

Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos Precarização no Brasil¹

Work and Teaching Work in Basic Education in Precarious Times in Brazil

Fabiane Santana Previtali. *fabiane.previtali@gmail.com*

Universidade Federal de Uberlândia. Brasil

Cílon César Fagiani. *cilsoncf@gmail.com*

Universidade de Uberaba. Brasil

Recibido: 02/03/2020

Aprobado: 23/03/2020

“(...) o poder do Estado tem sido utilizado em toda parte pelos governos para locupletar a classe capitalista, e por grupos ou indivíduos para locupletar-se a si mesmos”.

Harry Braverman, Trabalho e Capital Monopolista, p. 245.

Resumo

O objetivo do artigo é analisar as mudanças no trabalho e as formas de resistência dos professores da educação básica pública no Brasil em especial a partir do governo Temer (2016-2018), quando intensificam-se as reformas neoliberais, com ênfase na desregulamentação do trabalho via aprovação da Lei Nº 13.467/2017 da Reforma Trabalhista. Nesse contexto, o trabalho docente na educação básica tem sido reformulado via difusão de contratos flexíveis e temporários, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à metas e resultados e pagamentos diferenciados por produtividade. Essas mudanças constituem, em última instância, novos mecanismos de controle e submissão do trabalho. A precarização do trabalho docente atinge especialmente os jovens os quais são inseridos no mercado de trabalho sob condições laborais que se opõem ao contrato de trabalho de tempo integral e com algum nível de proteção social, com rendimentos tendencialmente inferiores. O estudo se faz a partir de revisão de literatura, pesquisa documental e empírica, mediante entrevistas, envolvendo professores, gestores e lideranças sindicais.

Palavras-Chave: Trabalho docente; Educação básica; Brasil; Precarização; Qualificação.

1 O presente artigo foi inicialmente apresentado no GT 17: Trabalho e Reestruturação Produtiva, do XXXII Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia – ALAS, ocorrido em Lima, Peru, entre os dias 1 e 6 de dezembro de 2019. Apresentamos agora uma versão atualizada, resultado do profícuo debate ocorrido no âmbito do GT. Somos gratos aos comentários e contribuições dos participantes no sentido de tornar esse trabalho mais claro em suas formulações. Nossos sinceros agradecimentos ainda ao Prof. Alberto L. Bialakowsky pelo apoio e amizade e ao Prof. Leonel Rivero Cancela pela oportunidade dessa publicação. Por fim, ressaltamos que somos responsáveis pelo conteúdo aqui divulgado.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the changes in work and the forms of resistance of teachers of public basic education in Brazil, especially from the Temer government (2016-2018), when neoliberal reforms were intensified, with emphasis on labor deregulation via approval of the Labor Reform Law No. 13,467 / 2017. In this context, teaching work in basic education has been reformulated through the diffusion of flexible and temporary contracts, standardized individual performance evaluations, linked to goals and results, and differentiated productivity payments. These changes are, ultimately, new mechanisms of control and submission of work. The precariousness of teaching work especially affects young people who are inserted in the labor market under working conditions that oppose the full-time employment contract and with some level of social protection, with usually lower incomes. The study is based on literature review, documentary and empirical research, through interviews involving teachers, managers and union leaders.

Key words Teaching work; Basic education; Brazil; Precariousness; Qualification.

Introdução

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

Numa aparente contradição, sob a acumulação da era digital, o fenômeno da proletarização e da precariedade laboral não estão restritos aos trabalhadores e trabalhadoras sem qualificação ou manuais, mas se aplica também ao trabalho qualificado e profissionalizado, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter estrutural e transversal a todas às profissões.

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

Ao mesmo tempo que se vivencia o aprofundamento da alienação e as relações e condições de trabalho tornam-se mais precarizadas, o novo memento da acumulação capitalista ancora-se nas exigências de maiores de níveis de escolaridade e qualificação. O trabalho docente está inserido nesse contexto.

O objetivo do artigo é analisar as contradições e tensões presentes no trabalho atualmente, em particular no trabalho docente da educação básica pública no Brasil a partir do governo Temer (2016-2018), quando intensificam-se, não sem resistências, as reformas neoliberais de (des)regulamentação do trabalho via aprovação da Lei Nº 13.467/2017 da Reforma Trabalhista. Essa reforma, ao permitir as terceirizações inclusive na esfera pública, amplia e aprofunda o fenômeno da precariedade laboral no trabalho qualificado e profissionalizado, assumindo um caráter estrutural e transversal a todas as profissões, dentre elas a docência na educação básica, a qual compreende desde o ensino infantil até o terceiro ano do ensino médio. Busca-se problematizar como o trabalho docente nessa etapa da educação escolar tem sido reformulado via difusão de contratos flexíveis e temporários, avaliações padronizadas de desempenho individual vinculadas às metas, resultados e pagamentos diferenciados por produtividade.

