investimentos e desobrigação do compromisso público do Estado com uma educação de qualidade. Aliado a este contexto, o país também vivenciou a produção de leis e diretrizes que caminhavam na direção da formação, integração e capacitação de um determinado homem para atender a um modelo econômico. Tal condição é posta, pois, num contexto de vigência do regime toyotista de produção, passou-se a exigir um novo perfil profissional, aliado ao regime flexível. Assim, o professor deveria ser dotado de capacidades múltiplas e transitórias, aliado a um processo de retirada de direitos de garantia de estabilidade no emprego, construção da carreira e vínculo empregatício duradouro numa mesma instituição (NOZAKI, 2004).

O toyotismo não se restringiu ao universo das fábricas, pois a educação se mostra como indispensável para disseminar e afirmar esta tendência no mundo do trabalho. As mudanças no mundo do trabalho reverberaram na atividade docente por meio da lógica do trabalho flexível (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018). A partir das mudanças do mundo do trabalho, que se dera nos anos de 1990, bem como o processo de reestruturação produtiva e políticas de ordem neoliberal, observamos um redirecionamento das demandas de disciplinamento que antes eram de natureza taylorista/fordista (KUENZER, 2005).

A transição de procedimentos rígidos para os flexíveis, leia-se transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo, exigiu uma nova forma de disciplinamento para atender as demandas do capitalismo. Com a necessidade de um trabalhador de novo tipo, com novas competências, surgiu a exigência de uma nova pedagogia, assim a escola passa a ser invadida pela lógica do toyotismo (KUENZER, 2005). A dimensão empresarial, com base no toyotismo, pode ser evidenciada quando observamos uma concepção de administração escolar como “gestão de negócios” e o combate de desperdícios por meio da ferramenta de qualidade total. Estas são algumas tendências do toyotismo que passam a ser transportadas para o trabalho pedagógico escolar (KUENZER, 2005).

Sobre a formação do trabalhador de novo tipo, podemos afirmar que:

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (KUENZER, 2005, p. 2.)

Portanto, fica evidente que o processo de reestruturação influenciou não somente na formação dos discentes, mas também na formação dos docentes brasileiros. Sobre a afirmativa anterior, Ribeiro e Araújo (2018), apontam que

(...) as novas exigências do capital em processo de reestruturação impulsionaram, portanto, mudanças estratégicas na política de formação de professores brasileiros a partir dos anos de 1990, processo vinculado ao conjunto de reformas educativas da Educação Básica, demonstrando que a escola assentada no paradigma industrial fordista, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, não era mais compatível com as demandas da nova etapa do capital (p. 411).

Alinhada com as mudanças evidenciadas no processo de reestruturação produtiva²² ligadas ao novo padrão de acumulação a atividade docente assumiu novas características, uma vez que a educação passou a ser vista como um elemento de desenvolvimento econômico e elevação da produtividade, principalmente nos países latino-americanos (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018).

Portanto, podemos compreender que a atual organização escolar se direciona para um contexto flexível, tanto na dimensão curricular quanto nos processos de avaliação. Com base nesta constatação, podemos afirmar que estamos diante de um novo padrão de organização do trabalho na escola e esta condição exige um novo perfil do trabalhador docente. O trabalho docente sofreu uma reestruturação dando origem a um novo modelo de organização escolar que parece ampliar os processos de precarização (OLIVEIRA, 2004). Seguindo ainda as reflexões de Oliveira (2004), a precarização pode ser evidenciada analisando questões relativas aos empregos dos docentes. Observa-se um crescimento dos vínculos temporários de trabalho nas instituições públicas de ensino, arrocho salarial, ausência de planos de carreira e piso salarial nacional; perda de direitos trabalhistas, gerando assim, cada vez mais, um quadro de precarização do trabalho docente no magistério público.

Ainda a respeito da condição de trabalho dos professores, Silva e Motta (2019) afirmam que apesar do trabalho docente não estar diretamente relacionado ao setor produtivo, este não se encontra apartado das relações presentes no interior do capitalismo. Sendo assim, o contexto do trabalho docente é permeado pela precarização, pelo trabalho temporário, pelos processos de flexibilização que se intensificam cada vez mais num contexto de reestruturação produtiva.

A esse respeito, podemos considerar que:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

²² Compreendemos que mesmo nos marcos da atual concepção de organização do trabalho trazida pela reestruturação produtiva, no âmbito escolar ainda é possível identificar em determinados casos uma rígida separação entre a concepção e execução do trabalho docente.

Em um contexto marcado pela precarização do trabalho docente, pela retirada de direitos, vínculos flexíveis e baixos salários, emerge o chamado “preariado professoral”, que pode ser definido como a parcela mais explorada e com salários mais baixos dentre os professores brasileiros. A maior parte dos professores são certificados, jovens que buscam seu primeiro emprego, encontram-se em início de carreira ou por vezes ainda não estão formados e acabam assumindo vínculos precários de trabalho. Esta camada se difere do perfil de professor estável-formal que encontra amparo sindical, conta com benefícios, direitos trabalhistas e certa perspectiva de carreira profissional (SILVA, A., 2019).

Compreendemos que o papel do sindicato na proteção, organização e representação dos interesses dos trabalhadores, sendo assim, buscaremos abordar o sindicalismo no Brasil, em Minas Gerais, na representação docente, bem como sua relação com o preariado e com o preariado professoral.

1.5) Mudanças no trabalho e sindicalismo no Brasil e no mundo

O sindicato é a instituição histórica de proteção dos trabalhadores. Não obstante, vive em um momento de crise devido às mudanças do trabalho analisadas até aqui. Alves (1998) afirma que a crise do sindicalismo moderno possui duas relevantes dimensões históricas, a primeira delas é a dimensão socioinstitucional, caracterizada pela queda das taxas de sindicalização, algo destacado pelos sociólogos para atestar tal crise, que também é permeada pela crise de representação de classe. Há também a dimensão político-ideológica em que os sindicatos se apropriam da lógica mercantil, assim os sindicatos se resumem a implementar um preço reduzido da força de trabalho (ALVES, 1998).

Complementa o autor:

É a crise do sindicalismo como predomínio das estratégias sindicais (e políticas) de cariz neocorporativo. Na verdade, o cerne essencial da crise do sindicalismo é a sua incapacidade (ou limitação estrutural) de preservar o seu poder de resistência de classe à sanha da valorização, diante da nova ofensiva do capital na produção e do novo (e precário) mundo do trabalho (ALVES, 1998, p. 88).

Ainda acerca das taxas de sindicalização observado em países de centro do capitalismo, com destaque para os anos de 1980, Alves (1998) atenta para uma redução da sindicalização em países como França e Estados Unidos nas

últimas décadas. Os dois países possuem os menores índices de sindicalização, apesar de uma elevação do número nos Estados Unidos e uma redução menos evidente na França, entre os anos de 1989 a 1994.

Buscando justificar os motivos da queda da sindicalização, Alves (1998) recorre aos autores Chang e Sorrentino (1991 apud ALVES, 1998) para afirmar que a maior parte dos motivos que reduzem os níveis de sindicalização estão ligados à reestruturação produtiva, de forma direta ou indireta. A recessão, impulsionada pelas reformas neoliberais, fez com que as empresas promovessem demissões de trabalhadores que eram sindicalizados. Obviamente tal contexto gerou estagnação ou queda dos efetivos sindicais de várias categorias no mundo do trabalho.

Outro fator que pode contribuir para baixas taxas de sindicalização é a conformação do novo mundo do trabalho precário e a divisão internacional do trabalho, assim, a composição da força de trabalho migrou de locais com maior densidade sindical para locais com uma mobilização sindical mais difícil de ser realizada. Um exemplo deste movimento é a constatação de que países nos anos de 1980 experimentaram uma queda ou estagnação nos redutos sindicais tradicionais em países do centro do capitalismo, como as indústrias siderúrgicas e de automóveis que se expandiram em países do Terceiro Mundo Industrializado (ALVES, 1998). Por fim, ainda embasado em Chang e Sorrentino (1991 apud ALVES, 1998), Alves (1998) atesta que o crescimento do trabalho flexível, temporário, por tempo parcial, em suma, o crescimento do trabalho precário, ocorreu principalmente na França e no Japão, países em que os trabalhadores são pouco afeitos à sindicalização.

Alves (1998) também cita as políticas neoliberais, medidas legislativas que limitam a força dos sindicatos de forma direta ou indireta nos anos de 1980. Um exemplo de interferência direta de um governo contra o movimento sindical pode ser evidenciado no governo de Thatcher no Reino Unido. Antunes (2009) aponta que o thatcherismo provocou expressiva redução da ação sindical, saindo de um sistema que garantia atividade sindical ampla para uma estrutura que promovia a restrição dos sindicatos e a desregulamentação das relações trabalhistas.

Um exemplo da política antissindical imposta pelo governo Thatcher pôde ser observada nos movimentos grevistas, já que para deflagrar uma greve era

exigido uma série de votações e burocracias para garantir sua legalidade, ações estas que impediam a greve de ocorrer. Outras ações de boicote ao movimento grevista foram implementadas, como a proibição das greves de solidariedade e ações de conscientização como piquetes. Assim, apenas as paralisações que seguiam os ditames burocráticos tinham legitimidade e quando tais ditames não eram cumpridos, os sindicatos eram penalizados com multas exorbitantes para tornar impraticável a organização sindical (ANTUNES, 2009).

Podemos afirmar que o governo conservador de Thatcher é um exemplo da ação direta que o governo exerce contra o movimento sindical. Outro exemplo de estratégias antissindical pôde ser observado nos EUA, visto que a desregulamentação dos transportes e das linhas aéreas no país desencadeou forte competição entre empresas sindicalizadas e não-sindicalizadas. Dessa forma, podemos evidenciar como a legislação liberal age na direção do enfraquecimento dos sindicatos por meio de mecanismos de mercado (ALVES, 1998).

Por fim, Alves (1998) destaca que o processo de reestruturação produtiva resultou em mudanças profundas no mundo do trabalho que alteraram a forma de ser da classe trabalhadora, com destaque para a classe trabalhadora industrial, local em que o sindicalismo moderno se desenvolveu. Tal classe tornou-se fragmentada, heterogênea e complexificada e, dessa maneira, as mudanças acarretaram alterações intensas nos sindicatos ao redor do mundo.

As mudanças recentes sofridas pelo mundo do trabalho apontadas acima atingiram diretamente os países de centro do capitalismo e tais mudanças reverberaram em outros países em virtude da mundialização do capital, algo que ocorreu no Brasil, país da periferia capitalista, mas com um importante parque industrial (ANTUNES, 2012). Sobre o efeito de tal conjuntura, Antunes (2012), afirma que tanto as transformações no mundo do trabalho quanto as crises capitalistas atingiram a consciência de classe e a subjetividade do trabalho, algo que afetou diretamente sindicatos e partidos políticos. Sobre o exposto, realiza a seguinte reflexão:

(...) os sindicatos, foram forçados a assumir uma ação cada vez mais *defensiva*, cada vez mais atada à *imediatez*, à contingência, regredindo sua já limitada ação de defesa de classe no universo do capital. Gradativamente foram abandonando seus traços anticapitalistas, aturdidos que estavam visando a preservar a jornada de trabalho regulamentada, os demais direitos sociais já conquistados e, quanto mais a “revolução técnica” do capital avançava, lutavam para manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora, sem os quais sua sobrevivência está ameaçada; o direito ao trabalho, ao emprego (ANTUNES, 2012, p.131).

O contexto do sindicalismo brasileiro pode ser caracterizado por outros fatores, tais como os processos de fragmentação, complexificação e heterogeneização do trabalho. Para tratar do sindicalismo, é preciso desdobrar tais questões, visto que o movimento sindical não ficou imune a estas tendências. Estamos tratando da conjuntura experimentada no Brasil, contudo, nos anos de 1980, foi possível observar a queda do número de greves nos países de centro do capitalismo e no interior da classe trabalhadora foi possível notar elevação de casos de xenofobia, racismo e corporativismo. Toda esta conjuntura produziu uma crise jamais vista anteriormente. Dessa forma, como destaca Antunes (2012), na virada dos anos de 1980 para os anos de 1990, os países subordinados, como o caso do Brasil, foram também afetados.

Sobre o sindicalismo brasileiro, apesar de ter experimentado fluxos e contrafluxos, seu saldo foi positivo ao longo da década de 1980. Naquele momento, o país teve um grande movimento grevista, elevação do sindicalismo, aumento do sindicalismo rural, formação de centrais sindicais, como por exemplo a Central Única dos Trabalhadores (CUT), fundada no ano de 1983. Destaca-se também o crescimento da luta pela autonomia do movimento sindical frente o Estado, aumento do número de sindicatos e elevação do número de sindicalizações. Sendo assim, pode-se afirmar que o cenário descrito foi favorável para o *novo sindicalismo* observado na década descrita (ANTUNES, 2012).

Concomitantemente ao cenário descrito acima, ao final da década de 1980, houve um crescimento de tendências econômicas que impuseram uma regressão no movimento sindical. Assim, o *novo sindicalismo* no Brasil sofreu com a ação do neoliberalismo que teve como produto o sindicalismo neoliberal e a Força Sindical, criada no ano de 1991, é o melhor exemplo desse contexto (ANTUNES, 2012).

A respeito da Força Sindical, Antunes (2012) argumenta que seu sindicalismo possui uma dimensão político-ideológica ligada ao campo sindical da nova direita, “da preservação da ordem, da sintonia com o desenho do capital globalizado, que nos reserva o papel de país montador, sem tecnologia própria, sem capacitação científica, dependente totalmente dos recursos forâneos” (p.135). A CUT também passou a assumir um papel de “acomodação dentro da ordem” (p.135), deixando de lado concepções de cunho anticapitalista e socialista. Por fim, Antunes (2012) aponta a importância de se efetivar uma ação sindical como resposta efetiva às necessidades imediatas impostas pelo mundo do trabalho. Entendemos que os anseios do autor também abarcam os desafios do sindicalismo docente, portanto, buscaremos compreender como este se desenvolve atualmente na representação dos trabalhadores do campo da educação em nosso país.

Como abordamos no presente estudo, os anos de 1980 foram frutíferos para o movimento sindical brasileiro e este movimento também pôde ser evidenciado no campo de sindicalismo docente. Para referendar este ponto, podemos recorrer a Saviani (2007), quando trata da organização e da mobilização no campo educacional ocorrida nos anos de 1980 com o surgimento da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) formados nos anos de 1979, e as últimas duas associações fundadas em 1978, respectivamente.

Ao final dos anos de 1970 os professores de escolas públicas de 1° e 2° graus também se filiaram à Confederação de professores do Brasil (CPB) e no ano de 1986 chegaram a 29 associações estaduais filiadas. No ano de 1989, após aprovação em Congresso, o nome foi alterado para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Posteriormente, no ano seguinte, outras entidades foram incorporadas, como a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Dessa forma, mais de 2 milhões de profissionais da educação passaram a ser representados pela CNTE (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007), aponta que os docentes do ensino superior também se mobilizaram e ao final da década de 1970 surgiram instituições, como a

Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), fundada em 1981 no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior e contou com a participação de 67 associações de professores de ensino superior. Assim, após o exposto, é importante destacar que os anos de 1980 foram marcados por um forte movimento de organização sindical, apesar de certas ambiguidades, em boa parte expressas pela “visão de mundo pequeno-burguesas” (p.402).

Apesar das ambiguidades expressas anteriormente, reafirmamos a importância dos anos de 1980 na organização do movimento de organização sindical dos professores nos três graus de ensino. Por um lado, o movimento se preocupava com a dimensão social da educação que alavancou a luta por uma escola pública e de qualidade para a classe trabalhadora; por outro lado, havia a preocupação com a questão econômica, algo caracterizado pelas greves ocorridas nos anos de 1970 e ao longo dos anos de 1980 (SAVIANI, 2007). Saviani (2007), também afirma que a promulgação da Constituição Federal de 1988 retirou a restrição do direito à sindicalização dos funcionários públicos. Dessa maneira, as entidades passaram a assumir uma tendência de institucionalização como sindicatos, em sua maioria, filiados a uma central nacional, a CUT.

Compreendemos a importância de tratar do sindicalismo na cidade de Juiz de Fora, visto que o foco do estudo são os trabalhadores docentes da cidade. Para tratar do movimento sindical em Juiz de Fora, entendemos como importante versar sobre a origem do Sind-UTE/MG e do Sinpro-JF, visto a ampla representação que ambas as entidades sindicais assumem no Estado como na cidade. Destacamos que frente a um cenário que se vivencia processos de descentralização da produção, financeirização, precarização nas contratações e terceirizações, os sindicatos têm passado por dificuldades de organização na contemporaneidade (BRAGA, 2014). Tais dificuldades também foram evidenciadas no processo de formação do Sind-UTE/MG e do Sinpro-JF, contexto que buscaremos abordar a seguir. O Sind-UTE/MG teve início com a criação da União dos Trabalhadores do Ensino (UTE) no ano de 1979, em meio ao Congresso dos Educadores de Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte e que contou com mais de 500 delegados de 71 cidades mineiras. Tal evento foi considerado um marco histórico do movimento sindical brasileiro. A UTE foi fundada após lutas e mobilizações realizadas pelos trabalhadores da área de

educação que se organizaram visando melhores condições de vida e de trabalho para a categoria que não reunia apenas professores, mas, todos os profissionais de ensino (SIND-UTE, [2015]).

A unidade foi erguida no transcorrer de uma greve que aconteceu meses antes de sua fundação e teve participação de outros trabalhadores, como auxiliares de serviços, bem como trabalhadores de outros segmentos da categoria. Destaca-se o fato de que os trabalhadores tomaram as ruas reivindicando melhores condições salariais e para apontar o abandono que a educação mineira sofria, após 15 de repressão imposta pela ditadura militar de João Batista Figueiredo; em Minas governava Francelino Pereira (SIND-UTE, [2015]). Em 29 de maio de 1979, durante concentração na Praça da Liberdade, os trabalhadores foram recebidos com dura repressão por parte do governo, contudo, os trabalhadores não se intimidaram e a greve durou 41 dias com a adesão de 420 cidades e várias conquistas de destaque, como a fundação da UTE que fora marcada para julho daquele mesmo ano (SIND-UTE, [2015]).

A maior parte dos professores primários e secundários que protestavam na Praça da Liberdade em Belo Horizonte, em 29 maio de 1979, eram mulheres e foram expulsos com jatos d'água e gás lacrimogênio durante manifestação por melhores condições salariais e de trabalho nas escolas públicas. Vivia-se uma condição em que mais da metade dos professores eram contratados em um regime precário. Assim, após vários anos de repressão por parte da ditadura militar, os trabalhadores tornaram a se organizar em busca de melhores condições de trabalho, contudo, a ditadura exercia forte repressão ao lidar com os trabalhadores (MACEDO, 2015).

À época dos fatos, o governo de Minas Gerais, sob a representação do governador Francelino Pereira, buscou se isentar da responsabilidade pelos atos de violência cometidos contra os professores e afirmou não ter convocado a polícia para a praça naquele momento, discurso endossado pelo secretário de Educação Paulino Cícero, como também pelo secretário de administração do Estado, José Machado Sobrinho. O presidente do Sindicato dos Jornalistas, Washington Mello, afirmou que, no final dos anos de 1970, as entidades estavam se organizando em busca da defesa de direitos, contudo, enfrentavam forte repressão e destacou que a presença feminina não era comum nos atos de greve

bem como que o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) agia na direção de conter os movimentos de forma violenta (MACEDO, 2015).

Vale destacar que, naquele período, a luta dos professores focava na melhoria salarial da categoria. No início do mês de maio, os professores aprovaram em assembleia exigir aumentos salariais para igualar os vencimentos recebidos pelos professores de outros estados, diminuir o número de alunos por sala, além de pagamentos em caso de demissões sem justa causa. A primeira assembleia da categoria ocorreu na sede da União Municipal do Estudantes Secundários, no centro da capital mineira. No local, os professores montaram um plantão para alertar os colegas sobre seus direitos e tirar dúvidas dos colegas (MACEDO, 2015).

Em 3 de maio, por volta de 50 professores foram ao Palácio da Liberdade para entregar um documento ao governador Francelino Pereira, contudo, ele não se encontrava no Palácio, assim, foram recebidos pelo secretário adjunto do governo. O governo de Minas Gerais solicitou o prazo de 10 dias para realizar a proposta aos professores, mas não houve retorno. Dessa maneira, dia 17 de maio, eclodiu a greve na capital mineira e 85% das escolas ficaram paradas. Outras 40 cidades de Minas Gerais, como Juiz de Fora, Contagem, Poços de Caldas, Uberlândia e Divinópolis, os professores aderiram à greve (MACEDO, 2015).

Em um cenário de greve em que o número de professores paralisados aumentava a cada dia, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), ocorriam discussões entre os parlamentares diante das reivindicações dos professores. Em 23 de maio, o secretário de Fazenda Márcio Garcia Vilela afirmou que seria inviável garantir o aumento solicitado, pois os cofres públicos mineiros estariam “no vermelho”. Ao final do mês de maio, o governo apresentou uma proposta sem explicar como ela seria implantada. A proposta apresentada deixou os professores insatisfeitos, que então convocaram para a manifestação do dia 29 de maio (MACEDO, 2015).

Trouxemos um breve relato acerca da formação do SIND-UTE e dos embates enfrentados pela categoria docente na busca por melhores condições de trabalho. Destacamos a importância de tratar da formação e do histórico do referido sindicato, contudo, nosso foco de estudo está centrado na condição de trabalho dos professores de Juiz de Fora, sendo assim, mostra-se necessário

desdobrar, igualmente, as ações do sindicato juizforano frente a um cenário de precarização do trabalho docente, bem como sua relação com os professores da rede municipal de ensino da cidade.

O Sinpro-JF é um dos sindicatos mais longevos do país, começando a se organizar desde os anos de 1930. O período de início do sindicato foi marcado por várias políticas públicas federais para o campo educacional, investimento que eu origem aos grupos escolares e escolas normais. Tal processo de estruturação educacional fez com que os professores se organizassem na direção de fundar o Sindicato de Professores de Juiz de Fora que ocorreu em uma reunião com a presença de 38 docentes, em 1943, no dia 17 de setembro (SINPRO-JF, [s.d.]).

Desde a fundação do Sinpro-JF, até os anos de 1950, ocorre grande mobilização do magistério na cidade, década em que os docentes alcançaram suas primeiras conquistas, como a Lei nº 605/1949, que até os dias de hoje regulamenta o trabalho docente na Rede Particular de Ensino na cidade. A primeira greve do sindicato data do ano de 1959, durou 15 dias e foi vitoriosa. Nesse momento, o Sinpro-JF representava apenas os trabalhadores da Rede Particular que também abarcava os professores de idiomas (SINPRO-JF, [s.d.]).

Com o golpe militar de 1964, as organizações dos trabalhadores foram colocadas na ilegalidade, tornando a organização da categoria inviável, portanto, no decorrer dos anos de 1960 e 1970 houve um vácuo de atuação do sindicato devido à repressão e censura impostas no país. Já nos anos de 1980, os professores tornaram a se organizar na esteira do processo de redemocratização do país, momento de grande efervescência política e sindical que deu origem à Central Única dos Trabalhadores (CUT) (SINPRO-JF, [s.d.]).

Ao longo dos anos, houve uma ampliação da representação sindical e os professores da Rede Municipal também passaram a ser representados pelo Sinpro-JF. Nos anos de 1990, o Sinpro-JF se relacionou diretamente no desenvolvimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) que agrupa hoje 77 Sindicatos e sete Federações de Professores e Técnicos Administrativos da rede privada de ensino, da educação infantil e superior; são representados cerca de 800 mil trabalhadores (SINPRO-JF, [s.d.]).

A partir do histórico traçado, foi possível observar os processos de organização docente em sindicatos após os anos de ditadura, o novo sindicalismo brasileiro que se manifestou no movimento do professorado brasileiro, bem como suas ambiguidades, que como dissemos, não apagam sua importância na representação dos trabalhadores docentes. Ao decorrer do presente estudo buscaremos abordar a condição vivenciada atualmente pelo precariado professoral nas redes públicas de ensino em nosso país. A seguir, abordaremos a origem do precariado, seu desenvolvimento na Europa, América Latina e Brasil, as divergências e aproximações que autores assumem acerca do conceito e as premissas de diversos autores acerca do tema e a relação entre o precariado e o sindicalismo

Capítulo II

O precariado professoral:

os processos de exploração do trabalho docente

O segundo capítulo abordará a origem do termo precariado, a formação do precariado na Europa, América Latina e Brasil, além disso, apresentará as divergências e convergências entre autores acerca do tema, a formação do precariado professoral e sua relação com o sindicalismo. Para este fim, o capítulo está dividido em sete partes: o primeiro item abordará a origem do termo precariado; a segunda parte tratará a formação do precariado europeu; a terceira parte discorrerá sobre a formação do precariado na América Latina e Brasil; a quarta parte refletirá sobre contrapontos entre autores acerca da compreensão sobre o precariado; a quinta parte apresentará aproximações e distanciamentos de Alves e Braga acerca do conceito de precariado; a sexta parte tratará da condição de trabalho atual do precariado professoral e; por fim, a sétima parte abordará a relação entre o movimento sindical e o precariado professoral.

2.1) A origem do termo precariado

O termo precariado é o produto da junção das palavras precário e proletariado, sendo este um termo que promove muitas discussões acerca do que ele de fato representa (ASSAD, 2014). Sobre sua origem, podemos afirmar que o termo ganhou popularidade no começo dos anos 1990 e passou a ser utilizado para descrever os trabalhadores temporários, cunhado pela primeira vez por sociólogos franceses para descrever trabalhadores sazonais ou temporários, nos anos de 1980 (SILVA, 2018).

Contudo, há autores que afirmam que a origem do termo precariado não deriva da sociologia francesa, como afirma Standing (2014), mas sim, do movimento sindical italiano que data dos anos de 1980, como é o caso de Braga (2017a). O autor brasileiro atesta que o *precariado* é uma expressão que surgiu do movimento social autonomista que passou a realizar uma análise do trabalho atípico, buscando compreender os motivos que levaram as novas gerações que ingressavam no mercado de trabalho a não conquistar as mesmas proteções, via políticas de bem-estar, experimentadas pelas gerações anteriores. Vale

destacar que o quadro evidenciado na Itália era marcado por instabilidade laboral, períodos de desemprego ou de subemprego.

Na Itália, o termo precariado tem sido utilizado para designar pessoas que realizam tarefas causais e com baixos retornos financeiros, apontando que a vida precária desses trabalhadores é vista como um estado de vida normal (RONNEBERGER, 2007, apud STANDING, 2014). No Japão, o termo precariado é empregado em referência ao “trabalhador pobre” (STANDING, 2014, p.27). “Na Alemanha, o termo tem sido usado para descrever não apenas trabalhadores temporários, mas também desempregados que não têm esperança de integração social”²³ (STANDING, 2014, p.27).

Ruy Braga (2014) alega que existem muitas interpretações acerca do conceito de precariado, afirmando que na Europa, diante de um quadro de aprofundamento da crise econômica, retração da proteção social e frente a um crescimento do número de jovens em situação de desemprego, evidencia-se que o termo precariado é comumente associado com as “novas classes perigosas”, termo cunhado por Guy Standing (2014). O autor e economista inglês afirma que o precariado seria constituído por jovens desempregados ou subempregados que se encontram distanciados de políticas vinculadas à concepção de Estado de bem-estar social, por grupos vulneráveis, empobrecidos, sendo estes grupos propensos a aceitar saídas populistas autoritárias e de natureza xenofóbica.

Portanto, o precariado seria resultante da eclosão do compromisso fordista que se fez presente na Europa, nos anos de 1990, e que estabeleceu um regime de proteção social e ganhos salariais para os trabalhadores. Como apresentado anteriormente, no entendimento de Standing (2014), o colapso do fordismo contribuiu para a formação dessa chamada nova classe²⁴ que se mostra inclinada em aceitar saídas autoritárias. Sendo assim, o precariado pode ser definido, na compreensão do autor, como um setor da classe trabalhadora que

²³ Standing (2014), afirma que o uso do termo na Alemanha se aproxima com o conceito de lumpemproletariado, exposto por Marx. O autor apresenta o conceito, contudo, reafirma que a ideia marxista não será abordada em sua obra.

²⁴ Afirmamos nossa aproximação com Braga (2012) e Alves (2013), que apresentam divergência em suas análises acerca da definição de precariado enquanto nova classe de Standing (2014). São autores brasileiros que se apoiam em pressupostos marxistas para realizar a caracterização do conceito sociológico de precariado (SILVA A, 2019).

se encontra permanentemente pressionado pela exploração e pela exclusão social.

Após abordar brevemente a definição do termo, compreendemos que para tratar da formação do precariado mostra-se importante refletir a respeito da precarização do trabalho evidenciada na Europa e na América Latina nos últimos anos.

2.2) A formação do precariado na Europa

A respeito da formação do precariado europeu, abordaremos alguns autores que se utilizam do conceito, contudo, destacamos que Valencia (2016) considera desnecessário o uso do termo precariado. Apesar disso, compreendemos a relevância de sua análise acerca da deterioração dos empregos no continente europeu, sobretudo, na vigência da crise capitalista no ano de 2008.

Sobre a formação do precariado na Europa, podemos afirmar que desde meados da década de 1970 não foi possível observar uma correlação direta entre taxas de emprego e crescimento econômico, assim, o desemprego atingiu a marca de 4% da força de trabalho, sendo que se encontrava estável entre os anos de 1950 e 1973. Dez anos depois, esse número chegou a 8%, atingindo 24 países capitalistas mais desenvolvidos e afetando 31 milhões de pessoas de acordo com dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (VALENCIA, 2016).

De acordo com a própria OCDE, os níveis de desemprego atingiram a marca de 7,9% no ano de 2012 nos países membros desta organização; já na União Europeia a taxa chegou a 10,5% e na Zona do Euro, que abarca os países menos desenvolvidos da Europa, o desemprego chegou a 11,4%. Nos anos seguintes, em 2013, 2014 e 2015 o desemprego alcançou respectivamente as taxas de 8,7%, 8,6% e 8,4%. Tal situação pôde ser evidenciada em países da União Europeia e expressam uma condição que retira o emprego de milhões de pessoas (VALENCIA, 2016).

Valencia (2016) expõe o quadro delicado vivenciado pelos países da OCDE em relação aos ganhos salariais, desemprego e qualidade dos postos de trabalho. Dados do *Informe sobre as perspectivas do emprego 2014*, emitido pela

própria OCDE, demonstram que no primeiro trimestre de 2014 existiam 45 milhões de pessoas em situação de desemprego, um número que representa 12,1 milhões a mais de pessoas desempregadas quando comparado aos anos antes da crise capitalista de 2008-2009. Os dados atestam que essa quantidade significa algo em torno de 202 milhões de pessoas desempregadas no mundo e um número ainda maior de trabalhadores com empregos precários e com salários que garantem apenas o mínimo para a sobrevivência desses trabalhadores.

Em países como Espanha e Grécia, no ano de 2014, o desemprego chegou a 24% e 27%, respectivamente. Na República Checa o desemprego atingiu a taxa de 11,6%. Em países como Eslovênia, Itália e Portugal, o patamar ficou acima de 10% (VALENCIA, 2016). Apontamos aqui que Valencia (2016) se refere aos dados apresentados pela OCDE, contudo, o autor não deixa de demarcar o viés ultra neoliberal da organização, conduta que fica evidente quando a OCDE deixa a cargo do mercado a incumbência de recuperar os salários e os empregos. O informe aponta que os salários foram impactados pela crise capitalista, deixando as remunerações estancadas desde 2009. Contudo, ocorreu queda salarial, em média, entre 2% e 5% nos casos de Espanha, Grécia, Espanha e Portugal.

Valencia (2016) também aborda a natureza dos empregos dos europeus e afirma, ainda com base no informe da OCDE, que mais de 50% dos trabalhadores com mais de 3 anos de trabalho, ainda não haviam alcançado um vínculo ou contrato estável com essas empresas. Sobre o contexto do desemprego, podemos dizer que

(...) existem fortes tendências de reforço do desemprego estrutural, da deterioração e da queda dos salários, independentemente de que em determinadas conjunturas ocorram aumentos das taxas de emprego, momentos esses que correspondem à própria natureza cíclica do capitalismo, mas sabendo que este é incapaz de absorver o desemprego estrutural e manter constantemente uma situação de “pleno emprego” que ameace diminuir seriamente o exército industrial de reserva (VALENCIA, 2016, p.42).

Amparados em Braga (2017b) e ainda localizados no continente europeu, podemos trazer ao debate o caso de Portugal, que lida com a precariedade do trabalho e que em um cenário de crise sobre a economia portuguesa medidas de austeridade foram impostas imprimindo a desvalorização da força de trabalho e cortes nos gastos públicos no país, atendendo a medidas do memorando da

Troika²⁵. A precarização do trabalho vivenciada em Portugal teve como efeito o crescimento do número de trabalhadores temporários, tendência que se observa no país desde os anos 2000 e se intensificou com a condição de recessão econômica, deixando de ser realidade de uma minoria das classes subalternas e passou a atingir a “maioria dos trabalhadores portugueses que experimentaram o desmanche da relação salarial canônica, como o divórcio entre o salário e os direitos trabalhistas” (BRAGA, 2017b, p.133).