Além da introdução, o artigo está dividido em três seções e conclusão. Na primeira analisa-se o trabalho sob as novas tecnologias digitais e como as mudanças estão impactando os extratos mais jovens e qualificados da classe trabalhadora. A seguir, discute-se a educação escolar, resultante de disputas político-ideológicas sobre os meios e fins do processo educacional, sob políticas neoliberais e Estado Gestor cuja ênfase recai sobre o controle do processo de trabalho docente, elemento fulcral em tempos de crise da acumulação do capital. A terceira seção examina como o processo de trabalho docente vai sendo (trans)formado a partir de três eixos básicos interrelacionados: da formação e profissionalização, do processo de trabalho no local de trabalho e das condições laborais. Busca-se demonstrar como a Reforma Trabalhista amplia os espaços para os contratos terceirizados na educação básica, fragiliza as ações coletivas e impõe duras perdas à categoria docente, contribuindo para a precarização das condições de trabalho e vida.

Por fim, na conclusão, para além do fetiche da flexibilidade e da liberdade de escolha sobre como e quando trabalhar, argumenta-se que o trabalho em geral e o trabalho docente em particular vivenciam um novo patamar no processo histórico de subsumção do trabalho ao capital. O desafio da nova classe trabalhadora hoje, mais qualificada e ao mesmo tempo, mais precarizada, está na retomada radical das lutas sociais para o enfrentamento das estratégias individualizantes e alienantes do controle do trabalho e da vida.

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

Expressão das novas relações sociais de produção é o teletrabalho ou o trabalho da era informacional e digital (Antunes, 2018), imbricação entre trabalho e tecnologia digital. Ele consiste numa forma de trabalho decorrente das mutações tecnológicas nos últimos tempos sob a qual são transformadas as tradicionais relações laborais. Devido à sua particularidade, isto é, realizado sob o uso das tecnologias informacionais, o teletrabalho pode ser feito total ou parcialmente à distância, deslocando o local de trabalho para onde estiver o trabalhador ou trabalhadora desde que haja um computador ou celular e conexão de internet, configurando-se o que Huws (2013) denomina de *cyber-proletariado*.

Nesse contexto, ao invés do trabalhador/a se deslocar até a empresa para realização do trabalho, é o trabalho que se desloca até ele. Esse processo não é totalmente novo, tendo sido observado por Marx (2013) já no século XIX, especialmente nas fases da cooperação simples e manufatura. Nos anos 1980 ele é reinventado com a descentralização da produção, concomitantemente à terceirização e subcontratação (Murray, 1983). Atualmente, sob o controle das novas tecnologias digitais, alcança um novo patamar, mais eficiente quanto ao objetivo de sua adoção: destruir as formas organizativas de resistência do trabalho e assegurar o controle do trabalho para extração do mais-valor (Marx, 2013; Braverman, 1981; Antunes, 2000; Previtali, 2009; Previtali, et al, 2012; Antunes, 2018).

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

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

Se o trabalho é alterado, as relações laborais também são transmutadas rumo a uma crescente e generalizada precarização que se torna a marca estruturante da acumulação do capital nos tempos atuais (Antunes, 2018). A instituição de novos estatutos jurídicos, sob os princípios do neoliberalismo, normatiza e (des)regulamenta o trabalho em vários países do mundo, tendo sido seu nascedouro a Inglaterra de Thatcher e os Estados Unidos de Reagan (Previtali e Fagiani, 2017).

O Brasil, país inserido subalternamente na divisão internacional do trabalho, tem seguido, num movimento não sem contradições internas, os ditames dos países do Norte. Nesse contexto, a classe dominante brasileira tem forjado a ferro e fogo, no seio da sociedade civil e na esfera do Estado, a imposição das reformas como a PEC 241, agora PEC 55, que regulamenta a precarização dos trabalhadores/as. Mais recentemente foi aprovado pelo governo de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) a Lei Nº 13.467/2017 da Reforma Trabalhista, a qual autoriza o uso do trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial em atividades meio e atividades fim, com direitos limitados, ou mesmo ausentes.

Deve-se destacar que o fenômeno da precarização não é recente. Na verdade, a precarização é elemento constituinte da categoria trabalho no modo de produção capitalista. Em outras palavras, no capitalismo, o ser humano é alienado de si mesmo no e pelo trabalho posto que este passa a ser objeto de exploração e manipulação pela classe burguesa na sua dimensão abstrata.

No entanto, se a precarização não é um fenômeno essencialmente novo, ela assume novas características na sociedade das mercadorias do século XXI. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo memento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de escolaridade e qualificação, dado o patamar em que se encontra a divisão sócio-técnica do trabalho mediante a difusão das inovações tecnológicas de matriz flexível e informacional.

Nesse contexto, a precarização atinge um conjunto de trabalhadores/as mais jovens, com maiores níveis de escolaridade e com qualificação em nível superior, como os professores e professoras da educação básica. Esses jovens profissionais são inseridos no mercado de trabalho sob condições laborais que se opõem ao contrato de trabalho de tempo integral e com baixo nível de proteção social e com rendimentos tendencialmente inferiores.