Apontamos aqui, ainda no cenário português, a estratégia sindical na oposição frente ao desmanche da proteção social no país. De maneira geral, o movimento sindical respondeu ao avanço da mercantilização do trabalho através da defesa da relação salarial fordista, por meio da “solidariedade entre os trabalhadores estáveis e a franja precarizada” (BRAGA, 2017b, p.133). A presente conduta teve efeito positivo por determinado tempo na contenção da formação do precariado, contudo, “a partir dos anos 2000, com o progresso das terceirizações, da individualização das relações trabalhistas, do aumento do desemprego e, por fim, com o agudo declínio das negociações coletivas, a tática principal dos sindicatos entrou em colapso” (BRAGA, 2017b, p.133). Ainda acerca da análise da formação do precariado europeu, podemos refletir sobre o que Standing (2014)²⁶ chamou de “despertar do precariado”, quando, no dia 1º de maio de 2001 cinco mil pessoas, dentre eles, estudantes e jovens ativistas sociais, se reuniram no centro de Milão para realizar um protesto no Dia do Trabalho. Nos anos seguintes, como no 1º de maio de 2005, a quantidade de pessoas em protesto atingiu a marca de 100 mil pessoas, de acordo com estimativas. Assim, “o Euro May Day se tornou pan-europeu, com centenas de milhares de pessoas, principalmente jovens, ocupando as ruas das cidades de toda a Europa continental. Essas manifestações marcaram os primeiros movimentos do precariado global” (STANDING, 2014, p.16).

²⁵ As medidas impostas pela Troika, organização formada pela Comissão Europeia, O Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional, promoveram crescimento da dívida externa portuguesa entre os anos de 2010 e 2013 (21 bilhões de euros), além do registro da queda do PIB, que foi reduzido em 7 bilhões de euros. O contexto mostrou que medidas de desvalorização em uma condição de recessão provocam endividamento público (BRAGA, 2017).

²⁶ Reconhecemos a importância de Standing (2014) sobre a popularização e análise contemporânea da formação do precariado, contudo, assumimos contraposições às suas premissas, principalmente em relação ao entendimento do autor de que o precariado seria uma nova classe social.

Standing (2014), aponta para a relação entre os “velhos sindicalistas” e essa “nova massa desfilante” que demandava por livre migração e renda básica universal, ou seja, para o autor, eram solicitações diferentes daquelas observadas nas demandas do sindicalismo tradicional. A distância entre o precariado e o sindicalismo tradicional fica evidente no trecho a seguir:

Os sindicatos viram a resposta ao trabalho precário como um retorno ao modelo “trabalhista” que eles tinham colaborado para consolidar em meados do século XX - empregos mais estáveis com segurança de contratação a longo prazo e os aparatos de benefícios que vinham junto com isso. Mas muitos dos jovens manifestantes viram a geração de seus pais agindo de acordo com o padrão fordista de empregos em tempo integral e subordinação à gestão industrial e aos ditames do capital. Apesar da falta de uma agenda alternativa coesa, eles não mostraram nenhum desejo de ressuscitar o trabalhismo (STANDING, 2014, p.16).

O movimento surgiu na Europa, contudo, logo o Euro May Day assumiu um caráter global, com o Japão se tornando um centro importante. O movimento teve início com os jovens, com europeus instruídos e com sujeitos alienados pela dinâmica do mercado competitivo ou neoliberal. Logo a característica eurocêntrica do movimento assumiu um caráter internacional na medida que foi possível observar que suas inseguranças eram as mesmas evidenciadas por outras pessoas ao redor do mundo. Dessa forma, “os migrantes tornaram-se parte substancial das manifestações do precariado (STANDING, 2014, p.16).

Fernandes (2019), investigando o precariado a partir de seus teóricos, identificou a concepção exposta por Standing (2014), afirmando que “essa massa, ainda disforme, teria sido gestada ao longo das últimas décadas a partir da ascensão e implementação das políticas neoliberais, localizada pelo autor a partir das décadas de 1970 e 1980 (p.55). Fernandes (2019), também nos apresenta um apontamento que o autor inglês faz a respeito que a influência neoliberal exerce na formação do precariado e tal reflexão pode ser evidenciada no trecho a seguir:

A agenda neoliberal, destaca Standing, traz consigo um elemento fundamental de flexibilização, esta se expressa nas mais diversas dimensões, dentre as quais: a flexibilidade salarial, tornando oscilantes os pagamentos mensais; a flexibilidade do vínculo empregatício, aumentando a rotatividade dos empregos; a flexibilidade no emprego, isto é, a realização de mais de uma tarefa ao mesmo tempo e rotatividade de atividade no interior do emprego; além da flexibilidade das habilidades do trabalhador, que corresponde à capacidade de polivalência (p.55).

Após tratar da condição dos trabalhadores na Europa, iremos abordar de maneira breve o processo de deterioração dos empregos, retirada de direitos e precarização do trabalho vistos em países da periferia do capitalismo, em específico na América Latina. Sabe-se que os trabalhadores dos países localizados na Europa experimentaram o Estado de Bem-Estar social, ou seja, proteção de seus empregos, políticas de renda e de salário que não foram vivenciados em países da periferia do capitalismo, de “fordismo periférico”²⁷, como é o caso do Brasil. Buscaremos, aqui, tratar do contexto econômico vivenciado na América Latina, procurando compreender como tal conjuntura produziu o precariado nessa região.

2.3) A formação do precariado na América Latina e no Brasil

Para tratar da formação do precariado na América Latina, acreditamos ser importante desdobrar o avanço da precarização do trabalho na região ao longo dos anos. Sobre a análise do desenvolvimento econômico, concordamos com Charedevian e Bueno (2022) quando atestam que refletir a respeito da precarização do trabalho nas economias da América Latina não se trata de uma tarefa simples, assim, ambos recorrem a Marx e afirmam sua importância como ponto de partida para analisar a relação entre diferentes nações na conjuntura do capitalismo monopolista e financeiro. Ao longo do tempo, o processo de valorização do capital assume uma concentração crescente, então o capitalista investe uma parcela do mais-valor obtido nos meios de produção, visando o aumento da produtividade, o que ocasiona acumulação crescente e aumento do mais-valor. Em outras palavras, ocorre um aumento exponencial de extração de mais valor. O contexto exposto, em nossa visão, é vivenciado na economia dos países latino-americanos.

Chadarevian e Bueno (2022), também recorrem a Trotsky (1985 apud CHADAREVIAN; BUENO, 2022) para abordar o desenvolvimento desigual e combinado, sendo que no capitalismo cada nação possui um ritmo de desenvolvimento particular, que é influenciado por sua evolução econômica, social, cultural, por sua posição geográfica, dentre outros fatores. O citado desenvolvimento desigual acontece nas sociedades capitalistas, em especial,

²⁷ O conceito de Fordismo Periférico é utilizado por Ruy Braga, dentre outros autores. Este termo é empregado por Alain Lipietz, na obra *Miragens e Milagres* (1988).

nos países da América Latina que experimentavam uma industrialização tardia, como afirma Löwy, (1998), seguindo pressupostos de Lênin. A respeito do processo de industrialização no contexto dos países latino americanos, podemos afirmar, segundo Marini (1973) que:

(...) por significativo que tivesse sido o desenvolvimento industrial no seio da economia exportadora (e, por consequência, na extensão do mercado interno), em países como Argentina, México, Brasil e outros, não chegou nunca a conformar uma verdadeira economia industrial, que, definindo o caráter e o sentido da acumulação de capital, acarretasse em uma mudança qualitativa no desenvolvimento econômico desses países. Ao contrário, a indústria continuou sendo ali uma atividade subordinada à produção e exportação de bens primários, que constituíam, estes sim, o centro vital do processo de acumulação (p.18)

E continua o autor:

(...) a uma nova divisão internacional do trabalho, em cujo marco são transferidas para os países dependentes etapas inferiores da produção industrial (observe-se que a siderurgia, que correspondia a um sinal distintivo da economia industrial clássica, generalizou-se a tal ponto que países como Brasil já exportam aço), sendo reservadas para os centros imperialistas as etapas mais avançadas (como a produção de computadores e a indústria eletrônica pesada em geral, a exploração de novas fontes de energia, como a de origem nuclear etc.) e o monopólio da tecnologia correspondente (MARINI, 1973, p.24).

A respeito da definição de desenvolvimento desigual e combinado, Lowy (1998), afirma que a teoria de Trotsky se trata de uma tentativa de compreender a dinâmica das contradições dos países da periferia do capitalismo ou dos países dominados pelo imperialismo²⁸. Chadarevian e Bueno (2022), apontam que o fenômeno do desenvolvimento desigual e combinado foi possível de se observar no processo de reprodução desigual nas sociedades capitalistas, principalmente nos países localizados na América Latina de industrialização tardia.

Compreendemos que a análise exposta acima atesta o quadro de subordinação, desindustrialização e a reprodução desigual vivenciado no conjunto de países que formam a América Latina. Claramente a condição experimentada nos países desta região reverberou na qualidade de vida da classe trabalhadora e sobre isso, amparados em Valencia (2016), podemos

²⁸ O imperialismo para Lenin possui 6 características fundamentais: a) concentração da produção do capital que cria os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica; b) fusão do capital bancário e do capital industrial, formando o capital financeiro; c) surgimento de uma oligarquia financeira a partir do capital financeiro; d) diferentemente de exportação de mercadorias, a exportação de capitais assumindo importância particular; e) formação de uniões internacionais de capitalistas que partilham o mundo entre si; f) partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas (ALMENDRA, 1998).

afirmar que uma parcela crescente da população latino-americana está inserida no setor informal da economia capitalista mundial, sendo que mais de 40% dos trabalhadores em dois terços dos países “emergentes e em desenvolvimento” estão localizados na economia informal, como apresenta a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em 2013 foi possível evidenciar que 130 milhões de pessoas estavam inseridas num contexto de informalidade no mercado de trabalho. No mesmo ano, a mesma OIT identificou que, na América Latina, de 108 milhões de jovens, dentre homens e mulheres na faixa etária de 15 e 24 anos de idade, em torno de 60% deles encontravam-se num contexto de precariedade, baixos salários, violação de direitos e instabilidade.

Ainda amparado pelos dados da OIT, Valencia (2016) atesta que o desemprego entre jovens de 15 e 24 anos, em 18 países latino-americanos, possui a taxa de 2 e 4,3 vezes superior à taxa evidenciada em adultos com idade superior a 25 anos, quadro ainda mais grave no caso das mulheres. Silva (2018) recorreu também aos dados do *Relatório Laboral 2016* da OIT e atestou que o desemprego na América Latina afetou principalmente os jovens, sendo que a taxa de desemprego que era de 15,1% em 2015 atingiu 18,3% em 2016. Destaca-se o fato que atesta que o desemprego entre os jovens foi significativamente maior quando comparado com o desemprego experimentado pela população adulta. Ademais, o relatório indica que o processo de desaceleração econômica da região teve como resultado a precarização do trabalho e a redução dos salários.

De acordo com a OIT, quando se trata da qualidade dos empregos na América Latina, em específico, no ano de 2015, foi possível observar que ocorreu uma elevação do emprego informal, sendo que 133 milhões de pessoas se encontravam na informalidade. No ano de 2016 também houve queda no emprego formal e redução do trabalho assalariado, em específico, no setor empresarial. Por outro lado, houve elevação do emprego informal, ou trabalho por conta própria (SILVA, 2018).

O relatório da OIT apontava uma perspectiva de elevação do desemprego, alcançando uma taxa de 8,4% em comparação ao ano de 2016, em que a taxa foi de 8,1% e de 6,6% no ano de 2015. A organização projetava que em 2018 e 2019 haveria um aumento do emprego vulnerável e tais dados são preocupantes, pois atestam que os empregos precários, por conta própria

ou sem proteção salarial serão a realidade de metade dos trabalhadores pelo mundo, cenário que atingirá especialmente os países em desenvolvimento e os emergentes, alcançando 76% e 46%, respectivamente, conforme a OIT (SILVA, 2018).

O relatório do *Panorama Laboral* da OIT²⁹ apresenta uma taxa de desocupação de 9,6% e um em cada dois trabalhadores inseridos no setor informal na região da América Latina e Caribe. O relatório aponta para um prolongamento da crise de empregos devido à pandemia da COVID-19. A recente edição do *Panorama Laboral* da América Latina e do Caribe demonstra a maior crise de desemprego desde 1994, ano em que o relatório anual do Escritório da OIT começou a ser publicado. A recuperação acima de 6% observada no ano de 2021 não foi suficiente para retomar os empregos perdidos. Foram 49 milhões de postos de trabalho perdidos no terceiro trimestre de 2020, no pior momento de crise causada pela pandemia, sendo necessário recuperar, naquele momento, 4.5 milhões de empregos.

Permanecendo na esteira da análise sobre a relação entre os países de da periferia do sistema capitalista, Silva (2018), atestou que Castel (1998) e Standing (2014) têm uma visão semelhante acerca do diagnóstico político a respeito dos países de capitalismo avançado, mas não reservam espaço para a análise do contexto encontrado em países periféricos da América Latina, como no caso do Brasil, por exemplo. Apontamos esta questão, pois o Brasil não experimentou o *Welfare State*, ou lidou com uma experiência muito limitada de Estado de Bem-estar social.

Sendo assim, não podemos tratar de uma “nova questão social” ou do aparecimento de uma nova pobreza, como destacou Castel (1998), visto que o autor estava tratando de um grupo de trabalhadores num contexto de crise do Estado de Bem-estar social vivenciado em países de centro do capitalismo. Além disso, não cabe tratar de uma “nova classe precária” já que os países da periferia sempre lidaram com um contingente elevado de postos de trabalho sem proteção. Ou seja, nos países de periferia “sempre existiu pobreza extrema e degradante e neles o desenvolvimento do capitalismo mostrou-se, desde sua gênese, incapaz de incorporar um amplo contingente da população, criando o

²⁹ Ver mais em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_836203/lang--pt/index.htm

grave problema do desemprego estrutural, das crescentes desigualdades sociais e da pobreza extrema” (SILVA, 2018, p.126). No Brasil, sempre foi possível observar uma classe trabalhadora que lida com a precarização do trabalho, com o barateamento da força de trabalho e com a extração da mais-valia bem acima da observada em países centrais do capitalismo (SILVA, 2018).

Portanto, no contexto brasileiro, podemos afirmar que o mercado do país se caracteriza por uma alta rotatividade e por postos de trabalho restritos no que tange à qualidade desses empregos dentro das empresas. O país experimentou, como apresentamos no presente estudo, uma redução ou enxugamento do número de trabalhadores dessas empresas, devido ao processo de reestruturação produtiva, quadro que promove baixos rendimentos e elevada instabilidade laboral.

Sobre a formação do precariado, observamos que o fenômeno ocorrido na Europa foi observado em outros países, como no caso do Brasil. Em junho de 2013 poucos protestavam em São Paulo contra os preços da passagem do transporte público na cidade. Após algumas semanas, as ruas foram ocupadas por manifestantes que, de acordo com André Singer (2013), professor da Universidade de São Paulo (USP), seguindo dados de uma pesquisa de opinião de um artigo da revista *Novos Estudos*, é possível afirmar que a camada insatisfeita que ali protestava era formada por uma classe média tradicional, com baixas remunerações, alta rotatividade e condições de trabalho precárias.

Citamos André Singer (2013) que compreende o precariado como nova classe, por outro lado, temos autores como Braga (2014) e Alves (2016) se se opõem a esta concepção que atesta o precariado como uma “nova classe”. Além dos citados autores brasileiros, também buscaremos apontar diferentes reflexões de outros autores a seguir.

2.4) O precariado: divergências e convergências entre autores

Retomando as formulações a respeito das múltiplas interpretações acerca do conceito de precariado, Fernandes (2019), aponta para as reflexões de Jørgensen (2015) e afirma que para o autor o precariado possui origem no movimento operário; não compreende o precariado como classe ou camada particular; sobre a origem do termo, localiza o primeiro uso na França e não na

Itália, como apresentamos anteriormente. Outro autor que podemos recobrar para tratar do conceito de precariado é Robert Castel, em específico, em sua obra *Metamorfoses da questão Social: uma crônica do salário* (CASTEL, 1998), livro em que o autor não cita diretamente o precariado, contudo, aborda o que chama de uma “nova questão social” que, segundo ele, guarda relação com a crise da sociedade salarial.

Para além da dimensão salarial, Castel (1998) observa um crescimento dos empregos parciais, temporários e por tempo determinado, além da retirada de direitos sociais, pouca perspectiva de futuro. Em uma obra mais atual intitulada *El Ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo* (CASTEL, 2010) o autor apresenta uma abordagem mais direta acerca do precariado e aponta para a redução do “emprego clássico”, fenômeno que vem ocorrendo desde os anos de 1970. Castel (2010) apresentou a dificuldade de denominar os empregos “não-clássicos” como “atípicos”, visto a evidente generalização da precariedade que contrastava com a estabilidade observada no período fordista (FERNANDES, 2019). Vale destacar aqui que Braga (2012), aponta que autores como Castel e Standing se referem ao jovem “precariado” como uma “nova classe perigosa”.

Afirmamos que abordamos Standing (2014) para tratar do conceito de precariado, pois que o autor inglês é “responsável pela recente difusão do conceito” (FERNANDES, 2019, p.9). Além disso, o autor é importante, visto que seu livro *O precariado: a nova classe perigosa* trouxe formulações relevantes sobre as tendências de precarização e acerca da formação de uma hipotética “nova classe” social chamada de precariado e que se diferenciaria, nesse contexto, da categoria proletariado descrita por Marx (SILVA, 2018).

Ressaltamos aqui que realizamos uma breve análise com destaque para as formulações e contraposições à Standing (2014), visto que o autor inglês se encontra “(...) no epicentro do debate do precariado. Mesmo não tendo sido o primeiro, nem o último, a fazer uso do conceito, é em relação a ele que os demais autores se posicionam” (FERNANDES, 2019, p.18).

Apresentamos a análise de Standing e divergências de vários autores acerca de suas concepções, pois compreendemos sua importância para o debate contemporâneo a respeito da conformação do precariado. Apesar do espaço que destinamos para as formulações do autor inglês, temos mais

contraposições do que aproximações com suas formulações, principalmente sobre o entendimento do autor sobre o precariado ser uma nova classe. Contudo, acreditamos ser importante trazer suas contribuições, também no sentido de desmobilizar os conceitos postos pelo autor, pois, como afirma Lênin: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”³⁰ (SAVIANI, 1999, p. 48).

Dito isso, iremos recobrar as reflexões a respeito das múltiplas interpretações acerca do conceito de precariado, buscando apresentar visões de alguns autores, divergências e pontos em comum que apresentam sobre a definição do termo, trazendo para o debate as formulações de Standing, mas sem nos afastar dos debates que ocorrem entre outros autores, como no caso de Adrian Valencia, Ruy Braga e Giovanni Alves, para citar alguns.

Valencia (2016) aponta que para Standing (2014), o precariado não constitui a classe trabalhadora do proletariado, já que a classe trabalhadora e o proletariado possuem empregos estáveis, jornadas laborais estabelecidas, são sindicalizados, portanto possuem uma relação definida com o capital. Para Standing (2014), os precários se distinguem dos informais, da classe média, e da classe trabalhadora, sendo uma classe que lida com a insegurança e possui um conjunto diferente de reivindicações. Dessa maneira, o precariado é compreendido pelo autor como uma nova classe social dentro da estrutura de classes da sociedade capitalista.

Destacamos aqui que Valencia (2016) discorda de Standing (2014) quando o último define o precariado como uma nova classe social, se recusando inclusive a considerar o conceito de precariado, compreendendo que proletariado já seria suficiente para abordar o movimento das classes sociais do século XXI. Além da discordância do uso do termo precariado, Valencia (2016) aponta “que não é correto falar de precariado como “sujeito social”, seja como camada, fração, categoria, como parte ou não do proletariado; seja como “nova”

³⁰ A expressão “teoria da curvatura da vara” é aplicada no sentido de que para se contrapor a uma determinada tese não basta apenas apontar a concepção correta, mas é preciso desmobilizar os conceitos daquilo que é falso. Em outras palavras: “(...) assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum (SAVIANI, 1999, p.70).

classe diferenciada da classe trabalhadora, do proletariado, da juventude ou dos adultos” (p.165).

Podemos afirmar ainda, com base no autor supracitado, que

(...) o correto, mesmo, (...) é falar de *precarização* como *processo histórico-social de atualização e reestruturação da precariedade do trabalho* na era do capitalismo neoliberal e depredador, que vai atingindo e cobrindo a maioria das categorias socioprofissionais da classe trabalhadora e do proletariado independentemente da idade, sexo, etnia, origem racial, cultural ou da categoria profissional. VALENCIA, 2016, p.165).

Outro ponto de discordância que Valencia (2016) assume perante Standing (2014) é o fato de o autor inglês destacar que os movimentos do Primeiro de Maio, em que milhares de pessoas que vivem e temem a insegurança causada pelas políticas neoliberais impostas nos últimos anos se mobilizaram apenas contra a “precariedade” do trabalho, quando na verdade as reivindicações ocorreram contra os baixos salários, contra a exploração, contra as condições inadequadas de trabalho e por mais direitos sociais. Valencia (2016) se contrapõe à Standing (2014) também quando o autor inglês afirma que o movimento do “precariado” despertou e adquiriu consciência na primeira década dos anos 2000.

A partir dessa premissa, é possível afirmar que Standing (2014) desconsidera ou deixa de abordar as lutas trabalhistas travadas pelo proletariado, seja ele precarizado ou não, durante o século XIX e no decorrer do século XX. A classe trabalhadora, que sempre se rebelou contra a exploração, miséria e contra o sistema capitalista, assumindo os símbolos da indignação e da rebeldia, conquistaram o que se conhece contemporaneamente como Dia do Trabalho (VALENCIA, 2016). Valencia (2016) indica que Standing (2014) utiliza dois métodos para delimitar seu entendimento sobre o que entende por precariado, sendo o primeiro dividido em 7 extratos, que são eles: 1) Elite; 2) Altos diretivos; 3) *proficians*; 4) Trabalhadores manuais; **5) Precariado**; 6) Desempregados e 7) Lumpemproletariado.

No topo da pirâmide se localiza a “elite”, composta pelos ricos e que exercem influência nos governos e nas empresas; os “alto diretivos” são os gestores das grandes empresas, funcionários da administração pública e que compõem agências governamentais; as seguir estão os “*proficians*”, que podem ser definidos como uma combinação de trabalhadores, profissionais e técnicos

que possuem habilidades valorizadas pelo mercado e contam com níveis elevados de remuneração. Muitos “*proficians*” são assessores ou trabalham por conta própria. Logo a seguir surgem os “trabalhadores manuais”, que são definidos pelo autor como a essência da classe trabalhadora, contudo, estão cada vez menos presentes no âmbito das empresas e sindicatos; o “preariado” também denominado como “nova classe perigosa”; logo abaixo seguem os “desempregados” e o “lumpemproletariado”, composto pelos “socialmente desajustados” O método para definir o precariado, segundo Standing (2014), conta com sete indicadores, sendo que a ausência de tais indicadores o define.

São eles: garantia de mercado de trabalho; garantia de vínculo empregatício; segurança no emprego; segurança no trabalho; segurança de reprodução de habilidade; segurança de renda e garantia de representação (VALENCIA, 2016).

Valencia (2016) destaca que Standing (2014) se inclina para o método de divisão para definir o precariado que se decompõe em: ocupados temporários; empregados parciais (*part time*); Contratistas dependentes e independentes; trabalhadores dos *call centers*; e bolsistas. Por fim, ainda amparados em Valencia (2016), podemos afirmar que

(...) trata-se de indivíduos e grupos (homens e mulheres, jovens e adultos, de várias raças) que correspondem às distintas frações das classes proletárias no contexto da estrutura das classes principais e fundamentais da sociedade. Dificilmente, portanto, podem conformar em seu conjunto um suposto “preariado” à margem e por cima de tal estrutura (p.144).

Confrontando também a tese do precariado enquanto uma nova classe, como preconiza Standing (2014), está o sociólogo americano Eric Olin Wright (2016), que ressalta que, para ser uma classe distinta, o precariado necessitaria solicitar interesses materiais diferentes e específicos dos demandados pela classe trabalhadora. Além disso, para ser definido como classe, o precariado precisaria buscar táticas de organização e sobrevivência parecidas ou compartilhadas entre eles, algo que Standing não foi capaz de apresentar em suas formulações.

Reforçando a concepção que se opõe ao entendimento do precariado enquanto nova classe, podemos recobrar as formulações de Valencia (2016), que, para validar sua premissa, recorre a Alves e afirma que o processo de precarização não é homogêneo, por isso, é possível encontrar setores e categorias mais ou menos precárias, mas todas elas inseridas “no turbilhão da

nova normatividade jurídico-funcional do capitalismo global cimentado na flexibilidade, na precariedade e na superexploração do trabalho” (p.166) que são produto da crise capitalista. A seguir, continuaremos utilizando outros autores para abordar o conceito de precariado, mas iremos focar nas formulações dos autores brasileiros Alves e Braga, pois compreendemos a importância deles para tratar das particularidades do precariado brasileiro. Além disso, buscaremos explorar os pontos em comum e as divergências que os autores apresentam acerca do conceito de precariado.

2.5) O precariado por Alves e Braga: aproximações e distanciamentos

De antemão, podemos afirmar que Alves e Braga compreendem o precariado como um segmento no interior da classe trabalhadora, uma vez afirmada a compreensão desses autores, buscaremos trazer suas formulações acerca da compreensão da particularidade do precariado brasileiro.

Ruy Braga, professor da USP, afirma que o proletariado precarizado existe desde o início do capitalismo. O autor recorrer à Marx para definir o precariado como sendo a superpopulação relativa, excluindo os trabalhadores com maior qualificação e os pauperizados, compreendendo o precariado como uma camada latente, flutuante e estagnada. O conceito de superpopulação relativa ou exército industrial de reserva foi desenvolvido por Marx. A população flutuante é aquela composta por trabalhadores que entram e saem do mercado de trabalho, pois lidam com os processos de demissão implementado pelas empresas; a população latente é formada pelos trabalhadores jovens, que migram do campo para a cidade e não se estabeleceram no mercado formal; por fim, a população estagnada pode ser compreendida como aqueles que vivem uma situação degradante e recebem salários extremamente baixos. Portanto, para Braga o precariado pode ser definido como a fração mais abundante que lida com processos acentuados de exploração e que está localizada na periferia do capitalismo (ASSAD, 2014).

Assad (2014) aponta que Giovanni Alves, sociólogo e professor da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), não entende o precariado como uma nova classe perigosa, mas insere no precariado apenas jovens adultos com alto grau de escolarização, em situação de desemprego e que se encontram numa situação de vida e trabalho precárias.

Conceitualmente, podemos dizer que para Alves (2014) se faz necessário diferir o precariado do proletariado, sendo o primeiro, parte do segundo. O autor estabelece uma crítica ao que ele chama de redução do “precariado” à “proletariado precarizado”, conceito utilizado por Ruy Braga. Segundo Alves (2014), definir o precariado como proletariado precarizado não contribui para a compreensão das novas morfologias sociais do proletariado, visto que, de acordo com Alves (2014), o proletariado precarizado pode ser tanto um assalariado médio com alta escolarização, um trabalhador de telemarketing ou um trabalhador da construção civil (VALENCIA, 2016).

Alves (2016), ao analisar a obra de Valencia “*Precariado ou Proletariado?* (2016)”, afirma que o autor mexicano destaca que a precariedade do trabalho é inerente a todos os trabalhadores, categorias, rendas, idades e origens étnicas, que coloca a precarização como algo que assume uma dimensão global no mundo do trabalho. Portanto, o precariado não pode ser localizado como uma camada distinta do proletariado, não podendo ser considerado um “sujeito social”, visto que a precariedade do trabalho atinge grande parte da classe trabalhadora, sem fazer diferenciação quanto à categoria profissional. Sendo assim, Valencia (2016), compreende que utilizar o conceito de precariado torna-se dispensável para análise, considerando o termo proletariado como eficiente para tratar dos movimentos de classes sociais no século XXI, como afirmamos no presente trabalho.

Alves (2016) tem acordo com a premissa de Valencia (2016) quando este afirma que o precariado não deve ser entendido como uma nova classe social, como defende Standing. Contudo, Alves (2016) discorda de Valencia quando o último assume uma posição contrária à utilização do conceito de precariado. Sobre o exposto acima, afirma:

Dissolver a camada social do *precariado* na classe social do proletariado, seria *emascular* o *conceito* de sua capacidade de *expor, em si e para si, as novas contradições da ordem burguesa hipertardia e do modo de produção capitalista na etapa de crise estrutural do capital*. A função heurística da dialética é **expor o novo**, inscrito no movimento contraditório do capital. (ALVES, 2016, p.12, grifo nosso).

Alves (2016) define o precariado como uma camada social do proletariado de jovens altamente escolarizados com pouca perspectiva de futuro, baixa expectativa de ascensão profissional e anseios de consumo, além do mais, por meio da análise desta camada que se torna possível desvelar as “contradições

radicais da ordem sociometabólica do capital no século XXI.” (p.12), em suma, podemos afirmar que o precariado lida com a “(...) carência de futuridade intrínseca à ordem do capital” (p.12).

Recobrando Standing (2014) sobre o debate acerca do precariado, podemos afirmar que o autor inglês pode ser visto como o centro do debate sobre o precariado, enquanto outros autores se colocam de acordo com suas premissas ou em oposição a elas (FERNANDES, 2019). Alves (2014) apresenta distanciamento com Standing (2014) acerca do entendimento do precariado enquanto “nova classe perigosa”, sendo que para ele “o precariado, apesar de suas especificidades, não corresponde a uma nova classe social apartada do proletariado, mas sim, consiste em uma *camada social* do proletariado” (FERNANDES, 2019, p.68). Fernandes (2019) faz uma reflexão acerca das formulações de Alves (2014) sobre o significado de *camada social* do proletariado e apresenta estratificações, que são elas: frações de classe; categorias sociais; e camadas sociais.

As frações de classe são constituídas a partir de um critério territorial, seja ele rural ou urbano, condição salarial de empregado ou desempregado, ou ramo de atividade econômica; as categorias sociais fazem relação com os jovens, mulheres, negros, etc.; as camadas sociais guardam relação com atributos individuais, como nível de escolaridade, faixa etária, gênero, cor/etnia, etc. O precariado é compreendido como camada social do proletariado, portanto, por ser determinado, no interior dessa classe, pelos critérios conjugados de faixa etária e escolaridade (ALVES, 2014). Braga (2014) considera importante a contribuição de Standing, principalmente quando o autor, ao analisar a formação do precariado europeu, faz um alerta a respeito da natureza “perigosa” ou de caráter fascista dessa “nova classe”. Em seu livro, *O precariado: uma nova classe perigosa*, Standing (2014) traça a imagem do precariado adjetivando-os como alienados, inseguros, passivos mentalmente e politicamente, sendo assim, susceptíveis a saídas autoritárias, pois mostram-se avessos ao regime democrático e são facilmente cooptados por discursos direitistas de natureza populista.

Sobre a premissa de Standing (2014), acerca da formação de uma “nova classe”, podemos afirmar, em termos marxistas, que os processos de precarização do trabalho guardam relação com o crescimento da taxa de

exploração da força de trabalho, via espoliação de direitos sociais. Assim, observamos os retrocessos que são produtos da desaceleração da acumulação vivenciados nos anos de 1970 que se estenderam provocando crises que deterioraram o padrão de vida dos trabalhadores, como ocorrido em 2008, por exemplo. Sendo assim, concordamos com Braga (2014) quando alerta que esta relação de produção não parece ser capaz de produzir uma “nova classe”.

Sobre o uso do termo citado acima, temos acordo com Alves (2013), quando o autor apresenta ponderações sobre o termo “novas classes perigosas”, já que tal definição desconsidera a importância das alianças políticas com o proletariado e seu valor como alternativa para o enfrentamento do neofascismo que avança a cada dia. Assim, torna-se importante a unidade política de um proletariado repleto de fragmentações que freiam sua eficácia na direção da práxis política.

Ainda sobre a definição de precariado, Alves (2013) destaca que sua concepção difere do entendimento de Standing, pois o precariado é composto por uma camada média de trabalhadores, formada por “jovens e adultos altamente escolarizados”³¹ e que apresentam inserção precária na vida laboral e social. Apesar de certas divergências que Alves (2013) apresenta com relação a Braga (2014) acerca da definição de precariado, destaca que este último faz uma crítica correta a respeito da interpretação de Standing, já que afirma que o precariado não se encontra apartado da relação salarial presente no interior do capitalismo, sendo assim pertencente ao proletariado e podendo ser definido como o “proletariado precarizado” (ALVES, 2013).

No entanto, Alves (2013) diverge de Braga (2014) quando este define o precariado como “proletariado precarizado”. Alves (2013) afirma que para Braga (2014) o precariado se confunde com o proletariado industrial, assim critica tal conceito, pois compreende que essa definição abarcaria tanto os trabalhadores da construção civil quando os trabalhadores de *call center*, por exemplo. Isso significa que o conceito de precariado se perderia na análise sociológica crítica encontrada no interior das relações salariais no Brasil. Alves (2013) aponta ainda

³¹ Silva (2018) faz uso do termo “jovens certificados” ou “jovens com diplomas” tendo em vista que nem sempre tais formações podem corresponder a um alto grau de escolarização.

que tal compreensão, do ponto de vista do materialismo histórico, vai na direção oposta da categoria particularidade.

Defendendo o porquê do uso da expressão, Braga (2017a) assinala as vantagens da utilização do termo precariado, confrontando a posição de que proletariado já seria suficiente para delimitar a classe trabalhadora na condição atual. Braga (2017a), aponta que o precariado pode ser definido como o proletário precarizado, ou seja, um conjunto de trabalhadores submetidos a condições degradantes de trabalho, como no caso dos jovens que estão ingressando pela primeira vez no mundo do trabalho. Outro grupo que pode ser categorizado como precariado são os trabalhadores que lidam com altas taxas de rotatividade, setores que passam da formalidade para a informalidade dependendo das condições do mercado. O sociólogo brasileiro reafirma a importância da utilização do termo precariado fazendo uma distinção com o proletariado.

Para Braga (2017a), no interior do proletariado existem setores com maior proteção de seus empregos, seja pela força da organização sindical ou até mesmo pelas políticas que empresas adotam para manter estes trabalhadores em seus empregos. Braga (2017a) retira do precariado os trabalhadores das altas camadas do funcionalismo público e trabalhadores de classe média com estabilidade e qualificação. Podem ser retirados do precariado os trabalhadores da “franja de baixo”, ou seja, aquele conjunto da classe trabalhadora que possui baixa ou nenhuma representação sindical, além de poucos direitos trabalhistas. Portanto, o conceito é útil para destacar uma parcela do proletariado, ou seja, o proletariado precarizado (BRAGA, 2017a).

Para nossa análise, compreendemos que o precariado pode ser definido como o oriundo do esgotamento do padrão de acumulação fordista, que foi hegemônico na Europa até os anos de 1990, e que apresentava uma relação equilibrada entre os ganhos salariais e proteção social. Destacamos aqui que tais trabalhadores eram homens brancos, associados a sindicatos e não-imigrantes. O precariado também pode ser caracterizado aqui por proletariado precarizado, o lumpemproletariado e a população pauperizada, grupo este que Marx denominou de “superpopulação relativa” (BRAGA; MARQUES, 2017).

Braga (2017a) aponta que o precariado apresenta diferenças em comparação ao proletariado. No interior do proletariado é possível identificar

trabalhadores em setores que exigem uma maior qualificação, como no caso de setores da classe média assalariada e que possui uma maior proteção de seus empregos. No caso, o precariado trata-se de um grupo que apresenta altas taxas de rotatividade e que passam da informalidade para a formalidade dependendo do contexto que se encontra o mercado. São grupos submetidos à retirada de direitos previdenciários, sociais, trabalhistas e com parca representação sindical.

Braga (2017b), analisando o precariado do Sul Global, aponta que o processo de financeirização da economia provocou o fechamento de fábricas e consequente redução de empregos em países de economia avançada que fazem parte do centro do capitalismo. Dessa forma, a população trabalhadora jovem foi levada a ocupar postos e trabalho desprotegidos. Concomitantemente, essa condição promoveu o crescimento da força de trabalho sub-remunerada em países da periferia do capitalismo.

Podemos afirmar que a lógica de formação do trabalhador fabril, aos poucos, passou a enveredar para as escolas, e tal condição influenciou tanto na formação discente quanto na formação docente. Assim, exige-se, cada vez mais, um trabalhador flexível, como pontuamos no presente estudo.

Com base no exposto acima, podemos reafirmar que as mudanças no mundo do trabalho e suas consequências para a classe trabalhadora reverberaram também no campo escolar, na direção de formação do trabalhador de novo tipo. Ademais, a reestruturação produtiva também exerceu efeito no processo de formação e do trabalho docente. Nesse bojo, surgiu o chamado “precariado professoral” (SILVA, A., 2019), conceito que buscaremos nos aproximar com mais profundidade a seguir.

Como dissemos no presente trabalho, as diversas formas de exploração e precarização do trabalho atingem todos os trabalhadores, ainda que diferentes formas, de acordo com a localização deste trabalhador no tecido social, na conjuntura do capitalismo. Portanto, reafirmamos aqui que o trabalhador docente não se encontra apartado dos processos de precarização do trabalho postos atualmente. Dito isso, buscaremos compreender como se desenvolve tal processo de exploração e quais as particularidades enfrentadas pelo chamado “precariado professoral” no mundo do trabalho.

2.6) O precariado professoral: a condição atual dos trabalhadores do campo educacional

Para tratar da formação do precariado professoral, entendemos a importância de desdobrar os processos de reestruturação produtiva e as políticas de ordem neoliberal que promoveram mudanças profundas no mundo do trabalho e reverberaram em intensos processos de precarização, contexto também experimentados pelos docentes lotados nas escolas públicas brasileiras.

Sabemos que a precarização do trabalho docente atinge todas as camadas do professorado, inclusive a fração dos professores efetivos, ou seja, aqueles que gozam de estabilidade, porém, ela é mais intensa entre os trabalhadores docentes que lidam com as mais diversas formas de retirada de direitos, com a instabilidade, com os regimes de trabalho temporários, com o trabalho por tempo parcial, trabalho por hora, dentre outras formas de exploração (SILVA; MOTTA, 2019).

Silva (2018), em sua tese de doutoramento, faz um amplo debate acerca da definição da definição de “precariado professoral”. A autora se utiliza do termo para diferenciar esta camada do professorado estável-formal, ou seja, a daquela fração de professores que contam com mais direitos trabalhistas, maior organização sindical e uma maior estabilidade em seus empregos por intermédio de aprovação em concurso público. Silva (2018) localiza o precariado professoral como sendo a parcela mais mal remunerada e explorada do professorado brasileiro. Em geral, são jovens em busca do primeiro emprego e, portanto, acabam assumindo vínculos mais precários quando comparados ao professorado estável-formal. Sobre o precariado professoral, Silva, A., (2019) afirma que ele

(...) vem constituindo uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro. Possui uma alta taxa de rotatividade intra redes públicas, condições degradantes de trabalho, baixos salários e ausência de direitos. São professores que vivem em situação de insegurança social e econômica, sem identidades ocupacionais, entram e saem de empregos muito rapidamente (são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas), e vivem constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. Em resumo: estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional (p.218).

A respeito do chamado professor “estável-formal”, merece destaque o fato que atesta que precarização do trabalho atinge todos os professores que exercem a docência no setor público, não apenas o precariado professoral. Sendo assim, podemos afirmar que o trabalhador pode ter um emprego formal e ainda assim lidar com a precarização. Os professores efetivos alcançaram a estabilidade via concurso público, mas isso não os livra da precariedade do trabalho docente (SILVA, 2018).

Acerca da estabilidade dos docentes, podemos afirmar que

(...) é uma conquista comparada às situações expostas, de instabilidade profissional e precariedade advinda de outras formas de contratação. Também consideramos que o vínculo efetivo do professor é fundamental para o processo de formação continuada, motivação e pertencimento que torna a carreira docente portadora de sentido. Além disso, a aprovação em concurso é um fator importante para a constituição da identidade docente, uma vez que proporciona certa estabilidade, permanência no cargo e a possibilidade de livre associação organizativa (SILVA, 2018, p.249).

Na prática, a aprovação em concurso deveria propiciar todas as garantias supracitadas, portanto, o professor estável, ou efetivo, aprovado em concurso e que leciona nas redes municipais e estaduais deveria ter garantia de estabilidade e melhores condições de trabalho. Contudo, não é o que se observou ao longo das décadas, numa tendência de flexibilização dos contratos trabalhistas no contexto da reestruturação produtiva, condição que exerceu efeito também na categoria docente (SILVA, 2018).

Mesmo com o vínculo de efetivo, podemos observar que muitos docentes lidam com a rotatividade, necessitando abandonar uma escola para trabalhar em outra, seja por opção de trabalhar em um outro local devido a questões geográficas, questões pessoais ou profissionais ou até mesmo quando são alocados, por vezes de maneira arbitrária, por imposições de determinados dirigentes (SILVA, 2018).

Silva (2018) aponta que muitos grupos poderiam compor essa fração de professores denominada precariado professoral, contudo, que é preciso ter a dimensão que nem todos eles assumem as mesmas características, reafirmando que não há uma definição homogênea acerca de sua composição. Mas podemos afirmar que “a maioria das pessoas que se encontram em empregos temporários está perto de estar no precariado, porque tem baixas rendas comparadas com

outros que fazem um trabalho similar e têm oportunidades mínimas em termos ocupacionais” (SILVA, 2018, p. 216).

O precariado professoral conta com uma alta rotatividade entre as redes públicas, lida com condições degradantes de trabalho, baixos rendimentos, poucos direitos trabalhistas e compõem uma ampla e crescente fração do professorado brasileiro. Estes professores lidam com a insegurança social e econômica, lidam com a instabilidade, pois, são frequentemente atraídos e repelidos das redes públicas de ensino. Além disso, vivem em um estado contante de preocupação por não saber se poderão contar com seus rendimentos, uma vez que podem não existir mais a qualquer momento. Em suma, “estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional” (SILVA, 2018, p. 217).

Outra questão que impacta o trabalho docente é a questão salarial e, a esse respeito podemos dizer que a média de salário inicial de professores da pré-escola dentre os países da OCDE é mais do que o dobro do salário dos professores brasileiros e a diferença se amplia nos outros níveis de ensino.

. O salário dos professores no Brasil é menor quando comparado com outros países latino-americanos, como o caso de Chile, Colômbia e México e isso ocorre em todos os níveis educacionais (SILVA, 2018). Apesar da vigência do piso salarial, que é estabelecida pela Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), o Brasil conta com algumas contradições com relação à remuneração dos docentes. Por exemplo, em alguns casos, professores que trabalham 20 horas por semana, obtêm rendimentos superiores a professores com carga horária semanal de 40 horas (SILVA, 2018).

Frente a um quadro caracterizado por intensos processos de precarização do trabalho, desemprego, redução de direitos trabalhistas e extensas jornadas de trabalho, cresce cada vez mais empresas que se aproveitam de tal condição. As novas relações de trabalho implementadas, por exemplo, pela empresa Uber, enveredam para o campo da educação pública. Podemos constatar esta afirmação por meio da figura do professor eventual. Silva, A., (2019), analisando o contexto da educação pública implementada no Estado de São Paulo, constatou que a tendência de contratação praticada pela empresa Uber se estende para o contexto de trabalho dos professores de educação básica, ou

seja, identificou-se uma tendência de transformar o trabalho docente em trabalho intermitente.

O estudo analisou em específico o caso dos professores eventuais, que podem ser definidos como professores que cobrem a ausência de docentes de variadas disciplinas como matemática, português, história, educação física, geografia, artes e outras. Portanto, cobra-se desse professor polivalência ou multifuncionalidade. Sendo assim, resta ao professor eventual lecionar aulas de disciplinas alheias à sua formação, atuando assim como um mero “operacionalizador da aula” para que os alunos não fiquem sem as aulas do professor que se ausentou naquele determinado horário (SILVA, A., 2019).

Sobre as novas formas de precarização do trabalho docente, Freitas (2016) aponta que, de maneira gradativa, o processo de precarização do trabalho vistos em outras profissões se aproxima do trabalho dos professores e aponta para novas tendências de precarização: “charterização e uberização³²”. O autor afirma que o processo de uberização revoga o conceito de contratação por jornada de trabalho que funcionava de forma a proteger o trabalhador em seu tempo livre. Sendo assim, o professor passa a ser contratado por hora sem ter um limite para o momento de dedicação ao trabalho e mesmo sem uma garantia de que ele terá um trabalho, ficando a mercê da concorrência e da dinâmica do mercado.

Freitas (2016) nos alerta ainda para o risco real do processo de uberização avançar para as chamadas “charters online”. As escolas que adotam este sistema passam o conteúdo aos alunos e se valem de “tutores” que ficam disponíveis *online* para dar suporte aos discentes via plataforma de aprendizagem. Dessa maneira, uma aula que pode alcançar 40 alunos em uma sala pode atingir cerca de 400 alunos em uma escola *online*. Diante do contexto apresentado, Freitas (2016) nos diz que o processo de charterização assola o trabalho do professor das redes públicas e rompe com a lógica do serviço público. Além disso, a uberização afeta o trabalho do professor e altera negativamente sua relação com a escola.

³² Pochmann (2016) refere-se à “uberização” como a emergência de um novo padrão de organização do trabalho que ocorreu após o fordismo e o toyotismo e pode ser caracterizado pela autonomização dos contratos de trabalho.

Outro exemplo de avanço da uberização como tendência de precarização do trabalho docente pode ser constatado observando o caso do município de Ribeirão Preto, situada no interior de São Paulo, cidade em que se pretendeu implementar um projeto de lei que recebeu apelidos de “Uber da Educação” ou “Professor Delivery”. A ideia do projeto era pagar os professores por aulas avulsas, na eventualidade da ausência do professor na escola do município. Vale apontar que o presente projeto sofreu forte resistência dos trabalhadores do campo educacional daquele município. Por fim, é importante destacar que o esse projeto teve parecer contrário do Conselho Municipal de Educação que compreendeu que criaria um regime de trabalho precário (SILVA; MOTTA, 2019).

Sobre a empresa Uber, Fontes (2017) afirma que ela gerou grande repercussão e que, por isso, já convivemos com termos como a "uberização das relações de trabalho" e com o verbo uberizar. A empresa controla fortemente a relação existente entre produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem que dentro dessa tríade exista necessariamente um emprego. Opera com uma plataforma de busca ligada a um cartão de crédito e a um localizador que estabelecem forte vínculo com o trabalhador, já que este é dependente do cartão de crédito para ter acesso à sua remuneração e o localizador controla seus trajetos a partir do momento que o celular passa a ser acionado.

O motorista trata-se apenas de um cadastrado que trabalha de acordo com suas próprias determinações, contudo é gerenciado por um software instalado em seu celular, sendo este um mecanismo de controle, vigilância, gerenciamento e expropriação do trabalho (ABÍLIO, 2017). No trabalho vinculado à empresa Uber, não existe jornada de trabalho definida, tampouco limite de jornada e os trabalhadores não recebem descanso remunerado. Sendo assim, estes trabalhadores não se consideram como prestadores de um serviço eventual, ainda que tenham que realizar tal trabalho numa conjuntura demarcada pela mais extrema necessidade (FONTES, 2017).

Empresas como a Uber implementam mecanismos de transferência de riscos e custos para um grande número de trabalhadores autônomos aptos ao trabalho, assim, os riscos não são mais direcionados para empresas ligadas a ela. A citada transferência é gerenciada por meio de *softwares* e plataformas

online que conectam os trabalhadores a consumidores e esse sistema dita as regras dessa relação (ABÍLIO, 2017).

Dentre as novas formas e tendências de exploração do trabalho docente, destacamos também o processo de plataformização do ensino que sofreu uma intensificação no período de pandemia de COVID-19. Silva (2020), aponta que a implementação do ensino remoto ocorreu de forma alheia à questão da manutenção da vida, já que as necessidades prioritárias, como acesso à internet, acesso aos equipamentos e tecnologia foram desconsideradas no processo. Além disso, as questões de habitação e saúde que pesam na vida de professores e alunos também foram deixadas de lado. Também é preciso destacar que muitos trabalhadores não dominavam a tecnologia para lidar com as plataformas virtuais de ensino; tal condição provocou nos professores depressão e ansiedade por falta de preparo em lidar com as novas tecnologias e o contexto ainda foi agravado pelo isolamento social imposto pela pandemia.

Silva (2018) também aponta para o processo de “pejotização” que obriga o trabalhador a tornar-se pessoa jurídica. Assim, o trabalhador passa a ter obrigações e contribuições sociais, ao invés de ter acesso a garantias e proteções trabalhistas que lhe seriam de direito. Tal medida é implementada visando diminuir os encargos advindos da contratação do trabalhador pelo empregador, contudo, a conduta descrita é vista como ilegal tanto pelo Ministério Público Federal (MPF) quanto pela Receita Federal, pois o tipo de contratação burla as obrigações trabalhistas, como também é vista como forma de escapar de tais obrigações por parte da Receita Federal, já que o sistema de contratação promove prejuízo ao fisco.

Em muitos casos, o trabalhador exerce determinada função dentro da empresa e o empregador lhe oferece a abertura de pessoa jurídica, o que provoca a diminuição dos encargos trabalhistas e consequências negativas para o trabalhador. O trabalhador pejotizado perde direitos trabalhistas garantidos pela constituição como limite na jornada de trabalho, salário mínimo, hora extra, repouso remunerado, férias, seguro-desemprego, dentre outras garantias. Também sofre com a dificuldade de se organizar coletivamente com seus pares e tal processo dificulta a sindicalização num processo que impede que os trabalhadores reivindiquem seus direitos mediante a abusos promovidos por parte de seus empregadores (SILVA, 2018).

Antunes (2018) alerta que o processo de “pejotização” atingiu o mundo do trabalho, em especial, o setor de serviços. A “pejotização” se faz presente em todas as profissões, afetando médicos, advogados, professores, bancários, dentre outros. Segundo o autor, os trabalhadores são submetidos à lógica do trabalho “intermitente”, “flexíveis”, “uberizado”, “pejotizados”, e por vezes, são obrigados a cumprir metas que os levam ao adoecimento, provocam depressão e, por vezes, levam os trabalhadores ao suicídio. Um exemplo de assédio contra os trabalhadores pode ser evidenciado pelo ocorrido no ano de 2017, quando o CEO da Uber foi demitido por conta do assédio praticado contra os trabalhadores da sua empresa.

Tal condição apresenta ramificações para o setor educacional, o que pode caracterizar um processo de uberização nas redes públicas de educação básica em nosso país (SILVA, A., 2019). Abílio (2017) afirma que a Uberização se refere a um novo estágio de exploração do trabalho que promove mudanças no estatuto do trabalhador, na configuração das empresas, como também gera mudanças nas formas de controlar, gerenciar e promover a expropriação do trabalho. Assim, a uberização imprime a passagem do estatuto do trabalhador para o de um nanoempresário de si que está sempre disponível para o trabalho e nesse contexto o trabalhador perde garantias mínimas enquanto permanece subordinado à empresa.

É importante ressaltar que os trabalhadores buscam formas de organização que visam resistir perante as mais diversas formas de exploração aplicadas pelas empresas de aplicativos. No ano de 2016, ocorreram movimentos de organização política, criação de sindicatos de aplicativos, greves, manifestações e organização de trabalhadores de aplicativos pelo mundo.

Silva, A., (2019) afirma ainda, em acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que os professores devem ser contratados através de concurso público ou por um processo seletivo para atender uma necessidade temporária, contudo este não é o quadro que se estabelece hoje em dia, já que no contexto atual a contratação temporária passou a se estabelecer como regra. Reformas educacionais e políticas de privatização também contribuem para elevar a flexibilização do trabalho dos professores das redes públicas, assim, se estabelecem contratações precárias, salários reduzidos, promovendo uma

elevação do número de trabalhadores sem direitos, descaracterizando a estabilidade e a relação salarial presentes no setor público.

Amparados pela reflexão de Kuenzer (2005) sobre a exclusão includente, podemos observar o quadro dos professores contratados, bem como as diversas formas de contratação temporária e vínculos precários encontrados no contexto dos trabalhadores do campo educacional. Assim, as contratações dos profissionais da educação são realizadas muitas vezes por tarefas, por jornadas de trabalho ou até mesmo por aulas ministradas. Os trabalhadores se dividem em vários espaços de tal forma que não é possível desenvolver pertencimento à escola. Nessa dinâmica, os professores apresentam identidade com sua formação, área ou disciplina que ministram conteúdo, mas não como professores da escola em que trabalham. Nota-se aqui a necessidade de formar trabalhadores flexíveis, ou seja, trabalhadores e pessoas com a capacidade de responder de maneira hábil a circunstâncias novas e capazes de lidar com a imprevisibilidade de maneira rápida e eficiente.

Como já abordado, atualmente observamos uma condição de retirada de direitos dos trabalhadores e este contexto também é vivenciado por aqueles que trabalham no campo educacional pois também sentem os efeitos provenientes das mudanças impostas pelo capitalismo no contexto do mundo do trabalho (VIEIRA; MACIEL, 2011). O trabalho do docente do setor público aprovado em concurso é marcado pela estabilidade no emprego e conseqüentemente este trabalhador desfruta de condições de trabalho mais favoráveis. Contudo, diante de um contexto de flexibilização do trabalho, dos contratos e leis, as contratações temporárias no campo educacional crescem, tornando-se uma modalidade cada vez mais recorrente (FERREIRA; ABREU, 2014).

Alguns estudos correlacionam a precariedade laboral com as formas de contratação temporária, mas é importante ressaltar que tal condição não é restrita apenas aos professores contratados/temporários. Professores efetivos também experimentam condições de alta rotatividade docente, como já dissemos. A rotatividade ocorre por diversos motivos, entre eles por necessidade de aumento de renda, que leva o professor efetivo a buscar mais escolas para lecionar fazendo horas extras em instituições que nem sempre são as mesmas que lecionou no ano anterior. Outros fatores que podem gerar a rotatividade docente, por exemplo, são o fechamento de instituições escolares, de turnos e

turmas, fato que faz com que o professor efetivo perca o seu vínculo de origem (lotação) com a instituição de ensino na qual tomou posse (SILVA, 2018).

Diante do exposto, averiguamos que as recentes mudanças na organização escolar ocorrem na direção da flexibilidade, tanto nas concepções curriculares e nos métodos de avaliação, quanto nos perfis dos trabalhadores docentes. Determinada conjuntura demonstra que estamos diante de um novo arranjo de organização dos padrões do trabalho em âmbito escolar. Assim, os professores não vivenciam somente uma atividade laboral sem plenos direitos; um trabalho uberizado e precarizado, mas também um trabalho desprovido de sentido (OLIVEIRA, 2004).

Sobre a falta de sentido, de identidade profissional segura e direitos trabalhistas, Braga (2014) revela que tais características sempre estiveram presentes no contexto da força de trabalho fordista no Brasil e afirma que ainda marcam presença atualmente. O autor faz uma reflexão sobre anos de 2003 a 2010, período marcado pelo crescimento econômico e pelos contratos formais de emprego e afirma que, ainda assim, a taxa de informalidade laboral no Brasil é de 44%. Em países localizados no sul da Europa a taxa de informalidade gira em torno de 20%, mesmo num cenário marcado por uma forte crise econômica. Destacamos que o autor se refere aos trabalhadores num contexto geral, contudo, compreendemos que os professores contratados se encontram na condição apresentada, pois esses trabalhadores não estão apartados das contradições presentes no capitalismo, como frisamos em nossa exposição.

Ademais, acrescentamos que a precariedade está diretamente relacionada com o contexto do trabalho docente nas redes públicas de educação. Desta feita, concordamos novamente com Silva, A., (2019) quando a autora afirma que é fundamental que o professor tenha um vínculo efetivo e esta é uma garantia mínima que deve ser assegurada ao conjunto de trabalhadores do campo educacional. Esta condição é importante para que o professor tenha meios de garantir sua formação continuada, para que se mantenha motivado e assim poder desenvolver uma carreira docente dotada de sentido.

Apontamos, que, frente a um contexto de retirada de direitos, precarização do trabalho, dentre outras formas de exploração, é importante tratar de mecanismos de resistência dos trabalhadores frente o avanço do capital. Nessas condições, os sindicatos se mostram como importantes instrumentos de

luta para os trabalhadores, constituindo-se como força que impediu que a agenda neoliberal fosse levada até as últimas consequências (BAUER; MATOS, 2010).

No cenário exposto acima, vale destacar a relação entre o precariado e o sindicalismo no continente europeu e no caso brasileiro, na intenção de averiguar com estes trabalhadores se organizam pela garantia de direitos e melhores condições de trabalho. Na Europa, a relação de afastamento do precariado em relação ao movimento trabalhista e o movimento sindical, segundo Standing (2014), justifica-se pois os jovens precários são inexperientes do ponto de vista político, possuem ocupações muito precárias e entendem como impossível a organização social no interior de seus trabalhos. Dessa maneira, o precariado relaciona os sindicatos aos privilégios que são garantidos apenas aos assalariados mais velhos que ainda possuem maiores garantias por proteções garantidas pelas formas mais tradicionais de negociação coletiva (BRAGA, 2014).

No Brasil, os anos de 1990 foram marcados por um período difícil para o sindicalismo brasileiro, visto que esta época estava marcada pelo desemprego das massas. Naquele momento, as empresas implementaram um processo intenso de reestruturação produtiva que promoveu terceirização, flexibilização e precarização do trabalho (ANTUNES, 2006; ANTUNES; BRAGA, 2009). O sindicalismo passou a sofrer com um retrocesso nos números de sindicalização e desmanche do militantismo de base. Paralelo a este processo, o movimento sindical abandonou sua organização de base nos locais de trabalho e passou a apoiar seus dirigentes para a conquista de cargos políticos (D' ARAÚJO, 2007 apud BRAGA, 2014). Portanto, o contexto apresentado é marcado por um contingente de trabalhadores desorganizados, ocupando postos de trabalho precários e com baixa organização sindical, algo que pode ser evidenciado também no campo dos trabalhadores docentes do setor público, como destaca Silva (2018).

A seguir, apresentaremos o materialismo-histórico-dialético como método utilizado para o desenvolvimento do presente estudo. Além disso, faremos um breve resgate histórico a respeito da organização do campo educacional na cidade, das transformações sofridas pela Secretaria de Educação de Juiz de

Fora durante os mais diversos períodos históricos e a apresentação dos participantes da presente pesquisa.

Capítulo III

Materialismo histórico-dialético: método para a análise da condição de trabalho dos professores contratados

No terceiro capítulo discorreremos sobre o referencial teórico e a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o objeto por nós investigado. Para tanto, dividimos o capítulo em duas partes: na primeira, apresentamos o materialismo histórico-dialético como referencial para interpretar a realidade concreta presente no contexto do trabalho docente dos professores contratados, lotados nas escolas da rede municipal da cidade de Juiz de Fora, a estratégia e procedimentos utilizados; na segunda parte do capítulo, fazemos a descrição do trabalho docente do setor público na cidade de Juiz de Fora, focalizando a atual condição de trabalho dos professores contratados e apresentando os sujeitos selecionados para a pesquisa.

3.1) O materialismo histórico-dialético: uma abordagem para a interpretação da realidade concreta

O método marxista, que estuda as leis que caracterizam a vida em sociedade, as práticas sociais dos homens e o desenvolvimento da humanidade é o materialismo histórico-dialético. Ele significou uma nova visão da interpretação dos fenômenos sociais, que antes do seu nascimento se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. Karl Marx, filósofo, jornalista e militante político, nascido na Prússia, viveu em vários países da Europa, se embasou no pensamento dialético de Hegel e conferiu a ele o caráter do materialismo histórico-dialético, na busca da fundamentação do conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social observada para analisar as evoluções, compreender as articulações dos problemas em estudo e as ligações com os fenômenos relacionados. Para Marx, Hegel abordou a dialética no campo das ideias, no plano espiritual e seria necessário promover a materialização exigida pelo mundo dos homens (PIRES, 1997). Assim, o materialismo histórico-dialético pode ser definido como uma forma de concepção científica da realidade aliada à prática social da humanidade (TRIVIÑOS, 1987).

Marx iniciou efetivamente sua caminhada teórica em 1841, quando recebeu o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Jena, aos 23 anos de idade. Entre os anos de 1843 e 1844, Marx se contrapôs definitivamente com

a filosofia de Hegel (NETTO, 2011). Podemos afirmar então que Marx foi hegeliano até o ano de 1843. Impedido de lecionar como professor universitário por conta da repressão que ocorria na Prússia em 1841, tornou-se jornalista atuando como redator-chefe da *Gazeta Renana*. Nesse período, atuando como jornalista, constatou que Hegel tinha uma interpretação equivocada acerca do papel do Estado. Para Hegel, no Estado a razão prevaleceria em meio aos conflitos e interesses particulares inerentes no interior das relações presentes na esfera da “sociedade civil”. Para Marx, o Estado era parte dos conflitos e não poderia assumir o lugar da razão (KONDER, 2002). Para exemplificar a contraposição de Marx sobre a concepção de Hegel a respeito do papel do Estado, podemos refletir acerca dos interesses materiais e a ação do Estado perante a tais interesses.

Podemos exemplificar a questão expressa anteriormente através da análise da chamada *lei punitiva do roubo de lenha*, publicado na *Gazeta Renana*, no ano de 1842. Com o advento da referida lei, os camponeses passaram a ser proibidos de recolher a lenha seca que caía das árvores. Marx defendeu a população pobre contra a propriedade privada e contra o rebaixamento da universalidade do Estado dizendo que ao invés de acatar interesses privados, era prerrogativa do Estado agir na direção dos interesses comuns, atendendo assim o próprio Estado. Marx destacou então o direito consuetudinário dos pobres contra o suposto direito dos ricos, que tinha base na propriedade privada. Dessa forma, a pobreza tornou-se um problema de natureza política que exigiria, de acordo com Marx, uma solução política: o reconhecimento jurídico e legitimidade do costume dos lenhadores por parte do Estado (MARX, 2005).

Tratando mais especificamente sobre o método de Marx, podemos demarcar também sua oposição à concepção frente ao pensamento de Hegel. Em *O Capital*, Marx destaca as diferenças entre seu método em relação ao método dialético de Hegel. Seu método difere do método hegeliano de maneira diametralmente oposta, pois para Hegel o pensamento cria o real e para Marx o pensamento é transposto para a mente do ser humano e interpretado por ele. Assim, para Marx, o objeto de pesquisa, em seu caso, a sociedade burguesa, tem existência objetiva, portanto, não depende do pesquisador para existir (NETTO, 2011).

Cabe, assim, ao pesquisador, superar a dimensão fenomênica, imediata, empírica e apreender a essência do fenômeno. Em suma, o método de pesquisa objetiva partir da aparência, instância onde inicia-se o conhecimento, visando atingir a essência do objeto. Sobre o processo de pesquisa, podemos afirmar que a relação que se dá entre sujeito e objeto não é uma relação que ocorre de maneira externa, como no caso da citologia ou da física, por exemplo. No caso, o sujeito está ligado ao objeto. Dessa maneira, a pesquisa da sociedade se afasta da concepção de neutralidade, pois o sujeito está inserido no objeto (NETTO, 2011).

Sobre a neutralidade citada anteriormente, podemos trazer a reflexão de Lenin, quando afirma que em uma sociedade de classes, não poderia existir uma ciência imparcial. Afirma ainda que a toda ciência liberal defende a escravidão assalariada e o marxismo se posiciona de maneira inexorável a esta escravidão. Lenin afirmou ainda que em uma sociedade que se baseia na escravidão assalariada, reivindicar uma ciência imparcial é tão ingênuo quanto esperar que os empresários sejam imparciais frente a uma situação em que devem decidir entre reduzir seus ganhos ou aumentar os salários dos operários (LOWY, 2008).

Retomando a reflexão sobre o materialismo histórico-dialético, podemos dizer que o método exposto aqui é definido pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica, ou seja, a vida dos homens em sociedade. Movimentar o pensamento preconiza refletir acerca da realidade aparente por meio de abstrações para atingir o concreto, que seria a compreensão mais elaborada da essência do objeto. Para tornar a realidade mais completa, é necessário observar o empírico, o concreto e realizar abstrações do pensamento (PIRES, 1997). O materialismo histórico-dialético tem por objetivo servir de base teórica para a superação do capitalismo, por meio da revolução do proletariado (TRIVIÑOS, 1987).

No início do desenvolvimento da ciência filosófica crítico-dialética, Marx se apropriou e promoveu sínteses de componentes presentes nas teorias das abordagens empíricas (empirismo inglês) e das abordagens postas pela fenomenologia (idealismo alemão). Assim, de acordo com Gamboa (1989), a comparação entre as abordagens epistemológicas nos permite compreender melhor as características de cada uma e elucidar a dialética como tendência alternativa que serve de base, cada vez mais, para o desenvolvimento de

pesquisas em educação. Desde o início de sua formulação, a abordagem materialista histórico-dialética se apropria de elementos das abordagens empíricas e das abordagens amparadas pela fenomenologia, promovendo a síntese entre essas correntes filosóficas. Portanto, o materialismo histórico-dialético surgiu na intenção de promover uma nova síntese entre as pesquisas empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas. Nesse contexto, a síntese não deve ser compreendida como ecleticismo, tampouco como o somatório de partes de outras concepções, mas sim como uma nova maneira de conceber, ver e organizar categorias.

As abordagens crítico-dialéticas se opõem à concepção da realidade implícita nas concepções das abordagens que ocultam as características históricas, dinâmicas e conflituosas da realidade. A concepção apresenta uma postura crítica que não se limita a revelar o conflito de interpretações, mas sim o conflito de interesses. As pesquisas que se apoiam nos pressupostos da abordagem crítico-dialética se assentam na ideia de transformação dos fenômenos estudados, refletindo sobre o seu caráter histórico, buscando possibilidades de transformação. A abordagem parte da compreensão de que os homens são agentes históricos que devem atuar em situações de conflito e participar de maneira proativa da organização social e política. Para tal, é necessário promover a formação desses sujeitos, desenvolvendo a resistência espontânea e a consciência deles (GAMBOA, 1989).

No processo educacional, nas pesquisas dialéticas, o homem é entendido como um sujeito histórico e social que, apesar de sofrer influência da conjuntura política, econômica e cultural, é criador da realidade social e promotor de transformações nesses contextos. Na concepção crítico-dialética, a educação é entendida como uma prática que possibilita o desenvolvimento de novas formações sociais (GAMBOA, 1989).