Portanto, o elemento novo que merece destaque é que o trabalho qualificado e com maiores níveis de escolaridade no contexto das novas tecnologias é precário e os grupos sociais mais jovens ingressam nesse novo mercado de trabalho sob condições de (des)regulamentação do trabalho e desprotegidos das forças de mercado e da insegurança resultante deste, tornando-se cada vez mais expostos às intempéries impostas pelos capitais (Previtali e Fagiani, 2015; Alberti, et al, 2018).

No bojo do processo de reestruturação produtiva², os/as jovens tendem a ser mais adaptáveis ao uso das novas tecnologias digitais posto que nela são forjados. Pode-se afirmar que todas as relações de emprego são permeadas, em alguma medida, pela relação com as tecnologias. Imersos nesse quadro, aprendem e a ser flexíveis e interativos e a buscar sempre maior qualificação num esforço cotidiano que, por sua vez, dilacera suas condições físicas e, em especial, psíquicas, com uma consciência apenas imediata e superficial quanto aos imperativos estruturais, sociais e culturais, sob os quais se apoiam a nova organização produtiva do trabalho e sua correlata (des)regulação.

Os jovens trabalhadores e trabalhadoras são constrangidos a adaptarem-se à fluidez das relações de emprego, que passam a ser pautadas nos contratos temporários, à relação com mais de um emprego com extensão da jornada de trabalho total, às formas individualizadas de avaliação e desempenho que levam à diferentes remunerações. Sob essas novas condições de trabalho e de vida, eles são fortemente influenciados em sua subjetividade, desenvolvendo sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e adoecimento. Esse conjunto de elementos dificulta o reconhecimento de uma identidade de classe e contribui para a desmobilização coletiva de formas de resistência, ao mesmo tempo em que aflora sentimentos de “naturalização” da precarização das condições trabalho e de vida.

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

Tem-se que, nos tempos atuais, está em desenvolvimento uma nova parcela da classe trabalhadora³, que parece tender à hegemonia, marcada pela escolarização e precarização de suas condições de trabalho e vida sob as determinações da valorização do capital, num movimento contrário ao que pareceria ser natural, qual seja: de melhores condições de trabalho e maior proteção social ao trabalho qualificado, dado o avanço do progresso técnico e da produção da riqueza social.

É necessário considerar que o trabalho precário assume contornos distintos em função das diferenças sócio-históricas e econômicas das nações dadas suas posições distintas em relação à divisão internacional do trabalho. Se houve um relativo controle da precarização e da degradação do trabalho sob o Estado de Bem-Estar-Social nos países da Europa Ocidental e Estados Unidos (Antunes, 2000; Previtali e Fagiani, 2017), atualmente, na era da chamada Quarta Revolução Industrial ou Fábrica 4.0, esses dois elementos são tendências que se ampliam e se aprofundam naqueles países (Antunes, 2018). No caso de toda a América Latina e do Brasil em particular, houve o “boom” da produção em massa fordista, nos anos 1960-1970, não sob a construção do Estado Social, mas sob a batuta da ditadura militar que impunha fortíssima repressão às lutas operárias contra a superexploração do trabalho que marcou e marca, ainda hoje, a acumulação capitalista nesses países (Antunes, 2011).

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

A educação é um processo social amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana. Como diz Saviani (2007), só o ser humano trabalha e educa e assim se faz homem ou ainda, segundo Mészáros (2008), ser social. Não há uma natureza humana dada à priori. O ser humano se faz enquanto tal na sua interação com a natureza coletivamente, num processo histórico, dinâmico e marcado por contradições.

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

Concebendo-se a educação escolar como um instrumento formador e de expressividade sociocultural, torna-se impossível analisá-la de maneira independentemente e apartada da sociedade. No âmbito das relações sociais capitalistas de produção, essa educação tem por função, não sem contradições internas e considerando-se sua relativa autonomia, a produção e reprodução

³ Argumentamos aqui a favor de uma hipótese diversa de Guy Standing (2014), segundo a qual está em construção uma nova classe trabalhadora, o precariado, mais desorganizada e suscetível às políticas populistas e mesmo neofacistas. Corroboramos com Antunes (2000 e 2018) para quem a classe-que-vive-do-trabalho, em sua nova morfologia, compreende distintos polos que são expressões da mesma classe. sobre os meios e fins do processo educacional, tendo o docente como elemento fulcraz a classe-que-vive-do-trabalho em sua nova sobre os meios e fins do processo educacional, tendo o docente como elemento fulcraz a classe-que-vive-do-trabalho em sua novae sobre os meios e fins do processo educacional, tendo o docente como elemento fulcraz a classe-que-vive-do-trabalho em sua novosso educacional, tendo o docente como elemento fulcraz a classe-que-vive-do-trabalho em sua nova

do sujeito que trabalha sob o regime de exploração, do ponto de vista técnico e ideológico (Enguita, 1989; Mészáros, 2008). Sendo a educação escolar parte integrante da estrutura social, a sua transformação somente é possível no bojo da transformação dessa própria estrutura, num movimento recíproco, mas determinado pela mudança estrutural (Mészáros, 2008).