O materialismo histórico-dialético pode ser referido como uma ruptura entre a ciência da história ou humano-social em relação às análises metafísicas, como: o empiricismo, positivismo, idealismo, materialismo e estruturalismo. A concepção materialista histórico-dialética se apoia na essência, na consciência real, em oposição às concepções “metafísicas” que se fixam na aparência, ou seja, no movimento visível, no mundo da aparência dos fenômenos (FRIGOTTO, 1989). Ainda seguindo as reflexões de Frigotto (1989), a dialética materialista

histórica pode ser entendida como uma postura, um método e uma práxis. A metafísica é entendida como uma postura de investigação linear a-histórica, lógica e harmônica. Podemos incluir nesse bojo as já citadas abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas, dentre outras. Tais concepções compreendem que os fenômenos sociais se dão de maneira natural, sendo, portanto, passíveis de observações objetivas e neutras. Em oposição a esta concepção está a postura materialista histórico-dialética. Enquanto postura, se ampara no plano da realidade histórica estabelecendo relações conflitantes, contraditórias, que visam a transformação dos fatos, sem se limitar apenas em compreender e explicar os fenômenos. Assim, o materialismo histórico-dialético visa promover uma ação transformadora da realidade por meio do pensamento, que se move do plano abstrato para o plano real (FRIGOTTO, 1989).

Enquanto um método de análise, o materialismo histórico-dialético está relacionado com o entendimento de realidade, de concepção de vida e de mundo, ou seja, qual concepção temos da realidade social. O método, nesse contexto, é entendido como uma forma de mediação no processo de aprender, desenvolver e transformar os fenômenos sociais. Para se imprimir o método dialético de investigação é necessário romper com a lógica da ideologia dominante. Trata-se de ter entendimento acerca das variadas concepções de realidade postas no mundo cultural, principalmente a concepção positivista da ciência (FRIGOTTO, 1989).

De acordo com Frigotto (1989), a não compreensão de que o método está ligado à realidade define uma direção positivista que promove a separação entre sujeito e objeto, a separação entre a consciência e realidade. Dessa forma, muitos trabalhos investigativos que se definem como críticos e dialéticos acabam por seguir a lógica positivista. Isso ocorre, na visão do autor, pois nos processos de formação dos educadores e na concepção dos currículos de graduação e pós-graduação, existe uma obrigatoriedade de se cursar disciplinas que dão destaque para técnicas e métodos de pesquisa.

Para o materialismo histórico-dialético enquanto práxis, o que importa não é a crítica pela crítica, ou o conhecimento pelo conhecimento, mas uma prática que promova uma transformação da realidade na dimensão histórica-social, ou seja, que altere a realidade posta anteriormente. O conhecimento se dá *na* e *pela* práxis. Dessa maneira, a preocupação fundamental da filosofia da práxis é a de

refletir, pensar, analisar a realidade no intuito de transformá-la (FRIGOTTO, 1989).

Dentro das categorias do método dialético encontram-se como principais a mediação, contradição, totalidade e práxis. A mediação parte do entendimento que para conhecer algo é necessário promover uma separação dos fatos que serão analisados, porém, a cisão deverá ocorrer apenas como uma forma de delimitação do que se pretende investigar, pois nada pode ser isolado no contexto real. Sendo assim, isolar os fatos determinaria a privação, o esvaziamento do conteúdo e a inviabilização de explicação deles. Portanto, utiliza-se a mediação com vias de simplificar o objeto de investigação desmembrando o todo, buscando a compreensão dos fenômenos envolvidos e destes com a totalidade (KUENZER, 2011).

A categoria totalidade concebe a realidade como um todo, em um constante processo de estruturação e autocriação, assim, os fatos podem ser entendidos de maneira racional a partir do ponto que estes ocupam na totalidade do próprio real e das relações que são estabelecidas com o todo e com outros fatos. Portanto, o processo de concretização ocorre por meio de uma relação entre o todo para as partes e das partes para o todo. Dessa maneira, cada acontecimento deverá ser entendido como parte de uma totalidade (KUENZER, 2011).

A categoria contradição compreende a necessidade da pesquisa de buscar a relação entre os contrários, não no intuito de promover explicações que resolvam os conflitos entre os contrários, mas sim apreender a complexidade, as determinações e as manifestações do real. Para tal, o pensamento deve ser direcionado durante o processo de investigação buscando compreender como se incluem/excluem, desaparecem ou aparecem dando origem a uma realidade nova (KUENZER, 2011).

Por fim, a práxis, como já apontado aqui, estabelece que o novo conhecimento será desenvolvido por meio de um constante movimento do pensamento que passa do abstrato para o concreto, por meio do movimento entre a teoria e a prática e vice-versa, buscando a superação da apreensão fenomênica e superficial do objeto buscando a sua concretude. A categoria práxis preconiza resgatar o que já foi determinado na literatura, de maneira permanente e utilizá-la sempre quando for necessária a busca da compreensão do empírico

e tomando a mesma como ponto inicial e provisório da busca pela compreensão demandada pelo conhecimento empírico (KUENZER, 2011).

A abordagem dialética retoma as concepções empírico-analíticas que não negam a origem empírica do conhecimento, tampouco desprezam a compreensão e interpretação fenomenológica que considera os elementos abstratos como necessários para a construção do pensamento concreto. Assim, tais concepções são retomadas pelo pensamento dialético e criticadas com objetivo de superação por parte delas (GAMBOA, 1989).

Diante do exposto, optamos aqui pela abordagem materialista histórico-dialética para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois, como destaca Gamboa (1989), as abordagens dialéticas são alternativas críticas frente às abordagens empírico-analíticas para o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional.

Como já dissemos no presente estudo, a Prefeitura de Juiz de Fora ofertou concurso público no ano de 2022. Para investigar o contexto de trabalhos professores contratados, realizamos uma pesquisa de campo na redemunicipal da cidade. Visando reduzir os vieses do estudo e procurando desenvolver uma pesquisa abrangente, entrevistamos professores regentes de aulas/turmas de todas as regiões de Juiz de Fora. Os professores que lecionam nas escolas municipais de Juiz de Fora recebem a nomenclatura de Professor Regente A (PRA) e Professor Regente B (PRB). Sobre a nomenclatura dos professores que atuam na rede municipal de Juiz de Fora, podemos dizer que a diferenciação entre PRA e PRB ocorre pela formação desses trabalhadores, sendo que o primeiro cargo abarca professores com formação em nível médio e o segundo grupo contempla professores com formação de nível superior. A diferença de formação expressa aqui faz com que a prefeitura pratique salários diferentes para cada categoria de professores (SINPRO, 2018).

Realizamos entrevistas³³ com 8 (oito) professores contratados (PRA e/ou PRB) que lecionem na rede municipal da cidade há mais de 10 anos, visto que este é o tempo em que a categoria não conta com concurso público, sendo que o último, até então ocorreu no ano de 2008. Para isso, nos guiamos por um roteiro de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 1). A respeito da entrevista

³³ As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2021 e 2024.

semiestruturada, podemos afirmar que o roteiro de questões permite a ampliação dos questionamentos de acordo com as informações obtidas por meio das indagações. A entrevista semiestruturada é um dos modelos mais utilizados para o desenvolvimento das pesquisas (FUJISAWA, 2000; apud BELEI et al., 2008). Além disso, é entendida como um mecanismo flexível para desenvolver os pontos a serem explorados e alcançar os objetivos esperados no desenvolvimento do estudo (FARIA JUNIOR, 1999, apud ANDRADE, 2001).

Almejando a abrangência no desenvolvimento do estudo, optamos por selecionar participantes da pesquisa que trabalhem em escolas localizadas nas oito regiões da cidade de Juiz de Fora: centro, leste, norte, nordeste, noroeste, oeste, sudeste e sul. O procedimento foi empregado visando evitar que os participantes selecionados atuem na mesma região, ou até mesmo evitar de selecionar professores que exerçam a docência na mesma instituição escolar

Como critério de seleção dos participantes da pesquisa, recorreremos a uma técnica de pesquisa denominada de Bola de Neve. A composição da amostra de participantes por meio da técnica Bola de Neve ocorre da seguinte forma: utiliza-se informantes-chave, ou também chamados de sementes e, a partir da indicação deles, localizamos outros participantes que tenham o perfil adequado para a participação na pesquisa, ou seja, professores contratados que atuam na rede municipal da cidade de Juiz de Fora, que participam dos processos de contratação temporária realizados pela prefeitura e que convivem diuturnamente com as mais diversas formas de precarização do trabalho docente. A partir daí, solicitamos que os participantes que foram apontados pelas sementes indiquem outros participantes, completando o número almejado de sujeitos da pesquisa (VINUTO, 2014). Embora a técnica apresentada aqui tenha sido desenvolvida dentro do campo das ciências exatas, ela passou a ser empregada nas ciências sociais para auxiliar na identificação dos participantes da pesquisa (ALBUQUERQUE; ALVES, 2019).

Destacamos que, no intuito de preservar a identidade dos docentes de nossa pesquisa, definimos nomes fictícios para os participantes. Ainda a respeito dos participantes da pesquisa, segue abaixo uma tabela com a região em que os professores trabalharam no último ano, além do tempo de docência como contratado de cada um na rede municipal de educação de Juiz de Fora. A todos os participantes da pesquisa foi entregue um Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), sendo uma cópia para o pesquisador e outra para os participantes da pesquisa (Apêndice 2).

Nome	Tempo de docência como contratado	Região em que lecionou no último ano
Adriana	5 anos* ³⁴	Noroeste
Cátia	10 anos	Norte
Elisa	14 anos	Centro
Eliana	11 anos	Leste
Yuri	10 anos	Sudeste
Marina	13 anos	Oeste
Regina	14 anos	Nordeste
Rosana	7 anos*	Sul

Tabela 1: elaborada a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os docentes.

Recordamos que o critério de mais de 10 anos de trabalho como contratadas foi estabelecido no estudo pois este é o período em que, até então, não havia sido ofertado concurso público para a categoria, sendo que o último foi ofertado no ano de 2008, contudo, no ano de 2022 foi realizado concurso público, como já afirmamos.

A respeito do roteiro de entrevista semiestruturada, podemos afirmar que o roteiro de questões permite a ampliação dos questionamentos de acordo com as informações obtidas por meio das indagações. Para o desenvolvimento do nosso estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada, sendo esta um dos modelos mais utilizados para o desenvolvimento das pesquisas (FUJISAWA, 2000; apud BELEI et al., 2008). Além disso, a entrevista semiestruturada é entendida como um mecanismo flexível para desenvolver os pontos a serem explorados e alcançar os objetivos esperados no desenvolvimento do estudo (FARIA JUNIOR, 1999, apud ANDRADE, 2001).

Triviños (1987), afirma que a entrevista semiestruturada é aquela, que na maioria das vezes, se vale de questionamentos básicos, amparados em teorias e hipóteses importantes para a pesquisa proposta. Afirma também, que este tipo de entrevista amplia a possibilidade de novas hipóteses que surgem a partir de

³⁴ Compreendemos que apesar de não lecionarem há mais de 10 anos como contratadas na rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, as professoras Adriana e Rosana possuem um perfil que não destoa das outras participantes da presente pesquisa.

respostas do entrevistado. Dessa maneira, o entrevistado, direcionado pelo foco dado pelo pesquisador, passa a participar do desenvolvimento da pesquisa. As questões expressas na pesquisa semiestruturada surgem como resultado da teoria que o investigador se ampara e pelas informações prévias do fenômeno social que será investigado. Assim, a entrevista semiestruturada valoriza o pesquisador e abre possibilidades para que o entrevistado tenha liberdade para enriquecer a pesquisa.

No próximo item apresentaremos a contexto da cidade de Juiz de Fora acerca das condições de trabalho em relação aos professores contratados que experimentam ou experimentaram regimes de contratação temporária implementadas no município.

3.2) Estrutura educacional e a condição do trabalhador na rede municipal de educação em Juiz de Fora

Nesse item, destacaremos como se desenvolveu a estrutura da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, bem como as transformações sofridas por ela atravessando os mais diversos períodos históricos, além de marcos na construção da Secretaria, bem como políticas educacionais desenvolvidas em nossa cidade. Dessa forma, começaremos abordando um marco que foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. A constituição promulgada em 1988 recebeu o complemento da Lei 9.394/96 e, dessa maneira, foram definidas as imputações e competências da União, Estados e Municípios com relação à criação de seus sistemas de ensino, bem como a autonomia do município na criação do seu próprio sistema educacional (SILVA, I., 2019).

Tratando-se especificamente dos municípios, podemos afirmar, de acordo com Sarmiento (2005), que o movimento de autonomia municipal da área da educação teve evidência nos anos de 1980, mais precisamente, no ano de 1986, quando foi criada a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a UNDIME. Após a aprovação da nova LDB, a UNDIME realizou o 6º Fórum Nacional que apontou para questões relativas à autonomia e a possibilidade de os municípios estruturarem seus próprios sistemas de ensino. Em suma, foram definidos competências, recursos, responsabilidades dos municípios e sua posição de colaboração com o estado e a União (SILVA, I., 2019).

Motivada pela abertura democrática no país, a Constituição de 1988 contribuiu com a expansão e da oferta da educação pública. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, destacava a importância da criação de um sistema municipal de ensino e, já no final dos anos de 1970, Estado e União apontavam para um processo de descentralização de atendimento, ainda que a verba e as políticas permanecessem mantidas. No caso de Juiz de Fora, nos anos de 1960, ocorreu uma busca na direção de estruturação da educação na esfera municipal.

A ação de estruturação da educação no município ocorreu através de uma reforma administrativa implementada em novembro de 1968, pela Lei nº 3.077. Por meio dessa, a Prefeitura de Juiz de Fora passou a contar com um setor que cuidava exclusivamente da área de Educação e Cultura. Assim, a secretaria foi criada para planejar e executar atividades que tivessem relação com o campo da Cultura e da Educação na cidade (SILVA, I., 2019). A nova secretaria teve o desafio de assumir a educação municipal, além disso, ficou a cargo da administração de bens e políticas de âmbito esportivo, patrimonial e cultural. Logo após a criação da Secretaria de Educação e Cultura na cidade de Juiz de Fora, foi aprovada pelo Ministério da Educação a Reforma da Educação Básica, por meio da Lei nº 5692, que data de 11 de agosto de 1971 e indicava a transferência do “1º Grau” para os municípios (SILVA, I., 2019).

Iverson Silva (2019), aponta que, nesse momento, a Secretaria lidava com desafios de formar mão de obra e alfabetizar a população adulta. Ante da questão do analfabetismo, o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) por meio do Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. Diante da necessidade de formação da mão de obra para atender as demandas do constante processo de industrialização, o governo militar do general Médici (1969-1974) promoveu uma reestruturação do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI) e recebeu o nome de Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO). Na esteira da política educacional da época, MOBRAL e o PIPMO foram responsáveis por movimentar o campo educacional na cidade de Juiz de Fora. Dados de 22 de outubro 1970, de O Diário Mercantil, apontam que o MOBRAL tinha a intenção de alfabetizar 2 mil pessoas ao final daquele ano e a projeção para o ano de 1972 era a de alfabetizar perto de 3 mil pessoas. No ano de 1972, 2400 pessoas receberam certificados de alfabetização pelo MOBRAL (SILVA, I., 2019).

Para alinhar as políticas nacionais com o município, com destaque para a educação profissional, a Secretaria de Educação criou o Grupo de Trabalhos Técnicos (GRUTEC) que tinha por objetivo desenvolver Cursos Técnicos de Pequena Duração. Criado em 1971, via decreto nº 1.1126 em 30 de abril, o grupo contava com setores de destaque da sociedade que estabeleciam parcerias com instituições educacionais na cidade de Juiz de Fora. O GRUTEC também estabeleceu uma política educacional que visava complementar o MOBREAL, principalmente para a população de 14 a 30 anos. Assim, o GRUTEC foi responsável por promover a qualificação profissional, como também promoveu a formação de uma parte da população economicamente ativa. Por fim, destacamos que o GRUTEC ofereceu 432 cursos e para cerca de 9.130 alunos e formou 7.331 profissionais em várias áreas, entre os anos de 1972 a 1981 (SILVA, I., 2019).

Nos anos de 1970 e 1980, na rede municipal de Juiz de Fora, predominavam escolas rurais. A maioria das escolas funcionava em fazendas que eram utilizadas para realizar a alfabetização da população que vivia aos arredores do local ou mesmo que trabalhavam nas fazendas. As escolas, cedidas pelos proprietários das fazendas, contavam com instalações precárias, improvisadas e com alunos de séries diferentes compartilhando o mesmo local de estudos. Mesmo não contando com condições adequadas, as escolas descritas eram, ainda que de forma insipiente, a única forma que o poder público marcava presença na região (DALTROZO ILHA, 2018).

Além da estrutura precária para o desenvolvimento do trabalho, o descolamento para as escolas era difícil em virtude do tempo elevado no transporte e, além disso, as regiões não contavam com transporte coletivo. Alguns relatos dão conta de que, para realizar o trajeto até as escolas, era necessário contar com “carros do leite”, “transportes da secretaria até determinados pontos das estradas” e “auxílio dos fazendeiros que cediam funcionários para buscar as professoras de cavalo”. Por vezes as professoras precisavam dormir em locais próximos da escola rural. Diante da dificuldade de locomoção, surgiu o Decreto nº 1234 de 04 de maio de 1972, que garantia uma gratificação para tentar atrair professoras para essas regiões (SILVA, I., 2019).

No ano de 1970, foi criada pela prefeitura de Juiz de Fora uma pasta que passou a tratar de maneira exclusiva a cultura no município. Tal fato foi

importante, já que o que hoje corresponde à FUNALFA, o Museu Mariano Procópio e a Biblioteca Murilo Mendes, que foram separadas da Secretaria de Educação. A área de Esporte e Lazer foi ligada à Secretaria de Educação em dezembro de 1977, por meio de Decreto nº 1964/77. Com a criação do Departamento de Esportes a Secretaria de Educação, este passou a assumir a função de cuidar de parques infantis, das praças esportivas e de promover o incentivo ao esporte na cidade. No ano de 2009, foi criada uma secretaria exclusiva para o desenvolvimento de políticas públicas e de incentivo ao esporte na cidade de Juiz de Fora (SILVA, I., 2019).

Ainda a respeito das mudanças de organograma na Secretaria de Educação, Iverson Silva (2019) destaca a alteração que ocorreu em 2002, quando a secretaria foi transformada em Gerência para Educação Básica (GEB), contudo, em 03 de junho de 2005, por meio da Lei nº 10.937, a Gerência de Educação teve o status de Secretaria de Educação retomado. A Secretaria de Educação, ao longo dos anos, teve alguns endereços como sede, chegando a ocupar um imóvel na Avenida Rio Branco, local que atualmente funciona a Casa de Cultura da Universidade Federal de Juiz de Fora. Após, a sede ocupou um casarão antigo na Rua Antônio Carlos com a Avenida Rio Branco. Ainda na Avenida Rio Branco, chegou a ocupar o prédio do local em que hoje funciona a Companhia de Saneamento Municipal de Juiz de Fora (Cesama). Nos anos de 1980, a Secretaria de Educação passou a funcionar no bairro Santa Terezinha, na Avenida Rui Barbosa, junto ao Centro de Apoio do Esporte Amador Professor Caetano Evangelista (Cesporte), sendo que hoje o local funciona como Secretaria de Esporte e Lazer. Em 28 de junho de 2000, a Secretaria de Educação passou funcionar na Avenida Getúlio Vargas, na Praça Antônio Carlos (Espaço Macarenhas), juntamente com outras repartições públicas.

A década de 1980 foi marcada por um número significativo de construções, inaugurações e reformas de escolas. Foram criadas 12 escolas de educação infantil, também conhecidas como EMEI's e mais 57 escolas foram inauguradas ou sofreram reformas por meio do programa "Pro-Escola". A ampliação do número de escolas deu a Juiz de Fora um prêmio da Unesco por sua ação no processo de democratização da Educação (SILVA, I., 2019).

No ano de 1990, foi criado um centro que visava formar, capacitar jovens e garantir atenção especial às crianças em situação de rua. O centro de

Formação do Menor Dr. Geraldo Moutinho D'Assunção Moreira (CEGEM) foi criado para garantir a formação regular para crianças matriculadas em conformidade com sua série e idade; oferecer educação supletiva para as crianças que não conseguiram se manter no ensino regular e oferecia cursos de formação profissional, atenção médica e assistencial. Nota-se, portanto, um empenho em criar espaços para a realização das aulas na rede municipal, além disso houve um esforço para promover a qualificação do magistério municipal por meio de processos de formação continuada que eram realizados no Centro de Formação do Professor Professora Sofia de Alencar (CFP), criado no ano de 1999 (SILVA, I., 2019).

A respeito das políticas pedagógicas, observamos que nos anos de 1970 houve um movimento de organização da rede de educação municipal e a década de 1980 destacou-se pela expansão da oferta de vagas. A respeito da regulamentação da atividade docente, foi criada a Lei nº 6.496 em março do ano de 1984, que estabeleceu o Plano de Carreira do Magistério, lei essa que foi complementada pelo Decreto nº 3.040 no dia 10 de abril, no mesmo ano de promulgação do Plano de Carreira. A lei e o decreto citados fizeram com que o magistério se tornasse parte do quadro de funcionários públicos, criou regras para acessar a carreira, explicitou como seria a remuneração dos docentes, além de determinar quais seriam as funções dos integrantes do magistério.

Ainda a respeito da carreira, foi criada em 21 de julho de 1989, a Lei nº 7.565 que garantiu o direito do servidor ter Licença Remunerada para se aperfeiçoar profissionalmente. Vale apontar que o plano de carreira foi fruto das reivindicações da categoria de professores da rede municipal. Outro fator que merece destaque foi o processo de escolha de Diretores e Vice-Diretores por meio de eleições com participação da comunidade escolar. A primeira eleição para a escolha de diretores foi realizada no ano de 1985, mesmo ano da abertura política no Brasil, após mais de vinte anos de Ditadura Militar. A eleição contou com ampla participação, passando de 60%. A participação expressiva se mostra importante, já que a comunidade escolar se entende como responsável pelas ações democráticas ocorridas no interior da instituição escolar. Desde então, o processo de escolha democrática se manteve na rede municipal de educação. O movimento democrático ocorrido no interior das escolas ganhou força com o

advento da constituição em 1988, que destacava a importância da gestão democrática do ensino público (SILVA, I., 2019).

Acerca das práticas pedagógicas, a rede municipal, em 1980, realizou avanços na direção da consolidação de políticas educacionais. Frente à necessidade de adaptar o ensino ao contexto de escolas da zona rural e da realidade dos alunos, a Secretaria de Educação contou com um setor exclusivo para capacitar professores para atender os alunos inseridos naquela realidade encontrada. Os Clubes Agrícolas e Centros de Treinamento de Professores Rurais, desde 1946, tinham a função de promover a capacitação de professores que trabalhavam nas zonas rurais. Os dois continuaram vinculados à Secretaria de Educação, contudo, sofreram um processo de reestruturação que apontaram para a criação do “Projeto Educação para o Meio Rural”, em 1984 (SILVA, I., 2019).

Nesse período o processo de inclusão ganhou destaque, visto que a Constituição de 1988 promoveu a obrigatoriedade do acesso à educação para pessoas com deficiência, algo que foi firmado pela LDB de 1996. No caso de Juiz de Fora, já existiam propostas que tinham por objetivo ofertar atendimento educacional aos jovens e crianças com deficiência. Projetos como “Educação Especial” e o “Subprojeto Deficiente Visual”, que datam do ano de 1984, estabeleceram parcerias que visavam atender alunos por meio de uma educação inclusiva, com a intervenção de uma equipe multidisciplinar que estruturava os conteúdos de forma a atender as necessidades particulares de cada discente. Tais ações estabeleceram as bases para a ação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE’s) (SILVA, I., 2019).

Os anos de 1990 foram marcados pela concretização completa da Secretaria de Educação e tal consolidação fica expressa por meio do “plano decenal de educação”, criado no ano de 1993. O plano decenal indicava a direção de investimento e crescimento da área educacional, com base no exposto nacionalmente pelo Ministério da Educação. Em 2019, o município contava com quatro documentos em que foram estabelecidos planos integrados com toda a rede municipal de educação, da sociedade civil e de outros setores do campo educacional. Os planos eram elaborados objetivando promover o acesso dos educandos em idade escolar no ensino público como também

implementar estratégias de valorização dos docentes que compunham a rede (SILVA, I., 2019).

Destaca-se também a formação dos servidores, já que, como determina a LDB, a maior parte do magistério possui formação superior completa. Diante do crescimento de oferta de cursos de graduação e pós-graduação, muitos servidores conseguiram saltar na carreira, alcançando assim uma gratificação salarial por meio de sua formação. Dados dos anos 2000 a 2019 indicam que adicionais por especialização foram concedidos a 1973 servidores; 624 adicionais por mestrado; 117 adicionais por doutorado. Os números demonstram uma alta qualificação do quadro de professores do magistério na rede municipal de ensino de Juiz de Fora (SILVA, I., 2019).

A secretaria de educação surgiu como uma grande secretaria em 1969, abarcando os campos de educação, cultura e esporte. Em 2019, a secretaria ampliou sua estrutura, sendo que, de acordo com dados atualizados de 2021, encontrados no site da prefeitura de Juiz de Fora³⁵, conta com 6 departamentos, 34 supervisões, 3 conselhos e uma subsecretaria que abrangem a educação no município, atuando na formação dos discentes como também do corpo docente, acerca de questões relativas à administração de pessoal, estruturação das escolas, prestação de contas, regulamentação das atividades escolares, acompanhamento nutricional ofertado aos alunos, dentre outras ações (SILVA, I., 2019).

Por meio da resolução N° 025 do ano de 2008, o município estabeleceu normas para organização e funcionamento das escolas municipais. A rede municipal de ensino oferta, de maneira prioritária, o Ensino Fundamental, Educação Infantil, além de diferentes níveis de educação básica. O Ensino Fundamental organiza-se em anos iniciais, compreendendo os cinco primeiros anos (1° ano, 2° ano, 3° ano, 4° ano e 5° ano) e anos finais (6° ano, 7° ano, 8° ano e 9° ano), correspondendo aos quatro últimos anos. Sendo assim, na presente organização, o Ensino Fundamental possui três ciclos de formação: 1° ciclo (alunos de 6, 7 e 8 anos); 2° ciclo (alunos de 9, 10 e 11 anos) e 3° ciclo (alunos de 12, 13 e 14 anos). O município também oferta Ensino Médio e o

³⁵ O organograma da secretaria de educação de Juiz de Fora encontra-se disponível no link: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/estrutura_organizacional/index.php

Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que é oferecido de forma presencial e semipresencial para Ensino Fundamental e Médio (JUIZ DE FORA, 2008).

O município de Juiz de Fora conta hoje com cerca de 337 unidades escolares, subdivididas da seguinte maneira: Educação Fundamental - anos iniciais (87 escolas); Educação Fundamental – anos finais (60 escolas); Educação Jovens Adultos – Ensino Fundamental (36 escolas); Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio (1 escola); Educação Fundamental – Educação Integral anos finais (2 escolas) e Educação Fundamental – Educação Integral anos iniciais (3 escolas). Sobre o processo de contratação temporária, a própria prefeitura da cidade de Juiz de Fora reconhece que o quadro efetivo do magistério é insuficiente para atender as demandas da rede municipal, seja condições permanentes como aposentadorias, falecimento, exonerações ou por questões temporárias, como projetos, programas do governo federal e municipal e necessidade de substituições. Até o presente momento, não existia concurso público vigente para a realização de nomeação dos trabalhadores, sendo assim, ocorreu a abertura de processo seletivo para a realização de contratação temporária de professores e coordenadores pedagógicos (JUIZ DE FORA, 2020). Como atestam Ferreira e Abreu (2014), diante de uma reorganização do trabalho, observa-se a predominância de contratos flexíveis e um conseqüente quadro de precarização do trabalho e, em nosso entendimento, essa é a condição enfrentada pelos professores contratados das redes públicas de ensino lotados em escolas públicas em diversos estados do país.

Buscamos tratar da organização da estrutura educacional no município de Juiz de Fora, contudo, compreendemos a importância de trazer a condição enfrentada pelos professores que lecionam nas escolas geridas pelo Estado e que lecionam na presente cidade. Dessa forma, buscaremos trazer de maneira breve a situação enfrentada pelos docentes da rede Estadual, visto que muitos deles, por vezes, são levados a atuar nas duas redes de ensino para garantir sua sobrevivência.

Sobre o quadro de professores contratados no estado de Minas Gerais denominados como designados, Amorim, Salej e Barreiros (2018) encontraram

um contexto que convencionaram chamar de “superdesignação”³⁶. O termo foi empregado para apontar um quadro marcado pelo excesso de trabalhadores sob o regime de contratação temporária. As autoras, analisando os dados dispostos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, entre os anos de 2009 e 2014, identificaram que no ano de 2009 o percentual de professores designados era de 20,5% do total. Em 2014 este número praticamente dobrou, chegando a 39,9% do total de professores, sendo assim, ficou expresso o crescimento do número de vínculos precários nos anos analisados. Vale apontar que os professores efetivos³⁷ (concursados) haviam o direito de afastar-se de maneira remunerada ou não, de solicitar licença do trabalho, de se deslocar por ajuste funcional, dentre outros direitos. Já os professores designados não eram contemplados com tais direitos (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018).

O quadro de “superdesignação” demonstra as medidas governamentais na intenção de reduzir os custos com os trabalhadores da educação pública do Estado de Minas Gerais. Analisada a folha de pagamento destes trabalhadores, foi possível identificar que os gastos com os professores efetivos eram mais elevados quando comparados com o gasto atribuído aos professores designados. Assim, as autoras levantaram que uma das hipóteses que levam o Estado a praticar um grande número de vínculos precários é o fato de ser menos custoso contratar professores temporários ao invés de investir em um corpo docente composto por professores efetivos (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018).

Ainda sobre o contexto dos professores contratados da rede pública do Estado de Minas Gerais, em 2009, 42,6% dos cargos eram ocupados por professores efetivos, enquanto, em 2014, esse valor caiu para 29,6%. Além disso, os concursos ofertados pareciam objetivar o preenchimento das vagas de

³⁶ De acordo com Amorim, Salej e Barreiros (2018), o termo “superdesignação” faz alusão ao grande volume de professores que trabalham sob regime de contratação temporária no Estado de Minas Gerais.

³⁷ A rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais contava, até o ano de 2015, com três grupos de professores: efetivos, efetivados e designados. Os efetivos eram aqueles aprovados em concurso público, os professores efetivados eram formados por professores que trabalharam por alguns anos como designados e alcançaram a estabilidade no cargo via legislativo, por meio da chamada Lei 100 que foi responsável por nomear cerca 114 mil funcionários em Minas Gerais. Contudo, em 2015, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a nomeação inconstitucional. Por fim, o último grupo de professores era formado por professores designados (contratados) que assumiam vínculos precários e sem estabilidade (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018).

professores efetivos que alcançaram a aposentadoria. Esta conduta indica que o Estado não tem por objetivo preencher outras vagas, como no caso de professores que solicitam a exoneração do cargo, por exemplo. Dessa forma, observa-se a política de “superdesignação”, ao invés de revertê-la (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018).

O contexto encontrado na rede municipal de Juiz de Fora, cidade foco de nossa investigação, não difere do quadro evidenciado nas outras redes de ensino públicas do Estado de Minas Gerais. De acordo com o Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (SINPRO-JF, 2020), 50% dos professores da rede municipal sofrem com contratos precários de trabalho, sem direitos e marcados pela instabilidade. Há mais de 10 anos, desde 2008, a prefeitura não oferta concurso público para a categoria na cidade de Juiz de Fora e o efeito se mostra na condição precária supracitada³⁸ (SINPRO-JF, 2020).

A rede municipal da cidade não ofertava concurso público para a categoria há mais de dez anos e tal contexto ocasionou um quadro marcado pela instabilidade para os docentes, já que ano após ano são levados a atuar em escolas diferentes e por vezes não conseguem trabalhar durante um ano ininterrupto na mesma unidade escolar, uma vez que os professores são contratados para cobrir diferentes tipos de licenças tais como as remuneradas, as sem remuneração e as licenças médicas (AVALIAÇÃO..., 2018). Além disso, os professores contratados precisam de um tempo maior para se adequarem à rotina de trabalho na escola, conhecer como atuam seus pares, entender as características da comunidade, se integrarem com os discentes, conhecerem o regimento e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, dentre outras questões que norteiam o trabalho docente no interior da escola. Vale destacar que as questões descritas são abordadas em todo início de ano escolar, sendo assim, a rotatividade docente promove uma realidade diferente a cada ano escolar que se inicia. Esse processo de rotatividade promove dificuldade no trabalho pedagógico e acarreta insegurança entre os professores, já que não há

³⁸ Destacamos que o concurso foi oferecido em 2022, contudo, compreendemos que o número de vagas ofertadas pela Prefeitura de Juiz de Fora mostra-se muito aquém do necessário, sendo 343 vagas para Professor Regente A (PRA); 248 vagas para Professor Regente B (PRB), distribuídas para as áreas de arte, ciências, dança, educação física, geografia, história, inglês, matemática, língua portuguesa, libras, música e teatro. Para ilustrar o quadro, apontamos que foram ofertadas apenas 6 vagas para a disciplina de educação física.

garantias de emprego tampouco de trabalho na escola de preferência do docente. O fim do ciclo marcado pela rotatividade dos professores depende da realização de concurso público para a área da educação, na direção da promoção da estabilidade para esses trabalhadores (GONÇALVES, 2019).

Gonçalves (2019), ao investigar uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, constatou que o número expressivo de professores contratados num comparativo com os professores efetivos provoca uma relação diferenciada na escola e que por vezes tal relação torna-se conflituosa. Professores efetivos possuem melhor remuneração, carreira estável e não ficam expostos à avaliação de desempenho aplicada pela equipe diretiva. No entanto, sobre a condição dos professores efetivos, vale reafirmar que o vínculo estável não os livra das mais diversas formas de precarização vividas em seu trabalho. Por sua vez, os professores contratados dependem de boas avaliações de desempenho para conseguir disputar postos de trabalho, além disso, possuem remunerações mais baixas e não contam com a estabilidade na carreira. Além das diferenças expostas anteriormente, os professores efetivos são os primeiros a escolher as turmas e os dias que pretendem trabalhar, sendo assim, resta aos professores contratados assumirem as turmas que nenhum professor efetivo escolheu assumir. Esse contexto pode gerar uma relação conflituosa entre os docentes, pois um grupo pode alegar o favorecimento de outro. A organização escolar que garante direitos para os docentes efetivos pode ser observada no PPP da escola e/ou no regimento escolar. Ainda sobre a distinção entre designados e efetivos, destacamos que por vezes decisões a respeito do funcionamento da escola atendem aos interesses dos professores efetivos, restando aos professores designados aceitarem o que foi deliberado, como, por exemplo, horários de funcionamento da escola, calendário escolar, grade curricular e projetos realizados pela escola (GONÇALVES, 2019).

A situação da escola municipal investigada por Gonçalves (2019) serve de exemplo para expor o problema vivenciado em toda a rede municipal de Educação em Juiz de Fora, já que o número de professores contratados é bem superior ao número de professores efetivos. Na escola, 22 professores eram contratados e 17 efetivos, números que se elevaram durante o ano letivo, chegando ao total de 33 professores contratados, em valores aproximados. Gonçalves (2019) afirma ainda que apesar da rotatividade, os professores

contratados conseguem retornar para a mesma escola, porém isso só se torna possível mediante à classificação na listagem de contratação e de uma “boa avaliação de desempenho” (p. 56). Se a avaliação for negativa em duas ocasiões, o servidor fica impossibilitado de assumir cargo na rede municipal; a avaliação de desempenho é realizada pela direção e pelos coordenadores.

No âmbito do trabalho docente, como explicitado, mais da metade dos professores da educação básica da cidade lidam com um contexto em que o município não ofertava concurso público para a categoria desde o ano de 2008³⁹, contudo, destacamos que o pleito foi realizado no ano de 2022. Tal conjuntura fez com que a categoria experimentasse condições precárias e marcadas pela instabilidade laboral. De acordo com levantamento realizado em 2020, cerca de 2800 trabalhadores do campo educacional do município trabalhavam em regime de contratação temporária (SINPRO, 2020).

Em se tratando da remuneração do trabalhador docente, podemos afirmar que a questão salarial não é a única que merece destaque quando tratamos da precarização do trabalho docente, contudo, entendemos que a valorização do professor é determinante para assegurar condições de vida e de trabalho para a categoria. Dito isso, buscaremos apontar aqui um breve panorama acerca da carreira do professor na cidade de Juiz de Fora no decorrer dos anos.

A respeito da carreira dos professores, podemos abordar o estudo realizado em 2011 por Teixeira e colaboradores (2011), que aponto que, segundo o Plano de Carreira do município de Juiz de Fora, as classes do magistério são divididas em Professor Regente A (PRA), Professor Regente B (PRB), Orientador Educacional, Supervisor Pedagógico, Secretário Escolar I (SE-I), e Secretário escolar II (SE-II).

O ingresso no magistério municipal de ensino de Juiz de Fora se dá por meio de concurso público; a carreira fica organizada em dez intervalos com triênio que eleva o salário em 10%. Outras formas de progressão na carreira se dão por antiguidade e por mérito, sendo que a primeira ocorre a cada três anos, como dissemos, e a progressão por mérito, quando, por exemplo, o PR-A passa para PR-B, (TEIXEIRA et al., 2011), como podemos observar na tabela⁴⁰ abaixo

³⁹ O edital referente ao concurso de 2008 encontra-se disponível no seguinte link: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/publico/29/arquivos/edital29_270608.pdf

⁴⁰ Ver mais em: <https://sinprojf.org.br/municipal/>

Tabela Salarial Magistério – Prefeitura Juiz de Fora					
Classe/Faixa	1	2	3	4	5
PR-A	2312,38	2543,62	2797,99	3077,78	3385,56
PR-B	2829,93	3112,92	3424,21	3766,64	4143,30
Classe/Faixa	6	7	8	9	10
PR-A	3724,12	4096,53	4506,18	4956,80	5452,48
PR-B	4557,63	5013,39	5514,73	6066,20	6672,82

Tabela de elaboração própria com base nos achados do endereço eletrônico do Sinpro-JF (2024)

Além disso, a progressão pode se dar por seleção competitiva interna mediante a realização de provas escritas e/ou práticas e/ou provas de títulos. Há também adicionais de formação por formação acadêmica indicados na tabela abaixo:

Adicional de formação	
Especialização	20%
Mestrado	50%
Doutorado	100%

Tabela de elaboração própria com base nos achados do endereço eletrônico do Sinpro-JF (2024)

Vale apontar que, apesar do plano de carreira ser considerado bom, a minoria dos trabalhadores em educação usufrui dele, visto que o número de efetivos é muito baixo no magistério municipal de Juiz de Fora, já que, como apontado na presente dissertação, mais da metade dos professores que atuam no magistério municipal são contratados, portanto, não acessam o plano de carreira.

Para se ter dimensão do número de trabalhadores que acessam o plano de carreira supracitado, podemos recorrer a um memorial construído pela gestão da cidade de Juiz de Fora que trata do número de trabalhadores do magistério que atuam em cada etapa e modalidade de ensino que aponta que de um total de 7215 professores, apenas 2724 são efetivos, ou seja, mais de 60% dos professores são contratados e lidam com vínculos precários ao trabalhar na rede de ensino municipal (JUIZ DE FORA, 2020).

Ainda sobre o número de docentes que atuam no magistério em Juiz de Fora, reportagem publicada pelo Jornal Tribuna de Minas (2022) aponta redução no número de professores naquele ano. Com base no Censo Escolar, que também contemplou os professores que atuam no ensino privado, foi possível observar que Juiz de Fora perdeu 465 professores entre os anos de 2019 e 2021. Ainda em 2019, a justiça suspendeu editais para a contratação temporária de

professores para o ano letivo de 2020 pela prefeitura de Juiz de Fora alegando que a Prefeitura não apresentou as motivações que justifiquem a excepcionalidade do número de contratos temporários. A Justiça alegou ainda que para se ingressar em um cargo público é preciso aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas de títulos e que a contratação temporária deve se dar apenas em casos de excepcionalidade, algo que afronta o princípio constitucional do concurso público (TRIBUNA DE MINAS, 2019).

Frente ao quadro apresentado, a categoria, juntamente com o sindicato aprovou em assembleia indicativo de greve no dia 10 de dezembro de 2019 para o início de 2020. Dentre as reivindicações da categoria, a principal foi a realização de concurso público. A presente greve foi suspensa no dia 19 de fevereiro de 2020 em assembleia da categoria. Após a greve, o concurso finalmente foi realizado, após mais de 10 anos. Com o término do certame, foram nomeados 1014 professores de acordo com dados publicados pela própria Prefeitura de Juiz de Fora. Concordamos que esta é uma vitória importante da categoria docente do município de Juiz de Fora, visto a importância da condição de efetivo para que o docente tenha melhores condições de vida e de trabalho, contudo, temos acordo com o documento referência publicado na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024) que aponta que os concursos públicos sejam realizados na direção de promover a efetivação de 80% dos docentes, algo que está longe do factível em âmbito nacional, estadual e municipal, para fins de nossa análise.

Destacamos que no início do ano de 2022 os trabalhadores do campo educacional da cidade de Juiz de Fora, por meio de lutas e disputas, conquistaram o direito de receber o Piso Nacional do Magistério, medida que se estende para outras categorias da educação, como coordenadores, secretários escolares, contratados, efetivos, ativos e aposentados. A perspectiva é de que os reajustes sejam concedidos de maneira escalonada atingindo assim o valor do piso nacional, que hoje encontra-se fixado no valor de R\$3.845,63 para um regime de trabalho de 40 horas semanais. O acordo que irá proporcionar o pagamento do piso é histórico, visto que tal medida promoveu a revogação do artigo 9º da Lei Municipal 13.012/2014 (OLIVEIRA, 2022). O artigo 9º foi implementado em de 22 de julho de 2014 e versa sobre alteração dos

vencimentos, salários, gratificações e outros. Abaixo, segue um trecho que trata do referido artigo:

Art. 9º Fica autorizada a complementação salarial, a título de vencimentos, sempre que for constatado que, isoladamente, quaisquer dos padrões de vencimentos fixados para os cargos das classes de Professor Regente A, Professor Regente B, Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar e Instrutor de Formação Profissional, tenha se tornado inferior ao valor previsto em norma federal como o valor do piso salarial nacional da educação básica.

Na prática, a Lei permitia ajustes diferenciados para trabalhadores do município no pagamento do piso nacional dos professores (ALBERTO, 2021). De acordo com o Sindicato dos Professores de Juiz de Fora – SINPRO-JF, os trabalhadores em início de carreira recebiam um valor salarial baseado no Índice do Piso Nacional, definido pelo MEC. A outra parcela da categoria lidava com valores significativamente menores, medida que provocou o desmantelamento da Tabela de Cargos e Salários do Magistério.

Destacamos também que a implementação do piso nacional salarial e a revogação do artigo 9º trata-se de conquistas históricas obtidas pela categoria através de grande resistência por meio de greves e protestos que ocorreram ao longo dos anos. Outro exemplo que demonstra intenções de ampliar a exploração e retirada de direitos da categoria pode ser evidenciado por meio do exemplo ocorrido com os chamados professores Bidocentes.

Os professores de apoio recebem a nomenclatura de Docência Compartilhada ou Bidocência. Ambos guardam semelhança com a figura do Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e com o professor de apoio, alcunha esta utilizada no município de Juiz de Fora. A bidocência começou a receber destaque na década de 1970, na Alemanha, por meio de concepções pedagógicas desenvolvidas na Escola Fläming. No Brasil existem várias denominações para a experiência de se ter mais de um professor em sala de aula, contudo, existem poucos estudos acerca do tema em nosso país (ALMEIDA, 2015). Buscaremos tratar brevemente da implementação da figura do professor de apoio/bidodente em Juiz de Fora, bem como as estratégias que se seguiram na direção de precarizar ou esvaziar a função deste trabalhador.

Em 2018, a Prefeitura de Juiz de Fora atuou para extinguir o cargo de professor de apoio e contratar um Auxiliar de Apoio ao Educando, exigindo como requisito mínimo para o exercício da função o ensino médio concluído. A

remuneração seria de R\$ 1.319,21 para uma carga horária de 44 horas semanais. A ação da prefeitura provocou indignação por parte dos pais de alunos por ter sido uma decisão arbitrária, visto que não houve diálogo com a comunidade. Vale apontar que tal medida sofreu resistência por meio de protestos para a manutenção dos professores de apoio e contou com pais de alunos que se manifestaram em assembleia realizada no dia 3 de dezembro de 2018 para discutir a docência compartilhada na rede municipal de ensino.

Os professores e profissionais da educação foram contrários às mudanças apresentadas pela prefeitura de Juiz de Fora, que tinha o objetivo de inserir um cuidador para os alunos com deficiência. Sendo assim, todos compreenderam que a decisão da prefeitura causaria retrocesso social e comprometeria a educação inclusiva das pessoas com deficiência. Fica evidente que a Prefeitura de Juiz de Fora teve a iniciativa de extinguir o cargo de bidocente (professor de apoio) visando reduzir o impacto financeiro, visto que o próprio secretário da fazenda a época, Fúlvio Albertoni, afirmou que a substituição de professores por auxiliares de apoio resultaria numa economia de 12 milhões de reais. Por fim, a justiça determinou a manutenção do Professor de Apoio nas escolas do município de Juiz de Fora (VALVERDE, 2020).

Sobre a figura do profissional de apoio, é possível dizer que Juiz de Fora é um município vanguardista no cumprimento da lei que versa sobre a implementação da educação inclusiva de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Porém, sob a justificativa de contenção de gastos financeiros,⁴¹ o município se valeu de uma lacuna na lei que utiliza o termo genérico de “profissional de apoio”. Dessa forma, abre-se o precedente para não se realizar a contratação de um professor para a educação especial, visto que a lei não faz tal exigência (VALVERDE, 2020).

Ainda acerca das condições objetivas de trabalho do professorado juizforano, podemos destacar o estudo de Coelho e De Sá (2019) que fizeram uma análise sobre o adoecimento e afastamento funcional dos docentes vinculados à Secretaria Municipal de Educação em nossa cidade. As autoras

⁴¹ Os professores que lecionam em escolas do município de Juiz de Fora recebem um adicional de 20% por ter um aluno com deficiência em sua sala de aula, como rege a Lei 8.710/95 (Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Juiz de Fora). Sendo assim, no caso das turmas de 6º ao 9º ano seriam 8 professores recebendo este adicional, mais o Professor de Apoio, totalizando 9 professores recebendo o adicional (VALVERDE, 2020).

buscaram realizar um paralelo entre os processos de reestruturação produtiva e o impacto disso na saúde do trabalhador docente que estão afastados por motivo de doença na cidade de Juiz de Fora. Por meio de uma pesquisa de campo e análise de 22 prontuários de servidores Coelho e Sá (2019), constataram, com base em documentos do DAMOR⁴², que desses trabalhadores docentes, 18 eram mulheres, 3 eram homens e 1 uma mulher transgênero. Os afastamentos atingiram o público feminino de maneira ampla, ponto que mereceu destaque na análise por parte das pesquisadoras, que apontam a exploração do trabalho feminino, já que vivemos em uma sociedade patriarcal e num contexto em que a mulher assume todos os afazeres da casa (SILVA; ROSSO apud COELHO; DE SÁ, 2019).

Vale apontar ainda que se observou um crescimento da presença feminina no mercado de trabalho ao final do século XX, assim, justifica-se a grande presença feminina nos afastamentos pelo fato do trabalho docente ser assumido predominantemente pelas mulheres, portanto, submetidas, por vezes, a uma jornada dupla e/ou tripla de trabalho que pode acarretar diversos problemas de saúde. Além disso, deve-se considerar o trabalho não remunerado realizado em casa, como a correção de provas, preparação de aulas, de exercícios e outros (COELHO; DE SÁ, 2019).

No estudo das autoras, foi possível averiguar que, dos 22 docentes adoecidos, 70% completam renda em outro posto de trabalho. Do quadro de professores analisados, 7 deles trabalham na mesma instituição sob o regime de contrato (CLT) e 9 deles exercem a docência em outra instituição escolar, sendo pública ou particular e, dessa forma, precisam lidar com as demandas que o deslocamento impõe. É importante salientar que o docente que possui dois vínculos de trabalho só poderá se afastar se for efetivo, ou seja, aquele efetivado por meio de concurso público. Com relação ao vínculo CLT, resta ao trabalhador duas opções: trabalhar adoecido ou se desvincular do cargo (COELHO; DE SÁ, 2019).

⁴² O DAMOR é uma instituição pública do município de Juiz de Fora, subordinada diretamente à Subsecretaria de Pessoas (SSP) da Secretaria de Administração e Recursos Humanos. Encontra-se dividido nas seguintes supervisões: Supervisão II de Atendimento e Promoção da Saúde do Servidor (SAPSS); Supervisão II de Medicina do Trabalho e Perícias Médicas; Supervisão II de Acompanhamento Psicossocial do Servidor (SACOMPS); Supervisão II de Previsão e Segurança do Trabalho (SPST).

Coelho e De Sá (2019) constataram que 9 (nove) se afastaram em virtude de questões interpessoais, com destaque para a relação com os alunos; 3 (três) apresentaram problemas nas cordas vocais; 6 (seis) docentes foram acometidos por problemas relacionados à coluna vertebral e questões relacionadas aos membros superiores por motivos de esforço repetitivo; por fim, 4 (quatro) trabalhadores apresentaram restrição para atividades que promovam sobrecarga nos membros inferiores. As autoras concluíram que “que a reorganização estrutural do trabalho docente e as políticas educacionais neoliberais geraram uma condição de trabalho, carreira e remuneração frágil aos professores” (p.246). Afirmam ainda, sobre a questão da saúde docente, que

(...) a sobrecarga e a intensa jornada de trabalho, sejam pela dupla e/ou tripla jornada de trabalho, acarretam sérios problemas de saúde ao docente como fadiga, hipertensão arterial, sobrecarga psicológica, depressão, ansiedade, e etc., sobretudo pela falta de momentos dedicados ao de lazer e descanso (p.246).

Outro trabalho que oferece uma percepção acerca da condição de trabalho vivenciada pelos docentes em Juiz de Fora é um trabalho que derivou da dissertação de mestrado de Marques (2010). A autora teve por objetivo investigar as condições do trabalho docente e sua interferência no processo ensino-aprendizagem dos educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental. O estudo buscou analisar uma escola da rede estadual e outra da rede municipal. Para nossa análise, iremos focar nos resultados obtidos na escola municipal, já que o presente trabalho buscar investigar a condição de trabalho experimentada no município de Juiz de Fora. O estudo também guarda relação com outra pesquisa realizada em 5 cidades mineiras (Juiz de Fora, Belo Horizonte, Viçosa, São João Del Rei e Mariana) e que objetivou analisar a condição do trabalho docente nas presentes cidades.

A pesquisa interinstitucional constatou que 59,1% dos professores que atuam em turmas do 5º ano do ensino fundamental trabalham apenas em uma instituição de ensino em escolas mineiras localizadas nas cidades citadas anteriormente. Marques (2010) aponta que o número encontrado corrobora os achados encontrados em estudo realizado pela UNESCO (2019), que apontou que 58,5% dos professores brasileiros trabalham em apenas uma escola.

Sobre os professores que atuam em duas escolas ou mais, podemos observar que a maior parte deles possui mais de 10 anos de trabalho em apenas

uma instituição; já os professores que têm até 10 anos de magistério trabalham em duas ou mais escolas. Os números apontam que aparentemente os professores estão assumindo vínculos em duas instituições de ensino cada vez mais cedo (MARQUES, 2010).

Com base no exposto acima, podemos observar que o número de docentes que atuam em apenas uma escola é significativo, condição esta que deveria exercer efeito positivo na qualidade de ensino no estado de Minas Gerais. Na realidade, o professor necessita, por vezes, buscar outras formas de renda fora da escola para complementar os baixos salários.

Sobre o fato de o professor lecionar em apenas uma instituição elevar os níveis de ensino, não foi possível observar correlação entre os dois fatores. Por meio da análise do IDEB, observou-se que existem escolas com maiores e menores índices do IDEB/2007 e há nessas instituições professores que atuam em uma, duas ou até mesmo três escolas, sendo que a maioria atua em apenas uma escola.

A questão da saúde docente também merece ser abordada, visto que é indispensável para desempenho da função docente. Ainda amparados pelo estudo de Marques (2010), podemos apontar para um levantamento da saúde docente obtido por meio de análise de dados obtidos do departamento de saúde do servidor. Nos períodos compreendidos entre 02/01/2007 a 28/08/2007 registrados por meio das perícias médicas, foi possível identificar os principais problemas de saúde vivenciados pelos docentes em Juiz de Fora. Dos problemas de saúde identificados, 40% eram transtornos mentais e comportamentais; 37,78% sistema osteomuscular; 6,67% sistema nervoso; 4,44% aparelho respiratório; 4,44% aparelho circulatório; 2,22% endócrinos, nutricionais e metabólicos; 2,22% olhos e anexos e 2,22% do aparelho digestivo. Nota-se, portanto, o número expressivo de transtornos mentais, seguidos por problemas de ordem osteomuscular.

Acerca da condição do trabalhador docente, amparados nas reflexões trazidas por Coelho e de Sá (2019), afirmamos que hoje exige-se que o professor seja um trabalhador multifuncional, assumindo funções cada vez maiores e mais complexas, situação que provoca sobrecarga, desgaste físico e psicológico, algo comum de ser observado naqueles que permanecem na profissão docente.

Além dos fatores citados que tornam o trabalho do professorado juizforano precário, destacamos um contexto de ampla contratação temporária praticada pela rede municipal nos últimos anos. De acordo com dados informados pela própria prefeitura, cerca de 3 mil professores ou 60% dos professores, assumiram contratos temporários no ano de 2019. O número representa a maioria do corpo docente que atua na educação na cidade de Juiz de Fora. Portanto, fica expresso o grande número de vínculos temporários em que os professores são submetidos para atuar na rede municipal de ensino (JUSTIÇA..., 2019).

Como apresentado, há mais de dez anos não ocorria concurso público para a área de educação na rede municipal de ensino no município de Juiz de Fora, quadro que promove incertezas, instabilidade, falta de perspectivas, dentre outras condições de precarização do trabalho (LEONEL, 2019).

O exposto aqui pode ser evidenciado no relato de alguns professores que trabalham nas escolas da rede municipal e que são levados a experimentar regimes de vínculos temporários de trabalho nas escolas que lecionam. A condição expressa acima é a vivenciada pela professora M.V.R⁴³, de 47 anos de idade. A educadora relata que leciona no magistério municipal como contratada há quase 15 anos por meio do processo de contratação temporária. A professora afirma que prestou os últimos dois concursos para a área de educação, contudo, não alcançou a aprovação e, de acordo com ela, esse contexto provoca falta de esperança e perspectivas, pois regime de contratação não proporciona estabilidade, gerando consequências de ordem pessoal, profissional e pedagógica (LEONEL, 2019).

A professora relata que o contexto apresentado faz com que a rotatividade de professores na escola seja elevada e isso promove prejuízo pedagógico para os alunos e desgaste profissional para os docentes. M.V.R afirma ainda que os contratos são anuais, porém, que não há garantias de que o professor irá conseguir retornar para a mesma escola que trabalhou no ano anterior. A professora apresenta o exemplo de colegas de trabalho que não conseguiram permanecer na escola que atuavam e foram redirecionados para escolas localizadas em regiões opostas do local onde residem. A educadora relata

⁴³ O nome da professora foi abreviado para preservar sua identidade.

também que alguns professores necessitam trabalhar em dois turnos e assumir várias turmas e, dessa forma, passam o dia todo na escola, condição que afeta a qualidade do trabalho dos docentes (LEONEL, 2019).

Outro relato que atesta a condição de trabalho vivenciada pelos professores do magistério municipal de Juiz de Fora é a fala da professora M.C.C⁴⁴, de 39 anos de idade. A professora, também contratada, trabalha no município há 10 anos e relata que passou por várias escolas durante esse período. A educadora afirma que essa condição causa prejuízo pedagógico, já que se torna inviável acompanhar as turmas no presente contexto. Em 2019, a professora Maria da Consolação relatou que ocupou o cargo de professor eventual, no caso, o professor que assume este cargo tem como atribuição substituir professores em caso de ausência. Ela afirma que não teve escolha, pois o cargo de professor eventual foi o que havia restado. A educadora completou sua afirmação dizendo que quando se trata de contratos não há garantias, tampouco segurança e que a cada ano é necessário torcer para conquistar uma vaga de trabalho. Por fim, a professora ressalta a importância da realização do concurso público para a categoria (LEONEL, 2019).

Ainda sobre os regimes de contratação temporária, a professora Marcília afirma que os professores que atuam sob regime de contratação temporária não recebem incentivos. Ela diz ainda que os professores são mão de obra barata, mas destaca a qualidade dos professores e que muitos docentes possuem especialização, mestrado, doutorado, mesmo assim, não há valorização da carreira docente. Por fim, a professora diz acreditar que esses problemas evidenciados por ela poderiam ser, em grande parte, solucionados por meio do concurso público para a categoria (LEONEL, 2019).

A conjuntura descrita preocupa sindicatos, professores, coordenadores e secretários que trabalham como contratados. A coordenadora do (Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (Sinpro/JF), Aparecida Oliveira, afirma que mais da metade do magistério encontra-se numa condição de vínculo temporário com as escolas em que lecionam e diz que em todo início de ano o magistério convive com um cenário de incertezas a respeito da contratação, dos salários e afirma

⁴⁴ Idem ao 43. p.121.

que sem tais garantias o vínculo do professor com a instituição escolar torna-se fraco (LEONEL, 2019).

Diante do exposto, podemos observar que a realidade dos professores da rede municipal de Juiz de Fora mostra-se marcada pelos excessivos vínculos temporários, baixas remunerações, incertezas, sobrecarga de trabalho, pouco reconhecimento profissional, dentre outras condições que tornam a condição de vida e de trabalho da categoria cada vez mais precária.

No quarto capítulo faremos a análise e a discussão dos resultados alcançados no desenvolvimento das entrevistas, que foram realizadas com docentes que trabalham na rede municipal de ensino na cidade de Juiz de Fora e que possuem vínculos temporários nas escolas em que lecionam. A partir da análise das entrevistas, buscaremos compreender se o quadro de precarização do trabalho enfrentado pelo docente juiz-forano foi capaz de produzir o precariado professoral na rede municipal de ensino na cidade.

Capítulo IV

O precariado professoral em Juiz de Fora: o trabalho dos professores contratados da rede municipal de ensino.

No quarto capítulo, com base no desenvolvimento das entrevistas com os docentes que lecionam na rede municipal de educação em Juiz de Fora, iremos abordar seu perfil, condições de trabalho, condições salariais, percepção acerca de suas condições de trabalho e sua relação com os sindicatos, a fim de caracterizar suas aproximações com o precariado professoral.

4.1) Perfil do professorado juizforano.

Realizamos entrevistas com 8 (oito) professores que lecionaram em escolas municipais no ano de 2023. Como já descrito na metodologia do presente estudo, tomamos o número de oito participantes para a pesquisa, visando abarcar as oito regiões de Juiz de Fora: centro, leste, norte, nordeste, noroeste, oeste, sudeste e sul. Assim, alcançamos o objetivo de entrevistar um professor da rede municipal por cada região da cidade, no intuito de realizar uma análise abrangente acerca da condição de trabalho destes docentes e averiguar se a conjuntura de trabalho vivenciada na cidade é suficiente para produzir um precariado professoral. Abaixo segue a idade dos sujeitos da pesquisa, visto que o corte etário recebe destaque por parte de alguns autores para delinear o perfil do precariado.

Tabela 3: elaborada a partir de dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os

Idade dos entrevistados	
Adriana	45 anos
Cátia	45 anos
Elisa	49 anos
Eliana	49 anos
Yuri	42 anos
Marina	41 anos
Regina	39 anos
Rosana	46 anos

docentes.

Podemos observar que os sujeitos de nossa pesquisa possuem média de idade de 45 anos, portanto, podem ser inseridos na definição que Alves (2013) confere ao precariado, já que para ele “o precariado é constituído pela “camada social de trabalhadores jovens-adultos altamente escolarizados,

desempregados ou possuindo vínculos de trabalho precários” (ALVES, 2013, p.199)”. Acerca do corte geracional, podemos aproximar os participantes de nossa pesquisa da definição de precariado proposta por Alves (2013). Vale apontar que apenas uma participante de nossa pesquisa não possui especialização *lato sensu*, mas podemos afirmar que todos assumem vínculos de trabalho precários, de caráter temporário, sendo assim, nossos participantes, de maneira geral, se enquadram na definição de precariado proposta por Alves (2013) por assumirem vínculos temporários, ter alto grau de escolarização e pela faixa etária.

Braga (2013) define o precariado no Brasil como aqueles trabalhadores que, por não terem qualificações especiais, saem e retornam rapidamente para o mercado de trabalho. O autor também insere jovens trabalhadores que buscam o seu primeiro emprego para sair da informalidade. Nossos participantes se enquadram na definição de jovens, mas não estão em busca do primeiro emprego, visto que a maior parte deles leciona há mais de 10 anos como contratado na rede municipal de ensino em Juiz de Fora. Além disso, não podemos dizer que os sujeitos da pesquisa não possuem qualificações especiais, dado que praticamente a totalidade dos docentes possuem ao menos uma pós-graduação.

Braga (2013) destaca que o precariado é o setor da classe trabalhadora que sofre com as pressões advindas do aumento da exploração econômica e pela ameaça da exclusão social. Buscando averiguar se nossos participantes podem ser alocados nas definições de precariado expostas por Alves (2013) e Braga (2013), podemos observar, como destaca Silva (2018) após analisar diversos autores das mais variadas filiações teóricas, políticas e metodológicas, que “(...) dentre as muitas formas como é definido, o precariado está longe de ser homogêneo” (p.131).

Outro aspecto abordado pelos estudiosos do precariado é a questão da formação. Abaixo segue uma tabela que atesta o nível de formação dos professores entrevistados.

Professores	Formação	Pós-graduação - Especialização⁴⁵
Adriana	Pedagogia	Neuro-psicopedagogia (ÚNICA); Psicopedagogia (FACOVALE)
Cátia	Educação Física	Esportes e atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência (UFJF) – Universidade Federal de Juiz de Fora e em Metodologia da Educação Física Escola (IF-Sudeste/MG) *
Elisa	Pedagogia	Alfabetização e Letramento (UNINTER)
Eliana	Letras	História da Cultura Afro-Brasileira e Africana (UFJF)
Yuri	Educação Física. Pedagogia e Filosofia*	Educação Especial (FAVENE), Prática de Leitura e Letramento (UFSJ) *; Educação Inclusiva (UFJF)*; Educação Inclusivas e Esporte para pessoas com deficiência (UFPI) *.
Marina	Pedagogia	Não possui pós-graduação
Regina	Pedagogia	Psicopedagogia FEAP
Rosana	Pedagogia	Alfabetização e Letramento e Educação Especial (PROMINAS)

Tabela 4: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas com os docentes.

É possível observar que os sujeitos da pesquisa apresentam alto nível de escolarização, visto que dos oito sujeitos da pesquisa apenas Marina não possui pós-graduação, contudo, a docente nos relatou que realizou vários cursos de formação continuada disponibilizados pela prefeitura de Juiz de Fora. Sobre a educação do precariado, podemos afirmar que

“(…) as universidades públicas e privadas, que formam, todo ano, milhares de novos trabalhadores assalariados dispostos a se inserirem no novo mercado de trabalho e nos novos locais de trabalho reestruturados, são incubadoras do precariado” (ALVES, 2012, n.p.).

Alves (2012) argumenta que os jovens sentem a necessidade de fazer um aprimoramento, uma especialização, uma pós-graduação, algo que garanta a empregabilidade, contudo, o aprimoramento educacional por meio de especializações e pós-graduações promove apenas a dilatação da escolarização num cenário de desemprego que exige uma maior qualificação dos trabalhadores para que sejam mais bem pagos frente a um mercado de trabalho que não é para todos. A respeito do entendimento da importância de continuar os estudos expresso pelos jovens, também pode ser observado nos sujeitos de nossa pesquisa, por meio da fala de Cátia, quando atesta que compreende ser

“(…) fundamental que o professor continue estudando, adquirindo conhecimentos ou mesmo uma especialização, principalmente, ou de um curso para estar se atualizando e tentando melhorar no seu dia a dia como professor”.

⁴⁵ As especializações com asterisco indicam graduação ou pós-graduação em curso.

Apontamos que a formação continuada é um aspecto inerente à profissão docente que, por si, exige um processo contínuo de qualificação. Sobre a educação do precariado e o trabalho, Mauricio (2017), em sua dissertação de mestrado, recorreu à Souza (2012) para tratar da relação entre diplomação e maiores inserções no mercado de trabalho e constatou que o crescimento dos diplomados não possui uma relação direta, tampouco garante maior valorização nos salários, portanto, o ensino formal não é garantidor de estabilidade no mundo do trabalho. O relato de Eliana ilustra a frustração dos trabalhadores de educação altamente qualificados que não observam efeito do prolongamento de seus estudos na dinâmica de seu trabalho. Sobre a precariedade de seu trabalho, a professora de Português afirma: “(...) eu estudei, eu tenho uma pós-graduação, eu tenho colegas que são contratados que têm mestrado...”. Sobre a alta qualificação dos trabalhadores que participam dos processos de contratação temporária, Eliana destacou que “eu tenho amigos que têm doutorado e estão como contratados, têm mestrado e estão como contratados, têm pós-graduação e estão como contratados”. Fica claro, portanto, que a alta escolarização dos sujeitos de nossa pesquisa não os livra dos baixos salários.

Em nossas entrevistas, solicitamos que os docentes apontassem seus rendimentos trabalhando como professores na Rede Municipal de Educação em Juiz de Fora. Para tal, realizamos a seguinte pergunta: de acordo com as informações abaixo, em qual faixa de rendimento você se enquadra? ⁴⁶(A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00); (B) 2 a 3 salários (2424,00 a 3636); (C) 3 a 5 (3636 a 6.060); (D) 5 ou mais (7.272). O resultado segue na tabela abaixo:

⁴⁶ As faixas salariais descritas se referem ao ano de 2023.

Salário dos professores entrevistados	
Adriana	A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00)
Cátia	A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00)
Elisa	A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00)
Eliana	A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00)
Yuri	(C) 3 a 5 (3636 a 6.060)
Marina	A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00)
Regina	(B) 2 a 3 salários (2424,00 a 3636)
Rosana	A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00)

Tabela 5: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas com os docentes.

Fica evidente, a partir dos dados expressos, que a qualificação dos docentes entrevistados não foi capaz de livrá-los de receber baixos salários, sendo que a maioria dos docentes relatou que recebeu no último ano de 2023 de 1 a 2 salários-mínimos. Destacamos que os professores que disseram se enquadrar na faixa salarial (B) 2 a 3 salários (2424,00 a 3636,00) e (C) 3 a 5 (3636,00 a 6.060,00) trabalham em outras instituições, como o caso do professor Yuri que leciona em duas escolas, trabalha em uma clínica geriátrica, além de corrigir provas do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), portanto o professor necessita trabalhar três turnos para garantir este rendimento.