A escola, assim, se configura, cotidianamente, em palco de conflito político-ideológico sobre quais os fins da educação: o cidadão que se deseja formar, como e para quê. Em outras palavras, se uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho ou se apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho (Saviani, 2017).

Na fase atual do capitalismo da era digital, designada como “destrutiva” por Mészáros (2011), sob o ideário neoliberal e do Estado Gestor (Hood, 1995; Newman e Clarke, 2012), as mudanças na educação básica pública - e suas correlações no ensino superior - visam melhorar a sua qualidade através de políticas educacionais orientadas por Fóruns Mundiais de Educação⁴ e fortemente assentadas em relatórios e diagnósticos do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), os quais propõem o aumento da desregulação por parte do Estado, a diminuição da sua burocracia, bem como das suas contas e orçamentos destinados à educação pública (Frigotto, 2012; Fagiani, 2018), visando uma formação flexível e adequada ao mercado de trabalho (Shiroma e Evangelista, 2011; Kuenzer, 2017).

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

A partir dos anos 2000 o gerencialismo vem sendo continuamente desenvolvido, adotado e reforçado mundialmente como receituário de eficiência do Estado na gestão da educação (Oliveira, 2015). Esse movimento não se faz homogêneo e linear, mas sim de forma desigual e combinada em função da posição dos países e regiões na divisão internacional do trabalho (Previtali, 2011; Previtali et al., 2012).

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

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

No Brasil, a reforma do Estado sob os princípios da Nova Gestão Pública assume um caráter mais sistêmico no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), quando da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira sob explícita influência da reforma do Estado implementada na Inglaterra (Previtali e Fagiani, 2017). Essa política sofreu refrações durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003, na medida em que se buscou implementar uma perspectiva de desenvolvimento de base nacional, mas ganhou novo impulso com o governo de Michel Temer em 2016 (Freitas, 2016). Para Antunes (2018, p. 269), o governo Temer inaugura no Brasil a fase da “contrarrevolução preventiva de tipo ultraliberal” cuja principal finalidade é a privatização de todas as empresas estatais e a demolição completa dos direitos do trabalho.

Nesse contexto o trabalho docente na educação básica no Brasil tem sido reformulado, difundido-se contratos flexíveis e temporários de trabalho, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à metas e resultados, implicando em pagamentos diferenciados num movimento de “privatização por dentro”, isto é, expandindo-se dentro da empresa pública as vias de ação do capital privado e expropriação do valor.

Destaca-se que o estado de Minas Gerais sob o governo de Aécio Neves que foi um dos primeiros a adotar a proposta gerencialista no âmbito de seu programa denominado “Choque de Gestão” em nome da eficiência administrativa e da racionalização dos gastos públicos mediante implantação de um sistema informatizado de avaliação e monitoramento das ações e das metas estabelecidas, bem como dos resultados auferidos (Maciel e Previtali, 2011; Silveira e Previtali, 2017).

Considerando-se que as palavras não são neutras e carregam consigo significados que se constroem nas relações sociais que, por sua vez, estão imbuídas de relações de poder e ideologia (Fairclough e Melo, 2012) a expressão “Choque de Gestão” remete à ideia de necessidade imperiosa e urgente, de única alternativa possível para a gestão pública. Para Silveira e Previtali (2017), das ferramentas de gestão concernentes ao programa, destacam-se o Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) e a Avaliação de Desempenho Individual, gerenciados pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e cuja ênfase recai no corte de despesas e investimentos do Estado, intensificação do trabalho dos servidores e redução de direitos sociais.

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

As inovações tecnológicas são seletivas e garantem maior controle do trabalho pelo capital através da simplificação e segmentação do trabalho, o que implica na perda de autonomia dos trabalhadores na determinação dos meios e dos fins do trabalho, conduzindo a um processo de desqualificação profissional e de forma mais geral, à degradação do trabalho (Braverman, 1981). Conforme Previtali e Fagiani (2014, p. 760): *“a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração”*.

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

As teses de Braverman são fundamentais para a compreensão de como a essência do controle permanece no processo de proletarização do trabalho docente atualmente no Brasil. O docente vai sendo (trans)formado, simultaneamente, objetiva e subjetivamente sob três aspectos: 1) a formação e profissionalização, 2) o processo de trabalho e 3) as relações laborais. Se o conjunto dessas mudanças é induzido a partir da base material da sociedade, expressando os interesses dominantes do capital na sua relação com o trabalho, é na esfera do Estado que ele é sistematizado e implementado através das políticas educacionais. O Estado, como já afirmava Marx (2013), não é neutro e, ao impor o controle sobre o trabalho docente, almeja controlar a reestruturação da educação básica pública sob os auspícios do neoliberalismo.

A construção do novo perfil do profissional interage diretamente com as mudanças na sua formação. Por sua vez, os elementos que compõem a formação, traduzidos em saberes e práticas sistematizados, não estão alheios às demandas do mundo do trabalho e seu patamar sócio-técnico. No entanto, cabe ressaltar que a relação de influência recíproca não ocorre de maneira horizontalizada. Ao contrário, elas formam, como diz Mészáros (2011, p. 16), *“um todo estruturado, com uma ordem interna adequada e uma hierarquia determinada e deve ser apreendida como dinâmica e em constante mutação”*.

Nesse sentido, as mudanças ocorrem sob o impacto de novas demandas e diretrizes formativas, da difusão de novas tecnologias digitais no processo de trabalho, bem como das novas condições laborais, as quais são pautadas no trabalho precarizado. Essas dimensões devem ser analisadas conjuntamente para que se possa apreender a totalidade das mudanças em toda a sua complexidade.

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

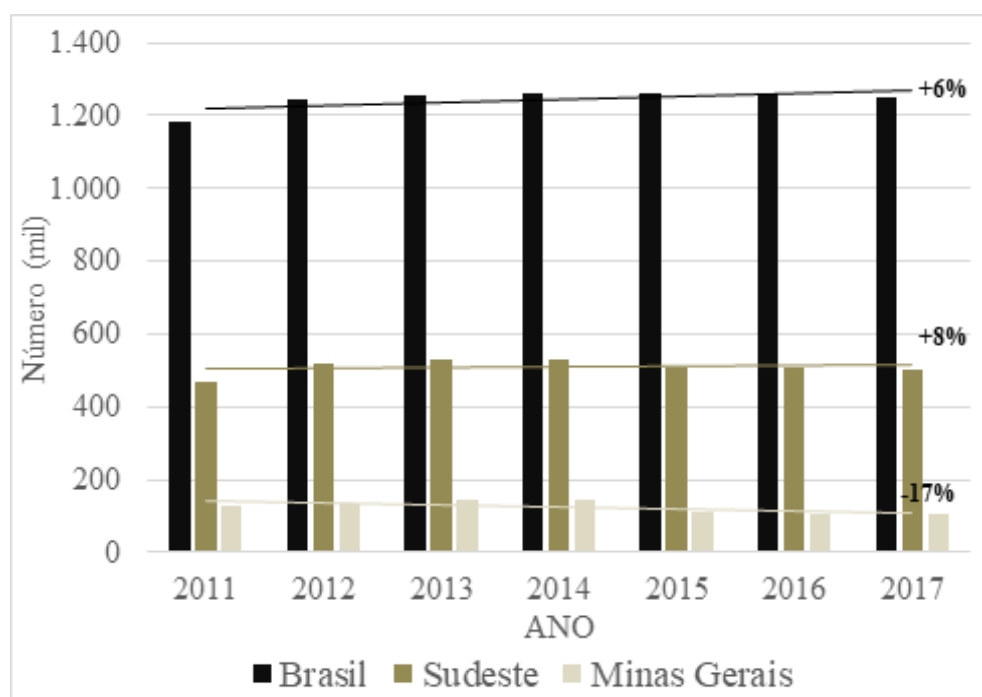
Outro aspecto a ser destacado concerne às atividades no local de trabalho, isto é, ao próprio processo de trabalho. O trabalho docente, em sua especificidade: cognitivo e relacional, portanto, potencialmente infinito no seu processo criador de coisas úteis, segue mantendo atividades de alta qualificação e conserva grande parte do controle sobre seu processo de trabalho (Enguita, 1989). Entretanto, a rápida difusão do controle burocrático-informacional, a fragmentação das especialidades, dentre elas: administração, supervisão,

orientação, coordenação e outras para além das atividades em sala de aula concomitantemente à hierarquização e à centralização das esferas decisórias têm implicado na perda de autonomia sobre os meios e os fins do trabalho pelo/a docente (Frigotto, 2012; Lima et al., 2013; Hypolito, 2015).

No que concerne às relações laborais, cabe sublinhar a mudança no vínculo empregatício na administração pública sob a NGP. Conforme os Gráficos 1 e 2, vem ocorrendo o crescimento do vínculo “Temporário”, isto é, via contratos de trabalho por tempo determinado, em relação ao vínculo “Efetivo”, ou seja, através de concursos públicos. Observa-se no Gráfico 1 que o tipo de vínculo Efetivo sofreu um aumento de 6% no Brasil e 8% na região Sudeste e sofreu uma redução de 17% no estado de Minas Gerais, onde ocorreu o Choque de Gestão a partir do governo de Aécio Neves. No entanto, ao se observar o Gráfico 2 chama a atenção o aumento significativo dos docentes com vínculo do tipo Temporário, sendo de 15% no Brasil, 19% na região Sudeste e o brutal crescimento em 63% no estado de Minas Gerais.