Alguns professores dobram cargos, ou seja, também trabalham na rede estadual, em escolas particulares ou exercem outros afazeres para complementar sua renda. Estes professores, quando questionados sobre seus rendimentos, apontaram a faixa salarial (B) 2 a 3 salários (2424,00 a 3636,00), mas quando perguntados sobre os rendimentos obtidos apenas lecionando na prefeitura, apontaram a letra A 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00) como localização de faixa salarial.

Acerca da condição salarial dos docentes brasileiros, compreendemos ser necessário abordar os mecanismos de financiamento da educação implementados no país recentemente. Em sua dissertação de mestrado, Britto (2012) aponta que, depois de muitos anos, após um período de pouca ou nenhuma atenção dada ao magistério no Brasil, ao final dos anos de 1990, foram adotados novos mecanismo de financiamento da educação que afetaram o trabalho docente, principalmente no que diz respeito aos salários. Visando dirimir as diferenças evidenciadas entre as cidades mais ricas num comparativo com as menos favorecidas, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), no ano de 1998. O fundo tinha por objetivo melhorar a redistribuição de recursos entre estados e municípios, garantir uniformidade para os gastos por aluno no ensino fundamental nos estados e melhorar o salário dos docentes. Assim, estados e municípios deveriam investir 60% dos recursos exclusivamente nos salários dos docentes.

O FUNDEF durou até o ano de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB passou a financiar toda a educação básica, que compreende creches, pré-escola, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contudo, o valor de 60% destinado ao salário da categoria docente foi mantido⁴⁷ (BRITTO, 2012). Em 2008 foi implementada a Lei 11.738 que promoveu a regulamentação do piso salarial nacional para os professores da educação básica. De acordo com a referida lei, a partir de sua vigência, nenhum estado ou município poderia remunerar seus docentes abaixo do valor estipulado a cada ano e, se fosse necessário, os estados e municípios poderiam requerer recursos do governo federal para garantir o piso salarial da categoria (BRITTO, 2012).

Apesar da Lei do Piso estar em vigência, constatamos que por vezes estados e municípios não garantem a remuneração adequada para os docentes. Após 15 anos da Lei do Piso salarial e do repasse de recursos por parte do governo federal, muitos municípios não estão realizando o pagamento do piso aos docentes. Tal situação indica que os recursos do FUNDEB não estão sendo aplicados de maneira correta. No início de 2023, em janeiro, o Ministério da Educação promoveu reajuste do piso salarial dos professores em 14,9%, passando de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55. O Valor deve ser garantido para uma jornada de 40 horas semanais e deve-se realizar o pagamento proporcional para jornadas inferiores. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), preconiza que o piso salarial da categoria deve ser reajustado anualmente, sempre no primeiro mês do ano (OLIVEIRA, 2023). Os professores que lecionam na rede estadual de Minas Gerais também não recebem o piso salarial, algo que é

⁴⁷ Em 2020 a Lei n. 14.113, que regulamentou o FUNDEB, estabeleceu que 70% dos recursos totais anuais deveriam ser repassados para os profissionais da educação básicas que atuam nas redes de ensino (OLIVEIRA, 2023).

reafirmado pelo Sind-UTE/MG, sindicato que representa a categoria docente no Estado. O sindicato afirma que a integralidade do piso é garantida para os docentes com jornada de trabalho de 24 horas semanais, conforme escrito na Lei 21.710/15 e do art. 201-A da Constituição Estadual.

Sobre nossos achados, em entrevistas com professores que lecionam como contratados na prefeitura de Juiz de Fora, identificamos que a maioria dos trabalhadores recebe de 1 a 2 salários-mínimos. A professora Elisa relatou que, no ano de 2023, sua remuneração líquida era de R\$1.400,00 lecionando no município, ou seja, uma professora pós-graduada recebia apenas um salário-mínimo, já que naquele ano este foi ajustado no dia 1º de janeiro para R\$1.412,00 (SALÁRIO..., 2024).

Portanto, aqui fica demonstrado sobre o trabalho assalariado

que “o preço médio dele é o salário mínimo, isto é, a quantidade dos meios absolutamente necessários para uma simples existência como trabalhador. Portanto, o que o trabalhador assalariado obtém por meio de seu trabalho apenas é suficiente para prolongar e reproduzir sua existência” (MARX, 2017, p.33).

Complementando, ainda apoiados em Marx (2013b), podemos afirmar que (...) o salário é o mínimo necessário para vegetar de modo miserável, ao mesmo tempo que o tempo de trabalho é o máximo humanamente possível (p.664). Os dados encontrados em nosso estudo corroboram o cenário atual, visto que os professores brasileiros, apesar dos ganhos salariais dos últimos anos, recebem entre 18% e 39% a menos do que outras categorias com o mesmo nível de formação (PROFESSOR..., 2016). A reportagem da Folha de São Paulo traz ainda dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dos anos entre 2004 e 2014 e apontou que professores com no mínimo ensino médio completo possuem uma remuneração 18% menor quando comparados com profissionais com o mesmo grau de escolaridade, considerando uma jornada de trabalho de 40 horas por semana. A diferença salarial cresce quando tratamos de professores que lecionam no ensino fundamental em diante, chegando a 39% quando se fala de professores com nível superior de ensino, sendo este grupo a maioria da categoria.

A presente reportagem traz a fala de Thiago Alves, professor da Universidade do Paraná (UFPR), que afirma que emendas constitucionais como

o teto de gastos do governo federal impedem que ocorra uma melhoria dos salários, uma vez que, em sua visão, para equiparar os salários dos professores com o salário de outras categorias seria necessário um aporte de 95% do FUNDEB, algo difícil de acontecer diante dos mecanismos de ajuste fiscal impostos na época (PROFESSOR..., 2016).

Diante de um quadro que os rendimentos garantem apenas o mínimo para a manutenção da sobrevivência, questionamos nossos participantes sobre a necessidade de realizar outros afazeres para ampliar seus rendimentos, como o caso da professora Rosana que afirmou em dado momento ter necessidade vender produtos de beleza, dentre outros para ampliar seus rendimentos. A esse respeito, Eliana relatou ter trabalhado em outras áreas para garantir melhores retornos financeiros. Sobre isso a professora afirmou:

Eu já exerci n coisas no meio da minha profissão de professora. Olha, corriji CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), sempre corriji, né?! Essa semana/uns 15 dias atras trabalhei fritando salgado numa festa. Agora, há uns 15 dias atrás. Aí, um mês atrás (abril de 2023) trabalhei como garçõnete à noite, numa festa, num bufê. Sabe aquelas pessoas que ficam balançando bandeira na... nos sinais?

Eliana complementa ainda que:

(...) na época eu fiquei na esquina ali da Itamar Franco com a Rio Branco (Avenida de Juiz de Fora), eu trabalhei numa escola de Santa Luzia (Bairro de Juiz de Fora) uma época, desceram meus alunos, me viram (e disseram) “professora, o que aconteceu?”. “A senhora não é mais professora?”. Entendeu? E assim, eles custam a entender por que eu tive que fazer isso pra completar a minha renda.

Eliana relatou ainda que “(...), teve um ano que eu fui fazer faxina, já trabalhei de... a minha família é de cozinheiras, eu fui trabalhar em buffet, já, já formada”. Todos os entrevistados buscam outras fontes de renda, seja em escolas do estado, rede particular, ou em outras atividades ligadas à educação, como clínica geriátrica no caso do professor Yuri e em academias de ginástica, em se tratando da professora Cátia, sendo ambos professores de educação física. Além disso, Cátia relatou que trabalha como tutora à distância do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), um trabalho que, de acordo com sua fala, não possui garantias, já que não há certeza de continuar o trabalho como tutora no próximo semestre. A

professora relatou receber apenas três bolsas para desempenhar a função de tutora durante o semestre.

Alguns entrevistados relataram trabalhar em campos fora de sua área de formação, como o caso da professora Regina, que além de trabalhar corrigindo provas no CAED, afirmou que trabalha em uma empresa de recreação como *freelancer*. Sobre isso:

Trabalho com CAED online, inclusive hoje eu (estava) corrigindo coisa aqui do CAED que é um projeto que chama fluência, fluência, né, que é corrigir áudios, ouvir, áudios dos alunos dos projetos que o CAED tem, dou aula particular em casa e faço recreação numa casa de festa. Eu me viro nos trinta! (risada).

Regina relatou que havia recusado trabalhar na casa de festas naquele sábado em que realizamos a entrevista, mas afirmou não conseguir descansar, visto que tinha trabalho a ser entregue referente aos afazeres ligados ao CAED, portanto, fica evidente a dificuldade de garantir um momento de folga ou de lazer.

Adriana relatou a necessidade de complementar sua renda ministrando aulas particulares; já a professora Marina afirmou a necessidade de ampliar sua renda, contudo, não encontrava uma outra opção de trabalho para melhorar seus rendimentos mensais.

Ainda sobre condição de trabalho dos professores entrevistados, observamos o trabalho dos docentes sob a lógica do trabalho flexível que exige um professor multitarefa. A este respeito, Rosana afirmou que trabalhou como professora bidocente, que hoje recebe a denominação de Ensino Colaborativo. Sobre o cargo de docência compartilhada/bidocente e a respeito da escolha de vaga de trabalho, a professora afirmou que:

Na hora da gente escolher as vagas, tem esse cargo de bidocente e deixam bem claro que o bidocente não é mais bidocente, agora é docência compartilhada (Ensino Colaborativo), mudou o termo, mas, assim, não é (...) a gente acompanha o aluno especial, mas não é prioridade não, é docência compartilhada, então assim, a gente (...) tem os professores que dividem a disciplina com a professora regente, no caso a professora bidocente da sala, se quiser trocar o momento com ela, ela trabalhar com português eu com a matemática e às vezes precisa sair da sala, a professora vai trabalhar em outra turma e esse aluno fica com a professora regente junto com os outros alunos, então assim, é uma professora para o aluno, mas não fica com exclusividade total não.

Sobre a nomenclatura do professor que acompanha o aluno com deficiência, vale destacar que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)⁴⁸ garantiu maior foco à necessidade dos alunos com deficiência, seja ela qual for. Na direção de garantir o direito a um tratamento adequado, o estatuto deu destaque para a figura do profissional de apoio à inclusão. O profissional citado recebe várias alcunhas na literatura, são elas: Parceria Colaborativa, Estagiário Mediador, Auxiliar Pedagógico, Professor de Apoio e por fim, docência compartilhada/bidocente. Destacamos que o professor de apoio no município de Juiz de Fora, na maior parte das vezes, é aquele admitido por regime de contratação temporária, chamado assim de bidocente, atuando num sistema de docência compartilhada, em cooperação com o professor regente de turma. No ano de 2019, houve uma orientação para que não se contratasse professores efetivos para assumir o cargo de bidocente, devendo este ser assumido apenas por professores contratados, algo que produz um vínculo precário, transitório e que vai na contramão da garantia de um sistema de educação inclusivo que oportunize o máximo de desenvolvimento das pessoas com deficiência (PcD) (VALVERDE, 2020).

Em nossa entrevista, após ser questionada a respeito de qual a função exercia enquanto contratada como bidocente ou docência compartilhada, nomenclatura adotada na rede de educação em Juiz de Fora, a professora Rosana relatou que exerce outras funções, segundo ela, “de acordo com a necessidade da escola”. Compreendemos que a função exercida na docência compartilhada/bidocente guarda relação com a lógica do trabalhador flexível, multitarefa demandado pelo capital em tempos de reestruturação produtiva, assim, numa lógica em que não há mais a necessidade

(...) de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às demandas de postos de trabalho cujas tarefas são bem definidas, mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” (KUENZER, 2005, p.10).

A respeito do caráter flexível que o professor contratado necessita assumir para desempenhar o seu trabalho, Rosana trouxe o exemplo do diário de classe, sendo que em cada escola existe um determinado padrão de

⁴⁸ Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

organização. A professora argumenta que “(...) tem escola que trabalha com diário online, tem outra que pode trabalhar escrito, entendeu? Então eu acho que não tem essa padronização, a escola tem autonomia para escolher”. Rosana afirma ainda que, nesse sentido, “(...) o contratado é prejudicado porque às vezes a gente chega numa escola e o sistema é um depois chega na outra, entendeu? Eu acho que tudo reflete (...) a gente tem que se adaptar ao ritmo ali, né”.

Relatos de outros docentes que trabalharam como bidocente/docência compartilhada atestam o caráter precário e flexível que o cargo impõe, uma vez que tais professores são solicitados a desempenhar tarefas que não são próprias do cargo que assumiram. Este é o caso da professora Regina que relatou como transcorre seu dia de trabalho quando um professor se ausenta nas turmas que trabalhou como bidocente/docência compartilhada:

“(...) quando eles faltam quem fica na sala de aula acaba sendo eu, então eu acabo assim, eu não dou conteúdo para os alunos, né, mas às vezes passa uma matéria, ajuda eles a fazer atividade, então acaba que eu exerço, acaba que eu não fico só com aluno, eu fico com a turma toda. E mesmo também quando o professor está em sala de aula, né, quando o professor tal, o professor não faltou, eu acabo ajudando todo mundo, porque às vezes eu (estou) ali fazendo uma atividade de matemática, igual matemática, que eu vejo nesse oitavo ano que eu trabalho os alunos gostam muito da matemática, então eles assim, quando (estão) fazendo atividade eles se envolvem, né, e aí eles me (vêm) ali eles me (pedem) ajuda sabe? Aí acaba que na hora que eu vejo, eu já (estou) ajudando todo mundo entendeu?”

A exigência do professor flexível também fica expressa na fala da professora Eliana, que também atuou como bidocente/ensino colaborativo/docência compartilhada, quando afirmou ter substituído professores faltosos várias vezes, além disso, relatou um problema que teve com uma mãe de aluno e nos disse: “a mãe dele tá querendo criar problema comigo, por quê? Porque o ano passado a professora cortava a unha dele, levava as roupas sujas em casa, na casa dela. Eu sou obrigada a fazer isso?”. Portanto, fica expressa aqui a lógica do professor multitarefa, flexível em tempos de reestruturação produtiva e que deve realizar várias tarefas, tarefas que por vezes não se circunscrevem ao trabalho docente.

Tratando sobre a dinâmica do dia a dia dos entrevistados, indagamos a eles como suas aulas são distribuídas ao longo da semana e se possuem cargo como efetivo em escolas do Estado. Sobre isso, Rosana afirmou que não possui

cargo como efetiva no Estado e seu cargo como professora da rede municipal não é completo, assim ela trabalha todas as manhãs na escola municipal, às quartas-feiras ela chega na escola às 9 horas da manhã e não trabalha presencialmente às quintas-feiras, seu dia que chama de “extra” ou dia de “folga”. Compreendemos que tal dia não configura folga, visto que ele deve ser utilizado para demandas de trabalho da própria escola, como correção de atividades e preparação de aulas. A professora Elisa, quando questionada sobre a organização de seus horários durante a semana, fez um comparativo com a carga horária na escola estadual em que leciona como efetiva. Segundo ela

“(…) no estado a gente tem uma carga horária de 20 horas e mais 4 de exigência, né, então a gente tem que cumprir ou um momento antes do trabalho, ou depois e mais o chamado módulo 2 que geralmente é feito aos sábados, para complementar essa carga. Isso no estado”.

Completa ainda afirmando que “na prefeitura são 16 horas, sendo que um terço a gente não, não cumpre em sala de aula, então a carga horária da prefeitura dentro de sala, ela é bem menor”. A professora Elisa possui o dia extra na sexta-feira na prefeitura e trabalha todos os dias na escola estadual. Cátia relatou que trabalha apenas como contratada em uma escola da rede municipal e disse que trabalha três dias da semana, sendo que em um deles atua como professora de educação física de 7 horas às 17 horas, no outro trabalha apenas de manhã e completa sua jornada de trabalho a tarde.

Apesar de todas as professoras possuírem o chamado “extra” este tempo não parece ser suficiente para garantir formação continuada e um momento adequado para a preparação de suas aulas. Sobre o tempo para formação, Rosana afirmou que, apesar da prefeitura ofertar muito cursos de formação, nunca ninguém tem um tempo adequado para sua realização, e complementou dizendo que só seria possível fazer os cursos “(…) se tiver um cargo só, porque acaba que a gente sai de um ambiente, né, escolar e cada um tem a sua realidade, eu acho que é complicado pra gente com dois cargos conseguir, né (…)”, mas a professora relatou conseguir preparar suas aulas com o tempo que dispõe.

Adriana trabalha de segunda-feira a sexta-feira na escola privada, mas possui folga na rede municipal, que no ano de 2023, era na quinta-feira. Adriana relatou que usa os dias de folga para realizar a preparação de suas aulas e disse sempre usar os finais de semana para adiantar o trabalho da semana. A

professora Marina também não possui folga na rede estadual, mas relatou que contou com o extraclasse na rede municipal. Porém, segundo ela, é um tempo que não lhe garante possibilidade de continuar seus estudos, visto que necessita trabalhar nas duas redes de ensino.

A professora Elisa, que também trabalha nas duas redes de ensino, relatou que “quando a gente faz, né, um curso de formação é mesmo assim, você espremendo nos horários que dá, fim de semana, então, assim, é bem, bem complicado”. Ainda completou dizendo como tal conjuntura impacta negativamente o seu trabalho. Sobre esta condição, Elisa relatou:

Eu acho que a gente ia trabalhar com muito mais qualidade se tivesse uma, uma... aquele tempo né, de exclusivo, né. “Ah você vai trabalhar tanto tempo na escola”. Então que se pague um salário justo, né, eu não eu não me importo não importa ser cobrada de me cobrar, né: “ah não você vai dar uma aula assim, assim”. Não! Não me importo com isso, agora o problema é que a gente tem que se espremer, se virar, né, dormir não sei quantas horas da noite ou acordar mais cedo para poder dar conta disso.

A professora Cátia expôs que consegue se organizar para preparar suas aulas e para a formação continuada “(...) pelo fato de eu ter optado em ficar somente na prefeitura me resta tempo, me sobra tempo pra me dedicar à minha formação continuada, no caso, de fazer mais uma especialização”. Cátia relata que consegue aliar trabalho e formação continuada, mas salienta que isso é possível, segundo ela “(...) porque eu optei por ter escolhido somente um cargo na prefeitura que me dá essa oportunidade, talvez se eu tivesse, se eu tivesse decidido pegar outro cargo ou trabalhar em outra, outra, trabalhar em alguma academia eu não conseguiria ter tempo suficiente para me dedicar aos estudos”.

Eliana afirmou ter um cargo dividido, sendo assim, necessita trabalhar em duas escolas para completar seu cargo de 16 aulas semanais. Dessa forma, a professora ministrava 12 aulas em uma escola para turmas do ensino fundamental II (de 6º ao 9º anos) e completava o cargo ministrando 4 aulas de produção literária. Assim, ela nos relatou que

“(...) ficava quatro aulas numa escola, tinha dia que eu dava duas e depois eu ia para essa outra escola pra dar língua portuguesa, no mesmo dia. Tinha dia que eu ia na outra escola pra dar só duas aulas, uma!”.

Regina afirmou que seu horário de trabalho na prefeitura se inicia às 7 horas da manhã até 12h15 sem dia extra, além disso, trabalhou no estado assumindo um cargo incompleto de 8 aulas em uma turma de reforço escolar,

local em que trabalha de segunda a quinta, de 17h15 às 18h55. O professor Yuri trabalha de segunda-feira a sexta-feira, de 12h30 às 16h30, na prefeitura e relatou que assumiu um cargo incompleto no estado. Assim, o professor ministra 7 aulas no período noturno.

A seguir, iremos analisar a percepção dos professores acerca das mudanças observadas em seu trabalho em relação às condições salariais, estruturais, perfil das turmas, dos locais de trabalho, dentre outras questões.

4.2) Percepção através dos tempos: o que mudou na educação ao longo dos anos?

Sabemos que a condição estrutural das instituições escolares influi diretamente no trabalho do professor e o cenário brasileiro é alarmante. Com base nos achados de Sá e Werle (2017) foi possível atestar o quadro precário que as escolas se encontram. No referido estudo, os autores realizaram o levantamento de 23 teses, 67 dissertações filiadas a 42 instituições de ensino superior no país.

Sá e Werle (2017), embasados em Neto *et al* (2013), que por sua vez tomaram como sustentação de sua análise o censo escolar de 2011, abarcando instituições públicas, privadas, rurais e urbanas, observaram que 44% dos estabelecimentos de ensino contam com estrutura que garante apenas o básico: água, sanitários, energia, rede de esgoto e cozinha. Ainda com base nos achados de Neto e colaboradores (2013), é possível constatar que há apenas 0,6% das escolas com uma estrutura que garante uma educação de qualidade para os docentes.

Mais de uma década após os achados supracitados, podemos confirmar que o cenário pouco mudou. Em outubro de 2022, 32 Tribunais de Contas da União realizaram visita para realizar uma avaliação da infraestrutura das escolas brasileiras e atestaram que 57% das escolas não oferecem uma estrutura adequada. Foi possível identificar que 31% das escolas visitadas não contavam com coleta de esgoto, 8% não possuíam coleta de lixo e, além disso, 82,38% das cozinhas das escolas não contavam com alvará de funcionamento da Vigilância Sanitária. Encontraram também 63% das escolas sem biblioteca, e a mesma porcentagem para escolas que não contam com espaço para leitura.

O número de escolas sem laboratório ou sala de informática chegou a 88% dentre as escolas visitadas (CNTE, 2023).

Para tratar da dimensão estrutural das escolas brasileiras, nos baseamos no relatório de 2019 da Unesco que, por sua vez, se utilizou de dados públicos para avaliar a infraestrutura das escolas brasileiras do ensino fundamental, com destaque para as instituições públicas de ensino. Os dados utilizados foram do censo dos anos de 2013, 2015 e 2017 produzidos pelo INEP. Estamos dando centralidade para a questão estrutural por compreender sua importância para o trabalho docente. Além disso, o Brasil prioriza a questão estrutural nas escolas, visto as metas postas no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024.

Sobre a questão da infraestrutura das escolas,

o país é signatário da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada no Fórum Mundial de Educação, que enfatiza a importância de os governos se comprometer a construir e melhorar as instalações físicas das escolas, apropriadas para as crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, para promover ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos para todos” (UNESCO, 2019, p. 7).

Visando identificar a complexidade da estrutura escolar, o estudo considerou a questão da área das escolas, que levaram em conta a localização, se está em uma zona urbana ou rural e em qual região do país se localiza. Outra dimensão considerada foi o atendimento, que mensura as etapas e modalidades de ensino. As condições do estabelecimento de ensino também foram avaliadas, ou seja, a qualidade dos edifícios em que a escola funciona, como instalação do prédio, conservação, se o ambiente é prazeroso, dentre outros. Além disso, as condições para o ensino e aprendizado também foram analisadas e contempladas os espaços pedagógicos. Por fim, foram avaliadas as condições para a equidade, para medir a condição de acesso para as pessoas com deficiência. Destaca-se o fato que atesta que as escolas federais e particulares apresentaram índices superiores quando comparadas a escolas estaduais e municipais, contudo, houve uma melhora dos indicadores em todas as redes de ensino, principalmente nas escolas municipais, sendo elas as que mais necessitam de melhora (UNESCO, 2019).

Com foco nas escolas públicas estaduais e municipais, foi possível observar que as escolas da zona urbana possuem médias superiores quando comparadas com as escolas localizadas nas zonas rurais, mas merece o destaque o valor baixo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que

mede os recursos para a inclusão. Foi possível observar que as regiões Sul e Sudeste têm indicadores superiores em relação às escolas do Norte e Nordeste, considerando todos os indicadores. Contudo, o Nordeste progrediu quando comparado a outras regiões, com destaque para o Ceará. A respeito do Centro-

Oeste, o Distrito Federal possui destaque em vários indicadores, mas, de maneira geral, a região encontra-se numa faixa intermediária (UNESCO, 2019).

As escolas que oferecem o ensino fundamental e médio apresentam melhores médias para todos os indicadores em relação às escolas que ofertam ensino apenas para o ensino fundamental e educação infantil. Foi possível observar que as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio possuem melhores instalações, mas que não são observáveis quando a escola oferece apenas uma etapa de ensino. Sendo assim, é possível afirmar que as escolas que oferecem apenas os anos iniciais apresentam uma infraestrutura pior (UNESCO, 2019).

A respeito dos indicadores de infraestrutura geral, podemos afirmar que as escolas de nível I apresentam condições muito precárias, como por exemplo, ausência inclusive de sanitários dentro das instalações. Normalmente são escolas muito pequenas, localizadas na região Norte do país e que ofertam o ensino fundamental ou fundamental com a educação infantil. As escolas de nível II apresentam instalações um pouco melhores e possuem água de poço, energia e banheiro no interior das instalações prediais. O nível III compreende escolas com mais acesso a serviços públicos e com salas para fins administrativos e pedagógicos. Escolas com tais características normalmente estão localizadas na região Nordeste, são rurais e da rede municipal de ensino. No nível IV encontramos escolas que contam com boas condições para o melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem; tais escolas são usualmente identificadas nas regiões Nordeste ou Centro-Oeste e compõem a rede estadual.

No nível V temos as escolas com melhores condições, mas que precisam evoluir no aspecto acessibilidade e são escolas comumente encontradas nas regiões Centro-Oeste, no Sudeste e no Sul, além disso, pertencem à rede estadual, particular o municipal de ensino. As escolas de nível VI possuem estabelecimentos adequados aos itens avaliados, até mesmo para pessoas com deficiência. A acessibilidade, os recursos pedagógicos e salas inclusivas para atendimento de pessoas com deficiência difere as escolas de nível VII quando

comparada com as escolas de nível VI. Ambas são localizadas nas regiões Sul e Sudeste e são grandes escolas urbanas (UNESCO, 2019).

Estamos tratando de escolas situadas na região Sudeste do Brasil, em Minas Gerais, em específico, na cidade de Juiz de Fora, ou seja, escolas com uma estrutura melhor quando comparadas com escolas de regiões como Norte e Nordeste, mas, ainda assim, observamos relatos em nossas entrevistas que atestam a estrutura precária das escolas em nossa cidade. Destacamos o apontamento acerca das condições estruturais das escolas visto que este aspecto, em nossa visão, é determinante para a condição de trabalho do professor.

Apesar de relatos sobre condições precárias, Marina e Adriana nos trouxeram falas positivas sobre a questão das condições estruturais das escolas em que trabalharam, relato que corrobora o fato das escolas da Região Sul e Sudeste do país apresentarem melhores condições quando comparadas com escolas de outras regiões. Marina trabalhou em 2023 em uma escola de tempo integral que, segundo ela, apresentava uma ótima estrutura para o desempenho de seu trabalho. A professora Adriana fez o mesmo relato sobre as condições estruturais da escola em que lecionou em 2023, porém, salientou que (...) “A gente sempre tem que complementar com alguma outra coisa, algum material, alguma pesquisa”, além disso, quando questionada sobre a necessidade de utilizar recursos próprios para trabalhar, afirmou:

Muitas vezes! É uma cópia, um xerox. É porque é muito pouco, a prefeitura disponibiliza os livros, mas às vezes aquele livro não é tão suficiente, né?! E você também junta a população, a comunidade que já é de baixa renda, você tem que estar disponibilizando também material para o aluno estudar. Acontece muito você ajudar com um lápis, você ajudar com um caderno, então acaba o professor disponibilizando.

A professora Rosana afirmou que apesar de evidenciar o empenho dos professores em seu trabalho, observou a falta de condições para exercer a docência em algumas escolas nas quais trabalhou, citando que por vezes falta recurso para fazer um simples cartaz. Ressaltou ainda que, por vezes, algumas escolas que não têm meios para consertar uma porta de vidro que está quebrada. Contudo, destacou que “essa escola que eu estou atualmente é uma escola que (está) excelente assim, super organizada, fisicamente também”. A professora complementou afirmando a importância de uma boa estrutura para o

processo de aprendizagem dos educandos e disse: “tudo influencia na aprendizagem, né, os alunos tendo uma condição, uma merenda legal, um ambiente legal para eles estudarem porque tem escolas que a gente vê que são precárias mesmo”.

A professora Elisa nos relatou que “muitas vezes também, a gente precisa tirar do próprio bolso para poder fazer é... um bom trabalho” e complementou dizendo que a estrutura material da escola que leciona não a atende totalmente para um bom desempenho do trabalho pedagógico. Sobre a escola em que exerce a docência atualmente, a professora Cátia afirmou que observou melhorias nos últimos tempos e citou que “aumentaram o número de salas, colocou uma sala de vídeo (...) ampliou a biblioteca, a quadra (...) pintaram a quadra, o chão da quadra” e, além disso,

colocaram um parquinho que até então não tinha, isso também ajudou principalmente com um novo lugar para atender os pequenos, (para) a educação infantil (e o) ensino fundamental fizeram um parquinho, então assim, de modo geral eu acredito que a escola melhorou assim, com relação à estrutura melhorou sim, teve melhoras.

Ainda a respeito da condição estrutural para o desempenho de seu trabalho, a professora Cátia afirmou:

Na minha escola, por exemplo, tem uma sala com vídeo, com uma televisão que pode ser passado o vídeo para os alunos, só que em contrapartida, eu acho que a internet é muito ruim, às vezes não pega, e eu acho que a internet é da prefeitura, então a internet da escola não é muito acessível, é muito devagar, isso dificulta às vezes nosso trabalho se tiver que fazer alguma pesquisa tiver que passar o vídeo para os alunos. Lá na escola não tem sala de computador, eu acho que isso ajudaria bastante porque às vezes a gente tem que levar o nosso computador, dependendo do trabalho que a gente for realizar com os alunos, a gente que tem que levar, e tem essa questão da internet que às vezes não é acessível. Lá na escola tem espaço para ser trabalhado, no caso da educação física, tem quadra coberta, tem toda estrutura, mas os materiais são limitados também. Tem material, mas, assim, eu acho que fica muito jogado.

Sobre a condição para o desenvolvimento das aulas de educação física, a professora afirmou que, em uma de suas experiências em outra escola, o espaço era “(...) horrível de trabalhar como professor de educação física porque lá não (havia) quadra, lá (tinha) um pátio que você junta com o pessoal do recreio e atrapalha os alunos, atrapalha a sala que estão ao redor que têm aulas ao redor do pátio”. Sobre as condições estruturais das aulas de educação física descrita pela professora, podemos dizer que este é um quadro que não difere muito do observado em outras escolas.

Tal realidade pode ser corroborada pelo estudo de Silva e Damazio (2008). As autoras investigaram 10 escolas públicas do município de Teresópolis, Rio de Janeiro, e centraram a análise especificamente na condição material e estrutural das escolas. Observaram que, das dez escolas, nove apresentavam irregularidades no piso que era de cimento, sendo uma escola de terra batida e pedra britada, condição que dificulta trabalho do professor. Além disso, a maioria das quadras possuíam apenas demarcação para a prática do futebol, negligenciando assim outras práticas. As escolas também não contavam com um local adequado para alocar os materiais, sendo que frequentemente os espaços para guardar os materiais de educação física eram alocados com materiais de construção, almoxarifado, banda e outros. Outras questões que dificultam o trabalho do professor de educação física foram observadas, como o fato de metade das escolas investigadas não contarem com banheiros perto da quadra e a proximidade com outros espaços, como bibliotecas, secretarias e sala de estudos, algo que provoca reclamações por conta da interferência sonora. Assim, a educação física se torna um entrave no interior da escola, gerando situações conflituosas entre direção, equipe pedagógica, alunos e direção.

Após tratar da estrutura das escolas municipais em que os docentes juizforanos lecionam, buscaremos abordar como estes desenvolvem suas práticas diante dos vínculos temporários que assumem nessas escolas.

4.3) O trabalho docente sob o regime de contratação temporária: o contexto do professorado juizforano

Quando questionadas sobre qual seria a principal dificuldade encontrada para desempenhar seu trabalho sob regime de contrato como professores da rede municipal de ensino, os professores foram unânimes em apontar a questão da incerteza e assumir um vínculo de trabalho no próximo ano, assim como a questão da continuidade do trabalho por um longo período, já que não há garantias de retorno para a escola que lecionaram no ano anterior.

Cabe aqui abordar resumidamente como se dá o processo de contratação temporária para atuar como professor na rede municipal de Juiz de Fora. Para tal, traremos relatos dos próprios entrevistados. Elisa diz achar injusto o sistema de contratação temporária imposto pela prefeitura e afirma:

Eu tenho mais de 10 anos de prefeitura, a outra pessoa que tem 5 anos, a contagem de tempo de trabalho na prefeitura ela iguala, é 120 pontos para todo mundo o que tá diferenciando ali agora é o quesito idade ou se a pessoa tem, por exemplo, um mestrado, né, porque eu acho que após graduação hoje, assim, todos ou quase todo professor já tem, então eu não tenho achado isso, isso muito, muito justo.

Ainda sobre o critério de contratação praticado pela prefeitura, a professora Cátia também usa o termo “injusto” para se referir aos trâmites implementados no regime de contratação e afirma que:

(...) por ser um processo seletivo, não tem como/ eu/ não tem como ser muito diferente, mas, assim, o fato de você, por exemplo, ter uma chance/ se você tiver às vezes com uma documentação incorreta e lá na hora eles olharem a sua documentação/e tem um recurso, né, mas não necessariamente há garantia deles aceitarem aquele recurso.