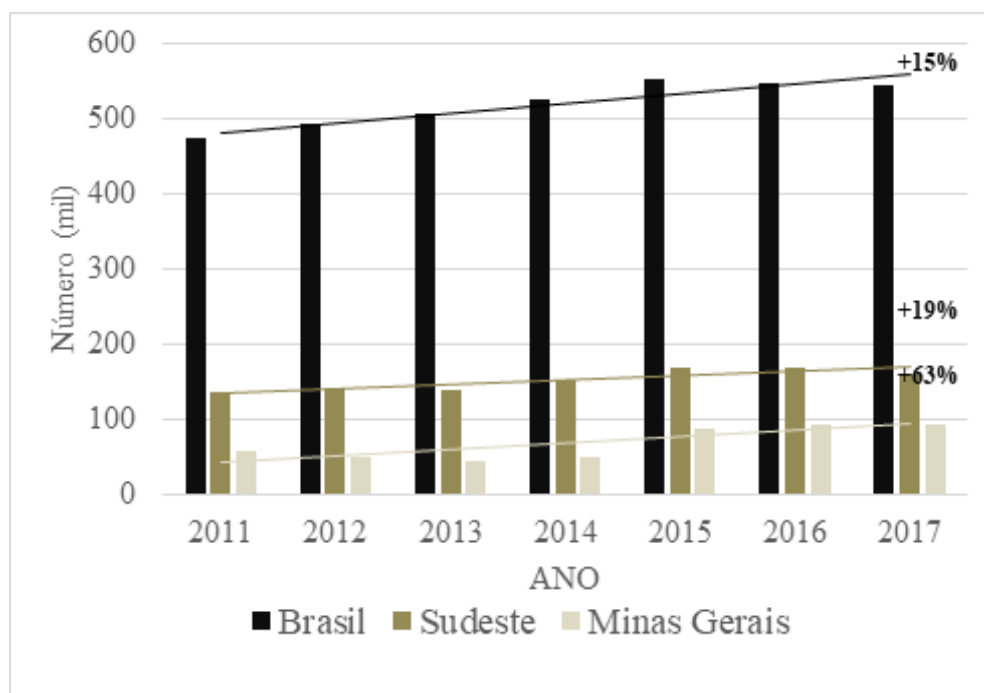
Logo, apesar de um pequeno crescimento nas formas de emprego do tipo Efetivo, que podem ser atribuídas à realização de concursos públicos entre os anos 2012 e 2016, já em 2017, sob o governo de Michel Temer, verifica-se o avanço, especialmente na região Sudeste do país, dos contratos temporários.

Gráfico 1: Número de docentes efetivos nas escolas de educação básica públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2017.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP (2011-2017).

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



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP (2011-2017).

Para Pereira (2018) os contratos temporários de trabalho fazem com que os professores e professoras migrem frequentemente de uma escola para outra ao término de cada vínculo⁵ o que gera um descompasso no processo de ensino-aprendizagem. Ainda para o autor, outro dado importante que demonstra a precarização do trabalho docente diz respeito ao incremento da terceirização através das parcerias com ONGs, OSs e parcerias público-privadas, através de contratos de trabalho, ao mesmo tempo que ocorre a redução de concursos públicos.

Para além dos contratos temporários, devem ser incluídos no campo das relações de trabalho docente precarizadas o trabalho eventual ou intermitente, isto é, aquele que não possui nenhum tipo de contrato, sendo que o professor e professora ministram aulas em substituição àquele que falta ou tiram licença (Souza, 2016). Segundo Souza (2016, p. 223):

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

⁵ No estado de Minas Gerais esse tipo de trabalho intermitente é chamado de designação.

Maciel e Previtali (2011) chamam a atenção no processo de sujeição da subjetividade do trabalhador docente através de mecanismos informacionais e burocráticos de controle que levam à objetivação do seu saber em procedimentos pré-estabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas, nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental. Nesse sentido, as novas tecnologias digitais nos processos educacionais tendem a exercer uma força imperiosa na medida em que se objetivam nos processos informatizados o conhecimento e a experiência do professor, portanto, o “saber-fazer”. Conforme Ball y otros (2013):

Pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Modifica as relações entre os colegas, estudantes e líderes. Constitui a própria educação em novas formas – como desempenho/performance e como mercadoria. É o que se realiza nas práticas, nas relações e nas subjetividades. É importante ressaltar que o neoliberalismo não é apenas algo ‘por aí’ em novas estruturas, procedimentos e ‘liberdades’, está ‘aqui’ em nossas cabeças, estamos neoliberalizados! (p.26).

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

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

Sob essas condições, em 2015 foram divulgados dados da educação básica e superior no Brasil. Constatou-se que mais da metade dos adultos com idade entre 25 e 64 anos não tinham chegado ao ensino médio e 17% da população sequer tinha concluído a educação básica. É menos do que a metade da média global (37%), e também abaixo do verificado em Argentina, Colômbia e Chile, todos em torno dos 22% (Ensino Superior, 2017). A desigualdade entre as

regiões do país quanto ao acesso ao ensino superior também merece destaque: enquanto 35% dos jovens de 25 a 34 anos no Distrito Federal estão no ensino superior, no Maranhão a taxa é cinco vezes menor (7%) (Ensino Superior, 2017).