Cátia relatou ter entrado com recurso para contestar sua posição final na lista de contratação temporária e afirmou:

(...) eles não contaram o meu tempo de foi/nossa, foi muito estressante, foi desesperador, eu fiquei desesperada foi, foi em 2019... não! Foi em 2020, em janeiro de 2020. Saiu a classificação, aí o que que aconteceu, eles não contaram a minha pontuação de escola que eu tenho corretamente porque eu já tenho tempo máximo e eles não eles não (...) aceitaram lá, aí eu tive que entrar com o recurso falando que eu tinha o tempo de acordo lá, eu descrevi o tempo, que eu tinha mandado o documento de escola tal e escola tal, aí eles aceitaram e graças a Deus a minha classificação voltou ao normal, senão eu nem pegava. Foi o primeiro ano que eu (estava) com a minha pós-graduação, então assim, eu fiquei muito apreensiva porque foi o primeiro ano que eu (estava) apresentando a minha pós, com a chance de ser chamada no início do ano.

Seguindo a avaliação dos professores quanto ao processo de contratação temporária, Rosana afirma que

é muito rápido, é uma sala, eles colocam assim, tipo nessa parede toda (disse a professora apontando para a parede da sala de entrevistas) escrito o nome das escolas, mas muitas, muitas escolas mesmo! Ao mesmo tempo e uma pessoa orientando a gente, mas orientação assim: 'essa escola fica aonde?'; Ah, é no bairro Ipiranga. Nossa! Como é que eu faço para chegar no Ipiranga? Só isso! Como é que (...)a gente acaba que preocupa como é que vai chegar lá, entendeu?

A professora Rosana abordou também como o processo impacta em seu trabalho pedagógico e afirmou que:

(...) a gente pega o contrato e não tem opção de escolher a escola, a turma, então a gente meio que cai de paraquedas e tem que se adaptar àquilo ali. A vaga tinha para 5º ano? Então eu tenho que me adaptar ao 5º ano, então a gente não tem oportunidade de conhecer a comunidade, eu acho isso importante, se você trabalha numa escola já um tempo, você já conhece os alunos, né, já tem um perfil mais ou menos, então eu acho que facilita, facilita eu (estou) falando para fazer um bom trabalho, né, para desempenhar (...) porque a gente sabe que as realidades são diferentes, né, então eu acho que o contratado meio que cai de paraquedas e tem que se adaptar àquilo ali.

Elisa disse se sentir privilegiada por ter conseguido ficar um bom tempo no CEM, mas, em 2022, a entrevistada relatou que não conseguiu conciliar seus horários para assumir o cargo na mesma instituição, sendo assim, acabou assumindo um cargo em uma escola no Bairro Granjas Betânia e em outra escola, no bairro de Lourdes. As escolas são distantes uma da outra, cerca de 12 km de distância uma da outra, trajeto considerado longe para a professora Elisa. Em seu relato, a professora disse ter experimentado a incerteza que permeia a vida do trabalhador temporário quando assumia cargos como do estado e disse:

“(...) eu senti isso na pele quando eu era designada, né, do estado, e a cada ano você não sabe que turma que você vai pegar, né, como que/nem conseguir se programar você consegue, que você não sabe que turma que você pega.”

A professora Cátia apresentou o mesmo relato sobre a dificuldade que o processo seletivo impõe e afirmou:

Eu acho que o processo seletivo é bem estressante, se você perder, você perde a chance, aí você tem uma nova oportunidade somente no final da fila e como são muitos candidatos, então dificilmente/impossível de você conseguir esse contrato novamente e no mesmo ano, e outra dificuldade é o fato da instabilidade porque você nunca sabe para qual escola você vai, quanto tempo você vai ficar contratada, pode variar de escola para outra.

Cátia nos deu mais detalhes sobre a condição que enfrenta no processo seletivo de contratação temporária e estabeleceu um comparativo com os professores que assumem cargos que garantem mais longevidade na instituição, que é o caso daqueles docentes que estão nas primeiras posições da lista e que conseguem realizar substituição de um cargo vago ou de realizar substituição de algum professor que assumiu cargo como diretor, ficando de licença por dois ou três anos, segundo ela. Cátia enfatizou que normalmente as substituições ocorrem por problemas de saúde, algo que faz com que o professor fique pouco

tempo na escola, necessitando ser realocado para outra instituição de ensino.

Tal condição gera dificuldades exemplificadas no seguinte trecho:

Se você tiver trabalhando em outro lugar dificulta muito, porque você, às vezes, você tem que largar o contrato ou não pegar o contrato porque você trabalha em outra escola, trabalha ou em outra, ou em outra instituição que não seja escola, então isso dificulta bastante, então você nunca sabe exatamente o que (...) te espera no momento do contrato, se você tiver muito necessitado você pega o contrato e arrisca ou então você larga o outro emprego e fica por conta da prefeitura, que é o meu caso.

Por fim, sobre o presente tema, a professora argumenta que

Eu tive que optar porque (estava) ficando muito difícil conciliar as duas coisas, pelo fato do horário também, então assim, hoje por exemplo, eu trabalho de manhã e de tarde, é muito difícil, às vezes, eu conciliar com outro tipo, com outro trabalho, porque seria mais interessante se eu trabalhasse só num turno do dia, ou de tarde outro pela manhã, talvez facilitaria eu conseguir outro emprego. Então, essa instabilidade de não saber o que, que você quer, o que que te espera é muito grande é estressante e angustiante.

Ainda a respeito do processo de contratação Elisa relatou:

a gente sempre fica apreensiva quando, quando vai lançar o edital porque assim, cada, a cada período eles, eles mudam uma determinada cobrança, né? Em relação, por exemplo, a esses cursos de formação que, que a gente faz: “ah, esse ano vai valer curso a partir de um determinado ano”, aí no outro ano eles já mudam: “vai valer palestra de duas horas até 4 horas”; “ah, esse ano não vai valer”. Então a gente acaba que ficando meio perdido com isso também, né.

(...) todo ano você fica naquela expectativa: “ah como que vai ser esse ano, né?” Então a gente fica meio que na “corda bamba”. Teve/não foi o meu caso, mas já (tiveram) amigas minhas de (ficarem prejudicadas) também, porque quando chegou e que apareceu esse critério, já não tinha mais tempo hábil para (elas fazerem) a formação, né?

Vale destacar que os cursos de formação supracitados são pontuados no processo de contratação temporária praticado pela prefeitura e determinam em qual lugar o docente que pleiteia a vaga ficará. A professora Adriana também relatou que a principal dificuldade que encontra em seu trabalho é a de conseguir assumir um vínculo de contrato ano após ano. A este respeito, nos relatou:

A dificuldade na verdade é pegar o contrato, né?! (risada). Porque cada ano você vai para um lugar, você vai para uma escola, então assim, esse ano eu achei assim bastante dificuldade porque... teve concurso, né?! Eu acabei não fazendo o concurso e cada ano que passa tá, assim, afunilando mais, então a dificuldade é você pegar o contrato, né?!

Além disso, a professora Adriana nos relatou a dificuldade e a incerteza que enfrenta diante do processo de contratação temporária e apontou outras dificuldades, como

(...) A mudança de (lotação) sempre, você (estar) mudando porque você nunca sabe para onde você vai. Aquele negócio, você começa acostumar no local, dali a pouco vem tudo de novo. É aquela mesma angústia de processo seletivo, é aquela mesma angústia de/que a gente fica naquela ansiedade esperando sair o nome, esperando sair vaga. Chega lá, você vai procurar não tem mais aquela escola que ficou o ano todo, igual aconteceu comigo esse ano, esse ano (2024) não tinha esperança de voltar para a escola que eu (estava) chegou láfoi totalmente diferente, não tinha mais vaga, aí lá vou eu me adaptar em outra escola.

Sobre a mudança de local ano após ano, Adriana completou:

(...) a gente acaba (acostumando-se) com o local, com as pessoas, com serviço e agora você tem que começar tudo do zero novamente, adaptar o local, adaptar aos colegas, né?! Aprender um serviço totalmente diferente porque, né?! Você tá acostumado com/ e isso gera ansiedade na gente, tristeza, né?!

A professora Adriana abordou que também vive a incerteza de não saber como será o seu trabalho em 2024, visto que assumiu um cargo como professora para o ensino colaborativo, função que irá exercer pela primeira vez em sua carreira. A angústia que permeia a vida do contratado também pôde ser evidenciada na fala da professora Marina que, a este respeito, nos disse que seu principal sentimento sobre o processo é

A angústia, em todo início de ano por chamada, né? Eu falo, eu costumo dizer que na prefeitura de Juiz de Fora, nós temos, nós contratados, as nossas férias (são) realmente em julho porque chega dezembro (você) já não sabe como vai ser no ano seguinte, é... quando que vão te chamar, então em janeiro você não tem férias.

Sobre o processo de contratação, a professora relatou que

É todo ano aquela burocracia, de ter que mandar documento, de ter que aguardar listagem, de ter que entrar com recurso, porque sempre existe erro e depois essa angústia de ter que ser chamada, entendeu?

A professora Elisa é a única de nossa pesquisa que possui um cargo como efetiva na rede estadual de educação. Apesar do vínculo que lhe garante certa estabilidade, isso não a livra da ansiedade que o processo de contratação gera.

Hoje, pelo fato de eu ter assim, pelo menos um cargo efetivo eu já me sinto um pouco mais relaxada quando vai chegando o final do ano, mas quando eu era só contratada, o nível de estresse assim, vinha às alturas, era um período que, assim, eu... eu passava mal mesmo! Passava mal, né, de procurar médico, de sentir tontura, mas tudo já era assim: “gente, se eu não conseguir, né, trabalhar no ano que vem?E se eu conseguir só um horário? “E eu não conseguir nenhum?”

Porque é contratado, né, tanto no estado quanto na prefeitura, então assim, é uma, é um desgaste muito grande o professor já começa, né, o finalzinho do ano ele já começa a ter um desgaste de como que vai ser no ano seguinte, né. E eu sempre trabalhei, foi eu que sempre mantive a minha casa e filho, então assim, você imagina, você se vê numa situação que né: “ah (estou) sem trabalho”, né.

Apontamos que a professora Elisa atua como efetiva na rede estadual em Juiz de Fora, assim, poderia ser distinguir do precariado professoral, pois o vínculo lhe garantiria benefícios, acesso à direitos trabalhistas, amparo sindical e plano de carreira, contudo, o trabalhador pode estar em um emprego formal, mas ainda sim lidar com a precarização, portanto, “os cargos efetivos que compõem a carreira pública são preenchidos por concurso, mas isso não significa que a condição do exercício do trabalho não seja ou não esteja precarizada” (SILVA, 2018, p.248). Ainda acerca do desgaste provocado pelo processo de contratação temporária, Elisa aponta:

(Para) o contratado, não existe a palavras “férias” pra ele porque ele não sabe o dia que vai ser chamado, né. Tem todo aquele processo, aí vai prefeitura, aí vai na secretaria de educação. Nossa, é assim... não dá pra/ a cabeça da gente não descansa, a verdade é essa!

De acordo com a fala da professora, fica claro que, ainda que tenha um vínculo como efetiva da rede estadual, isso não a livra de processos de precarização do trabalho, afinal, ela necessita assumir cargo como professora contratada para ampliar seus rendimentos. Por fim, podemos afirmar que, ainda que todos estejam inseridos no que Valencia chamou de “turbilhão da nova normatividade jurídico-funcional do capitalismo global cimentado na flexibilidade, na precariedade e na superexploração do trabalho” (VALENCIA, 2016, p.164).

As professoras também pontuaram as diferenças que observam entre efetivos e contratados. As entrevistadas pontuaram diferenças nos salários e de organização do trabalho escolar, como escolha do dia de folga, por exemplo. Sobre a questão do dia extraclasse, Rosana afirmou que compreende a prioridade do professor efetivo escolher o dia de folga, visto que, segundo ela

“(...) alguém tem que folgar na segunda, alguém tem que folgar na sexta, então a escola precisa se organizar, então ela, né, dá prioridade para aqueles que já estão ali para se organizarem, então, assim, não vejo(...) aí tem escolas que a gente vê que tem uma diferença gritante, que já existe os grupinhos, as outras não, então assim, cada escola é de um jeito”.

A professora Rosana também relatou que na maioria das escolas em que trabalhou os professores são contratados, portanto não observou uma diferença

expressiva entre este grupo e efetivos, mas não deixou de destacar a questão salarial como uma importante diferença entre ambos. Sobre o salário, ela afirmou que a diferença é

(...) totalmente desproporcional, então cria uma (...) isso aí eu me sinto às vezes (...) não fico com raiva do efetivo não, mas é a prefeitura mesmo, né, porque o salário é uma diferença gritante demais e a gente executa o mesmo trabalho. Sim, eu sei que passaram no concurso, eu sei de tudo, mas assim, é vergonhoso, até o próprio efetivo reconhece.

E completou relatando que "(...) eles têm plano de carreira (JUIZ DE FORA, 1998)⁴⁹, tem professor que ganha muito mais, diretor ganha muito bem, então assim, você vê uma pessoa ganhar 10 mil reais executando o mesmo trabalho, desempenhando, né, o mesmo trabalho que você ganhar 1.500. Elisa também pontuou o salário e relatou que a diferença

"(...) é discrepante, né, porque o contratado, (...) o que você tem de pós-graduação, você pode ter mestrado, doutorado que isso (...) não muda em nada no seu salário, né. Já o professor efetivo, ele tem, né, a graduação ele tem uma porcentagem a mais, se tem um mestrado é 50%, né, então assim, são essas diferenças, e a gente assim, é só o salário mesmo, pronto acabou!".

Cátia tratou da disparidade salarial entre efetivos e contratados, mas tratou de outros pontos:

Eu já notei em outras escolas que há um tipo de hierarquia, assim, como se os contratados fossem (...) não (tivessem) o mesmo potencial do que o efetivo, assim com relação ao conhecimento, ao lidar com os alunos, talvez eles não tivessem tanto valor quantos os efetivos, mas em contrapartida, eu observo também que às vezes o contratado trabalha muito mais do que o efetivo, o contratado normalmente ele se dedica mais.

A professora Cátia também trouxe um relato acerca das licenças saúde, visto que, de acordo com sua fala:

"(...) é mais difícil o contratado faltar do que o efetivo e atestado médico é muito raro o contratado pedir porque corre o risco de perder o contrato, dependendo da quantidade de tempo que ele for pedir, ele fica pelo INSS

E, para exemplificar, trouxe o caso de uma coordenadora que atua em sua escola:

⁴⁹ O plano de carreira dos professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora está expresso na Lei nº9.212/98 (JUIZ DE FORA, 1998).

(...) ela entrou como contratada, como coordenadora e ela iniciou em fevereiro, só que depois de 15 dias ela ter pego o contrato, ela sofreu um acidente em casa, caiu da escada, quebrou o tornozelo e (...) teve que ficar de licença quando/aí ela ficou de licença até o dia 30 de junho, ela teve que voltar a fazer perícia porque se ela não retornasse em agosto, ela perderia o contrato, então, assim, ela teve que dar um jeito de voltar.

Cátia atenta que o contrato com a prefeitura se inicia em fevereiro, para o caso daqueles que conseguem assumir cargos no início do ano e findam no dia 30 de junho, quando a rede de educação entra de férias. Se a escola necessitar do professor no período após as férias, o contrato é renovado automaticamente até dia 30 de dezembro. Assim, a pessoa pode encerrar o contrato antes das férias, sem nenhuma penalização. Portanto, no caso relatado, a professora afastada por licença médica correu o risco de perder seu contrato, caso não retornasse em agosto. Outro fato que diferencia os contratados dos efetivos foi evidenciado na pandemia, já que os contratados precisaram realizar uma atividade online no período de férias:

(...) os contratados teriam que fazer uma atividade online (...) (teriam) que assistir a quatro vídeos sobre vários conhecimentos inclusão, sobre educação, são quatro vídeos educativos feitos pela prefeitura e o contratado deveria assistir esses vídeos e depois responder a um questionário. Isso contaria como se fosse um trabalho, entre aspas, (para o) contratado no mês de julho porque o mês de julho não serviria (para o) contratado, mês de julho não tem como contratar/ trabalhar porque a escola (está) fechada, mas assim, ao olhar deles agora com essas mudanças do trabalho é como se eu contratado tivesse que continuar e o efetivo somente que teria direito às férias, que eles recebem férias, as nossas férias nós recebemos só na nossa rescisão.

A professora Cátia ressaltou que a ação sindical foi determinante para garantir o salário de agosto, mas os contratados foram obrigados a realizar as atividades online, algo que só ocorreu em período pandêmico, pois, antes, nas palavras de Cátia

“(...) a gente tirava as férias e não tinha nenhum compromisso, tirava férias, não tinha nenhum compromisso online (...) com a prefeitura (...) entendeu? Agora a gente (...) tem que fazer esse questionário, tem que responder esse questionário e encaminhar para eles.

Sendo assim, o contratado teve uma obrigação burocrática no período de férias, algo que não ocorreu com os professores efetivos. A professora Cátia também relatou que dificilmente consegue trabalhar todos os meses do ano e destacou que a partir do ano de 2020 passou a assumir cargo como professora nos primeiros meses do ano em virtude da conclusão de sua pós-graduação,

sendo que o título lhe garante uma melhor posição na listagem da prefeitura. Sobre isso, Cátia destacou que

(...) teve ano que eu trabalhei ou eu iniciei o trabalho em maio, iniciei o trabalho em agosto, agora recentemente eu (estou) conseguindo iniciar o trabalho em fevereiro por conta da minha especialização porque anteriormente eu nunca começava no início do ano, então se se for juntar o período que eu trabalhei... é durante o ano que não foi 12 meses.

As diferenças entre professores efetivos e contratados se dão pela questão salarial, mas alguns entrevistados observaram um tratamento diferente entre os grupos de professores. Sobre esta questão, Regina aponta que o

(...) efetivo ele pode escolher aluno, efetivo escolhe sala que vai trabalhar, efetivo às vezes, né, dependendo da escola tem mais regalia que um contratado, tem escola que você trabalha às vezes faz greve a escola inteira na hora de pagar só o contratado que paga, o efetivo não paga.

Apesar de, num primeiro momento, não enxergar diferenças significativas entre efetivos e contratados, a professora Adriana apontou que os efetivos possuem prioridade na escolha no dia extraclasse. Já a professora Marina nos relatou que seu filho sofreu um acidente, mas a escola a liberou para acompanhá-lo, porém, posteriormente, a direção a cobrou pelo dia de ausência, algo que, segundo a professora, não ocorreu em situação semelhantes com um professor efetivo da mesma instituição.

O professor Yuri também vai além da questão salarial para apontar as diferenças entre efetivos e contratados e nos relatou que se conseguisse retornar para a mesma escola todos dos anos, conseguiria dar prosseguimento ao trabalho pedagógico e complementou destacando outra dificuldade:

(...) montar seu horário, a gente tem que trabalhar em vários lugares, isso é uma grande dificuldade, uma segunda dificuldade é que você não tem férias, cara. Por exemplo, você vai viajar, você tem que às vezes voltar, não aconteceu comigo, mas já com amigos próximos de mim (terem) que voltar para poder pegar contrato.

A situação descrita acima trata da condição do professor contratado, visto que a chamada para concorrer a uma vaga e trabalho naquele ano letivo ocorre no período de férias, no mês de janeiro. Sendo assim, o professor que necessita pleitear uma vaga precisa estar presente no local no período de férias, algo que não é experimentado pelo professor efetivo. Os professores relataram outra

dificuldade que é o fato de não conseguir trabalhar todos os meses do ano, algo relatado pela professora Cátia:

(...) teve ano que eu trabalhei ou eu iniciei o trabalho em maio, iniciei o trabalho em agosto, agora recentemente eu (estou) conseguindo iniciar o trabalho em fevereiro por conta da minha especialização porque anteriormente eu nunca começava no início do ano.

Ainda sobre a contratação temporária, os professores apresentaram mais relatos acerca das dificuldades experimentadas no processo. A esse respeito, a professora Rosana afirmou que

(...) é complicado a gente participar desse processo, é doloroso, né, a gente tem as responsabilidades, a gente fica com medo(...) é muito(...) se esquecer um documento ali naquela hora, se você passar mal naquele dia como é que você vai lá fazer a escolha?

(...) aí tem o dia do exame, tem o dia que vai ver o vale-transporte, então assim, é um processo doloroso (para) qualquer contratado, né? A gente não sabe onde vai trabalhar, não sabe, né, nada!

O trecho acima deixa claro que a incerteza é uma presença constante na vida dos docentes que trabalham sob regime temporário. Sobre isso, Elisa afirmou que “umas das grandes dificuldades é (..) a cada ano você ter/não saber que você vai estar na mesma escola”. A professora nos relatou se sentir privilegiada por conseguir ficar um bom tempo trabalhando na mesma escola, porém, não conseguiu retornar em 2022 por incompatibilidade de horário. Regina também destacou que enxerga que o fato de não saber para qual escola vai no ano seguinte é um gerador de instabilidade e relatou que gostaria de retornar para a escola que trabalhou de 2019 a 2022, a qual disse gostar muito, contudo, contou que não sabe se irá conseguir retornar nos próximos anos.

Os relatos dos participantes de nossa pesquisa denotam incerteza e carência de futuridade, assim, fica cada vez mais evidente

“que o capitalismo global hipotecou o futuro de jovens-adultos que cumpriram tudo aquilo que a ordem burguesa recebeu para obterem o sucesso, mas não encontraram um “lugar ao sol”, com a incapacidade do próprio sistema incluí-los como força de trabalho produtiva (ALVES, FONSECA, 2013, p.98).

A incerteza em relação ao futuro pode ser evidenciada por meio da fala de Rosana, quando reflete acerca de sua progressão na carreira e de sua aposentadoria:

(...) o contratado sofre, né! Porque eu não vejo... por exemplo: se a gente for pensar em aposentadoria, eu vou aposentar pelo INSS, né, a gente não tem, eu não vou como o educadora, sabe?

A carência de futuridade também fica expressa quando questionamos os professores acerca de sua perspectiva de futuro com relação à carreira. Por exemplo, alguns professores relataram que desejam continuar os estudos, como o caso de Cátia, que deseja ingressar em um curso de mestrado futuramente e atuar como docente em uma faculdade e garantir um emprego público por meio de um concurso. Yuri também tem o mesmo discurso e relata a intenção de cursar mestrado e doutorado e alcançar a estabilidade por meio de concurso público. Contudo, não há garantias que tais empenhos garantam a esses professores um futuro com relação à carreira docente.

Eliana relata que mudanças na educação são necessárias, contudo, afirmou que “eu acho que eu não vou ver essas mudanças, talvez as pessoas que vão vir atrás de mim (vejam essa mudança). Juro (para) você, eu não tenho muita esperança nisso não”. Regina também se mostra pessimista em relação à carreira e em relação ao trabalho como professora e afirmou que não tem boas perspectivas em relação ao futuro e destacou o comportamento de seus alunos:

Ainda mais vendo os alunos que eu vejo hoje em dia, não vejo (perspectiva) não. Se os alunos (continuarem) com essa postura que eles se encontram em sala de aula, não sei como é que vai ser futuramente não (risada). Tá difícil!

Sobre o comportamento dos alunos, alguns professores trouxeram relatos que, em nossa visão, guardam relação com a precarização do trabalho docente, pois o comportamento dos discentes exerce influência direta na condição de trabalho dos professores e este aspecto tem relação direta com a precarização do trabalho docente. Regina tratou de abordar o comportamento de sua turma de 8º ano e afirmou que sua turma é muito indisciplinada. Sobre tal fato afirma:

Eu trabalho com aluno autista, né, eu trabalho com aluno autista e o outro é deficiência intelectual, então, assim, como você explica ali perto para um aluno, assim, principalmente para o autista? Aquela sala barulhenta, que conversa o tempo inteiro, brinca o tempo inteiro, como é que se explica ali do lado por mais que eu esteja do lado (do) aluno, né? A matéria às vezes explica o conteúdo para ele, eu não consigo. E você imagina eu que fico na sala de 7 horas da manhã até meio-dia e 15, porque os professores de 6º ano eles trocam, eles estão aqui nessa sala, eles vão para outra, agora eu não, eu é de sete até meio- dia e 15 naquela sala e às vezes a sala é muito indisciplinada (...).

O relato acima atesta que a indisciplina dos alunos exerce influência direta no exercício da docência por parte dos professores. A professora Regina, quando questionada sobre a influência que o número de alunos exerce em seu

trabalho, disse que sua turma, que conta com 27, 28 alunos, não influencia em seu trabalho, contudo, outros professores apontaram a quantidade excessiva de alunos por sala impacta negativamente o trabalho docente. A respeito do tema, Eliana afirmou que chegou a ter turmas com 45 alunos. Sobre tal fato, a professora narrou que:

(...) você tem que por aquela turma toda (para) dentro, porque eles não entram, às vezes tem 45 alunos, 10 estão dentro de sala e 35 do lado de fora, aí você leva aquele tempo (para) por aquele povo pra dentro. E aí depois você vai dar a sua matéria e aí são várias demandas, entendeu? Você não consegue fazer uma chamada direito. (Por exemplo), você faz um trabalho, você imagina, eu tinha 3 turmas com 45 alunos, pra eu corrigir tudo (...).

O relato acima versa sobre o contexto enfrentado pela professora em uma escola do estado; já na escola da prefeitura a condição é diferente, visto que, de acordo com o relato de Eliana, as turmas são menores. Assim, segundo ela

A prefeitura, por exemplo, é difícil você ter uma turma com 30 alunos, é difícil, a gente tem, mas é difícil. Mas só que aí a gente trabalha melhor, entendeu? Porque é menos, são menos. Então assim, você consegue circular na sala de aula, já fica mais fácil, entendeu?

Sobre o número de alunos por sala, Cátia, que trabalha com turmas de 4º e 5º anos com 22 e 25 alunos em média, disse:

(...) dependendo da turma, a quantidade de alunos influencia o rendimento da aula com isso na organização da turma, você perde muito tempo em organizar os materiais lá dentro na sala, na quadra, aí você já perde mais um tempo porque eles já dispersaram, aí você tem que organizar novamente, explicar de novo porque um, três não prestou atenção, aí faz uma coisa totalmente errada ou se é um espaço aberto, muito barulho, muito, muito grito, então essas coisas dificultam às vezes você não ter aquele trabalho satisfatório do jeito que você imaginava(...).

Vale destacar que, de maneira geral, as escolas brasileiras possuem como marca salas superlotadas. Estudo intitulado Políticas Eficazes para professores: Compreensões do PISA e publicado pela OCDE foi realizado em mais de 60 países e identificou que o Brasil possui um dos números mais elevados de alunos por sala do mundo no ensino médio. O documento atesta que as escolas públicas do país contam com 37 alunos por sala no primeiro ano do ensino médio, além de ter 22 alunos por professor, um dos mais elevados. Como comparativo, a Colômbia possui 27 alunos por professor, de acordo com a OCDE (SALAS LOTADAS..., 2018).

De maneira geral, o número de alunos por sala não parece ser um problema central para os sujeitos de nossa pesquisa, mas quando abordamos o tema, os docentes trouxeram outras questões que exercem influência negativa em seu trabalho. Sobre o número de alunos por sala, Rosana disse que

(...) eu acho que é a realidade das outras escolas eu acho que tem esse número mesmo, eu acho que mudou que antes a gente via muitos alunos fora da faixa etária, eu acho que isso dificultava sabe? Porque acaba que o aluno não é alfabetizado (está) lá no quinto ano, se torna cansativo para ele, ele já não quer mais né!

A professora Elisa trabalha com turmas de EJA, turmas bisseriadas ou multisseriadas e apesar de ser uma turma com 12 alunos, o fato dela ser heterogênea dificulta o seu trabalho, pois a turma possui “níveis diferentes, né, enquanto o outro tá alfabetizado tem o que chegou que não conhece nem letra, né”. E complementou dizendo que a turma é “muito plural, é um desafio assim, desafio muito grande, eu não sei como que, que a gente dá conta para falar a verdade”.

A questão das turmas heterogêneas também foi um problema apontado pela professora Marina que afirmou:

O ano passado (2023) eu (estava) com aluno de terceiro ano que (estava)/tinha um nível de primeiro, de segundo período que não escrevia nem o nome, eu acho que essa é a maior dificuldade.

Porque se eu tenho uma turma de 25 alunos e (está) toda no mesmo nível eu vou trabalhar tudo ali, entendeu? Com a mesma, com o mesmo foco, né?! Assim, na mesma linha para todos, mas não! A turma como é cada uma num nível isso complica bastante.

Adriana afirmou que as salas são lotadas, sendo que na última escola em que trabalhou, ministrou aulas para uma turma de 22 alunos de 1º ano do ensino fundamental, número que a professora compreende ser elevado, já que, de acordo com ela:

Fica difícil de trabalhar, a gente não consegue porque, (o) primeiro ano, eles não pequenos, requer mais atenção. Então uma sala lotada com 22 crianças, para você alfabetizar, para você olhar, né?! Dá conta de conteúdo também porque costuma ser ter que dar conta do conteúdo, então a gente fica sobrecarregado também, né? E fica difícil trabalhar.

Outro fator que dificulta o trabalho docente é a baixa participação dos discentes, algo explicitado na fala da professora Eliana quando questionada sobre este aspecto, relatou que “Os meus alunos, a maioria deles não questionam nada!”. E complementou:

Aí eu chego lá e falo com eles: “gente, agora nós vamos fazer o trabalho de leitura, escolham o que vocês querem ler”. (Eles respondem) “eu não quero ler nada, não gosto de nada disso aí”. (Eu respondi) “mas pera aí! Nada?”.

Cátia e Yuri apontaram que seus alunos participam ativamente das aulas de educação física, contudo, Cátia destacou a dificuldade que possui em ministrar suas aulas uma vez que os alunos, por serem muito pequenos, com idades que variam de 4 a 6 anos, ainda assimilam poucas informações. A professora completou salientando que sua principal dificuldade no trabalho com as turmas é o aspecto disciplinar, como explicitado a seguir:

(...) eles desviam muito a atenção com relação a ir no banheiro, beber água, brigam muito, xingam muito o outro, grande maioria das turmas é assim, eles perdem muito tempo com isso porque eles estão em contato na sala de aula, eles ficam mais isolados um do outro e por estar ali no espaço aberto, ali tem a chance maior de um trombar com o outro, então qualquer coisa acontece “tia me empurrou, me bateu” isso é constante, eu sempre entendo principalmente porque são menores, mas nem tanto, mas os menores é um sapato que é que desamarra, toda hora tem que baixar para amarrar (risada).

Tem a vantagem e tem a desvantagem. A vantagem é que eles participam mais de sua aula, mesmo com todos esses problemas e a desvantagem é (...) que você tem esses problemas aí de interrupções e todo momento você tem que falar o que que é para fazer porque eles não conseguem (se) concentrar.

Compreendemos que a dificuldade de retornar para a instituição de ensino em que lecionou no ano anterior também compromete o trabalho pedagógico dos docentes, algo que influencia na precarização do trabalho docente, em nossa visão. O caso da professora Eliana ilustra bem a condição vivenciada pelos docentes.

Eu começo aquele trabalho com os alunos, eu começo a conhecer aqueles alunos, eu sei das dificuldades deles, de quem precisa de maior intervenção, de quem não precisa, entendeu? A gente cria uma empatia com eles, eles acostumam com seu jeito, eles já sabem as coisas que eles podem fazer, que eles não podem. E aí, quando você tá com o seu trabalho todo certinho ali, que algumas coisas que para trabalhar melhor, para você, para escola, para os alunos o ano acaba. E aí você vai para outro lugar, e aí você tem que começar tudo de novo, você, a escola os alunos.

Apontamos aqui que a professora Eliana nunca conseguiu retornar para a mesma escola que lecionou no ano anterior e nos afirmou que “em 11 anos eu nunca retornei e acho que isso é um impacto pra todo mundo”. A professora Cátia apresentou o mesmo relato:

(...) poderia dizer que boa parte desses 10 anos que eu trabalhei na prefeitura a maioria eu não consegui voltar, por causa da minha classificação, então eu já trabalhei em vários lugares de Juiz de Fora e isso é muito ruim, não é bom! Mesmo você estando como contratado e se a gente tivesse a oportunidade sempre estar retornando para mesma escola, facilitaria o trabalho pedagógico, com certeza.

Cátia complementou destacando a instabilidade de trabalhar sob regime de contratação temporária e narrou que em 2019 assumiu um cargo de substituição de férias prêmio durante dois meses e teve que sair. Após o ocorrido, relatou ter ido escolher uma outra escola na Secretaria de Educação, então assumiu uma escola que julgou ser muito longe. Cátia realizou uma substituição de uma professora que estava de licença médica de aproximadamente 15 dias e narrou:

(...) eu fiquei uma semana mais ou menos, aí na outra semana a professora de repente aparece na escola. Não me comunicaram, não me falaram nada que a professora ia voltar... eu indo para sala de aula a professora chega...

A professora Cátia também, salientou que

(...) quando você tem oportunidade de voltar para escola que você estava no ano anterior, ajuda muito na questão pedagógica do ensino porque os alunos já te conhecem, os alunos já sabem a sua metodologia.

Isso facilita muito no processo de ensino aprendizagem, as crianças confiam mais em você, sentem mais seguras, então, assim, isso ajuda muito (...).

Portanto, podemos observar a insegurança e a incerteza que permeia a vida e o trabalho dos docentes entrevistados. Ao longo do presente estudo foi possível identificar falas de professores com anseio pela estabilidade por meio do concurso público. Sobre este fato, Maurício (2017) citou Sennett (2012) para afirmar que a insegurança e o desejo pela segurança é um produto das experiências superficiais de trabalho em que há uma alta rotatividade impossibilitando vínculos sociais prolongados no ambiente de trabalho.

4.4) Relação entre o precariado professoral juizforano e o movimento sindical.

Compreendemos que para traçar o perfil do precariado professoral presente na rede municipal de Juiz de Fora, mostra-se importante estabelecer sua relação com o movimento sindical. Os sujeitos de nossa pesquisa, em sua maioria, não são sindicalizados, contudo, reconhecem o papel do SIND-UTE na

representação dos docentes da rede municipal. Por outro lado, não deixaram de pontuar críticas em relação às ações do sindicato.

Eliana afirmou que reconhece o papel do sindicato na representação dos docentes e se posicionou contra colegas de profissão que, por vezes, afirmam que o sindicato “não faz nada” e apontou que “maioria das conquistas que nós conseguimos foi com apoio do sindicato”. Cátia, apesar de não ser sindicalizada, também afirmou a importância do sindicato e disse que eles são

(...) fundamentais e necessários para nos defender na hora dos nossos, nos nossos direitos, então eu acho que eles fazem um excelente trabalho, eles nos defendem muito em qualquer problema(...).

(...) eles fazem, pelo menos até o momento que eu vi, o que eu acompanhei, eles são fundamentais para garantir os nossos direitos, como professor tanto contratado quanto efetivo, principalmente os contratados.

Alguns docentes, apesar de também reconhecerem o papel do SIND-UTE, realizaram críticas em relação ao presente sindicato. Acerca da questão, Elisa relatou que

(...) o sindicato ele, ele é necessário, né, ele é uma ele é uma pedrinha no sapato, né, (risada) é a pedrinha no sapato, mas, como nada é perfeito eu acho que em algumas questões eu penso que (ficam) que (ficam) a desejar sim, né.

A professora reconheceu a importância do sindicato, porém, em sua visão, a aproximação do sindicato com a atual administração da cidade faz com que a presente organização, em suas palavras, seja mais compreensiva com a atual gestão. Sendo assim, para Elisa o sindicato não toma as ações necessárias, pois está alinhado com a atual administração da cidade. Marina não é sindicalizada e relatou que necessitou de suporte do sindicato sobre sua contagem de tempo, contudo não obteve retorno da entidade. Adriana reconhece a importância da representação sindical para os docentes, contudo, afirmou que não é sindicalizada. Yuri assume o mesmo discurso. Ainda que reconheça o papel do sindicato na representação dos docentes, salienta que tem esperança num cenário de melhora, pois enxerga uma aproximação do próprio sindicato com a atual gestão da cidade. Já Regina, respondendo um questionamento se enxergava diferença no tratamento entre efetivos e contratados por parte do sindicato, assumiu uma posição mais enfática, disse não ser sindicalizada e afirmou que “a minha percepção em relação ao sindicato... ah, eu não acho que

faz, como eu te falei, não acho que faz para contratado não, faz só pra efetivo”. Quando questionada sobre o porquê de não ser sindicalizada, a professora disse:

(...) eu acho assim, para quê? Para descontar todo mês lá e eles não fazer por onde? Não tem interesse não, sabe? Assim, não acho atrativo não a proposta do sindicato.

Quando questionamos a professora sobre qual seria a melhor forma de organização e representação da categoria, Regina relatou que quando houve uma ameaça de rescisão dos contratos dos professores contratados, quem serviu de apoio para a categoria, em sua visão, foram os próprios professores. A esse respeito:

(...) na época que teve esse boato que ia rescindir os contratos professores eu acho que quem nos apoiou foi um grupo de professores que eu estou e aí os próprios professores se apoiaram ali, eles mesmo, né, ficaram fortes e foram atrás dos objetivos, tipo assim, começou todo mundo assim a mandar mensagem para os vereadores (...).

(...) depois desse alvoroço todo, aí o sindicato aparece falando que (estava) fazendo entendeu? E só depois, depois de tudo.

Como afirmamos no presente trabalho, o precariado está longe de ser homogêneo, por isso enxergamos diferentes condutas dos trabalhadores em relação aos sindicatos. Standing (2013), afirma que o precariado se encontra afastado do sindicalismo tradicional, pois essa “nova massa desfilante”, de acordo com o autor, tinha outras solicitações que não seriam atendidas por esse modelo de sindicalismo. Sobre o sindicalismo docente, Bauer e Matos (2010), apontam que, ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, a organização e as ações realizadas pelo movimento sindical docente têm sido questionadas pela sociedade brasileira e também pelos trabalhadores docentes. Portanto, podemos afirmar que:

Na atualidade os sindicatos docentes são organizações conflitantes e quanto mais intensos e expostos forem esses conflitos, pela ação das oposições e núcleos dirigentes comprometidos com a formulação de uma nova concepção de mundo, mais próximo este tipo de organização estarão próximos de superarem a presença dos reformistas, burocratas ou mesmo daqueles comprometidos com a vigência do sistema mundial do capitalismo no seu interior (BAUER, MATOS, 2010, p.162)

De certa maneira, nossos sujeitos da pesquisa se referem ao sindicato como importante na defesa de seus direitos, mas ao mesmo tempo, enxergamos

uma baixa taxa de sindicalização por parte dos docentes. Entendemos que tal fato denota uma falta de crença na representação de classe e na organização sindical como forma de melhoria da vida e do trabalho da categoria docente. Compreendemos também que os processos de contratação temporária, por si, comprometem a organização e aproximação dos docentes em relação ao movimento sindical. Além disso, alguns discursos colocam o sindicato como uma instituição sem independência, sujeito a interesses políticos alheios às necessidades dos trabalhadores. Assim, entendemos que a descrença no papel do sindicato exposta pelos entrevistados guarda certa aproximação com a conduta do precariado em relação ao movimento sindical.

Considerações Finais

Na presente dissertação objetivamos averiguar se os professores que lecionam na Rede Municipal de Ensino no município de Juiz de Fora podem ser caracterizados no interior do precariado professoral, ou seja, visamos identificar se os professores que trabalham em regime de contratação temporária em nossa cidade fazem parte da parcela mais mal paga e explorada do professorado brasileiro.

Destacamos que dois autores que foram centrais para o nosso debate, Giovani Alves e Ruy Braga, estabelecem o corte geracional como característica importante para enquadrar os trabalhadores no interior do precariado, além disso, apesar de discordâncias, ambos os autores afirmam que o precariado é uma parcela do proletariado que é jovem, que vivencia a incerteza do labor e que lida com baixos salários. Sobre este perfil traçado, podemos dizer que nossos participantes se enquadram em algumas características expressas pelos autores.

Buscamos no decorrer do presente estudo tratar da precarização do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista, um sistema que quando enfrenta períodos de crise, promove ações de recomposição que afetam a totalidade dos trabalhadores, dentre eles, os professores. As estratégias de recomposição, leia-se, neoliberalismo e reestruturação produtiva, provocaram mudanças no mundo do trabalho que fizeram com que o trabalho precário, flexível, temporário se tornasse regra, tornando o trabalho docente flexível.

O foco de nosso estudo foram os docentes da rede municipal de Juiz de Fora e antes mesmo do início do presente estudo, estava clara a condição dos trabalhadores. Evidentemente, sabíamos do cenário de precariedade que encontraríamos, contudo, nossa intenção foi desvelar a aparência da condição dos docentes em direção à essência e o que observamos foi a existência de uma camada ou parcela de trabalhadores que podem ser caracterizados como precariado professoral, por assumirem vínculos temporários, por terem baixas remunerações quando comparados com trabalhadores com o mesmo nível de formação, pela incerteza que permeiam suas vidas e pelas condições de trabalho como um todo.

Alguns elementos que poderiam ser entendidos como protetores dos professores temporários da rede municipal de ensino de Juiz de Fora podem ser apontados, dentre eles, o fato do professor que perde seu cargo ser realocado. Contudo, este elemento não pareceu proteger tais trabalhadores, algo que paradoxalmente garantiria uma estabilidade no interior de uma instabilidade. Outro elemento que poderia ser encarado como um fator de proteção para os docentes é o fato de o professor garantir contrato durante todo o ano letivo quando assume vaga em uma escola da rede, porém, tais condições não se mostraram suficientes para promover a proteção e melhores condições de trabalho para os docentes.

Achávamos que pelo fato da prefeitura de Juiz de Fora garantir 50% a mais no salário do professor que trabalha em zona rural, bem como assegurar que o professor que perder o cargo de contratado seja realocado, poderiam ser fatores atenuantes da condição precária dos trabalhadores temporários. Todavia, dificilmente um professor contratado que busca um contrato de trabalho consegue assumir vaga na zona rural da cidade, visto que tais vagas são muito disputadas pelos docentes, ou já estão ocupadas por professores efetivos.

Os oito participantes de nossa pesquisa possuem como média de idade 45 anos, sendo assim, ainda que possam ser considerados jovens, são tidos como trabalhadores velhos pelo capital destrutivo, como ressalta Antunes (2009). Outro elemento que podemos destacar para localizá-los no interior do precariado professoral é o aspecto que trata dos salários, visto que a maior parte dos docentes entrevistados recebem de 1 a 2 salários-mínimos e só conseguem obter rendimentos superiores quando trabalham em outra escola do estado, em trabalho *online*, como no caso de professores que corrigem provas junto ao CAED, além de um dos professores que trabalha em uma clínica geriátrica e a outra que chegou a trabalhar numa academia de ginástica. Ainda três professoras, que apesar de possuírem graduação e pós-graduação, relataram ter precisado trabalhar em outros campos para complementar renda e garantir sua sobrevivência.

Compreendemos que a condição de ter que realizar outros afazeres para ganhar mais dinheiro aproxima muito estes docentes do precariado, visto que esta camada dos trabalhadores possui como marca a informalidade. Braga (2012; [s.d.]) destaca que o precariado é o pessoal da “viração”, aqueles

trabalhadores que necessitam vender algo na esquina, que montam um pequeno salão de beleza, que trabalham em um emprego subalterno, como o trabalho doméstico, algo comum em nosso país. Dessa maneira, temos aqui um grupo de docentes que possuem alto grau de escolarização e baixos rendimentos, sendo necessário para alguns deles trabalhar nos campos não escolares e em empregos informais para melhorar seus ganhos.

De acordo com os relatos dos docentes entrevistados, foi possível observar que as escolas apresentam muitas diferenças entre si, algo que afeta diretamente os contratados, pois eles precisam, por vezes, lidar em um ano com uma escola sem estrutura e em outro ano com uma escola em melhores condições, algo que, em nossa visão, compromete o trabalho dos docentes contratados e reforça o quadro de incerteza vivido pelo precariado professoral.

Observamos também que os professores PRA que assumem cargos como regentes possuem cargos completos e conseguem contratos com menor dificuldade quando comparados aos professores PRB. Compreendemos que a oferta para os pedagogos é maior do que para os regentes de tudo, assim, o segundo grupo de professores têm mais dificuldade de garantir contratação temporárias e de assumir cargos completos na rede municipal, como o caso relatado por duas professoras quando uma afirmou que assumiu um cargo com oito aulas, pois era sua única possibilidade e a professora que relatou, que, como contratada, dificilmente consegue trabalhar os 12 meses do ano. Estudos futuros podem se debruçar na questão na direção de compreender as contradições encontradas nos dois grupos de trabalhadores docentes.

Outra característica que entendemos ser importante ressaltar, e que não desdobramos análise específica por conta dos limites que uma dissertação de mestrado nos impõe, é o fato de que os sujeitos da pesquisa são em sua maioria mulheres. Dos oito participantes, temos apenas um do sexo masculino. Utilizamos como procedimento de seleção dos sujeitos da pesquisa o método bola de neve, assim, a indicação de professoras pode ter sido uma coincidência pela proximidade que se desenvolve entre as colegas de trabalho, mas nós compreendemos que o fato do estudo ter tido predomínio da participação feminina, guarda relação com a feminilização da profissão docente, seguindo um ideal da escola como extensão do lar e a professora como uma figura que deve

desempenhar mais cuidados maternos do que intelectuais (CAETANO; NEVES, 2012).

Merece destaque também o fato dos docentes, em sua maioria, não serem sindicalizados, algo que denota um distanciamento dos trabalhadores precarizados da educação da organização sindical. Ainda que muitos reconheçam o papel do SIND-UTE na representação de seus interesses, isso não é suficiente para que eles se aproximem do movimento sindical, sendo que apenas três dos oito participantes afirmaram ser sindicalizados. Entendemos a importância de aprofundar esta questão para compreender a essência da relação entre a representação sindical e o precariado professoral juizforano, porém, pelos limites do trabalho, não foi possível desdobrar de maneira mais abrangente tal condição.

Por fim, acreditamos que os limites aqui mencionados podem ser vistos como possibilidades em estudos futuros acerca do perfil do precariado professoral. Destacamos aqui a importância de estabelecer o recorte desta camada dos professores denominada precaridade professoral, pois compreendemos a relevância de tratar da particularidade desta camada. Assim, discordamos de autores que não enxergam a necessidade da utilização do termo, como o caso de (Valencia, 2016), e também fazemos oposição a autores como Standing (2014), que enxergam o precariado como uma nova classe social. Dessa maneira, temos acordo com Braga (2013) que entende o precariado como setor da classe trabalhadora que se encontra pressionado pelo crescimento da exploração econômica, ameaçado pela e exclusão social e que lida com condições degradantes de trabalho. Também reafirmamos nosso acordo com Alves (2013), que compreende o precariado como camada do proletariado formada por jovens-adultos que possuem altos níveis de escolarização e com inserção precária no mundo do trabalho.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog da Boitempo**, 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-dotrabalho-subsuncao-real-da-viracao/>>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

ALBERTO, Fellype. Artigo 9º, sobre os salários dos professores, é revogado ela feita em Juiz de Fora. **Portal G1**, Juiz de Fora, 15 de out. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2021/10/15/artigo-9o-sobre-os-salarios-dos-professores-e-revogado-pela-prefeita-em-juiz-de-fora.ghtml>. Acesso em 25 de fev. de 2024.

ALBUQUERQUE, Juliana Cristina Barbosa; ALVES, Rafael Delfino Rodrigues. Técnica Bola De Neve Em Construção Amostral Na Rede Social Instagram Intercom – In: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Goiânia – GO. **Anais Eletrônicos** – 22 a 24/05/2019. <Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2019/resumos/R66-0575-1.pdf>> acesso em 21 de março de 2022.

ALMEIDA. Luciana Rocha de. **Docência compartilhada: do solitário ao solidário**. Brasília-DF, 2015. 63f. Monografia (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015_LucianaRochadeAlmeida.pdf. Acesso: 03 de nov. 2023

ALMENDRA, Carlos Cesar. **Globalização e imperialismo**. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). *Revista Estudos*. n.1. jun. p.133-165. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

ALVES, Giovanni. **Reestruturação Produtiva e crise do sindicalismo no Brasil**. 1998. 417f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

_____. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório** – O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. São Paulo, 2010.

_____. A educação do precariado. **Blog da Boitempo**. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/12/17/a-educacao-do-precariado/> Acesso em 12 fev. 2024.

_____. **O que é precariado?** **Blog da Boitempo**. 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/> Acesso em 27 abr. 2021.

_____. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Canal6, 2014.

_____. Decifrando o conceito de precariado. In: VALENCIA, Soteldo. **Precariado ou Proletariado?** São Paulo, Práxis, 2016. p.7 – 12.

_____. FONSECA, Dora. O movimento social do precariado, carência de futuridade e necrose do capitalismo de bem-estar social em Portugal. Projeto História, São Paulo, n. 46, pp. 91-114, abr. 2013

AMORIM; Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges. Cambraia. **“Superdesignação” de Professores na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 23, p. 1-22, 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo.** As políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Maria Aparecida Bergo. **O descaso com a educação física e o reordenamento no mundo do trabalho.** Monografia de Especialização. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. Mundo do trabalho e sindicatos na era da reestruturação produtiva: impasses e desafios do sindicalismo brasileiro. **Transinformação**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1606>. Acesso em: 4 fev. 2024.

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

_____. BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletariado:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSAD, Leonor. Uma nova classe social ou o proletariado que se transforma? **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 66, n. 3, p. 17-18, Set 2014. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2023. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000300009>.

AVALIAÇÃO mostra insuficiência de alunos na leitura da matemática. **Tribuna de Minas.** Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/10-06-2018/avaliacao-mostra-insuficiencia-de-alunos-na-leitura-e-na-matematica.html>. Acesso em 08 de out. 2021.

BAUER, Carlos; MATOS, Alessandro Rubens. **Marx, Engels e o sindicalismo docente.** Revista Espaço acadêmico, v. 10, n. 114, p. 154-164, 2010.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; EDINALVA, Nascimento Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vívian Ribeiro. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Cad Educação. 2008;30(1):187-99.

BRAGA, Ruy. [s.d]. Exploração e desemprego definem precariado, diz sociólogo Ruy Braga. **Estadão.** Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/focas/planeje-sua-vida/exploracao-e-desemprego-definem-precariado-diz-sociologo-ruy-braga>. Acesso e: 19 de fev. 2024.

_____. **A política do precariado: do populismo a hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo; EDUSP, 2012.

_____. A política do Política do precariado. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 14 jan. 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/01/14/a-politica-do-precariado/>. Acesso em: 29 jan. 2024

_____. **Nova classe perigosa?** Blog da Boitempo. 2014. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2014/02/14/nova-classe-perigosa/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

_____. **O que é o precariado?** TV Boitempo. Youtube, 23 fev. 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZT471IIJ7Vg>. Acesso em: 02/08/2021.

_____. **Rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global.** São Paulo: Boitempo, 2017b.

_____; MARQUES, Joana. **Trabalho, globalização e contramovimentos: dinâmicas da ação coletiva do precariado artístico no Brasil e em Portugal.** Sociologias, 19(45), 52–80, 2017. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004503>.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm Acesso em: 23 fev. 2024.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 04 mai. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 278, de 2016**. Altera a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3462521&ts=1569964567811&disposition=inline>. Acesso: 06 mai. 2019.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. CONAE 2024. Documento Referência. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2024.

BRITTO, Ariana Martins. **Salários de professores e qualidade da educação no Brasil**. 2012.187f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Departamento de Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 251–263, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33e.8639539. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639539>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **El Ascenso de las incertidumbres**: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

CHAREDEVIAN, Pedro; BUENO, Carolina. Trabalhadores precários: vítimas preferenciais do coronavírus na América Latina: In: SUZUKI, Júlio; LIMA, De Castro, Rita; GALDINO, Gabriel (org) **A precarização do trabalho e as crises dos modelos produtivos na América Latina Século XXI**. São Paulo: PROLAM-USP, 2022.

CNTE. **Falta de estrutura das escolas compromete educação pública no Brasil**. Mai. 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76048-falta-de-estrutura-das-escolas-compromete-educacao-publica-no-brasil> acesso em 31 de dez. de 2023.

COELHO, Alessandra Damasceno Frank. DE SÁ, Elizangela Barroso Figueiredo. **O adoecimento docente e a readaptação funcional dos servidores públicos no município de Juiz de Fora**. v. 19 n. 1 (2019): Revista Libertas - (jan. jul. 2019).

DALTROZO, Ilha Darieli. **Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG**: história e histórias a serem contadas. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luiz. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERNANDES, Vinícius Tomaz. **O precariado em questão**: uma investigação a partir de seus teóricos. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Programa de Pós-graduação em Política Social, Espírito Santo, 2019.

FERREIRA, Denise Cristina. Kaminski; ABREU, Cláudia. Barcelos de Moura. **Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente**/Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. *Trabalho & Educação, [S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 129–139, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 03 junho. 2021.

FONTES, Virginia. **Capitalismo em tempos de uberização**: do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo*, v. 5, n. 8, jan./jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. **Charterização e Uberização**: destruindo profissões. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p.69-90.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GAMBOA, Silvio Ancizar. **A dialética na pesquisa em educação**: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 91-115

GONÇALVES, Rubia Manoel. **As relações de poder e o clima escolar**: as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, p. 91. 2019.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1982.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989.

HYPOLITO, Álvaro Moreira_____; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 507–522, 2013. DOI: 10.5902/198464448998. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>. Acesso em: 3 nov. 2023.

_____; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.2, pp.100-112, jul/dez., 2009.

JØRGENSEN, Martin Bak. Precariat – what it is and isn't – towards an understanding of what it does. **Critical Sociology**, pp. 1-16, 2015.

Juiz de Fora. **Lei nº 9.212 1998 de 28 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre o sistema de planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais da Administração Direta, das Autarquias, das Fundações Públicas e dos servidores públicos municipais integrantes do Quadro do Magistério Municipal, e dá outras providências. Juiz de Fora, 2012. Câmara Municipal de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://www.camarajf.mg.gov.br/sal/norma.php?nqn=09212&njc=&njt=LEI>>. Acesso em: 25 de jan. de 2024.

JUIZ DE FORA. **RESOLUÇÃO Nº 00025**, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2008. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. 05 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000030703>. Acesso em 09 de out. de 2021.

JUSTIÇA suspende contratação de professores e ameaça volta às aulas em Juiz de Fora. **Estado de Minas. Minas Gerais**, 20 de dez. de 2019 disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/12/20/interna_politica,1109753/justica-suspende-contratacao-de-professores-e-ameaca-volta-as-aulas-jf.shtml#google_vignette>. acesso em: 23 de fev. de 2024.

KONDER, Leandro. **Marx e a Sociologia da Educação**. In: TURA, M. L. R. (Org.). Sociologia para educadores. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. p. 11 – 24.

KUENZER, Acácia Zuneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-96.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 55-75.

LEONEL, Carolina. JF está há dez anos sem concurso para rede municipal de ensino. **Tribuna de Minas**. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/15-02-2019/juiz-de-fora-esta-ha-dez-anos-sem-concurso-para-rede-municipal-de-ensino.html> acesso em: 11 de mar. de 2022.

LIPIETZ, Alain. **Miragens e milagres**. Rio de Janeiro: Nobel, 1988.

LÖWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**, outubro, v. 1, outubro de 1998.

_____. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2008

_____. In: BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**". São Paulo, Boitempo, 2012.

MACEDO, Jorge. Há 36 anos, professores se reuniram em protesto na Praça da Liberdade. **Tribuna de Minas Gerais**. 15 de mai. de 2015. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/05/02/interna_gerais,643229/repressao-na-praca-da-liberdade.shtml. acesso em:31 de dez. de 2023.

MANFREDI, Silva Maria. Trabalho, Qualificação o e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação o & Sociedade**, Campinas. S. Paulo, v. 64, p. 13-49, 1998.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 1973.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **As condições do trabalho docente e o processo ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado em Educação. UFJF. 2010.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 2011b.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2013a.

_____. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013b.

MAURÍCIO, Francisco Raphael Cruz. **Na corda bamba: trabalho e educação entre o precariado**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará. Ceará, p. 28. 2017.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo. Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo, José Luís e Rosa Sundermann, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MOREIRA, Eduardo; RAGO, Luzia Margareth. **O que é taylorismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

Município de Juiz de Fora/MG. **Edital N° 01, de dezembro de 2021a**. Disponível em: < https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/1516/3_1020953.pdf. Acesso em 24 de fev. de 2024.

_____. **Edital N° 02, de dezembro de 2021b**. Disponível em: < <https://blog-static.infra.grancursosonline.com.br/wp-content/uploads/2021/12/12111317/EDITAL-PREFEITURA-JUIZ-DE-FORA-PROFESSOR-B.pdf>>. Acesso em 24 de fev. de 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 367 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____. Políticas Educacionais no Movimento das Mudanças no Mundo do Trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; CALHEIROS, Vicente. (Org.). **Conhecimento em educação física no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: UFSM, 2015, v. 1, p. 4158.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Mar. 2020.

OLIVEIRA, Wallace. Após anos de lutas, educação em Juiz de Fora Avança no direito ao piso salarial. Trabalhadores e prefeitura chegam a acordo que prevê aumentos escalonados até o fim deste ano. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 12 de mai. de 2022. Disponível em: < <https://www.brasildefatomg.com.br/2022/05/12/apos-anos-de-lutas-educacao-em-juiz-de-fora-avanca-no-direito-ao-piso-salarial#:~:text=A%20medida%20se%20aplica%20a,em%20R%24%203.845%20C63.>> Acesso em: 23 de fev. de 2024.

OLIVEIRA, Caroline. Mais de 400 municípios não pagam o piso para professores da educação básica, diz deputada. **Brasil de Fato**, São Paulo, 16 de jul. de 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/07/16/mais-de-400->

municipios-nao-pagam-o-piso-para-professores-da-educacao-basica-diz-deputada> acesso em: 31 dez 2023.

PIRES, Marília Freitas Campos. **O materialismo histórico dialético e a Educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

POCHMANN, Marcio. Entrevista. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 48, p. 17, nov./dez. 2016.

JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. **Memorial de Gestão 2017-2020**. Juiz de Fora, 2020

PROFESSOR recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 de nov. de 2016 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>.> acesso em: 31 de dez. de 2023.

PROFESSORES municipais retomam greve em Juiz de Fora. **Portal G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2020/03/11/professores-municipais-retomam-greve-em-juiz-de-fora.ghtml>. Acesso em 21 de set. 2024.

PROFESSORES da rede municipal suspendem greve em Juiz de Fora. **Portal G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2020/02/19/professores-da-rede-municipal-suspendem-greve-em-juiz-de-fora.ghtml>. Acesso em 21 de set. 2024.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirantes. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, maio/ago. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SÁ, Jauri. Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Infraestrutura escolar e espaço físico em educação**: o estado da arte. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017.

SALÁRIO mínimo de R\$ 1412 começa a ser pago nesta quinta-feira (1º/2). **Agenciagov**. 01 de fev. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/salario-minimo-de-r-1-412-comeca-a-ser-pago-nesta-quinta-feira-1o-2>. Acesso em: 18 de fev. de 2024.

SALAS LOTADAS e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil. **BBC News Brasil**, 12 de jun. de 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608>.> Acesso em: 25 de fev. de 2024.

SALLES, Renato. **Justiça suspende editais para contratação de professores temporários pela PJF.** Disponível em: https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/19-12-2019/justica-suspende-editais-para-contratacao-de-professores-temporarios-pela-pjf.html#goog_rewarded. acesso em 19 de set. de 2024.

SARMENTO, Diva Chaves. **Criação dos Sistemas Municipais de Ensino.** Revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, set./dez. 2005.

SAVIANI, Dermerval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil** Campinas: Autores Associados, 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Amanda Moreira. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI:** o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____. A uberização do trabalho docente no Brasil: Uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário.** v.17, n. 34, set./dez. 2019.

_____. 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.

SILVA, Amanda Moreira; MOTTA, Vânia Cardoso. **O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público.** ROTEIRO, v. 44, p. 1-20, 2019.

SILVA, Iverson Geraldo. Fragmentos de uma história: os 50 anos da secretaria de educação. **Cadernos para o professor,** Secretaria de Educação de Juiz de Fora, n. 37, p. 28-51, 2019.

SILVA, Maria Fátima Paiva; DAMAZIO, Márcia Silva. **O ensino da educação física e o espaço físico em questão.** Revista pensar a prática. v. 11, n. 2 2008.

SIND-UTE. **Nossa história.** [2015] Disponível em: <https://sindutemg.org.br/institucional/nossa-historia/>. Acesso em: 31 de dezembro de 2023.

SINGER, André. **Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas**. Novos estudos. - CEBRAP, São Paulo, n. 97, p. 23-40, nov. 2013.

SINPRO-JF. **História**. dez. [s.d.]. Disponível em: <<http://sinprojf.org.br/historia/>>. Acesso em 31 de dezembro de 2022.

_____. **Magistério Municipal: é preciso defender a nossa carreira!** SinproJF. Abr. 2018. Disponível em: <<http://sinprojf.org.br/magisterio-municipal-e-preciso-defender-nossa-carreira>> Acesso em 11 de mar. de 2022

_____. Sindicato dos professores de Juiz de Fora. **Sinpro-JF reúne educadores da Rede Municipal em dois dias de assembleia virtual**. out. 2020. Disponível em: <<http://sinprojf.org.br/sinpro-jf-reune-centenas-de-educadores-da-rede-municipal-em-dois-dias-de-assembleia-virtual/>>. Acesso em 11 de set. de 2021.

NETO, Joaquim José Soares et al. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**: Nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. Et al. **Os 10 anos de Fundef em Juiz de Fora - MG**. CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, ano 5, ed. 12, abr/jul.2011. 124p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação/ 1ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Qualidade da infraestrutura de escolas públicas no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **Precariado ou Proletariado?** Projeto Editorial Práxis. Bauru: Canal 6, 2016.

VALVERDE, Graziella Montes. **Inclusão Escolar em Juiz de Fora – MG**: a implantação do profissional de apoio nas escolas municipais da cidade alta (Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015). 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Inovação) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Repercussões da acumulação flexível no campo educacional**: o professor temporário em questão. Revista HISTEDBR Online, Campinas, número especial, p.156-169, abr. 2011.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas (UNICAMP)**, v. 44, p. 201-218, 2014.

WRIGHT, Erik Olin. Is the precariat a class? *Global Labour Journal*. v. 7, n. 2, pp. 123-135, 2016

APÊNDICE 1

Roteiro da entrevista semiestruturada:

Caracterização do professor(a):

Dados Pessoais:

Nome:

Idade:

Ano da graduação:

Graduação/Instituição:

Pós-Graduação(ões)/Instituição(ões):

Tempo de exercício profissional:

Categoria no magistério municipal: Professor Regente A () Professor Regente B ()

Em quais redes de Educação exerce a docência?

Possui cargo como professor efetivo na rede Estadual de Educação?

Como são distribuídas suas aulas nessas escolas durante a semana? Trabalha apenas na prefeitura? Caso contrário, em quais outras escolas trabalha e qual a carga horária em cada uma delas?

Qual o motivo que o levou a optar pelo trabalho na escola?

De acordo com as informações abaixo, em qual faixa de rendimento você se enquadra?

(A) 1 a 2 salários (1212,00 a 2424,00)

(B) 2 a 3 salários (2424,00 a 3636)

(C) 3 a 5 (3636 a 6.060)

(D) 5 ou mais (7.272)

Proporcionalmente, você recebe mais pelo trabalho desempenhado no Estado, Prefeitura ou rede particular de ensino?

Caracterização das condições de trabalho:

Há quantos anos trabalha como professor(a) contratado(a)?

Quais as principais dificuldades em trabalhar como contratado(a) na prefeitura de Juiz de Fora?

Na sua opinião, quais as diferenças entre as condições de trabalho entre os professores efetivos e contratados no trabalho nas escolas da prefeitura de Juiz de Fora?

Qual a sua opinião sobre as condições de trabalho dos professores contratados lotados no município de Juiz de Fora?

Você consegue retornar sempre para a mesma escola em que trabalhou no ano anterior nos processos de contratação temporária realizados pela prefeitura? Descreva como essa condição impacta o seu trabalho.

Você exerce outros afazeres para complementar sua renda? Se sim, quais?

Descreva como ocorre a sua participação no processo de contratação realizado pela Prefeitura de Juiz de Fora.

Você dispõe de tempo suficiente para a preparação das aulas e para a formação continuada? Como essa condição impacta o seu trabalho pedagógico?

Como você avalia o processo de contratação temporária praticado pela prefeitura de Juiz de Fora?

Descreva a estrutura material da escola em que trabalha.

Qual é o número de alunos(as) por turma que trabalha, em média? Qual a influência que esta quantidade de alunos(as) exerce no desenvolvimento de suas aulas?

Os alunos participam das suas aulas? Eles questionam a metodologia de trabalho ou a forma como a dinâmica das aulas é conduzida? Quais são suas principais dificuldades com eles? Quais as gratificações em trabalhar com eles? Quais são as maiores dificuldades que você encontra para desempenhar o seu trabalho?

Você identificou alguma modificação substancial em relação a sua carreira nos últimos anos de trabalho? Qual? Observou alguma mudança em relação à remuneração? Qual?

As condições de trabalho, como: condições estruturais da escola, turmas, ambiente de trabalho apresentaram alguma alteração ao longo dos últimos anos? Quais? Quais são as suas perspectivas com relação à progressão da sua carreira e do seu trabalho no futuro?

Você consegue assumir cargos em escolas todos os anos? Houve algum ano em que não conseguiu assumir cargo como professor(a)? Se não, como fez para manter seus rendimentos durante o ano?

Você é sindicalizado(a)? Qual a sua percepção acerca do papel do Sindicato dos Professores de Juiz de Fora - SINPRO na representação dos docentes?

Você prestou o último concurso ofertado pela secretaria de educação do município de Juiz de Fora? Se sim, quais são suas perspectivas em relação à carreira após a realização do processo seletivo?

Deseja acrescentar algo que não foi tratado na entrevista?

APÊNDICE 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Precarização do trabalho docente: o trabalho dos professores contratados no município de Juiz de Fora”** como requisito parcial para a conclusão do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação (FACED – UFJF). Neste estudo, temos o objetivo de investigar o efeito dos crescentes processos de precarização do trabalho docente dos professores(as) de educação física no contexto da escola pública, no município de Juiz de Fora, avaliando como os mesmos desenvolvem suas práticas diante de tal cenário. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você está sendo esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 20 _____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas, você poderá consultar o pesquisador: Marcos Sacramento Silva pelo telefone: (32) 999052834 e/ou pelo e-mail: msacrasilva@yahoo.com.br