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

Os docentes reivindicavam 75,33% para equiparação salarial com as demais categorias com formação de nível superior. O salário dos professores com licenciatura plena atuando no final da segunda etapa do fundamental e no ensino médio era de R\$ 2.145,00 para 40 horas semanais. Os professores demandavam ainda aumento do valor do vale-transporte e do vale-alimentação e a garantia de direitos estendidos aos docentes temporários e exigiam o fim do processo de reorganização das escolas que incluía o fechamento de salas de aulas. Esse processo estava implicando na demissão de cerca de 20.000 professores, concomitantemente à superlotação das turmas remanescentes. Segundo a categoria, mais de 3 mil salas de aula foram fechadas. Também essa greve terminou sem que as reivindicações fossem atendidas pelo governo de Geraldo Alckmin (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB).

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

Conclusão

O que se presencia na atual fase de acumulação capitalista é um processo de aprofundamento e complexificação das relações de exploração do trabalho pelo capital, permeadas pela difusão das tecnologias digitais e da desregulamentação das relações laborais. Nesse contexto, a proletarização e precarização, antes associadas apenas ao trabalho manual e às péssimas condições de trabalho e emprego, ao trabalho informal e periférico, passam, numa aparente contradição, a configurar também o trabalho qualificado e profissionalizado.

No caso dos professores e professoras da educação básica, em particular na esfera pública, tem-se que os mesmos têm sofrido uma crescente perda de controle sobre os meios, isto é, dos processos políticos-pedagógicos para o ensinar e dos fins do trabalho, ou seja, a formação do estudante. As formas de controle têm sido aprofundadas, por meio da imbricação crescente entre

trabalho vivo e trabalho morto, bem como sob relações laborais individualizadas e pautadas fortemente na competição intra-trabalhadores em função das reformas promovidas pelo Estado Gestor.

São elementos constitutivos dessa intencionalidade a (des)construção dos processos formativos docentes, tornando-os mais aligeirados e de conteúdo essencialmente tecnicista, a expropriação da autonomia do ensinar concomitantemente à imposição de projetos e procedimentos pedagógicos determinados pela gestão superior, a imposição de tarefas típicas da gestão, envolvendo a captação de recursos privados, o desmonte da carreira docente e a imposição de formas flexíveis de emprego, a intensificação do trabalho em função do acúmulo de tarefas, a desvalorização salarial e as más condições de trabalho com destaque ao excessivo número de estudantes por sala de aula, bem como das instalações escolares deficientes e inadequadas.

As mudanças ocorrem concomitantemente, no local de trabalho via maior imbricação entre trabalho e técnica e através das reformas na estrutura político-jurídica. Uma rede de proteção social, ainda recente, fruto das conquistas das classes trabalhadoras e consubstanciadas na Constituição de 1988, começa a ser devastada, implicando na retirada de direitos, na instabilidade e na insegurança dos trabalhadores.

Esse completo conjunto de elementos resulta no desânimo e na apatia do e da docente, podendo levar ao adoecimento. Contribui para esse quadro o fato da sociedade responsabilizar os docentes por toda a estrutura do processo educacional, influenciada pelo forte poder da mistificação ideológica presente no modo de produção capitalista, como se o professor e professora “não soubessem o que fazer ou o que ensinar”.

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

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

Os professores e professoras da educação básica assumem a importante e difícil tarefa de resistir aos imperativos ideológicos no capital, os quais estão fundados numa concepção de ciência não-crítica e numa perspectiva autoritária da educação com vistas a promover uma subjetividade conformista. Ocorre que, por maior e mais profundo que seja o processo destrutivo da ordem do capital, não há controle sem resistência.

Portanto, o êxito de um projeto opressor, que “(des)humaniza”, como diz Antunes (2018), o ser social, dependerá das lutas sociais em defesa da educação pública e do trabalho docente na medida em que, se a escola possui uma função reprodutivista, ela traz consigo, o seu contrário. Como disse Mészáros (2008, p. 54), “é esse o desafio e o fardo de nosso tempo histórico”.

Referencias

- Alberti, G. et al. (2018). In, Against and Beyond Precarity: Work Insecure Times. *Work, Employment and Society*, 32 (3), 447–457. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017018762088>.
- Alves, T. e Pinto, J. M. (2012). Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. *Outros Temas*, 41 (143), 606-639. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>.
- Antunes, R. (2018). *O Privilégio da Servidão: o novo proletário de serviços da era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2011). *O Continente do Labor*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2000). *Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Ball, S. et al (2013). A Constituição da Subjetividade Docente no Brasil: um contexto global”. *Revista Educação em Questão, Natal*, 46 (32), 9-36. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>.
- Braverman, H. (1981). *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Eds.
- Carvalho, M. T. G. (2006). “A Nova Gestão Pública, as reformas no sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal”. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas.
- Enguita, F. M. (1989). *A escola oculta: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ensino Superior. Apenas 15% dos brasileiros entre 25 e 34 anos estão no ensino superior. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/um-panorama-educacao-brasileira/>. 31 de outubro de 2017.
- Fagiani, C. C., e Previtali, F. S. (2015). A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. *Revista Ciências do Trabalho, Vol. 3, pp.* 53 – 67. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/47>.
- Fagiani, C.C. (2018). *A Formação do Jovem Trabalhador: aproximações entre Brasil e Portugal*. Editora Navegando: Uberlândia. 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com>.
- Fairclough, N.; e Melo, I. F. (2012). Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, 25 (2), 307-329.

- Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>.
- Freitas, L. C. de. (2016). Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes, Campinas*, 36 (99), 137-153. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf
- Frigotto, G. (2012). Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. En: Gaudêncio Frigotto (Org). Educação e Crise do Trabalho, pp. 25-53. Petrópolis: Vozes.
- Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; e Pizzi, L. C. (2009). Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9, (2), pp.100-112. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>.
- Hypolito, A. M. (2015). “Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho.” *Cad. Cedes, Campinas*, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>.
- Hood, C. (1995) “The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme.” *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 20, No. 2/3, p. 93-109.1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W>.
- Huws, U. (2013) “Working online, living offline: labour in the Internet Age.” *Work Organisation, Labour & Globalization*. Vol. 7, N. 1, Summer, 2013. Pp: 1 – 11.
- Kuenzer, A. Z. (2017) “Trabalho e Escola: Flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.” *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, no. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>.
- Lima, A. B. et al. (2013). A Escola na Eterna Dimensão Conflitual: ser conservação e ter transformação. En: Antonio Bosco de Lima, Dirce Neri T.T. De Freitas (Orgs). “*Políticas Sociais e Educacionais: cenários e gestão*”. Uberlândia: Edufu. 2013. p. 267 – 282.
- Marx, K. (2013). *O Capital*. Livro 1. São Paulo: Boitempo.
- Maciel, R. M. e Previtalli, F. S. (2011). Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas / MG em 2011”. *Revista Labor*, 1 (6) pp. 326-343. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinksep&pid=S16793951201400040000300017&lng=en.
- Mészáros, I. (2011). *Estrutura Social e Formas de Consciência II*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2008). *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo.
- Murray, F. (1983). The decentralisation of production — the decline of the mass-collective worker?” *Capital & Class*, 7 (1), 74–99.

- Newman, J. e Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educ. Real.* [online], 37 (2), pp.353-381. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>.
- Oliveira, D.A. (2015). Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a Busca da Eficiência e a ampliação do direito à Educação. *Educ. Soc., Campinas*, 36 (132), pp. 625-646. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>.
- Previtali, F.S. (2009). O Controle Do Trabalho Pelo Discurso Da Qualificação Do Trabalhador No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capital. *Ponta Grossa*, 17 (2), pp. 141-155. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/1768>
- Previtali, F. S. (2011). O Controle Do Trabalho No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capital: estudos setoriais. En: Afonso Scoculgia, et al. *O Controle Do Trabalho No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capita*. Londrina: Editora CRV.
- Previtali, F. S. (2015). Relações Laborais em Portugal: a precarização dos trabalhadores da enfermagem. In: PREVITALI, F. S.; et al. (Orgs.) “*Trabalho, Educação e Conflitos Sociais: diálogos Brasil e Portugal*”. São Paulo: Edições Verona.
- Previtali, F. S. et al. (2012). Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. *Historia & Perspectivas (UFU)*, v. 25, pp.181 - 208. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/19452/10447>
- Previtali, F. S. y Fagiani, C.C. (2014). Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braverman. *Cadernos EBAPÉ.BR*, 12 (4), pp. 756–769. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/2119>.
- Previtali, F. S. e Fagiani, C.C. (2015). Trabalho e Educação na Nova Ordem Capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, n. 65, pp.58-72. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../312657710>
- Previtali, F. S. e Fagiani, C.C. (2017). Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. En: Lucena, C.; Previtali, F. S. e Lucena, L. (Orgs). *A Crise da Democracia Brasileira*, pp. 79-98. Uberlândia: Ed. Navegando. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>
- Pereira, L. D. S. (2018). “Crise nas Licenciaturas: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo.” Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, 12 (34), pp. 152-180. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>

- Saviani, D. (2017). A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. Em Carlos Lucena; Fabiane Santana Previtali; Lurdes Lucena (Orgs.) *A crise da democracia brasileira*. Vol. I –. Uberlândia: Navegando Publicações. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>.
- Shiroma, E. O. e Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva. UFSC*, 29 (1), pp. 127-160. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011>.
- Silva Júnior, J.R. (2002). *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO APEOESP. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/>.
- SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SIND-UTE. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/>
- Silveira, E. R. M; e Previtali, F.S. (2017). Trabalho Docente E Políticas Educacionais: Um Estudo Sobre O Controle Do Trabalho Docente Na Rede Estadual De Ensino De Minas Gerais Em Uberlândia - A Partir De 200”. *Revista Inova Ciência e Tecnologia*, 3 (2). Disponível em: editora.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/244.
- Standing, G. (2014). The Precariat. *Contexts*, 13 (4), 10–12. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>.
- Souza, A. N. de. (2016). Professores, Modernização e Precarização. En: Antunes, R. (Org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo.