

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA

**Dayane Rodrigues da Silva Soukeff**

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM  
PARANAÍBA/MS: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA “JOVEM  
DE FUTURO/ENSINO MÉDIO INOVADOR”**

**Paranaíba, MS  
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA

**Dayane Rodrigues da Silva Soukeff**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Lucélia Guimarães.

**Paranaíba, MS  
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DAYANE RODRIGUES DA SILVA SOUKEFF**

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM  
PARANAÍBA/MS: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA “JOVEM  
DE FUTURO/ENSINO MÉDIO INOVADOR”**

Monografia de pós-graduação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de especialista em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Orientadora Dra. Lucélia Tavares Guimarães  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Dra. Milka Helena Carrilho Slavez  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Dra. Maria Sílvia Rosa Santana  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Ao amor da minha vida: Franklin Emanuel  
Barros Soukeff**

## AGRADECIMENTOS

À família que, de tão divina que é, representa a união das diferenças de forma harmônica. Hoje, sou grata pela família que possuo, isto é, agradeço a minha união com um grande homem, Franklin Emanuel Barros Soukeff. Com este aprendi a ser uma pessoa melhor e na constante busca do aprendizado, me formo como um ser melhor a cada dia.

Também sou feliz pela união da qual provenho. Pai e mãe exemplares, Waldecir Rodrigues da Silva e Marta Sella de Oliveira, respectivamente. Irmãos que, na caminhada da vida, foram exemplos na luta do dia a dia, Leili e Tom.

Além da família, formamos laços para a vida toda. Quem não se lembra da “tia da primeira série?”. Dentre esses laços, elenco neste trabalho, a turma (2013) de que fiz parte na pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Todos, sem exceção, farão parte dos elos da minha vida.

Falar dos docentes é sempre uma tarefa difícil para mim, uma vez que faço parte desta classe, fato que muito me orgulha. Por isso, apenas de maneira singela, digo que, em muito, os meus professores da pós contribuíram para um ótimo crescimento no meu conhecimento.

Agradecimentos aqui também registrados para o corpo administrativo da UEMS. E, com toda honra e mérito que merece, agradeço a minha orientadora Lucélia Guimarães que, além de muito bem direcionar a elaboração do meu trabalho se fez presente nos momentos em que precisei de conforto emocional.

Aos membros da banca, sou grata por fazerem parte desta etapa do meu aprendizado.

Por fim, agradeço pela vida que, no decorrer de sua apreciação, muitas maravilhas e surpresas me reservou.

*Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda. (Paulo Freire)*

## RESUMO

O trabalho de conclusão de curso ora em análise visa apresentar à docência sob o enfoque da precarização. Tendo em mente a questão/problema de como se dá o processo de precarização do trabalho docente relacionada a política educacional para o ensino médio no estado do Mato Grosso do Sul, no contexto das reformas de mercado. Para entender a problemática do processo de precarização do trabalho docente, objetivos gerais foram traçados, tais como: identificar como os professores compreendem o trabalho docente/precarização e avaliam sua condição de trabalho em relação ao processo de reestruturação produtiva e em relação a política para o Ensino Médio no Mato Grosso do Sul. Especificamente, busca apresentar o conceito de precarização do trabalho docente; investigar, no campo teórico, como vem sendo tratada a relação entre a reestruturação produtiva e precarização do trabalho docente; analisar as respostas dos professores do Ensino Médio quanto a precarização do trabalho docente no contexto da política educacional para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. Este trabalho utiliza a revisão bibliográfica, sendo esta realizada por meio de um questionário aberto e de forma qualitativa, aplicado aos professores da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Também consta pesquisa documental que teve como meta levantar os documentos oficiais que tratam da política educacional para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. Tem como referencial teórico Antunes (1995), Sá (1986), Apple (1995), Marx (1982), Bihr (1998), entre outros que em muito colaboraram com as ideias aqui defendidas. Os resultados obtidos demonstram uma escola vista como uma organização prestadora de serviço conectada com as leis gerais de acumulação e, como tal, faz uso de profissionais que, no decorrer da efetividade da prestação de seu serviço, enxergam uma desvalorização do mesmo. Conclui-se, então, que as mudanças no setor produtivo acarretaram alterações no trabalho docente, tendo como consequência a precarização desta e, com a implementação de uma política pública do Estado de Mato Grosso do Sul, denominada “Jovem de Futuro”, há a percepção desta precarização por parte dos docentes envolvidos nesta nova proposta pedagógica.

**Palavras – chaves:** Políticas Públicas. Trabalho Docente. Precarização do trabalho docente

## ABSTRACT

The completion of course work under analysis aims at presenting to teaching with a focus on precarious. Keeping in mind the problem: how is the process of casualization of teaching related educational policy for high school Mato Grosso do Sul, in the context of market reforms. To understand the issue of casualization of teaching activities, general objectives were set, such as: check how teachers understand the precarious work and evaluate their condition of work in relation to the restructuring process and in relation to the policy .secondary school in Mato Grosso do Sul. Specifically, it seeks to understand the concept of casualization of teaching; verify, in theory, has been treated as the relationship between the productive restructuring and casualization of teaching; analyze the positioning of secondary school teachers about the casualization of teaching in the context of educational policy for secondary education in Mato Grosso do Sul. This work is based on a literature review and field , this being accomplished by means of an open questionnaire and qualitatively applied to public school teachers in the State of Mato Grosso do Sul. Documentary also contains research that had the goal of raising official documents dealing with the educational policy for secondary education in Mato Grosso do Sul. Has as theoretical Antunes (1995), Sa (1986), Apple (1995), Marx (1982), among others who were very helpful with the ideas defended here. The results show a school seen as an organization providing service connected with the general laws of accumulation and, as such, makes use of professionals who, during the effectiveness of the provision of their service, they see a devaluation of same. Then changes in the productive sector led to changes in teaching, resulting in the instability of this and with the implementation of a public policy of the State of Mato Grosso do Sul, called " Youth with a Future " , there is the perception of insecurity on the part of the teachers involved in this new pedagogical proposal.

**Keywords:** Insecurity. Public Policy. Teaching Work. Teaching Insecurity



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1 REFORMAS EDUCACIONAIS E O SISTEMA CAPITALISTA</b> .....	12
<b>1.1 “Compromisso Fordista”: Acordo do Patrão ao Empregado</b> .....	12
<i>1.1.10 Remédio da Crise: Toyotismo</i> .....	15
<i>1.1.2 Estado, Capital e Direito do Trabalho: Brasil na Década de 1990</i> .....	20
<i>1.1.3 Reforma Educacional da Década de 1990</i> .....	26
<b>2 FLEXIBILIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO, DESREGULAMENTAÇÃO E TRABALHO ATÍPICO: TERMINOLOGIAS IMPORTANTES</b> .....	36
<b>3 PROJETO “JOVEM DE FUTURO”: UM OLHAR SOB A POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	42
<b>3.1 Projeto “Jovem de Futuro”</b> .....	42
<b>3.2 Descrição da Pesquisa e Análise dos Dados</b> .....	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
<b>ANEXO A</b> .....	78
<b>ANEXO B</b> .....	84
<b>ANEXO C</b> .....	85

## INTRODUÇÃO

Apesar de suas especificidades, o setor do ensino público também sofre influências neoliberais que provocam consequências no mundo do trabalho. Esta pesquisa retrata os resultados negativos da precarização sobre o processo de prestação do serviço educacional, a partir da análise de um programa educacional denominado “Jovens do Futuro”, mais especificamente a partir da relação estabelecida entre uma fundação de um banco privado e a secretaria de estado de educação do estado do Mato Grosso do Sul e o convênio com o Ministério da Educação (MEC), conforme futuramente consignado.

O interesse por esse tema surgiu muito antes da graduação no curso de Letras. Isso por que, sempre que expunha o desejo de cursar a graduação em Letras, recebia desincentivos que eram acompanhados de argumentos que, hoje, consegui entender que são resultados da precarização do trabalho docente. Por isso, nasceu a busca pelas respostas da seguinte questão: o que aconteceu no decorrer da evolução histórica da prestação do serviço docente que ensejou sua precarização? E, no decorrer da pesquisa, entendi a influência do setor de produção na precarização do serviço docente.

O desenvolvimento metodológico deu-se pela realização de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, sendo esta realizada por meio de um questionário aberto e de forma qualitativa, aplicado aos professores da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Também consta pesquisa documental que teve como meta levantar os documentos oficiais e não oficiais que tratam da política educacional para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul e analisá-los a partir dos objetivos propostos pela pesquisa. Há como fundamentação teórica os escritores Antunes (1995), Sá (1986), Apple (1995), Marx (1982), Bihr (1998).

De que forma o sistema capitalista de produção influencia na atual condição do trabalho docente? Cada vez mais os professores efetivos (concurados) são substituídos por professores temporários em decorrência da falta de concurso público para os cargos de professores. E, nesta condição de temporários, os professores, na maioria das vezes, assumem disciplinas alheias a própria formação (professor de matemática ministra aula de geografia, por exemplo), além de serem lotados com uma carga horária enorme, visando ter um salário que “compense”.

Por isso, a presente pesquisa analisou os contextos do universo capitalista (o fordismo/taylorista, toyotismo) e buscou entender de que forma esse universo tem impactado na docência e colaborado com a precarização existente.

Muitos entendem que a docência não produz mais valia, contudo, nesta pesquisa, a relação entre burguesia e proletariado é apreendida todas as vezes que o proletário vende sua força de trabalho e é exatamente isso que ocorre no serviço docente.

Mudanças no mundo do trabalho são influenciadas pelo progresso tecnológico e pela vontade do capital de se manter no poder. Logo, tentativas de sistematização (fordismo/taylorismo) foram introduzidas no ambiente fabril (produção), almejando esses fins, mas, também atingiram outros ramos, como o serviço docente.

As reorganizações das relações trabalhistas, como a que ocorreu com o Toyotismo, também desencadearam resultados na docência, uma vez que foram utilizadas como fundamento para uma época caracterizada pela acumulação flexível, pelo neoliberalismo e uma reestruturação produtiva, marcada pela parcelarização do trabalho, pelo trabalhador multi-uso, pelo desemprego/instabilidade. Estas reorganizações, ao serem aplicadas na prestação do serviço docente a partir de 1970, deram causa a um nível de desemprego assustador, à precarização do trabalho, deterioração da relação homem e natureza, em um mundo totalmente voltado para a produção de mercadorias.

A efetivação do trabalho passa a ser desregulamentada, bem como flexibilizada para que o capital supere a crise que chegou no ano de 1970. Esses meios utilizados para que o capital supere a crise acabaram por afetar os direitos trabalhistas e as relações empregatícias, tornando-as transitórias. Além do ramo produtivo, as alterações alcançaram os serviços públicos, como a prestação do serviço educacional, diminuindo a potência dessa política social.

Diante disso, esta pesquisa teve como questão chave analisar como ocorre o processo de precarização do trabalho docente relacionada a política educacional para o ensino médio do Mato Grosso do Sul, no contexto das reformas de mercado.

Para tanto, teve como objetivo geral verificar como os professores compreendem o trabalho docente/precarização e avaliam sua condição de trabalho em relação ao processo de reestruturação produtiva e em relação a política para o Ensino Médio no Mato Grosso do Sul.

Já como objetivo específico visa compreender o conceito de precarização do trabalho docente; verificar, no campo teórico, como vem sendo tratada a relação entre a reestruturação produtiva e precarização do trabalho docente; analisar, o posicionamento dos professores do Ensino Médio sobre a precarização do trabalho docente no contexto da política educacional para o Ensino Médio em Mato grosso do Sul.

Do ponto de vista metodológico, nos baseamos na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com ensinamentos de Lakatos (2002), é um estudo não estatístico, que

encontra e analisa em profundidade dados de difícil mensuração de um grupo específico de pessoas em relação a um problema determinado.

Com os objetivos traçados, no **primeiro capítulo**, aparece as transformações no universo capitalista desde o compromisso fordista até a crise de 1970, superada pelo toyotismo, além de consignar como este ensejou o desemprego em massa e a flexibilização das leis trabalhistas e a precarização do trabalho, ou serviço docente.

Já o **segundo capítulo** apresenta os termos flexibilização, precarização, desregulamentação e trabalho atípico, para, enfim entender quais desses termos a pesquisa entendeu adequado para a análise das relações de emprego e trabalho no momento atual, no ambiente da docência, assim como explicitar quais os processos estão sendo utilizados quando narrados.

O **terceiro capítulo** cuidou de apresentar a descrição da pesquisa de campo e análise dos dados coletados, sendo apresentadas, posteriormente, as considerações finais.

## 1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O SISTEMA CAPITALISTA

A frase emitida pelo rei francês Luiz XIV, “o Estado sou eu”, denota perfeitamente as condições do Estado Absolutista. Nesta forma de governo denominada absolutista o rei era o detentor de todas as funções estatais. Logo, o rei legislava, executava e julgava, tendo sempre a prerrogativa de não se submeter às leis. Contexto este bem diferente do atual, onde o que se prevalece é um Estado democrático e as funções estatais estão separadas e com competências devidamente limitadas na Carta Maior de um país, a Constituição Federal.

Inconformados com a forma de governo absolutista, a burguesia, com o lema da “liberdade, igualdade e fraternidade”, inicia um período de revolta, denominado Revolução Francesa. Datada de 1789, século XVIII, a Revolução Francesa, em suma, representa a ascensão da classe burguesa ao poder.

A partir de então, a burguesia assume o rumo do Estado e, em contraste ao absolutismo superado, passa a ver o homem burguês (donos dos meios de produção) como cidadão, ou seja, detentor de direitos. Traumatizados com o controle por parte do rei, ou seja, com o Estado intervencionista, os revolucionários burgueses implantaram um sentimento individualista ao liderarem o Estado. Este sentimento individualista gerou um exacerbamento na proteção do direito de propriedade, do sentimento de não interferência do Estado, além da implantação do liberalismo econômico pregado por Adam Smith.

O sistema econômico liberal defendia que os meios de produção e distribuição são detidos pela propriedade privada e tem fins lucrativos. Este sistema econômico também é denominado de capitalismo em uma visão mais crítica, uma vez que é explicado por meio de uma luta de classes, a saber: o detentor dos meios de produção (proprietários\burguesia) e os trabalhadores (proletariados).

Todas essas alterações no campo econômico e político ensejaram consequências no mundo da educação. A ligação entre o universo capitalista e as reformas educacionais será explicada no desenrolar deste trabalho.

### 1.1 “Compromisso Fordista”: Acordo do Patrão ao Empregado

O Estado não intervencionista permaneceu até as guerras mundiais. O pós guerra deixou o mundo em situação lastimável. Para superar a calamidade, houve a necessidade de uma maior participação/intervenção dos Estados soberanos. O sentimento de individualismo, isto é, não intervencionismo do Estado, foi superado após as guerras mundiais, nasce, após

esses acontecimentos, um Estado mais “participativo”. E, dentro deste contexto, surge o compromisso fordista.

Primeiramente, é importante a explicação do termo fordismo. Fordismo é derivado de Henry Ford, o homem que alterou o processo artesanal de produção de carros por meio do uso do sistema de produção denominado taylorista<sup>1</sup>, Bihl (1998). Detentora dos meios de produção, a burguesia é a classe acumuladora de capital as custas da alienação do proletariado.

É no contexto do sistema de produção capitalista que o compromisso fordista foi pactuado. Nas palavras de Bihl (2010, p. 17) é possível entender este compromisso como um acordo, abstrato e implícito, entre os empregadores e empregados, onde houve “uma espécie de imensa barganha, pela qual o proletariado renunciou à aventura histórica em troca da garantia de sua seguridade social”. O proletariado, então, adquiria uma certa assistência social concedida pelo empregador.

Esta segurança para o proletariado envolvia uma contrapartida deste, qual seja: a dominação por parte do capital da força de trabalho do proletariado, além do conformismo com esta situação. Todo esse cenário do compromisso fordista foi montado dentro de dois tipos de organização de trabalho, marcados pela generalização, denominados de taylorismo e fordismo.

Entende-se por taylorismo, nas palavras de Gounet (1999), um modelo de organização do trabalho humano baseado na ciência, que tem como estrutura principal o parcelamento extensivo das atividades e tarefas, formas rudes de supervisão e controle da execução do serviço, e também, desqualificação da força de trabalho pelo fato de haver uma extrema separação entre a elaboração e de aplicação.

Com a desqualificação e o parcelamento do trabalho, surge o “operário massa” que produzia em massa, com parcelamento de tarefas, em uma linha de montagem, por meio de peças padronizadas e fábricas automatizadas (máquinas).

Com essa estrutura, chegou-se ao ponto de, antes de Ford, ser necessário 12 horas e 30 minutos para construir um veículo. Após o taylorismo, o tempo gasto é de 5:50 horas. Em seguida, após o treinamento do executor, cai para 2:38 horas e, em 1914, Ford automatiza as primeiras linhas de montagem, reduzindo o tempo para 1:38 horas. (GOUNET, 1999).

Portanto, o fordismo-taylorismo dominava o sistema produtivo como modelo de organização da produção e do trabalho, tendo estruturas fixas, tais como: linha de montagem,

---

<sup>1</sup> “Racionamento do trabalho que permitiu uma produção em massa de produtos homogêneos”. (SANTOS, 2009).

produção em massa, produtos homogêneos, consumo de massa, controle rude da execução do serviço dos operários, trabalho parcelado, separação da elaboração e execução na produção, além da desqualificação do trabalhador.

Em suma, os modelos de organização da produção acima explicados intensificaram a exploração da força de trabalho, uma vez que, no taylorismo, os afazeres do operário são de compostos até a última possibilidade, visando uma monotonia e uma repetitividade e, no fordismo, há a mecanização da produção, aumentando a produtividade do trabalho operário.

O taylorismo e o fordismo foram, então, os princípios de organização da produção alicerces do compromisso fordista, no qual o Estado, capital e trabalhadores assumiram um acordo para garantir o capitalismo como sistema de produção e dominação social.

Embora leve o nome de compromisso, o compromisso fordista não nasceu da deliberação de duas pessoas físicas que pactuaram suas vontades, pelo contrário, foi a imposição da vontade de quem tinha o poder na mão (donos dos meios de produção), por meio das organizações patronais, aos empregados que vendiam a própria força de trabalho, representados pelos sindicatos, tendo o Estado como mediador deste compromisso. (SANTOS, 2009).

Com a promessa de acabar com as lutas de classes existentes entre a burguesia e o proletariado, veio um acordo “imposto”. Com certeza não daria bons frutos para a parte mais fraca (o proletariado). Como de fato não deu. (SANTOS, 2009).

Em troca do silêncio às revoluções do dono da mão de obra, o proletariado, a burguesia ofereceu “uma certa” seguridade social para eles. E qual era o papel do Estado? O Estado é o instrumento utilizado pela burguesia para o controle do proletariado nas negociações da dita seguridade social. O Estado, então, garantiria a perpetuação do capital e, do outro lado, incorporava as massas.

Uma preocupação latente neste período era a questão do inchaço da demanda dos meios de produção e a limitação da demanda de meios de consumo (BIHR, 2010). Em resumo, a superprodução era a ameaça.

Para evitar a crise, alterações na relação de trabalho foram ensejadas, principalmente, na questão salarial que estipulava o mínimo que o proletariado deveria receber para manter as necessidades básicas, o aumento real dos salários, os acordos coletivos e os salários indiretos.

O compromisso fordista era, então, a aceitação por parte do proletariado do controle exercido pelo capital no que tange ao processo de trabalho, tendo como “pagamento” do conformismo a efetivação de algumas necessidades básicas do proletariado.

Esse regime de acumulação teve sua derrocada em 1970. Conforme ensina Bihr (2010, p. 25), fatores como a diminuição dos ganhos de produtividade, a elevação da composição orgânica do capital, a saturação da norma social de consumo, bem como o desenvolvimento do trabalho improdutivo oportunizaram uma redução da taxa média de lucro, marcando a crise de valorização do capital neste período.

Logo, o compromisso fordista foi firmado pós-guerra (1945-1973) assim que o sistema de produção fordista foi implantado e o proletariado vendeu, além de sua mão obra, o silêncio de uma classe que não mais se rebelaria diante da dominação burguesa e receberia como pagamento a seguridade, estabilidade, dada pelo empregador.

Posteriormente, o compromisso fordista, visando um processo de acumulação, começa a ser inadimplido nos anos setenta do século vinte. As tentativas de sistematização, como as fundamentadas nos pressupostos do taylorismo e do fordismo, mostraram-se fragilizadas para sozinhas enfrentarem as novas exigências do mercado, tendo, a partir de então, a necessidade de reorganizar as relações trabalhistas por meio de novos modelos de produção. Sendo o modelo toyotista<sup>2</sup> a resposta do capital para a crise que se apresentava.

Infelizmente, para sair da crise, o empregador/capital iniciou uma fase de descumprimento dos acordos firmados com o proletariado até então. Esse contexto de crise econômica e de dominação que marcou as décadas de 60 e 70 do século XX foi marcado por uma acumulação flexível, pelo neoliberalismo e a reestruturação produtiva, fatores estes que deram causa ao desemprego em massa, precarização do trabalho, exclusão e degradação da relação homem e meio ambiente, num contexto crassamente focado na produção de mercadoria.

Em uma linha de raciocínio, viu-se, até o momento, um Estado liberal, assim que a burguesia assume o poder e, após as guerras mundiais, há uma participação estatal no compromisso fordista, sendo esta interessante até a crise de 1970. Após a crise, o objetivo era de desestatização da economia, ou seja, “[...] dismantelar todo o aparato institucional que havia servido de arcabouço regulador ao crescimento fordista”. (BIHR, 2010. p. 76).

Visando melhor entender a crise e os meios utilizados para superá-la, o tópico a seguir explica, sem a intenção de exaurir o tema, as causas da crise e o modelo toyotismo adotado pelo capital.

---

<sup>2</sup>Por ora, entenda-se toyotista como, conforme ensinam Geraldo Augusto Pinto e Carolina Spack Kimmelmeier (2011, p. 108): “Sistema de gestão flexível, derivados de adaptações de métodos desenvolvidos na empresa automotiva japonesa Toyota, desde os anos 50”.



### ***1.1.1 O Remédio da Crise: Toyotismo***

A queda da taxa de lucro foi o fator que deu causa à queda do compromisso fordista, que nasceu após as guerras mundiais e enfrentou a derrocada em 1970. (SANTOS, 2009).

Marx (1984) explicou como ocorreria esta queda tendencial da taxa de lucro. Para Marx o capital é detentor de uma composição. Dentro desta composição, há o capital constante e o capital variável.

Tem - se como exemplos do capital constante as máquinas, equipamentos, matérias-primas, etc. Já o capital variável é a parte do capital destinada à compra da força de trabalho. Logo, a composição orgânica do capital dá-se pela relação entre o capital constante e o capital variável.

A taxa de lucro, segundo Marx (1984), é encontrada na fórmula em que taxa de lucro é igual a mais valia, dividida pelo capital global (capital variável e capital constante). De outra maneira, taxa de lucro é  $tx = m/C$ , onde “tx” representa taxa de lucro e “m” é o mesmo que mais valia e “C” nomeia o capital global (capital constante e capital variável). (SANTOS, 2009).

Marx entendeu que o desenvolvimento das forças produtivas (tecnologia) faria com que o capital variável (trabalho) fosse utilizado em menor escala nas mercadorias e, em contrapartida, o capital constante iria aumentar na fabricação da mercadoria final. O aumento do capital constante e diminuição do capital variável resultam em crescimento do capital global e, conseqüentemente, uma diminuição na taxa de lucro. ( $Tx = m / C_{\_}$ ).

Por isso as palavras de Marx (1984, p.163) de que as alterações “na composição orgânica média do capital global pertencente a determinada sociedade, crescimento paulatino do capital constante, em relação ao capital variável, ter necessariamente por resultado uma queda gradual na taxa de lucro geral”.

Foi a mudança na composição orgânica do capital, geradora da queda da taxa de lucro, que prejudicou o compromisso fordista. Com efeito, Antunes (1999) ensina que a queda da taxa de lucro foi reforçada pelo aumento do pagamento pela força-de-trabalho, em honra ao compromisso fordista.

Com a recessão e crise do sistema fordista, uma consequência era de se esperar: o desemprego. Contudo, ainda existia o compromisso fordista que garantia seguridade social para os desempregados, contudo aumentava os déficits estatais.

Logo, para sair da crise, o capitalismo fordista se reestruturou, mantendo os pilares da acumulação, reprodução e o da dominação, pois somente com essas características é que o capitalismo existe.

Marx (1984) já apontava o caminho que seria tomado pelo capitalismo. Realmente, para uma superação da crise, o capital teria: a) elevação do grau de exploração do trabalho; b) compressão do salário abaixo de seu valor; c) barateamento dos elementos do capital constante; d) ter uma superpopulação relativa; e) abertura comercial; f) aumento do capital por ações.

Todos esses meios apontados por Marx (1984) são visualizados no toyotismo. O toyotismo surgiu na empresa automobilística japonesa *Toyota Motor Company*, do engenheiro Taiichi Ohno. Era um método de organização da produção e do trabalho utilizado para superar os problemas econômicos que o Japão estava inserido no pós-guerra. (PINTO, 2007).

Ao contrário do fordismo, o toyotismo surge em um contexto de crescimento econômico lento, com um mercado interno contraído, diversificado, marcado pela pequena expansão da demanda.

O toyotismo, como método de produção e organização do trabalho, fundamentou-se em seis estruturas básicas, a saber (GOUNET, 1999): 1) crescimento pela demanda; 2) combate a qualquer tipo de desperdício; 3) flexibilidade do aparato produtivo; 4) instalação do método do *kanban*; 5) diversificação dos produtos; 6) terceirização da produção.

Para maior compreensão, os seis princípios acima listados podem ser entendidos da seguinte maneira: no caso do crescimento puxado pela demanda, a produção em série é abandonada, pois com o toyotismo, a demanda fixava a quantidade da produção. Só se produzia de acordo com o consumo.

O segundo princípio é o combate ao desperdício. Como? Gounet (1999) ensina que a Toyota, no que se refere ao trabalho, o compunha em quatro partes. Logo, trabalho era o mesmo que a união de transporte (uma); produção (duas); estocagem (três); controle de qualidade (quatro).

Dessas partes, somente a produção tinha como função agregar valor à mercadoria produzida. Sendo assim, o transporte, a estocagem e o controle de qualidade representavam custos a mercadoria produzida. Por isso, o desperdício era evitado quando o tempo de transporte, estocagem e controle de qualidade eram reduzidos.

Como terceiro fundamento, o Toyotismo criou o aparato produtivo flexível e a conformação deste às flutuações de mercado. Com isso era possível atender a demanda de bens e serviços, enquanto os trabalhadores tinham o dever de se adaptarem à produção,

tornando-se “trabalhadores polivalentes”, ou seja, cumpridores de várias funções, de acordo com a demanda.

Gounet (1999) explica a quarta característica denominada *Kanban*. Essa terminologia japonesa representa um método da cadeia produtiva. Como a regra era evitar o desperdício, o método kanban na cadeia produtiva ajudava para haver uma produção enxuta. A kanban é uma placa colocada na peça que, ao ser usada, tem a kanban retirada e devolvida para o setor de pedidos, indicando que as peças estão acabando e há necessidade de aquisições. Desta maneira, o sistema “Just in time” ocorria, isto é, havia uma administração da produção que determinava que nada deveria ser produzido, transportado ou comprado antes do momento certo.

A diversificação dos produtos, quinto princípio, ocorria no toyotismo que fabricava vários modelos de carro na mesma linha de montagem, pois havia a adaptação e mudança das máquinas a casa modelo.

O último princípio é da terceirização da produção, por meio deste a Toyota utilizou as relações de subcontratação no fornecimento de peças. Com isso, os fabricantes de autopeças passam a ser empresas à parte da Toyota, embora controladas por ela. Neste sistema, os custos salariais representam 30 a 50% a menos do que se as peças fossem produzidas na montadora.

Entendidos os princípios apresentados, pode-se afirmar a compreensão do sistema Toyota que em muito auxiliou na reestruturação do capitalismo na década de 1970. Restando fora de cenário o sistema anterior no que se refere à organização da produção e do trabalho, tendo a acumulação flexível como característica do novo sistema.

Logo, é importante a compreensão do que seja acumulação flexível. Termo apresentado por Harvey (1992) que compreende a mudança do fordismo, com o compromisso fordista garantidor da seguridade social, pelas alterações ensejadas com o sistema Toyota, onde havia a flexibilidade de várias facetas da acumulação, tais como a flexibilização dos processos de trabalhos, dos mercados de trabalho, dos produtos fabricados, dos modelos de consumo, do papel do Estado, da financeirização da economia, da fragmentação da classe proletária, da precarização do trabalho, etc.

A acumulação flexível capitalista, pós-crise de 1970, não tinha mais como centro acumulador a produção. A partir de então, o centro da acumulação flexível era a financeirização da economia. A financeirização da economia, no setor produtivo com um processo de acumulação flexível, resulta na desregulamentação da economia, redução do

papel do Estado (Estado Mínimo<sup>3</sup>), flexibilização dos mercados de trabalho, dificuldades de investimentos nas economias de países subdesenvolvidos, desaguando na diminuição das estratégias de geração de emprego interno. (POCHMANN, 2002).

Soares (2003, p. 30), no que se refere ao Estado, comenta que

em vez de evoluirmos para sistemas verdadeiramente públicos e universais que garantam os direitos essenciais de cidadania das parcelas majoritárias da população que não tem condições de incorporar-se via ‘mercado’, reduz-se ainda mais a já debilitada capacidade do Estado no social.

O Estado não tem mais grande participação no social, uma vez que as políticas sociais perdem a característica de universal e assumem um caráter privado.

Ainda, com a acumulação flexível há a intensificação do trabalho. Além da flexibilidade na produção, o sistema toyotista exige flexibilidade dos trabalhadores, sem, contudo, os salários condizerem com a exigência de maior qualificação.

O órgão que seria o responsável pela luta a favor dos trabalhadores, isto é, o sindicato, assumiu papel favorável aos patrões, denominando esta postura de “sindicalismo de participação / envolvimento” ou “sindicalismo de resultado”, segundo Antunes (2003).

Também, ainda nas palavras de Antunes (2003, p. 43):

Os sindicatos operaram um intenso caminho de institucionalização e de crescente distanciamento dos movimentos autônomos de classe. Distanciam-se da ação, desenvolvida pelo *sindicalismo classista* e pelos movimentos sociais *anticapitalistas*, que visavam o controle social da produção, ação esta tão intensa em décadas anteriores, e subordinam-se à participação dentro da ordem. Tramam seus movimentos dentro dos valores fornecidos pela sociabilidade do mercado e do capital. (2003, p.43, grifos do autor).

Esta mudança de postura do sindicato influenciou na relação de trabalho por criar dois polos entre os trabalhadores. Então, na classe trabalhadora existia os que tinham emprego e os que, infelizmente, faziam parte dos desempregados. Esta situação gerou a individualização das relações de trabalho (ANTUNES, 2003), o denominado “neocorporativismo”.

---

<sup>3</sup> Estado Mínimo: “Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A idéia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional.” (ESTADO..., 2014).

Neste contexto, os trabalhadores empregados passaram a aceitar qualquer condição para permanecerem na modalidade trabalhador empregado e os desempregados concordaram com formas precárias de se inserirem no sistema capitalista.

A classe operária, antes conhecida por suas lutas, com a reestruturação do sistema capitalista, foi heterogeneizada, fragmentada e complexada, inviabilizando a efetiva emancipação humana.

A flexibilização do mercado de trabalho acarreta desvantagens na força de trabalho, pois esta se torna mais barata com os contratos temporários e precarizada com as longas jornadas de trabalho para atender aos níveis altíssimos de produtividade, posteriormente, com o desemprego em época de recessão.

Essa “nova ordem produtiva”, utilizada para sair da crise de 1970, foi explicada por Bihr (2010, p. 87) como uma fábrica flexível, onde há organização flexível do trabalho, o trabalhador deve se adaptar a variados postos de trabalho, ter “polivalência” para ser contratado. Também há flexibilização na relação jurídica de trabalho, tendo o trabalho parcial ou temporário como pressuposto e a possibilidade de subcontratação e de trabalho por encomenda. Era a ‘flexibilidade, rimando com a instabilidade’ (BIHR, 2010, p. 92).

Neste contexto, Bourdieu (1998, p. 120) aponta que

[...] a precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher expostos a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

Se antes o proletariado não se rebelava devido o compromisso fordista, agora, é a precariedade que causa a quietude e a alienação humana deste momento. A mobilização da classe trabalhadora inexistente, pois o proletariado encontra-se com “medo” de tudo que o cerca.

O desemprego aflige a classe trabalhadora ao ponto de, conforme ensina Bourdieu (1998), “[...] a insegurança objetiva fundar uma insegurança subjetiva generalizada, que afeta hoje [...] o conjunto dos trabalhadores e até aqueles que não estão ou ainda não foram diretamente atingidos”. (BOURDIEU, 1998, p. 121).

Até o momento, essa pesquisa preocupou-se em situar o leitor acerca das influências ocasionadas em decorrência das mudanças no modo de produção a partir da década de 1970, passando, a seguir, a apontar como essas alterações afetaram o Brasil. Assim, no próximo tópico, serão elencadas as características da reestruturação produtiva no Brasil pós 1970.

### ***1.1.2 Estado, Capital e Direito do Trabalho: Brasil na Década de 1990***

Conforme se depreende do título deste tópico, a década de 90, do século vinte, foi escolhida como recorte epistemológico para o entendimento de como as adaptações do sistema toyotista influenciaram o Estado brasileiro.

Essa delimitação temporal deu-se pelo fato de que, neste período, o governo federal brasileiro<sup>4</sup>, por meio alterações no campo do direito do trabalho, colaborou fortemente para o avanço de formas de organização flexível do trabalho.

O final do século XX foi um período de mudanças profundas na política e na economia do mundo. Concomitantemente a queda da União da República Socialista Soviética - URSS e da Alemanha Oriental, o aprimoramento das forças produtivas aumentou mais e mais as contradições no seio das relações sociais de produção, conforme explicado no tópico anterior.

Realmente, a estabilização dos níveis de consumo, juntamente com o avanço da especulação financeira como forma de amortização da queda das taxas de lucro<sup>5</sup> forçaram uma reformulação na forma de gestão da força de trabalho, denominada “gestão flexível” (toyotismo).

Para colaborar com as mudanças na gestão da força de trabalho, medidas governamentais surgiram por parte do governo brasileiro. Por meio de uma intervenção estatal radical, o Estado brasileiro assumiu amparo aos interesses de oligopólios transnacionais/ou nacionais em face dos interesses das classes trabalhadoras nacionais.

Com efeito, o Estado produz reformas voltadas nitidamente para o mercado, satisfazendo o modelo de estado neoliberal<sup>6</sup>. Sobre o assunto, Geraldo Augusto Pinto e Carolina Spack Kimmelmeier (2011, p. 109) explicam:

No caso da América Latina, em que pesem as diferenças históricas específicas de cada país, tais reformas envolvem a descentralização de ações governamentais, com redução da abrangência e submissão do conteúdo das políticas sociais aos resultados das políticas econômicas. No Brasil, por exemplo, embora a Constituição de 1988 tivesse garantido, “na letra”, a ampliação dos direitos sociais, desde 1989 a classe trabalhadora enfrenta uma série de medidas estatais de claro apoio à acumulação de capital, sobretudo no âmbito da legislação trabalhista. Tais medidas, ao ampararem juridicamente a introdução da gestão flexível nas empresas, têm, mesmo que indiretamente, imposto à classe trabalhadora não somente a perda de direitos históricos, como também um desemprego estrutural, seja em decorrência das

---

<sup>4</sup> Leia-se: o governo Collor de Mello (1990-1992), o governo de Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999 – 2002), governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010).

<sup>5</sup> Sobre queda da taxa de lucro, vide página 20 desta pesquisa.

<sup>6</sup> Por neoliberal entenda: “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”, (ANDERSON, 1995, p. 9).

restrições de crescimento enfrentadas pelo país, seja pelas próprias técnicas de exploração da força de trabalho (como a metodologia de 'estoque zero', advinda do sistema Toyota de produção) introduzidas pelas gerências locais.

No que tange ao Brasil, o governo promoveu uma imensa privatização da estrutura produtiva e financeira, inserindo uma administração fundamentada no critério da rentabilidade intrínseca à gestão flexível. No país, então, houve uma abertura comercial que privilegiava a especulação financeira e o investimento de grupos transnacionais de forma majoritária na estrutura produtiva e financeira nacional.

O fortalecimento do poder de acumulação dos empresários privados (grupos oligopólicos) ensejou uma alteração, patrocinada pelo Estado, na relação jurídica empregatícia, via mudanças na legislação do trabalho promovida nos anos 90.

Sobre isso, Alves (2005) declara que surge um novo arranjo jurídico-institucional que permita traduzir no plano do direito os imperativos do capital. Para o autor “[...] o desenvolvimento da flexibilidade do contrato do trabalho, de um novo arcabouço jurídico-institucional de regulação do trabalho no Brasil é imprescindível para o pleno desenrolar no complexo de reestruturação produtiva. É o cimento jurídico institucional do novo (e precário) mundo do trabalho”. (ALVES, 2005, p. 240).

A flexibilização do direito trabalhista foi patrocinada pelo Estado, bem como o movimento intervencionista deste na economia e no modo de produção capitalista, visando sempre as necessidades da acumulação do capital.

No que se refere ao direito trabalhista, as mudanças dos anos de 1990 recaíram, principalmente, na terceirização, nas participações nos lucros e nos resultados das empresas, na formação de cooperativas de trabalho e na inserção dos bancos de horas, sendo garantidoras das prerrogativas dos donos do capital.

Essas mudanças ajudaram e ainda colaboram com a consolidação das formas de gestão flexível. Neste sentido, Uriarte (2004, p. 218) conceitua a flexibilização do direito do trabalho: “[...] a eliminação, diminuição, afrouxamento ou adaptação da proteção trabalhista clássica, com a finalidade real ou pretensa de aumentar o investimento, o emprego ou a competitividade da empresa”.

A terceirização, por exemplo, foi uma mudança legislativa implantada no Brasil nos anos de 1993. Terceirização abarca diferentes formas de contratação trabalhista. Contudo, todas elas utilizam-se de um intermediário. Logo, o binômio “empregado-empregador” é desfigurado pela trilateral/triangular formação de “trabalhador, intermediário, e tomador/empresa”. Embora seja o beneficiário da força de trabalho vendida, o

tomador/empresa não é mais o empregador no sentido jurídico. (BIAVASCHI; DROPPA, 2009).

Esse arranjo produtivo foi, de início, rejeitado nos julgados do Tribunal Superior do Trabalho, órgão de cúpula da justiça trabalhista. Prova disso, foi a elaboração do Enunciado n. 256/1986 do TST que assim dispunha: “salvos os casos de trabalho temporário e de serviço de vigilância, previstos nas leis n. 6.019/1974 e 7.102/1983, é ilegal a contratação de trabalhadores por empresa interposta, formando-se o vínculo empregatício diretamente com o tomador dos serviços” (BRASIL, 2003, p. A – 73).

No entanto, a ilegalidade da terceirização foi modificada em 1993 por meio da adoção do Enunciado 331, redigido da seguinte forma:

[...] Enunciado/ (atualmente, Súmula) 331: Contrato de Prestação de Serviços – Legalidade:

I - A contratação de trabalhadores por empresa interposta é ilegal, formando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços, salvo no caso de trabalho temporário (Lei nº 6.019, de 03.01.1974).

II - A contratação irregular de trabalhador, mediante empresa interposta, não gera vínculo de emprego com os órgãos da Administração Pública direta, indireta ou fundacional (art. 37, II, da CF/1988). (Revisão do Enunciado nº 256 - TST)

III - Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20.06.1983) e de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta.

IV - O inadimplemento das obrigações trabalhistas, por parte do empregador, implica a responsabilidade subsidiária do tomador dos serviços quanto àquelas obrigações, desde que haja participado da relação processual e conste também do título executivo judicial. (Alterado pela Res. 96/2000, DJ 18.09.2000)

V - Os entes integrantes da Administração Pública direta e indireta respondem subsidiariamente, nas mesmas condições do item IV, caso evidenciada a sua conduta culposa no cumprimento das obrigações da Lei n.º 8.666, de 21.06.1993, especialmente na fiscalização do cumprimento das obrigações contratuais e legais da prestadora de serviço como empregadora. A aludida responsabilidade não decorre de mero inadimplemento das obrigações trabalhistas assumidas pela empresa regularmente contratada.

VI - A responsabilidade subsidiária do tomador de serviços abrange todas as verbas decorrentes da condenação referentes ao período da prestação laboral

Além de o novo entendimento do TST aceitar a ampliação da terceirização nos serviços de conservação e limpeza, também a estendeu para as denominadas “atividades meios” do tomador, isto é, para as atividades que não são essenciais na atuação do tomador (empresa).

Quando comparadas as interpretações jurisprudenciais, nota-se que a vontade do capital foi protegida por meio de uma enorme facilitação no uso desta forma de subcontratação. Alves (2005) aponta que a terceirização na estrutura produtiva acarreta vantagens ao capital:



níveis ótimos de escala, redução dos custos administrativos, possibilidade de determinação ótima de custos e preços, maior concentração de atividades estratégicas, tais como logística da produção, planejamento, marketing vendas, etc, inclusive – e sobretudo - controle da força de trabalho, reduzindo potenciais de luta entre capital e trabalho assalariado em razão de menor concentração dos trabalhadores. (ALVES, 2005, p. 207).

Vários são, então, os proveitos do capital advindos da terceirização. Há um proveito econômico e também um efeito político, pois a terceirização dificulta a ação coletiva dos trabalhadores.

Também os desejos do capital foram legitimados por meio das leis criadas para regulamentar a PLR – participação no lucro e resultados. A regulamentação da PLR se deu via Medidas Provisórias até a publicação da Lei n. 10.101/2000 (no governo Lula). As Medidas Provisórias editadas sobre este assunto regulamentavam o art.7, XI da CF/88, apontando que a PLR era desvinculada da remuneração. O destaque está no fato de que esse entendimento de desvinculação da remuneração surgiu de forma totalmente contrária a legislação trabalhista do período anterior ao texto constitucional. (VIANA, 2008).

A Lei n. 10.101/00, reguladora do PLR, estabelece no artigo 3, parágrafo 2, a periodicidade de pagamento da PLR como não inferior a um semestre. No entanto, acordos coletivos de trabalho alteraram este dispositivo por permitir o parcelamento de maneira mensal da PLR, sendo muitas vezes utilizado como contrapartida da redução salarial, apesar de ser ilegal o uso da PLR como forma de substituição do salário.

Diante disso, muitas ações trabalhistas questionaram o descumprimento da lei no que tange a periodicidade da PLR, mas o TST (Poder Judiciário) entende que a negociação prevalece em face do que está na lei. Logo, objetivando minimizar perdas salariais com o decurso do tempo, a PLR é repassada mensalmente, conforme acordo coletivo. Contudo, embora repassada mensalmente, não incorpora no salário. Prova disso é o comentário de um julgado do TST abaixo transcrito:

Cláusula de acordo coletivo que estabelece pagamento mensal de parcela intitulada participação nos lucros é válida. Com esse entendimento, a Subseção I Especializada em Dissídios Individuais (SDI-1) do Tribunal Superior do Trabalho deu provimento aos embargos da Volkswagen do Brasil Ltda e autorizou o parcelamento da participação nos lucros, previsto em norma coletiva firmada entre empresa e sindicato dos trabalhadores.

A SDI-1 acompanhou, por unanimidade, voto da relatora, ministra Maria Cristina Peduzzi, no sentido de que a questão do pagamento da participação nos lucros deve ser decidida à luz dos princípios constitucionais da autonomia coletiva e valorização da negociação coletiva, conforme os artigos 7º, XXVI, e 8º da Constituição Federal. Ainda segundo a relatora, a cláusula coletiva que instituiu verba indenizatória (participação nos lucros) e estipulou o pagamento parcelado é resultado do exercício válido da prerrogativa conferida a trabalhadores e empregadores pelo texto constitucional, com a finalidade de estabelecer normas aplicáveis às suas relações de trabalho.

No caso em questão, o Tribunal do Trabalho da 2ª Região (SP) havia negado pedido do trabalhador de integração salarial da participação nos lucros. Essa decisão foi mudada pela Sexta Turma do TST, que, ao analisar recurso do empregado, concordou com o argumento de que a cláusula coletiva estabelecendo o parcelamento desrespeitava o artigo 3º, parágrafo 2º da Lei nº 10.101/2000, que proíbe a distribuição da parcela em período inferior a um semestre ou mais de duas vezes no ano.

O entendimento adotado pela Sexta Turma foi o de que a autonomia das negociações coletivas não é absoluta. Por essa razão, julgou inválida a cláusula prevendo o pagamento mensal da participação nos lucros como forma de remuneração dos empregados, na medida em que a parcela passaria a ter natureza salarial, e não indenizatória, nos termos da legislação.

No entanto, como explicou a ministra Peduzzi ao julgar os embargos à SDI-1, a legislação ordinária não pode restringir o exercício de garantias constitucionais, a exemplo das negociações coletivas. Pelo contrário, o acordo deve ser prestigiado. Portanto, ainda que a cláusula em discussão tenha previsto o pagamento da participação nos lucros de forma parcelada (diferentemente do que dispõe a Lei nº 10.101/2000), não há violação legal na hipótese, pois a regra está amparada em acordo coletivo que reproduziu a vontade das partes. (E-ED-RR- 2.182/2003-465-02-40.6). (TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO, 2010).

Quando o critério analisado é o uso da força de trabalho, é possível definir a Participação nos Lucros e Resultados – PLR – como um instrumento das gerências para envolver o empregado no sistema de gestão flexível. Há, para tanto, a fixação de uma parcela variável que é ligada a índices de produtividade, qualidade e lucratividade do empregador, além das metas, resultados e limites temporais que impregnam na mente do trabalhador o dever da competitividade empresarial.

Outro ponto importante é encontrado na negociação da PLR. Esta pode ser estipulada não apenas entre os sindicatos dos empregadores e empregados. Também pode ser negociada entre gerências e trabalhadores do mesmo empregador. Desta forma, o que era para ser negociado em âmbito geral pelas categorias (empregadores e trabalhadores “X”), tem se tornado negociação entre uma pequena parcela de interessados, um setor específico das empresas. Isso, colabora com a formação dos “sindicatos por empresa”, forçando uma reforma sindical, conforme afirma Krein (1999, p. 255 - 294).

A consolidação da gestão flexível foi apoiada pelo governo federal brasileiro por meio da atividade legislativa. Prova disso é a escolha dos direitos trabalhistas que foram regulamentados em detrimentos de muitos que ainda necessitam de complemento. Por exemplo, a PLR, por apoiar os interesses da gestão flexível, tomou forma de lei em 1994, enquanto outros direitos, que não ajudam diretamente a gestão em análise, ainda carecem de lei que os regule, tais como os do Artigo 7, incisos I, XXIII, XXVII da Constituição Federal de 1988:

**Art. 7º** São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: **I** - relação de emprego protegida contra despedida

arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos; [...] **XXIII** - adicional de remuneração para as **atividades penosas**, insalubres ou perigosas, na forma da lei; [...] **XXVII** - proteção em face da automação, na forma da lei. (grifos nossos).

Também uma alteração na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT -, especificadamente no artigo 442, parágrafo único, foi acarretada de forma intencional para colaborar com a gestão flexível. Para maior entendimento, note como ficou a redação do artigo citado, pós publicação da Lei n. 8949/94:

Art. 442 - Contrato individual de trabalho é o acordo tácito ou expresso, correspondente à relação de emprego.

Parágrafo único - Qualquer que seja o ramo de atividade da sociedade cooperativa, não existe vínculo empregatício entre ela e seus associados, nem entre estes e os tomadores de serviços daquela. (Incluído pela Lei nº 8.949, de 9.12.1994)

A flexibilização do mercado trabalho brasileiro ocorreu pelo uso de cooperativas de trabalho, pois, de acordo com a CLT, as contratações não geram encargos, visto que os trabalhadores são “sócios” das cooperativas e, sem registro formal, não há direitos elementares garantidos aos empregados, tais como: férias, décimo terceiro salário, descanso semanal remunerado e recolhimento previdenciário. (KREIN, 1999).

Na verdade, como se pode notar, não há cooperativas de fato e, sim, um meio de burlar o pagamento dos direitos dos trabalhadores. O discurso de que a concorrência internacional, a globalização, o avanço tecnológico e de gestão exigiam menores custos na compra da mão de obra por parte do empregador, foi difundido e ganhou aderência de muitos setores na sociedade.

A Lei n. 9601/98 prova o que foi dito até aqui, pois regulamenta o instituto de banco de horas. Por meio do banco de hora é possível acabar com “o estoque de mão de obra” (VIANA, 2008), uma vez que este instituto possibilita a compensação das horas extras trabalhadas, em um limite de dez horas diárias, em períodos de pouca produção. Desde modo, a jornada dos trabalhadores é definida de acordo com a produção e a contratação de um maior número de empregados fica sujeita ao consumo.

Por isso, é fácil entender que todas as medidas legais, ajudadoras das reformulações iniciadas pelas empresas e Estado após 1970, nasceram em um contexto de extremo desemprego, corroborando para uma fragilização mais intensa da organização política dos trabalhadores, para a restrição de direitos já conquistados pelos trabalhadores, bem como para pulverização da negociação coletiva.

### ***1.1.3 Reforma Educacional da Década de 1990***

Conforme explanado no tópico anterior, começando na década de 1980 e, com recorte de pesquisa na década de 1990, houve uma reorganização das estruturas produtivas, tendo como pano de fundo os princípios neoliberais e, como consequências, fatores negativos para as condições de vida e de trabalho para os empregados.

Essa reestruturação foi patrocinada pelo Estado, uma vez que este fabricou leis em torno de assuntos como a terceirização, participações nos lucros e nos resultados das empresas, formação de cooperativas de trabalho e inserção dos bancos de horas; influenciado pelo neoliberalismo e corroborando com os donos do capital.

Por isso, neste ponto, é interessante apresentar, de forma resumida, os imperativos do neoliberalismo. Anderson define o neoliberalismo como “[...] reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). O neoliberalismo, proposta teórica e política, ganhou espaço a partir da crise do modelo de acumulação pós-guerra, em 1973.

Explicando o momento de fama do neoliberalismo, Anderson (1995, p.10) fala da crise:

[...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimentos operários, que havia corrido as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com suas pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

A implantação das ideias neoliberais no Brasil foi realizada mediante as propostas pragmáticas delimitadas em um Consenso de Washington. Tavares (1995), sobre esse assunto, explica que o Consenso faz parte das reformas neoliberais e resulta em realidades distintas. “Mas, como ‘doutrina’, estão centradas na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução de tamanho e papel do Estado (para chegar ao chamado Estado mínimo)”. (TAVARES, 1995, p. 68).

Com a implantação dos princípios neoliberais, os direitos trabalhistas conquistados foram alterados por mudanças nos processos produtivos, nos vínculos contratuais e nas formas de remuneração dos trabalhadores, gerando a desregulamentação e a flexibilização do processo de trabalho, isto é, nasce a precarização.

Araujo e Faria (2011, p. 150) definem trabalho precário como:

Refere-se a desproteção social; isto é, a situações em que os trabalhadores não têm direitos e benefícios assegurados pelas legislações trabalhistas, como licença maternidade, férias anuais, décimo terceiro salário, aposentadoria e outros. Araújo et al. (2006) incluem nesta definição elementos como baixos vencimentos e

inadequadas condições de trabalho na delimitação do que seja trabalho precário. Também podem ser considerados trabalhos precários aqueles com tempo determinado, e a precariedade, neste caso, refere-se também ao sentimento de instabilidade que causa ao trabalhador.

Esses fatores respingaram no setor público e no serviço de educação numa onda de ações para enxugar os gastos e acumular maior eficiência do Estado. Nas palavras de Nogueira (2006), a reforma estrutural do setor público, com fundamento nos princípios neoliberais, ocorreu a partir do governo de Fernando Collor de Melo que, com respaldo nos argumentos de excesso de funcionários e nos salários altos dos “marajás”, a promoveu. Houve os planos de demissão de pessoal e estratégias para diminuir a máquina estatal.

Os governos seguintes não abandonaram a mudança de estrutura, dando continuidade à política de contenção de gastos e a legislação reguladora dos gastos pessoais. Os servidores públicos em regime estatutário foram reduzidos, dando causa a terceirização do serviço público por meio de prestadoras de serviços ou pela contratação temporária.

Por isso o entendimento de que o programa neoliberal veio para endireitar os erros do *compromisso fordista*, diminuindo os gastos sociais, visando reavivar o crescimento econômico. Apesar de ser alterada a estrutura de produção capitalista, as mudanças não ficaram adstritas às atividades tipicamente capitalistas.

Sobre o assunto, Gusmão (2002) também concorda que houve a aplicação das reformas nas estruturas do capital nas atividades estatais. Para exemplificar, fala da terceirização: “a terceirização tem no Estado o mesmo sentido que na esfera privada, de horizontalização de atividades para empresas privadas, de contratação indireta de serviços, com o objetivo de modificar o mercado de trabalho para a superação da crise do capital” (GUSMÃO, 2002, p. 98).

Os efeitos da terceirização para os trabalhadores no interior do Estado são análogos ao da empresa capitalista, uma vez que as subcontratações da força de trabalho para a realização dos serviços estatais incidem na “quebra de direitos, precarização do trabalho, fragmentação das relações trabalhistas, fragilização da resistência sindical dos servidores públicos e adequação maior do Estado às demandas do mercado” (GUSMÃO, 2002, p. 103). “Serviços e as políticas públicas cada vez mais precárias, seletivas, pontuais e distantes das necessidades sociais”. (GUSMÃO, 2002, p. 97).

No que diz respeito às condições do trabalho docente em face dessas transformações das relações de trabalho, Oliveira (2004) aponta que a década de 1990 deu causa a um novo processo nas demandas educativas, pois “[...] se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às

ambições do ideário nacional desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Novos rumos são estipulados nas ações educacionais a partir de 1990. O objetivo do sistema escolar era, deste então, preparar o aluno de acordo com as competência e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. Além de verter políticas sociais compensatórias, ou seja, que objetivasse a contenção da pobreza.

Para Oliveira, esse novo paradigma:

Repercuta diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Tudo isso, surte em “maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131.).

A precarização do trabalho docente é nitidamente visualizada em paradigmas como o da “educação para todos”. A “educação para todos”, que tem como marco histórico documental a Declaração de Jontiem, fruto da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em março de 1990, na cidade de Jontiem, Tailândia, que reafirma o direito de todos à educação, conforme os ditames da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. De acordo com esse novo paradigma; a qualidade da educação em âmbito internacional ainda é insatisfatória; por isso estipula como objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Com tal meta, elenca os compromissos a serem observados pelos países que acordaram o cumprimento da Declaração: expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade. (UNESCO, 1990).

Nas palavras de Garcia (2010), os objetivos da Declaração de Jontiem de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990) juntou-se a um aglomerado de ideias geradas por organismos internacionais, nascendo um discurso educacional “[...] que relacionam a educação e o desenvolvimento humano, no sentido econômico e social. (LAPLANE, 2007, p. 5).

Mais ainda, Garcia (2010, p. 13) consigna que “[...] O Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde”.

Nesse ponto, Laplane (2007, p. 9) argumenta que: “[...] a educação apresenta-se, assim, como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população”. Logo, “[...] o mercado competitivo passou a ser a nova referência não somente da economia, mas de todas as instâncias sociais, e, além delas, da própria existência individual”. (CANDIOTTO, 2010, p. 42).

Nesse contexto de “educação para todos” a atividade docente abrange variadas formações, além da docente, a saber: professores articulam funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, etc. As estratégias de gestão também são influenciadas, gerando conceitos de comunitarismo, voluntariado, “Amigos da Escola”, que engrossam o sentimento de desqualificação e desprofissionalização dos professores.

Sob a política neoliberal do mundo globalizado, isto é, na implantação de “menos Estado, mais mercado” (FEDATTO, 2008), a educação tem um papel na formação de “agentes” para o aparelho estatal na luta pelo mercado na economia globalizada.

Por isso a afirmação de Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44):

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Em outras palavras, Oliveira afirma “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração docente amplia o seu âmbito de compreensão”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Diante disso, pode-se associar a desqualificação do trabalhador da educação à transição da “escola tradicional” para a “escola capitalista”. Além da divisão do trabalho e da incorporação da tecnologia, o almejo do capital de alcançar áreas alheias as denominadas áreas não – produtivas também colaborou com o percurso entre a escola tradicional e a escola capitalista.

Neste sentido, é a opinião de Fábio Mansano de Mello (2006, p. 199):

É no interior das relações de produção através da constante divisão do trabalho e da organização gerencial das escolas – empresa que constatamos a desqualificação do professor, especialmente na passagem do professor-artesão (escola tradicional) para o professor parcelar (escola capitalista). Nesta última forma de organização escolar fica claro a separação entre a concepção e execução dos conteúdos pedagógicos, onde o professor se apresenta como um cumpridor de tarefas impostas pelos cursos apostilados.

Na ideia pedagógica tradicional não há a divisão do trabalho, pois o professor – artesão é o que cuida da elaboração e execução de seu produto (aula) e possui pleno controle do seu saber. Já na concepção pedagógica capitalista há o trabalho parcelar, que, nas palavras de Sá, (1986, p. 24) é o:

resultado do desenvolvimento da divisão do trabalho educacional é a parcelarização do trabalho pedagógico ou desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão. Tal desagregação significa, ao mesmo tempo, a exploração do saber concentrado no professor e sua localização no capital ou nas empresas estatais. É dessa característica que resulta a constatação empírica da ‘desqualificação’ ou ‘incompetência’ do professor.

A implantação de relações estritamente capitalista no interior das escolas fez com que o trabalho dos professores encontrasse o desprestígio e fosse engendrado na concorrência capitalista como outra mercadoria qualquer. Franco (1998, p. 65-66), assim expressa este contexto:

A divisão técnica do trabalho pedagógico se dará em um momento de plena expansão do capitalismo monopolista, que tende a taylorizar e fragmentar o trabalho em praticamente todos os domínios da vida social. A escola, como parte integrante e inseparável da totalidade social, não poderia ser exceção a esse imperativo do capitalismo. Ao contrário, a escola passa reproduzir dicotomias muito parecidas com aquelas encontradas no trabalho fabril: separação entre alguns que pensam, planejam e concebem o trabalho pedagógico (especialistas) e a maioria que meramente executa o trabalho pensado por outros (professores). O que se busca, com isso, é uma maior racionalidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, mas o que se consegue é um esvaziamento do fazer pedagógico.

Sem nunca ter colocado os “pés na sala de aula”, muitos pesquisadores do ensino organizam o material didático, o conteúdo da matéria, a metodologia de ensino, além das formas de assimilação do conteúdo ensinado. Sendo, portanto, as escolas organizadas em moldes empresariais e são dirigidas conforme os padrões industriais de gerência nos processos produtivos. Para Vera Wrobel (1984, p. 216):

Segundo o paradigma dominante das teorias organizacionais, a estrutura formal de uma organização é o elemento mais efetivo na coordenação e controle de suas atividades internas. É nela que as posições são definidas, os cargos distribuídos, as funções delimitadas. Em síntese, ela é responsável pelo controle da qualidade do produto, bem como pelo processo de produção. Em outras palavras, a estrutura é o elemento estratégico na integração dos componentes de uma organização, bem como



na maneira como os recursos são distribuídos e utilizados na consecução dos objetivos: no processo de integração, controlando e coordenando as atividades e ao mesmo tempo buscando os meios mais adequados a partir de uma política de avaliação do ajuste entre meios e fins.

A estrutura organizacional da escola é vista no organograma do colégio, local de definição dos cargos e das funções dos trabalhadores. No colégio “X”, escola em que a pesquisa de campo deste trabalho foi aplicada, há a seguinte divisão: Diretor, responsável pela administração; Vice – Diretor, responsável pela parte pedagógica; Coordenador, responsável pela qualidade do trabalho docente, atua auxiliando os professores; Coordenadoria de Informática, responsável pela utilização das técnicas pedagógicas pelos professores (tecnologias); Bibliotecário, organiza e disponibiliza o material de pesquisa; Secretário, cuida da documentação dos alunos e da escola.

Gadotti (1998, p. 106) separa a tarefa do supervisor (coordenador) que, ainda que tenha outras nomenclaturas, desempenha o papel de supervisionar o trabalho docente, e a associa à militarização do ensino. Veja:

A ideologia industrial penetrou na escola, transformando-a em empresa. E a escola não só não resistiu como também passou a utilizar-se do dicionário economicista. A supervisão escolar é um exemplo, embora tente desvincular-se de suas origens, ultrapassando sua concepção fiscalizadora para formular uma concepção mais integradora, coordenadora. Mesmo assim, não adianta mudar o vocabulário se não for mudada a ideologia.

Com isso, vê-se que a estrutura de produção é reproduzida em um setor social da comunidade, ou seja, na educação. Além das nomenclaturas e essências dos cargos exercidos dentro da escola buscarem inspiração no capital, as atividades cindidas e centradas na separação da elaboração e execução representam a taylorização do processo de trabalho docente.

Na esteira desta ideia, Apple (1997, p. 182):

[...] o conteúdo programático é dividido em vários módulos exigindo a ‘especialização’ do professor, que com o passar do tempo perde o controle sobre o conhecimento mais abrangente de sua disciplina. Isso leva-o à desqualificação profissional, já que exercem funções previamente estabelecidas e têm sua atividade intelectual deformada pelos ditames da nova gerência educacional. Ao invés de professores profissionais, bastante preocupados com o que fazem e com as razões de suas ações, poderemos ter executores alienados de planos alheios.

Todo esse contexto de parcelamento gera a desqualificação do trabalhador docente, uma vez que há a intensificação de um trabalho que é mal remunerado, ensejando a necessidade de trabalhar em várias escolas, muitas vezes ministrando disciplinas diferentes e,

o que pode-se denominar de pior, a cumulação de coordenação e sala de aula, objetivando unicamente o aumento salarial, bem como a necessidade de formação nas novas tecnologias.

A intensificação do trabalho docente, nas palavras de Apple (1997, p. 184):

leva as pessoas a ‘tomar atalhos’ de modo que apenas é feito o que é "essencial" em relação à tarefa a ser imediatamente executada. Isso força as pessoas a confiarem de forma crescente em "especialistas" para dizer-lhes o que fazer e elas começam a perder a confiança nas próprias habilidades que desenvolveram ao longo dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada pela quantidade. O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre.

Com a implantação de um Estado Neoliberal, ou seja, não intervencionista e que administra para o Capital e não para a seguridade social de seus cidadãos, o resultado precarização da mão de obra e, conseqüentemente, precarização de todo serviço prestado dentro desta estrutura era inevitável.

Exemplo disso é o resultado do Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, retirado da “Prova Brasil”, abaixo consignado:

“O MEC (Ministério da Educação) publicou os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2013 nesta sexta-feira (5). No ensino médio, treze Estados tiveram piora na nota, nove melhoraram e cinco permaneceram iguais. O índice leva em conta a rede pública e privada. Ideb 2013: Ranking dos Estados no ensino médio” (texto retirado do BOL, sítio abaixo informado):

o 01	São Paulo	Ideb 2013 = 4,1 (Ideb 2011 = 4,1)
o 02	Distrito Federal	Ideb 2013 = 4,0 (Ideb 2011 = 3,8)
o 03	Goiás	Ideb 2013 = 4,0 (Ideb 2011 = 3,8)
o 04	Rio de Janeiro	Ideb 2013 = 4,0 (Ideb 2011 = 3,7)
o 05	Santa Catarina	Ideb 2013 = 4,0 (Ideb 2011 = 4,3)
o 06	Rio Grande do Sul	Ideb 2013 = 3,9 (Ideb 2011 = 3,7)
o 07	Pernambuco	Ideb 2013 = 3,8 (Ideb 2011 = 3,4)
o 08	Minas Gerais	Ideb 2013 = 3,8 (Ideb 2011 = 3,9)
o 09	Espírito Santo	Ideb 2013 = 3,8 (Ideb 2011 = 3,6)
o 10	Paraná	Ideb 2013 = 3,8 (Ideb 2011 = 4,0)
o 11	Rondônia	Ideb 2013 = 3,6 (Ideb 2011 = 3,7)
o 12	Ceará	Ideb 2013 = 3,6 (Ideb 2011 = 3,7)
o 13	<b><u>Mato Grosso do Sul</u></b>	<b><u>Ideb 2013 = 3,6 (Ideb 2011 = 3,8)</u></b>

o 14	Acre	Ideb 2013 = 3,4 (Ideb 2011 = 3,4)
o 15	Roraima	Ideb 2013 = 3,4 (Ideb 2011 = 3,6)
o 16	Tocantins	Ideb 2013 = 3,3 (Ideb 2011 = 3,6)
o 17	Piauí	Ideb 2013 = 3,3 (Ideb 2011 = 3,2)
o 18	Paraíba	Ideb 2013 = 3,3 (Ideb 2011 = 3,3)
o 19	Amazonas	Ideb 2013 = 3,2 (Ideb 2011 = 3,5)
o 20	Sergipe	Ideb 2013 = 3,2 (Ideb 2011 = 3,2)
o 21	Rio Grande do Norte	Ideb 2013 = 3,1 (Ideb 2011 = 3,1)
o 22	Amapá	Ideb 2013 = 3,0 (Ideb 2011 = 3,1)
o 23	Maranhão	Ideb 2013 = 3,0 (Ideb 2011 = 3,1)
o 24	Alagoas	Ideb 2013 = 3,0 (Ideb 2011 = 2,9)
o 25	Bahia	Ideb 2013 = 3,0 (Ideb 2011 = 3,2)
o 26	Mato Grosso	Ideb 2013 = 3,0 (Ideb 2011 = 3,3)
o 27	Pará	Ideb 2013 = 2,9 (Ideb 2011 = 2,8) <sup>7</sup>

Houve destaque, em negrito, para o Estado de Mato Grosso do Sul, acrescido a fonte original dos dados acima. O Estado de Mato Grosso do Sul, escolhido por esta pesquisa como local, tendo recorte específico o Município de Paranaíba, está entre os trezes Estados que obtiveram rendimento inferior no ano de 2013 quando comparado com o ano de 2011. Além deste Estado, há: Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Ceará, Roraima, Tocantins, Amazonas, Amapá, Maranhão, Bahia e Mato Grosso.

Conforme a tabela acima, nove unidades da federação tiveram aumento na nota, quais sejam: Rio de Janeiro, Goiás, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Espírito Santo, Piauí, Alagoas e Pará. E, por fim, São Paulo, Acre, Paraíba, Sergipe e Rio Grande do Norte tiveram a mesma nota do ano anterior.

Sobre o Ideb de 2011, veja:

No Ideb 2011, a nota do ensino médio já havia caído em nove Estados e foi considerada um dos piores índices da avaliação. Na época, Aloizio Mercadante (então ministro da Educação e atualmente da Casa Civil), disse que iria se reunir com as 27 secretarias estaduais para discutir os resultados. Após a reunião, Mercadante anunciou que seria firmado um 'pacto nacional' com os governos estaduais para melhorar a qualidade do ensino médio. A política não repercutiu no índice divulgado hoje.

<sup>7</sup> IDEB 2013. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/educacao/2014/09/05/ideb-2013-veja-a-nota-do-ensino-medio-de-todos-os-estados-brasileiros.htm>>.

A questão é: como estipular um “pacto nacional” de melhora para a qualidade de ensino quando o profissional do ensino tem a precarização do mesmo como uma realidade que é indiferente para o Estado, uma vez que este visa os interesses do capital e atua no âmbito da educação como se um serviço, essencialmente social, fosse parte de uma indústria louca pelo lucro.

Diante disso, a Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação pontua que:

[...] o motivo [do desempenho das escolas no Ideb] não é o número de greves, é a desmotivação dos professores, por conta da desvalorização. Junto com isso, falta estrutura nas escolas, faltam laboratórios, material didático, e muitos professores têm contratos temporários”, diz Marta Vanelli, secretária geral da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). A representante diz que os professores se sentem desvalorizados exatamente porque os Estados não cumprem o piso salarial e a jornada extraclasse. ‘Não é verdade que as greves tiveram impacto negativo no Ideb de 2013. O maior número de paralisações pela Lei do Piso ocorreu em 2011 e 2012’, afirma. (SOUZA, 2014).

Marta Vanelli, representante da Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação, emitiu o comentário acima transcrito em resposta a fala do vice-presidente do Consed, Conselho Nacional de Secretários de Educação, Eduardo Deschamps:

Consed sempre procurou chamar a atenção de que a Lei do Piso continha alguns problemas, alguns itens criaram uma expectativa excepcional nos professores, e nos últimos anos a gente viveu um permanente conflito entre sindicalistas e as secretarias, causando problemas sérios de gestão. **E o meu entendimento é que esse número [de paralisações] deve ter tido algum impacto, mesmo que indireto nos resultados do Ideb desse ano**, afirma Deschamps, que também é secretário de Educação de Santa Catarina. (SOUZA, 2014, grifos nossos).

A luta pelos direitos dos trabalhadores da educação foi apontada como uma das causas do resultado do Ideb. Dentre esses direitos, os trabalhadores exigem o regulamentado na Lei do Piso, ou seja, entre outros itens, um piso salarial para todos os professores da educação básica da rede pública do país que, atualmente, o valor é de R\$ R\$ 1.697 por uma jornada de 40 horas semanais.

Portanto, a precarização do trabalho docente que, além de não ter a devida valorização, responde pelos resultados insatisfatórios alcançados na prestação de um serviço, prestado em um contexto de extrema precarização em decorrência da implantação da estrutura de produção do capital em setores públicos.

## **2 FLEXIBILIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E TRABALHO ATÍPICO: TERMINOLOGIAS IMPORTANTES**

Os termos “flexibilização”, “precarização”, “trabalho atípico” e “desregulamentação” são indispensáveis quando se escreve sobre relação de trabalho. Como as quatro denominações são utilizadas, surge a necessidade do entendimento dos termos para, então, compreender quais desses termos é melhor empregado na análise do trabalho docente desenvolvido no capitalismo contemporâneo.

Nesta pesquisa, críticas aos novos padrões de produção considerados flexíveis foram apresentadas. Dentre os críticos, pode-se elencar Gounet (1999), Antunes (1999), e Araújo (2007), entre outros. Para estes, os “métodos flexíveis” de produção representaram a ampliação da exploração dos trabalhadores, tendo como resultado a queda na qualidade das relações trabalhistas.

Dentre os vários significados que flexibilidade pode assumir no léxico geral da área de trabalho, destaque houve no capítulo anterior para o sentido de diminuição ou ampliação da jornada de trabalho, quebra de antigas proteções trabalhistas, jornada de trabalho mutável (banco de horas), contratos de trabalho precarizados, mudanças na legislação da previdência social, introdução de novas formas de produzir que cobrem dos trabalhadores envolvimento e participação nos objetivos do empregador, incremento de novas tecnologias. Todos esses explicados no tópico precedente como alterações ocorridas na organização produtiva e nas relações trabalhistas do início da década de 1970 até a atualidade.

A escolha entorno da denominação flexibilidade para as alterações na organização produtiva pós 1970 não foi sem propósito, já que a intenção era passar a ideia de um fenômeno de adaptação à mudança, à possibilidade de variadas atividades, à destreza e agilidade, exatamente o que vem à mente ao ouvir a pronúncia da palavra flexibilidade. Logo, o termo faz parte da campanha para convencer os trabalhadores a colaborarem com o necessário desenvolvimento dos processos produtivos e das relações de trabalho “flexibilizados”.

Em outras palavras, dizer que a redução de direitos trabalhistas, por exemplo, é o mesmo que flexibilidade, é forma de maquiagem a exploração do trabalho, é negar que as mudanças em curso nas relações de trabalho e, principalmente, nas relações formais de emprego são formas de agrado única e exclusivamente ao capital.

Sendo assim, flexibilidade, conforme explica Nanteiul (2002), representa as mudanças dos principais mecanismos produtivos fordistas como forma de superação da crise de 1970, isto é, da produção em massa, do *onebestway* organizacional e das regras de empregos estáveis e homogêneas.

Nanteiul, ao descrever a flexibilização sob o prisma da análise das relações entre trabalhadores e empregadores, acentua que flexibilidade é sempre sinônimo de precarização do trabalho:

Havendo recurso ao emprego precário ou externalizando segmentos do aparelho produtivo, a flexibilidade externa conduz a uma redução drástica dos rendimentos, das proteções sociais e das possibilidades de integração social. Contudo, ela não é acompanhada, necessariamente, por uma degradação homogênea das condições de trabalho. Já a flexibilidade interna se traduz por uma reorganização dos tempos profissionais e pela evolução dos modos de coordenação internos. Mas esse movimento é acompanhado, igualmente, de uma desestabilização dos coletivos existentes e de uma intensificação do trabalho. Além disso, ele atinge tanto precários quanto estáveis. (NANTEIUL, 2002, p. 65).

Neste sentido, o termo “flexibilização” é bifurcado em precariedade do emprego e precariedade do trabalho. Precariedade do emprego é representada pelo fim ou enfraquecimento das proteções sociais ao trabalho. Já a precariedade do trabalho é o mesmo que condições que, apesar da regulamentação das leis trabalhistas, geram sofrimento: intensificação do ritmo de trabalho, pressões por cumprimento de metas, por exemplo.

Mesmo se referindo a processos analiticamente distintos, a precarização do trabalho e do emprego são parte de um mesmo movimento que, em última análise é o do exacerbamento da exploração da força de trabalho e, em razão disso, são utilizados indistintamente neste texto.

Por isso, em vez de se referir a flexibilidade, é mais correto, no que se refere às condições de trabalho e emprego, o uso do termo precarização, pois o que ocorre, de fato, é a “precarização” das condições de trabalho e de emprego.

Diante disso, com respaldo em Lima (1998, p. 2), será utilizado o termo precarização:

A flexibilização das relações de trabalho pressupõe a eliminação de entraves à contratação e demissão de pessoal, assim como a redução de gastos com direitos sociais: recolhimento de impostos para previdência social, assistência médica etc. A discussão sobre a flexibilização tem como referência o *welfare-state*, o estado providência do capitalismo avançado, dominante na Europa Ocidental e América do Norte até a década de 80 com elevada proteção social aos trabalhadores e forte presença sindical. No Brasil, a discussão sobre flexibilização parte do princípio de que existe uma rigidez na legislação que não corresponde à realidade.

O trabalho no Brasil passa por um processo de precarização. Os custos com a força de trabalho são vistos pelos empregadores como fatores negativos na competição, responsáveis por um encarecimento desnecessário do preço do trabalho.

Tendo esse pensamento em mente, os setores empresariais pressionam uma mudança na legislação, visando sempre eliminar o que consideram empecilho ao processo de acumulação, tendo uma maior intensidade de pressão nos anos neoliberais, em 1990.

Há, com a alteração na legislação, uma redução dos direitos sociais, por meio de uma nova forma de contratação sob o manto da “flexibilidade”. Os contratos flexíveis possuem como características principais: centralização das negociações; reconhecimento dos sindicatos; restrições à dispensa de pessoal; subcontratação ou emprego de pessoal eventual; controle sindical sobre alocação das tarefas e procedimentos de promoção dos trabalhadores; formulação de políticas salariais de longo prazo com incorporação de parte dos ganhos de produtividade, jornada padrão de 8 horas; sistema de proteção em caso de doença, desemprego e velhice e o desenvolvimento de políticas sociais que permitiam a elevação indireta dos salários. (KREIN, 2007).

Krein (2007, p. 107), neste ponto, explica que há um contrato de trabalho típico, próprio do período de produção do compromisso fordista que “[...] se caracteriza pelo trabalho em tempo integral, com um único empregador, relativa estabilidade e remuneração fixa e mensal, tendo relação com o tempo de permanência no emprego e a formação profissional e dando uma perspectiva de carreira e de segurança.” (KREIN, 2007, p. 107).

Se há contrato típico, o contraste também é verdadeiro, o contrato atípico, ou “trabalho atípico”, sendo todos os contratos ou trabalhos que não estão enquadrados como “[...] contrato por tempo indeterminado, com carteira assinada, jornada regular e por tempo integral”. (KREIN, 2007, p. 107).

Logo, “trabalho atípico”, no Brasil, está relacionado à comparação com esse tipo de contrato narrado por Krein (2007), isto porque, comum, ou típico, na atualidade, quando visto sob o ângulo das características, é a precarização. Típico é ser precarizado. Trabalho típico e atípico, então, são termos cujo alcance tendem a se perder na medida em que há o distanciamento do compromisso fordista/Estado desenvolvimentista ou de bem-estar-social.

Krein (2007) entende que são diferentes as terminologias contratação atípicas e regimes especiais de trabalho. Regimes especiais de trabalho são delegados às mulheres, aprendizes, portadores de deficiências, portuários, etc. Estão, portanto, sempre ligados a determinadas categorias de trabalhadores ou a modalidades de trabalho. Em contrapartida, o trabalho atípico configura uma forma de contratação à disposição no mercado geral de trabalho.

A novidade é que as novas formas de contratação atípicas têm como finalidade modificar o postulado do padrão anterior ou escapar de sua regulação, na perspectiva de reduzir os custos e ampliar a liberdade de a empresa contratar e despedir o empregado. São tipos de contratos que permitem a adaptação das empresas às flutuações econômicas, dispensando compromissos permanentes e custos com os seus empregados. (KREIN, 2007, p. 108).

Krein (2007, p. 109 –110) arrola as principais características dos contratos precários (atípicos ou flexíveis):

1. Os contratos a termo, denominados por ele de “atípicos”, têm as seguintes particularidades do ponto de vista dos direitos trabalhistas e da proteção social: a pré-determinação do prazo de vigência do contrato exclui qualquer tipo de estabilidade. Assim, os trabalhadores contratados sob essas modalidades não têm direito às estabilidades provisórias previstas no ordenamento jurídico, tais como a estabilidade da gestante, a decorrente de acidente de trabalho ou de doença profissional e a estabilidade assegurada ao dirigente sindical. As estabilidades obedecem ao período de vigência do contrato.
2. Como o tempo de duração do contrato é, em tese, acordado entre trabalhador e empregador, este fica desobrigado de pagar o adicional de 40% incidente sobre os depósitos ao FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), em caso de dispensa do trabalhador.
3. O trabalhador também não tem direito ao seguro desemprego, pois não há demissão.
4. Os trabalhadores temporários, em grande parte dos acordos coletivos, não têm direito à PLR (Participação nos Lucros e Resultados) ou, então, recebem uma parcela menor deste benefício.
5. O direito ao gozo das férias fica limitado e sujeito a dificuldades. Um exemplo disso é a sucessão de contratos – no caso do trabalho temporário/prazo determinado – que não permite acúmulo de tempo de trabalho no mesmo empregador suficiente para férias anuais.
6. Na maioria dos contratos a termo, ou temporários, o trabalhador tem dificuldade de assegurar o direito à aposentadoria por tempo de contribuição, dada a volatilidade da relação.

Essas condições alistadas por Krein colocam os trabalhadores em situação de vulnerabilidade e inferioridade no mercado de trabalho por reduzir os direitos e proteções que são dispostos a trabalhadores que não estão submetidos a essa modalidade de contratação (contrato de safra, o contrato temporário, o do primeiro emprego, o parcial, o contrato aprendiz, o trabalho voluntário (sem contrato, na maioria das vezes) e os contratados por tempo determinado são exemplos desses contratos). Há, então, empregos precarizados.

No que tange à contratação atípica no serviço público, Krein (2007, p. 118) aponta que: “[...] enquanto o número de servidores estatutários cresceu 21,2%, o dos não-efetivos e dos temporários cresceu 67,4%, no mesmo período, sem incluir no cálculo os terceirizados” (KREIN, 2007, p. 118).

Algumas medidas legais de precarização foram apresentadas no tópico anterior. Com inspiração em Krein (2007, p. 151) é possível alistar outros exemplos, tais como: primeiramente, a criação do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) com a Lei complementar n. 5.107 de 13, de setembro de 1966. Por meio do FGTS, o empregador tem liberdade de demitir sem justa causa empregados de longa data. Trabalhadores com mais de dez anos de prestação de serviço perdem a estabilidade. Assim, empregados “antigos de casa” são substituídos por trabalhadores mais escolarizados e com salários menores; ou também



pode manter a estabilidade de um número pequeno de empregados e realizar contratações temporárias conforme a demanda.

Martins (2005, p. 40) aponta a CF/88 como narradora de muitas flexibilizações nos direitos trabalhistas, ou melhor, muitas precarizações, como por exemplo: a redução dos salários de acordo com convenção ou acordo coletivo (art. 7, VI); a compensação ou a redução da jornada de trabalho com diminuição de salário, desde que feitas por meio de acordo ou convenção coletiva (art. 7, XIII); o aumento da jornada de trabalho nos turnos ininterruptos de revezamento para mais de seis horas diárias passou também a ser possível por meio de negociação coletiva.

Sobre a temática precarização, Galvão (2007, p. 4-5) explica que o governo de Fernando Henrique Cardoso ensejou a precarização do trabalho por meio de uma reforma estruturada em três frentes, sendo: Primeira

as formas de contratação: foram introduzidas formas consideradas atípicas ou, melhor dizendo, precárias de contratação, como a extensão do contrato de trabalho por prazo determinado para qualquer setor ou ramo de atividade (modalidade de contratação que, findo o contrato, não proporciona ao trabalhador o pagamento de verbas rescisórias), o contrato em tempo parcial (máximo de 25 horas semanais, com correspondente redução de salário, encargos e direitos), a suspensão do contrato de trabalho por um período de 2 a 5 meses (estratégia que retira o trabalhador com contrato suspenso das estatísticas de desemprego, mas que não lhe assegura o retorno ao trabalho ao término da suspensão, uma vez que pode ser demitido). 2) as formas de resolução de conflitos: a introdução das comissões de conciliação prévia atribui a uma instância privada (pois constituída no âmbito da empresa ou do sindicato) o poder de dirimir conflitos entre empregado e empregador, e de celebrar acordos que só são passíveis de reclamação na Justiça do Trabalho caso haja ressalvas explícitas quanto a itens não acordados, o que vem ensejando denúncias relativas a direitos lesados. 3) o tempo de trabalho: a introdução do banco de horas possibilita a anualização da jornada. As horas excedentes de trabalho não são remuneradas como hora extra, mas sim depositadas numa conta e compensadas com redução da jornada em períodos de baixa atividade ou com folga ao longo do ano, conforme cronograma estabelecido pela empresa. A abertura do comércio aos domingos é outra medida que vem desorganizar a vida do trabalhador, uma vez que ele não tem controle sobre sua escala de trabalho. (GALVÃO, 2007, p. 4-5).

Para o escritor na área de direito do trabalho, Sérgio Pinto Martins (2005, p. 38), a “flexibilização dos direitos do trabalho” é como um apanhado de regras elaboradas para acompanhar as mudanças de ordem econômica, tecnológica ou social ocorridas na relação entre o capital e o trabalho. É o Direito andando concomitante com a realidade. Esta movimentação do Direito, contudo, não tem beneficiado o trabalhador, embora seja esta a ideia que se queira transmitir.

Precarização é, portanto, um termo que indica um movimento cujo paradigma de comparação são as vitórias operárias do período do Estado de bem-estar social, sendo a fase de 1930 a 1964 no Brasil.

A palavra precarização está associada às ideias de instabilidade, de provisório, de fragilidade, de incerteza, termos estes conhecidos na exploração capitalista anterior ao compromisso fordista, o pós-guerra, e que ganharam novos arranjos com as condições de trabalho que vêm sendo utilizadas desde o início da década de 1970.

Nas palavras de Perrin, “precarização” é:

o conjunto das formas atípicas de emprego, essencialmente os contratos por tempo determinado e o trabalho temporário, mas igualmente os contratos de qualificação e adaptação, e mesmo as formas de emprego que não asseguram um rendimento igual ao SMIC [*Salairereminimuminterprofessionnel de croissance*], a saber, principalmente os contratos por tempo indeterminado em tempo parcial sem a opção de escolha por jornada completa. (PERRIN, 2004, p. 1).

Para Paula Marcelino (2011, p. 67):

b) precarização: como sinônimo de um processo, pode e deve ser usado para qualificar as mudanças nas relações de trabalho e emprego ocorridas desde a crise do capitalismo da década de 1970. O termo precarização é qualificativo apropriado para 1) as consequências para os trabalhadores da redução dos direitos trabalhistas e da nova forma de atuação do Estado nesta matéria, bem como no oferecimento de mecanismos de proteção social; e 2) as consequências para os trabalhadores da inserção de novas tecnologias, da reorganização do espaço e das hierarquias das empresas, da necessidade da polivalência, da introdução de mecanismo de variação salarial e da incorporação de variadas funções (como controle de qualidade e limpeza) àquela principal do trabalhador.

Entendidos os termos flexibilização, precarização e trabalho atípico, levando em conta a história do modo de produção capitalista e as conquistas dos trabalhadores neste contexto de venda da mão de obra e precariedade em um Estado neoliberal, interessante é a análise feita no próximo tópico, qual seja: como a precarização do trabalho docente é entendida pelos profissionais do ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

### 3 PROJETO “JOVENS DO FUTURO”: UM OLHAR SOB AS POLÍTICAS PÚBLICAS

#### 3.1 Projeto “Jovem de Futuro”

O Projeto “Jovem de Futuro” é uma política pública do Estado de Mato Grosso do Sul para o ensino médio. Entenda-se por Políticas Públicas o “Estado em ação; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HÖFLING, 2001).

Para entender o Projeto, informações do documento emitido pelo Ministério da Educação, denominado “Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador”<sup>8</sup> foi utilizado. O documento citado acima está anexado nesta pesquisa (Anexo 02), tendo sido fornecido pela Direção da Escola X, onde a pesquisa de campo foi realizada.

O Projeto “Jovem de Futuro” conta com a parceria entre o Instituto Unibanco, o MEC e o governo do estado do Mato Grosso do Sul que, por meio de sua secretária de estado de educação, o implementaram nas escolas estaduais. A participação do Instituto Unibanco está na concepção do Projeto, bem como na implementação e acompanhamento deste, juntamente com os Estado participantes.

O Instituto desenvolveu e, em parceria com a SED implementou Projeto “Jovem de Futuro” em escolas públicas dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo (Grande São Paulo e Vale do Paraíba). Os primeiros três anos de existência do Projeto (2010 – 2012) foram chamados de “fase piloto”, onde com apoios técnico (supervisão direta) e financeiro (fornecimento de recursos) advindos do Instituto, o Projeto foi testado em escolas públicas dos Estados membros acima citados.

Nesta fase piloto, implantada em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo (Grande São Paulo e Vale do Paraíba) o Instituto Unibanco e as quatro Secretarias de Educação formaram dois grupos de escolas. Um grupo recebe o Projeto e o outro realiza avaliações para comparar o desempenho dos alunos dos dois grupos (pares de escolas).

Superada a fase piloto, nasceu a parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação (MEC), juntando o Projeto “Jovem do Futuro”, idealizado pelo Unibanco, com o

---

<sup>8</sup>O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. (Anexo 02, p.10).

“Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI), pertencente ao Ministério da Educação. Nasce, então, o ProEMI/JF (“Programa Ensino Médio Inovador” + “Jovem do Futuro”).

Em 2013, com o ProEMI/JF, a Projeto foi aplicado em outros Estados brasileiros. Houve a adesão das Secretarias de Educação do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí e, a partir de então, o Projeto “Jovem de Futuro” nasce como uma política pública educacional desses Estados.

O ProEMI/JF promove o redesenho curricular das escolas públicas estaduais em sua última etapa da educação básica, o ensino médio, por meio de orientação da política educacional, focado em um currículo dinâmico e flexível, e os proventos financeiro direcionados pelo MEC. Logo, o redesenho curricular é visto como um enriquecimento das atividades propostas no currículo com material de apoio, além de concepção por área das metodologias mais adequadas para o desenvolvimento das aulas semanais, isto é, um aprimoramento no currículo.

O Projeto, segundo seus documentos, visa promover o fortalecimento da gestão escolar. Com a proposta de uma gestão escolar participativa, técnica e transformadora, voltada para resultados, o projeto “Jovem de Futuro” busca aprimorar a qualidade do aprendizado de estudantes do Ensino Médio público brasileiro. Dessa maneira, o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete o desenho estruturado de uma parceria público privada.

A parceria entre o público e o privado é vista na gestão escolar por resultados. Por gestão por resultados, Cabral Neto entende (2009):

A gestão por resultados é, hoje, a principal estratégia para fortalecer a efetividade das políticas públicas. Para tanto, é preciso orientar a administração pública por metas e indicadores, o que requer não apenas alterações institucionais como também mudanças na cultura política. (CABRAL NETO, 2009b, p. 37).

Os fundamentos da gestão pública por resultado foram assimilados pela administração escolar, gerando a gestão educacional por resultados, uma vez que a “administração escolar não se faz no vazio, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social, e sendo, portanto, determinada pelas forças sociais aí presentes” (PARO, 2001, p 123). E, neste caso, a força social presente é o capital.

Neste contexto, gestão educacional por resultado é um:

o novo modelo inspirado nas orientações do gerencialismo que busca estabelecer, para o campo educacional, uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade com vistas a promover a racionalização, a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino. (CABRAL NETO, 2009a, p. 197).

Esta forma de gestão educacional foi divulgada por organismos multilaterais, como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, instituições influentes nas políticas dos países em desenvolvimento, seja pelos empréstimos ou pela abrangência de sua atuação, seja pelas concepções neoliberais de ajuste estrutural por elas disseminadas. No caso desta pesquisa, a parceria público privado em favor de uma gestão escolar por resultados é vista na implantação de um projeto elaborado, testado e fiscalizado pelo UNIBANCO e que é engendrado como política pública pelos Estado Membros.

Há, atualmente, uma enorme democratização no acesso ao sistema escolar. No entanto, dois aspectos ainda preocupam o sistema de ensino, a saber: “o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola e as taxas de distorção idade/série educacional entre jovens da mesma idade.” (Anexo 02, “Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador”, p. 04).

Visando vencer estes problemas, a secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) em 2011, Maria Nilene Badeca, na data de vinte e cinco de outubro de dois mil e onze, apresentou as 100 escolas estaduais de ensino médio que seriam beneficiadas pelo Programa “Jovem de Futuro” a partir de 2012. O objetivo para o ano de 2015 é alcançar todas as escolas de ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul. Os métodos e os critérios para a escolha das escolas, inicialmente, foram delineados pelo Instituto Unibanco.

O Projeto “Jovem de Futuro” está sob a responsabilidade do Estado, do Instituto Unibanco e o Ministério da Educação. A Formação dos profissionais que tornarão este projeto realidade e o apoio técnico ficaram a cargo do Estado e do Instituto Unibanco, este, a seu turno, oferece formação para gestores e supervisores, apoio técnico, acompanhando e monitorando os resultados por meio de instrumentos pedagógicos e gerenciais, já os Estados são os responsáveis por toda implementação do ProEMI/JF em suas redes de ensino, com infraestrutura e equipes, inclusive oferecendo equipes de técnicos para a supervisão e monitoramento das escolas em que o Projeto é implantado. A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) também compõe a parceria do “Jovem de Futuro”, realizando as avaliações de impacto do ProEMI/JF. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014).

O Projeto “Jovem de Futuro” objetiva melhorar o desempenho dos estudantes do ensino básico (fundamental e médio), delimitadamente, o ensino médio, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no 3º ano do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática, bem como diminuir a evasão das escolas participantes do projeto.

O Projeto indica a necessidade de elaborar um “Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade”, por meio do qual as especificidades de cada Escola Estadual serão levadas em conta na elaboração das soluções para os problemas do Ensino Médio.

O ProEMI/JF está orientado para o alcance de algumas metas fundamentais, tais como: reduzir em 40% os índices de evasão escolar na etapa do ensino médio; aumentar a média do ensino médio da escola em, no mínimo, 25 pontos; diminuir em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho “baixo” nas disciplinas Matemática e Português. Outrossim, o projeto estipula a meta de melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas públicas realizadoras do Projeto “Jovem de Futuro”.

### **3.2 Descrição da Pesquisa e Análise dos Dados**

A pesquisa acerca da precarização do trabalho docente no ensino médio de Mato Grosso do Sul foi realizada por meio de aplicação de um questionário com questões abertas aos professores do Ensino Médio de uma escola pública.

O questionário socioeconômico aplicado foi elaborado em quatro eixos temáticos, sendo o primeiro o levantamento acerca da pessoa; em segundo lugar, o questionário investiga a formação profissional (escolarização); como terceiro ponto, há a pesquisa da renda e, por último, o lado profissional é perscrutado.

O questionário foi respondido pelos professores atuantes do Projeto “Jovem de Futuro”. São cinco professores os responsáveis pela implantação deste projeto na escola “X”. Tendo aceitado responder os questionários, os professores serão denominados de P1, P2, P3, P4.

Com o intuito de facilitar a assimilação das respostas, para cada pergunta, há uma tabela e o posterior comentário teórico em torno do resultado. Destaque que, dos cinco professores membros do Projeto “Jovem de Futuro”, um não respondeu o questionário e outro o respondeu, contudo foi silente nas doze primeiras questões.

## Questionário Socioeconômico

**Tabela 1 – Eixo pessoal: Sexo**

	Quantidade	Percentual
Docentes de sexo feminino	3	75 %
Docentes de sexo masculino	1	25 %
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação própria.

Segundo SINISCALCO (2003), na América Latina e no Caribe, entre 1990 e 1995, o aumento de professores para a educação primária foi de 12,2% e para a educação secundária foi de 11,6%.

No Brasil, a necessidade de profissionais na área da docência também se fez presente. Como resposta a necessidade de escolarização apresentada, aumentou-se o número de funções docentes no Brasil, diante da necessidade, a solução foi, segundo Catani:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (1997, p. 28-29).

É proposital o fato de haver predominância de professoras em face de professores nesta demanda por profissionais na área da docência. Há, para alguns, uma estrita relação entre os baixos salários dos professores e a feminização do magistério, uma vez que as mulheres são desvalorizadas no mercado de trabalho.

Dentre os apoiadores da ideia apresentada no parágrafo anterior, estão Costa (1995, p.162), quando afirma que “[...] os homens [...] se afastam da docência porque profissões feminizadas são profissões mal remuneradas ou em decadência salarial”; Hypolito, Leite e Loguercio (2010, p. 331) também escrevem “[...] que o professorado passou por um processo de feminização [...] e que as funções [...] associadas à vocação, corroboraram a consolidação das características profissionais atuais”.

De acordo com a tabela 01, 75% dos professores responsáveis pelo Projeto “Jovem de Futuro” são mulheres. A docência tornou-se “profissão de mulher” (COIMBRA; GONÇALVES; RODRIGUES, 2010), ou seja, as mulheres exercendo este ofício faz com que os homens se afastem da profissão, pois, além de estar se tornando sinônimo de ausência de

retorno financeiro, tornou-se uma “extensão de mãe”, conforme a ideia passada por Coimbra (2010).

**Tabela 2 – Eixo pessoal: Estado Civil**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Docentes Casados	1	33,3%
Docentes em União Estável	1	33,3%
Docentes Divorciados	1	33,3%
Número total de docentes	3	100%

Fonte: Criação Própria

Há, dentre os professores pesquisados, 33,33% de professores casados, bem como a mesma porcentagem para professores em União Estável e Divorciados.

**Tabela 3 – Eixo pessoal: Cor (IBGE)**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Preta	1	33,3%
Branca	1	33,3%
Parda	1	33,3%
Número total de docentes	3	100%

Fonte: Criação Própria.

Há, dentre os professores pesquisados, 33,33% de professores que se declararam preto (a), bem como a mesma porcentagem para professores que se declararam branco (a) e pardo (a).



**Tabela 4 – Data de Nascimento**

Professor	Data
<b>P1</b>	15/05/66
<b>P2</b>	10/01/64
<b>P3</b>	19/08/75

Fonte: Criação Própria.

A demanda de profissionais no magistério gerou, além do aumento brusco de professores, de acordo com o apontado nos comentários da tabela 01, a inserção de profissionais da parcela mais jovem da população.

Nos moldes das informações passadas na tabela 04 acima, os professores possuem, respectivamente, 48, 50 e 36 anos de idade. Utilizando a tabela 14 deste trabalho, é possível entender que o professor (a) de 48 anos de idade foi contratado em regime de efetividade aos 27 anos de idade. O professor (a) de 50 anos de idade foi contratado em regime de efetividade aos 25 anos de idade. Já o professor (a) de 36 anos de idade foi contratado de forma efetiva com 34 anos de idade.

Ressalte-se que a contagem de idade para a contratação foi aferida somente de acordo com a idade de efetivação na docência (aprovação em concurso), não foram levados em conta os anos em que estes professores ministraram aulas sob outros regimes (contrato temporário, cobertura de licença), pois tal fator diminuiria ainda mais a idade de início de carreira docente.

Com respaldo nas palavras de Siniscalco (2003), o Brasil é o segundo país mais jovem em matéria de docentes da educação fundamental, e o quarto no âmbito das séries finais do ensino médio.

**Tabela 5 – Eixo escolarização: Nível de escolaridade**

	Quantidade	Percentual
Somente Graduação	0	0 %
Pós – Graduação (lato)	2	66,6%
Pós – Graduação (stricto)	1	33,3%
Número total de docentes	3	100%

Fonte: Criação Própria.

A tabela em análise refere-se à natureza da qualificação dos professores. Como já explanado, houve um crescimento alto e rápido da busca por maior escolaridade no século XX, conseqüentemente, nasceu a necessidade de docentes para efetivar tal escolarização da população brasileira. Contudo, os profissionais das áreas, certamente, não formavam um quadro de reserva qualificada para a docência em todas as décadas do século XX.

Para enfrentar a demanda de alunos desejando a escolarização, o governo, responsável pela efetividade do ensino, tem apresentado soluções por meio das redes públicas de ensino. Dentre as soluções, há a contratação de pessoal sem habilitação, sendo esta suprida por meio de medidas variadas de autorização para atuar na docência (“Normal Superior”, por exemplo), bem como medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos “professores” que desejam preencher a vaga para ministrar determinada disciplina.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, regulamenta que

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009): I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Entende-se, então, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, estipula a formação de professor para o ensino básico (fundamental e ensino médio) deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura ou de graduação plena. No entanto, a lei admite como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Há, também, outro fator: nem sempre a formação no ensino superior significa formação específica para docência, em outras palavras, uma licenciatura que habilite o profissional para a docência.

No quadro de professores utilizados para a implantação do Projeto “Jovem de Futuro”, na escola onde a pesquisa de campo foi efetivada, há, dos três professores (as) que responderam esta questão, apenas um (a) com mestrado, sendo que a formação dos outros dois (duas) professores (as) é lato sensu (pós-graduação).

**Tabela 6 – Eixo escolarização: Instituição da Pós-Graduação, Pública ou Privada**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Pública	2	66,6%
Privada	1	33,3%
Número total de docentes	3	100%

Fonte: Criação Própria.

Há, dentre os professores pesquisados, 66,6% de professores pós-graduados em instituições públicas e 33,33% de professores graduados em instituição privada.

**Tabela 7 – Eixo escolarização: Área de Formação**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Humanas	2	66,6 %
Exatas	1	33,3%
Biológica	0	0 %
Número total de docentes	3	100%

Fonte: Criação Própria.

Dentre os objetivos traçados pelo Projeto “Jovem de Futuro”, está a melhoria do aprendizado em duas matérias, português e matemática. Neste ponto, há, dentre os professores questionados, profissionais formados tanto na área de humanas como de exatas, fator que coaduna com o objetivo do projeto.

**Tabela 8 – Eixo escolarização: Instituição da Graduação, Pública ou Privada**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Pública	1	50 %
Privada	1	50 %
Número total de docentes	2	100%

Fonte: Criação Própria (OBS: um professor não respondeu esta questão).

Há, dentre os professores responderam as questões, 50 % de professores graduados em instituições públicas e 50 % de professores graduados em instituição privada.

**Tabela 9 – Eixo escolarização: Ano de formação**

<b>Professor</b>	<b>Ano</b>
<b>P1</b>	1988
<b>P2</b>	1989
<b>P3</b>	2007/2008

Fonte: Criação Própria.

O professor P1 declarou ter se formado na graduação no ano de 1988, já o professor P2 declarou ter se formado em 1989, enquanto o professor P3 formou-se na graduação em 2007/2008.

**Tabela 10 – Eixo renda: Renda individual**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De 1 a 3 salários	2	66,6%
De 3 a 6 salários	1	33,3 %
Número total de docentes	3	100%

Fonte: Criação Própria

Se visto de acordo com o tempo de fato gasto com o desempenho de suas funções (preparação de aula, correção de prova e trabalho, preenchimento de diário), o salário do docente materializa a precarização do trabalho do professor, mormente, o de escolas da rede pública.

Siniscalco (2003) fundamenta esta realidade da precarização sob o prisma salarial. O escritor informa que o Brasil, no ano de 2003, ganhava apenas da Indonésia e quase empatava com o Peru na questão salarial dos professores. Segundo a pesquisa de Siniscalco (2003), na educação secundária, o Brasil estava entre os sete piores do mundo na questão salarial.

O piso salarial dos professores do magistério público foi estabelecido na Lei 11.738/08. De início, o valor era R\$ 950,00. O valor foi reajustado para R\$ 1.024,67 em

2010. Em 2011, foi para R\$ 1.187,14. Em 2012, o valor vigente era de R\$ 1.451,00 e, a partir de fevereiro de 2014, passou para R\$ 1.567.

Evolução no valor do Piso do Magistério (MACHADO, 2013):

2008 – R\$ 950,00 – (sob liminar)

2009 – R\$ 950,00 – (sob liminar)

2010 – R\$ 1.024,67 – Índice de 7,86%

2011 - R\$ 1.187,97 – Índice de 15,94%

2012 – R\$ 1.450,54 – Índice de 22,2%

2013 – R\$ 1.567,00 – Índice de 7,97%

Data base – no mês de janeiro (tabela transcrita na integra).

Ainda Fuentes (2014):

Dados da OCDE (Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico) mostram que os salários dos professores brasileiros são extremamente baixos quando comparados a países desenvolvidos. Divulgados nesta terça-feira (9), os valores fazem parte do estudo *Education at a Glance 2014*, que mapeia dados sobre a educação nos 34 países membros da organização e 10 parceiros, incluindo o Brasil. De acordo com o estudo, um professor em início de carreira que dá aula para o ensino fundamental em instituições públicas recebe, em média, 10.375 dólares por ano no Brasil. Em Luxemburgo, o país com o maior salário para docentes, ele recebe 66.085 dólares. Entre os países membros da OCDE, a média salarial do professor é de 29.411 dólares. Quase três vezes mais que o salário brasileiro. Até mesmo em países da América Latina como Chile e México, os professores recebem um salário consideravelmente maior que o brasileiro, 17.770 e 15.556 dólares respectivamente. Entre os países mapeados pela pesquisa, o Brasil só fica à frente da Indonésia, onde os professores recebem cerca de 1.560 dólares por ano. Os valores são de 2012, com dólares ajustados pela paridade do poder de compra (PPC).

Tendo um baixo rendimento, o profissional docente enfrenta o que se denomina de pauperização, ou, empobrecimento, e este fator gera a precarização do trabalho docente. A pauperização gera mais transtornos na vida pessoal do profissional, uma vez que este experimenta, ou melhor, deixa de experimentar os bens culturais.

Prova desta modalidade de precarização é o estudo divulgado pela UNESCO em 2004, onde foi constatado que 62% dos docentes nunca frequentam concerto de música erudita, 14% não jamais visitaram museus e 17% não foram ao teatro. Dos pesquisados, 33% assistem a fitas de vídeo uma vez por semana; 49% vão ao cinema poucas vezes no ano.

A pesquisa também apontou que os professores, em detrimento das professoras são os que mais buscam eventos focalizados na pesquisa. Fato este preocupante, uma vez que, de acordo com a tabela 01 desta pesquisa, a maioria do corpo docente brasileiro é formado por mulheres, a famosa “extensão de mãe” (COIMBRA; GONÇALVES; RODRIGUES, 2010), tendo neste fator uma ajuda na precarização docente.

A pesquisa da UNESCO (2004) também apontou que, dentre várias atividades culturais ligadas ao desempenho da profissão listada pela pesquisa, pouco há interesse, ou recursos para outros bens culturais. Os resultados foram assim expressos: apenas 47,9% leem revistas especializadas em educação habitualmente ou sempre, sendo que 46,5% leem às vezes; 44,5% dos professores fotocopiam materiais habitualmente ou sempre e 43,2% às vezes; 22,9% compram livros (que não são da área de didáticos) habitualmente e 58,5% compram às vezes; quase 7% nunca leem jornais ou revistas; 40% leem jornal diariamente, 22,6% leem de três a quatro vezes por semana e 23,5% leem uma ou duas vezes por semana.

Neste ponto, os professores que responderam esta pesquisa informaram que, um terço deles ganha entre 1 e três salários mínimos, já dois terços ganha entre três e seis salários, tendo como entender que não é fácil ter acesso aos bens culturais, em razão da pauperização destes profissionais ensejada pela precarização do trabalho docente.

A comprovação é ainda maior quando analisada a tabela 11 desta pesquisa, onde a renda familiar é retratada e nota-se que o empobrecimento profissional perpetua-se, já que um terço dos professores pesquisados tem como renda familiar de uma a três salários mínimos, um terço tem de três a seis e um terço de seis a dez salários mínimos.

O estudo, a formação continuada dos professores, a atualização da esfera cultural e do mundo está fora da vida da maioria dos professores. O processo de renovação dos professores, segundo a pesquisa da UNESCO (2004), fica a cargo de cursos de especialização, ou a televisão que viabiliza o contato com os acontecimentos locais e mundiais, quando há tempo.

**Tabela 11 – Eixo renda: Renda familiar**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De 1 a 3 salários	1	33,3 %
De 6 a 10 salários	1	33,3 %
Mais de 10 salários	1	33,3 %
Número total de docentes	3	100%

Fonte: Criação Própria.

Para Lebaron (2000, p.750), o que é denominado de precarização e os critérios para se definir este estado são, na verdade, pauperização. Segundo o autor, os critérios de endividamento, baixo rendimento, queda do nível de vida eram fatores caracterizadores da

pobreza. Logo, o estudo em torno da precarização nasceu com o neoliberalismo, de acordo com Lebaron (2000, p. 750).

Portanto, a categoria “pobreza” teria sofrido uma alteração com o neoliberalismo que a teria deixado mais “bonita”, aceitável. A luta criada pelo neoliberalismo não é mais contra a pobreza, termo forte, e sim, contra a exclusão e a precarização.

A pobreza, por sua vez, é encarada, no entendimento do autor, como um resíduo necessário e a existência de pessoas pobres é, simplesmente, resultado não tão importante da ação econômica globalizante.

Neste contexto apresentado por Lebaron (2000, p. 750), a luta contra a redução da pobreza passa a ser vista como custo que pesa para a receita do Estado. Na visão do neoliberalismo, as políticas de redução da desigualdade são ações de solidariedade exteriores à ação econômica. Desta forma, Lebaron elabora uma crítica ao que até o momento foi denominado de precarização neste trabalho, por concluir que precarização é um eufemismo de um processo que é, de fato, a pauperização das classes trabalhadoras.

Todo respeito é dado a crítica de Lebaron. No entanto, como já explanado no capítulo II desta pesquisa, a precarização não é propriamente um conceito, nem um indicador. Tem-se tal termo como uma denominação que indica um movimento cujo parâmetro de comparação são as conquistas dos proletariados na vigência do Estado de bem-estar social de países de capitalismo desenvolvido, ou de capitalismo dependente, como o Brasil no período populista (1930 a 1964).

Por isso o termo precarização foi utilizado nesta pesquisa como uma ideia ligada a conceitos como de instabilidade, de provisório, de fragilidade, de incerteza. Todas essas vivências ganham novos significados com as condições de trabalho que vêm sendo articuladas desde o início da década de 1970, conforme já explicitado no capítulo I desta pesquisa.

Logo, embora não seja infundada a crítica de Lebaron, a pesquisa em torno da precarização do trabalho docente leva em conta a história do modo de produção capitalista e as conquistas dos operários num determinado período deste modo de produção, como o período das políticas de bem-estar social, fator ignorado por Lebaron em sua crítica.

Ter como parâmetro de comparação as conquistas dos trabalhadores na fase do Estado do Bem – Estar – Social (Compromisso Fordista) é importante, uma vez que a perda destas conquistas enseja a pauperização, critério utilizado para analisar a precarização do trabalho docente nesta pesquisa, conforme tabela 10.

Sendo um dos critérios da precarização, a pauperização familiar é depreendida das respostas dos professores que na tabela número 11 foram representadas. De acordo com as

respostas, um terço dos professores tem renda familiar entre 1 a três salários mínimos. Um terço tem renda entre seis a dez salários e o outro um terço tem mais de 10 salários mínimos.

Os comentários da tabela número 10 desta pesquisa são aplicados a esta tabela 11, uma vez que a pauperização do professor acarreta menor formação e qualificação docente, isto é, falta-lhe recursos para apreciar os bens culturais. Tal fragilidade poderia ser suprida pela renda total do professor, ou seja, pela renda familiar, mas tal fato não ocorre, conforme a pesquisa e tabela 11 revela.

**Tabela 12 – Eixo profissional: que rede de ensino trabalha**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Pública	4	100 %
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria.

O projeto “Jovem de Futuro” possui professores que ministram aulas exclusivamente na rede pública de ensino, conforme tabela número 12.

**Tabela 13 – Eixo profissional: Forma de contratação**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Efetivo	3	75 %
Contratado	1	25 %
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria.

Um dos fatores que causa a precarização do trabalho docente é a forma de contratação, pois, até mesmo empiricamente, sabe-se que a instabilidade de contratação, tendo que se “procurar” lotação de aulas todo final/começo de ano letivo gera uma fragilidade do profissional que torna o trabalho docente precarizado.

Apesar de analisar a contratação de professores do ensino superior, Mancebo (2007) faz observações que se aplicam aos professores contratados para ministrarem aulas no ensino médio. O autor aponta que o aumento do trabalho precário apresenta como causa primeira a



progressiva erosão do volume de recursos públicos destinados ao financiamento da educação no Brasil. O enxugamento da receita gera efeitos danosos, sendo a contratação de novos docentes em regime diferente do efetivo um deles. Tais contratações são feitas para o atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo da escolarização brasileira, bem como para a reposição das vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e afastamento de docentes.

Logo, a contratação de professores substitutos vem sendo uma saída econômica para o cumprimento do oferecimento do direito à educação por parte do Estado aos cidadãos brasileiros, que, destaque-se, tornou-se hábito no cotidiano do ensino deste país, sendo aceita de forma acriticamente por muitos.

**Tabela 14 – Eixo profissional: Tempo de contratação**

<b>Professor</b>	<b>Tipo</b>	<b>Tempo</b>
<b>P1</b>	Efetiva	21 anos
<b>P2</b>	Efetiva	25 anos
<b>P3</b>	Efetiva	Um ano e um mês
<b>P4</b>	Contratado	10 anos

Fonte: Criação Própria

Há, dentre os professores pesquisados, um quarto de professores contratados no regime de efetividade (concurso), tendo de carreira o professor P1 vinte e um ano, o P2 vinte e cinco anos e o P3 um ano e um mês. Também há um quarto dos professores que declarou ser contratado e ter dez anos de carreira.

**Tabela 15 – Eixo profissional: Expectativas com a docência**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> Contribuir da melhor possível para o processo ensino aprendizagem dos estudantes
<b>P2:</b> “Contribuir para uma construção de uma nova sociedade, através da educação, pois acredito, que só através dela teremos um mundo melhor”
<b>P3:</b> “Contribuir com a formação do ser humano, sobretudo no que tange a ouvir falar ler e

---

escrever”

---

**P4: “Ótima”**

---

Tabela: Criação própria. Dados: Retirados da pesquisa.

A UNESCO (2004), por meio da pesquisa já citada acima, também comprova a perda da relevância dos conteúdos no desempenho da docência, já que não foram apontadas preocupações por parte dos docentes no que diz respeito a busca por atualização, o estudo no campo específico de formação ou sobre aspectos pedagógicos. Pois, entre as finalidades mais importantes da educação, 72,2% dos professores afirmaram que o mais importante é formar cidadãos conscientes, assim como 60,5% indicaram que é desenvolver o espírito crítico, contra 8,9% que apontaram ser o de proporcionar conhecimentos básicos; 21,4% afirmaram que transmitir conhecimentos básicos é um dos objetivos menos importantes.

Também, dentro do questionário aplicado pela UNESCO (2004), duas alternativas acerca do papel do professor na atividade educativa foram apresentadas, tendo como resultado a fato de 17,3% dos professores acreditarem que o professor é um transmissor de cultura e conhecimento, ao passo que 79,2% escolheram a resposta de que o professor é um facilitador da aprendizagem do alunado. Dos entrevistados, 3,4% não se identificaram com nenhuma das alternativas.

Sobre as respostas apresentadas pelos professores do Projeto “Jovem de Futuro”, é importante destacar que, se comparada com a pesquisa e os resultados apresentados pela UNESCO, boa parte dos professores do projeto “Jovem de Futuro”, entendem a docência com o papel de formação dos conhecimento básicos do discente, tendo um resultado totalmente contrário ao apresentado em 2004 pela UNESCO.

**Tabela 16 – Eixo profissional: nível que leciona**

	Quantidade	Percentual
Ensino Médio	4	100%
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria

**Tabela 17 – Eixo profissional: Em que área leciona**

	Quantidade	Percentual
--	------------	------------

Humanas	2	50 %
Exatas	2	50%
Biológica	0	0%
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria

Há, dentre os professores pesquisados, 50 % de professores lecionando na área de Humanas, tendo a mesma porcentagem a atuação dos professores na área de exatas. Nenhum professor declarou atuar na área biológica.

**Tabela 18 – Eixo profissional: Forma de contratação**

	Quantidade	Percentual
Efetivo	3	75 %
Contratado	1	25%
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria.

**Tabela 18 – Eixo profissional: Carga Horária**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> 36 h/a mais 10 h/atividade
<b>P2:</b> 40 h/a
<b>P3:</b> 20 h/a efetivo e 11 na prorrogada
<b>P4:</b> 24 h/a

Fonte: Criação própria da tabela. Dado: Retirados da pesquisa.

Para entender como são apresentadas as horas de trabalho dos professores, é preciso compreender que esta são divididas em horas de trabalho geral e horas de ensino, conforme ensina Siniscalco (2003).

As horas de trabalho geral recebem variadas nomenclaturas, tais como: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), horas-atividade individuais (citada na resposta transcrita acima). São, na verdade, atividades ligadas ao currículo das escolas, feitas a par da sala de aula e sem a presença de alunos.

Na escola “X”, local de aplicação da pesquisa em análise, há as horas atividade para o preparo de aulas, correção de trabalhos dos discentes, apoio aos alunos nas atividades fora de sala e formação em serviço para os professores (resposta do P1).

A lei brasileira n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no artigo 24 estabelece que: “a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Logo, tem-se a definição de 200 dias letivos por ano, com 4 horas em média por dia, num total de 800 horas/ano para toda a educação fundamental e média.

O uso efetivo das denominadas horas-atividade é critério de verificação da precarização do trabalho docente. Lourencetti (2004) esclarece que, embora tenham lutado pelo acréscimo destas horas, os professores raramente as utilizam para rever, debater ou obter auxílios coletivos no que tange às questões de efetivação do currículo. Tais horas, segundo Lourencetti (2004), são gastas em questões administrativas.

Também aponta o autor que as horas-atividade, na maioria das vezes, são cumpridas individualmente e fora do ambiente escolar, resultando em dúvida em torno de seu real adimplemento em tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados na docência.

**Tabela 19 – Eixo profissional: Compatibilidade da Formação com as disciplinas ministradas**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Só ministrou aulas na disciplina de formação	2	50 %
Ministrou aulas fora da disciplina de formação	2	50%
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria

Além da pauperização decorrente do baixo salário e de uma renda familiar pequena (Tabela 10 e 11), outro fator da precarização do trabalho dos professores é o fato de professores com conteúdo dispare dos de sua formação. De acordo com o Educa censo 2007, “cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem

graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Um exemplo foi consignado na pergunta que deu causa a tabela em comento, qual seja: ser formado em matemática e ministrar aulas em geografia. Pode –se também exemplificar este fato por meio de um professor licenciado em educação física que leciona a disciplina de Física.

Nesta pesquisa acerca da precarização do trabalho docente, metade dos professores responsáveis pelo Projeto “Jovem de Futuro” afirmaram já ter ministrado aulas de conteúdo diferente de suas formações. Ora, quando há docentes não habilitados, há também ausência de formação pedagógica.

#### **Tabela 20 – Eixo profissional: Opinião acerca da importância da formação continuada**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> “Enriquecimento de minhas aulas e maior embasamento teórico metodológico”
<b>P2:</b> “Primordial, sinto falta dessa capacitação nas áreas específicas”
<b>P3:</b> “Estar sempre em processo de ensino aprendizagem renovado”
<b>P4:</b> “De grande importância dando condições de estudos e conhecimento”

Fonte: Criação Própria

Os ensinamentos de Shigunov Neto e Maciel (2002), resumidamente, passam a ideia do que é a formação continuada, pois, segundo o autor, para que as mudanças engendradas na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, requer-se um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, bem como um professor que desenvolva a reflexão crítica da prática profissional, visando sempre o permanente aperfeiçoamento dos saberes imprescindíveis à atividade profissional, realizado em ato contínuo a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos discentes.

Neste ponto, todos os professores do projeto “Jovem de Futuro” esboçaram a importância da formação continuada na melhor qualidade de ensino.

#### **Tabela 21 – Eixo profissional: Opinião sobre as condições de trabalho sob o prisma de gestão pedagógico**

---

**Professor**


---

**P1:** “Mediano, pois faltam algumas melhorias a serem concretizadas.”

---

**P2:** “As condições são boas, o que reclamamos é a burocratização que se tornou as escolas”

---

**P3:** “Considero razoável, sobretudo no que tange a questão de tempo, em relação ao pedagógico tenho total apoio e liberdade para trabalhar dentro da escola e da sala de aula”

---

**P4:** “Boas”

---

Fonte: Criação Própria

A gestão pedagógica tem por objetivo o “planejamento e a organização do sistema educacional e das unidades escolares quanto ao gerenciamento de recursos e à elaboração e execução de projetos pedagógicos, a partir do estabelecimento e do cumprimento de metas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.” INPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2011).

No que tange a gestão pedagógica e a influência desta nas condições de trabalho, a pesquisa apresentou respostas como “boas” (P2 e P4), bem como “razoável” (P3) e “mediano” (P1).

Mesmo na resposta que entende como “boa” a gestão pedagógica, há uma ressalva em torno da burocratização das escolas. Tal burocratização, embora não exemplificada pelo (a) docente, tem sido exemplificada por alguns como os “testes” verificadores de aprendizado.

Dentre críticos a esta burocratização por meio de aferidores de aprendizado aplicados pelos órgãos governamentais, estão Frigotto et al (2011) que defendem que estas medidas dão a ideia de que os profissionais da educação são os responsáveis pelos problemas educacionais, sendo estes representados pelos baixos índices obtidos pela rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.

**Tabela 22 – Eixo profissional: Conhecimento acerca da proposta educacional para o ensino médio**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não conhece	0	0 %
Conhece	4	100%

Número total de docentes	4	100%
--------------------------	---	------

Fonte: Criação Própria

Todos os professores pesquisados alegaram conhecer a proposta educacional do ensino médio.

**Tabela 23 – Eixo profissional: Concordância com a proposta educacional do Ensino Médio**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> “Concordo, apesar de não ser posta em prática na íntegra”
<b>P2:</b> “Mais ou menos”
<b>P3:</b> “Concordo”
<b>P4:</b> “Às vezes”

Fonte: Criação Própria

A proposta educacional do Estado de Mato Grosso do Sul também é avaliada pelos docente que responderam esta pesquisa. De acordo com as respostas, nota-se que, apesar de “concordar” com a proposta educacional, o professor (a) P1 aponta que esta não é colocada em prática na “íntegra”.

Já o professor P2, alega concordar “mais ou menos” com a proposta pedagógica. Enquanto o professor P3 “concorda” com a proposta pedagógica sem nenhuma ressalva, o docente P4 afirma que “às vezes” concorda com a proposta pedagógica do Estado de Mato Grosso do Sul.

**Tabela 24 – Eixo profissional: Como a escola se organizou para implantar a proposta educacional e qual a participação do entrevistado**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> “Através de reuniões de estudo. Sim”
<b>P2:</b> “Através de reunião de estudo”
<b>P3:</b> “Não participei na época pois estava estudando no mestrado e me afastei da sala de aula. Já a proposta de 2014 foi feita semana passada 22/08/2014 e desta participei”

---

P4: “Reunião de membros da escola. Sim”

---

Fonte: Criação Própria.

Dos professores que responderam o questionário desta pesquisa, três quartos afirmaram ter participado dos estudos em torno da implementação da proposta pedagógica na escola em que ministram o projeto “Jovem de Futuro”. Apenas um quarto não participou dos estudos para a viabilização da proposta pedagógica na escola materializadora do projeto “Jovem de Futuro”.

**Tabela 25 – Eixo profissional: Análise da proposta educacional em relação ao trabalho e levando em conta as mudanças**

---

**Professor**

---

**P1:** “Seria muito interessante e produtiva se tivéssemos todas as condições necessárias para pô-la em prática”

---

**P2:** “Seria bom e produtiva, se tivéssemos condições e tempo hábil para colocá-la em prática”

---

**P3:** “Não posso avaliar a proposta anterior mas em relação a de 2014 votamos para algumas modificações”

---

**P4:** “Boas. Algumas sim”

---

Fonte: Criação Própria

Todas as repostas em torno de como é a relação da proposta educacional e o trabalho docente efetivamente realizado apresentaram ressalvas. Com efeito, o professor (a) P1 alega que, embora não seja “interessante e produtiva”, a proposta pedagógica deixa de ser cumprida por faltar “todas as condições necessárias” para sua efetivação.

O professor (a) P2 também concorda que a proposta é “boa e produtiva”, mas que falta “tempo hábil” para efetivá-la. Embora não tenha votado na proposta de 2013, o professor (a) P3 consignou ressalvas a proposta pedagógica por alegar ter votado por a “modificações” a esta na oportunidade de 2014. Por fim, o professor (a) P4 ressalva como “boas” algumas propostas pedagógicas.

**Tabela 27 – Eixo profissional: Conhecimento acerca do Projeto “Jovem de Futuro”**

---

Quantidade	Percentual
------------	------------

---



Não conhece	0	0 %
Conhece	4	100%
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria.

100% dos professores responderam que conhecem o Projeto “Jovem de Futuro”.

**Tabela 28 – Eixo profissional: Para participar do Projeto “Jovem de Futuro”, houve capacitação?**

	Quantidade	Percentual
Não	2	50 %
Sim	2	50 %
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria.

No que se refere ao treinamento para a efetivação do Projeto “Jovem de Futuro”, 50% dos professores entenderam que o treinamento existiu, já 50% dos docentes compreenderam que não houve treinamento.

**Tabela 29 – Eixo profissional: Sente-se capacitado para atuar no Projeto “Jovem de Futuro”**

	Quantidade	Percentual
Sim	1	25 %
Muito Pouco	3	75%
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria

Dos professores do Projeto “Jovem de Futuro”, um quarto alegou estar capacitado para a atuação no Projeto, enquanto a maioria, representada por três quartos, entendem que não estão capacitados para atuar no Projeto.

**Tabela 30 – Eixo profissional: O Projeto “Jovem de Futuro” alterou o trabalho na escola?**

	Quantidade	Percentual
--	------------	------------

Não	0	0%
Sim	4	100 %
Número total de docentes	4	100%

Fonte: Criação Própria

Dos professores pesquisados, houve unanimidade em torno do entendimento de que o projeto “Jovem de Futuro” alterou o trabalho na escola.

### **Tabela 31 – Eixo profissional: Opinião em relação ao Projeto “Jovem de Futuro”**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> “Muito bom, porém não temos tempo e nem aulas suficientes para executá-lo”
<b>P2:</b> “Muito bom, mas como disse anteriormente, o tempo é curto, e as aulas insuficientes”
<b>P3:</b> “É válido pois as propostas são construídas a partir da realidade dos jovens estudantes em que fica clara a maior participação desses estudantes”
<b>P4:</b> “Boas”

Fonte: Criação Própria

Além de a maioria dos professores do Projeto “Jovem de Futuro” (1/4) não se sentirem capacitados para atuar no Projeto, boa parte dos participantes na condição de docente (50%) alegaram não ter tempo de aula suficiente para o Projeto.

O professor (P3) considera “válido” e “bom” o Projeto, respectivamente.

### **Tabela 32– Eixo profissional: O que acha mais interessante no Projeto “Jovem de Futuro”**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> “A maneira que são trabalhados os conteúdos através das oficinas”
<b>P2:</b> “As oficinas que por sinal ainda não estão implantadas”
<b>P3:</b> “As oficinas os projetos disciplinares e interdisciplinares, as ações de superação”
<b>P4:</b> “Oficinas trabalhadas com os alunos”

Fonte: Criação Própria

Todos os pesquisados responderam que o mais interessante no Projeto “Jovem de Futuro” é a forma de ministrarem os conteúdos por meio de oficinas. Contudo, na fala do professor P2, depreende-se que as oficinas, tão elencadas como a melhor parte do Projeto, ainda não foram “implantadas”.

**Tabela 33– Eixo profissional: Descrição das condições de trabalho**

<b>Professor</b>
<b>P1:</b> “São razoáveis “boas” por se tratar de uma escola pública temos materiais didáticos suficientes, porém ainda faltam algumas melhorias principalmente em se tratando de tecnologias.”
<b>P2:</b> “Razoáveis, temos material didático, mas ainda falta muitas melhorias”
<b>P3:</b> “São boas tenho espaço, internet, livros didáticos e paradidáticos, uma excelente biblioteca na escola”
<b>P4:</b> “Boas, temos material didático e pedagógicos bons como data show e outros, internet ruim sempre oscilando, livros didáticos bons, relacionamento aluno e professor bom, relacionamento direção e pedagógico excelente, falta algumas coisas ainda para se tornar 100% e nunca será, falta de laboratório no curso técnico que o Estado ainda não implantou”.
Fonte: Criação Própria

Nas condições de trabalho, os professores expressaram considerarem “boas” e “razoáveis”. As justificativas de o porquê sempre classificadas como boas e razoáveis na proporção de 50% respectivamente, giram em torno, na maioria das respostas, bons materiais didáticos e estrutura física da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apontou mudanças no perfil da força de trabalho e novas exigências de formação, tais como o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, superando os modelos de qualificação fundamentados no treinamento e na especialização (fordismo). Este estudo também apontou como acontecimentos semelhantes aos que ocorreram no sistema de produção se passaram no âmbito escolar.

O Projeto “Jovem de Futuro”, denominação dada a uma política pública do Estado de Mato Grosso Sul, foi analisado sob o prisma das mudanças no sistema de produção. Entrelaçamentos entre o setor público e privado foram apreendidos desta política, uma vez que a Projeto citado é de criação do UNIBANCO que, por sua vez, além de criar o projeto, acompanha sua efetivação.

Os objetivos traçados no Projeto “Jovem de Futuro” são, basicamente, a melhoria da qualidade do ensino médio, aumentando a procura pela escolarização e compatibilidade da idade do discente com a série cursada, visando sempre diminuir a evasão escolar.

Para tanto, o projeto oferece um redesenho curricular, isto é, a aderência ao currículo de várias ações que melhorem a qualidade do ensino médio, principalmente na assimilação das disciplinas de português e matemática.

Além do redesenho curricular, há a gestão escolar por resultado, outro fator que comprova o emaranhado entre o público e o privado, uma vez que a gestão por resultado foi implantada na esfera pública em imitação à gerência do setor privado, passando, a partir de então, a ter aderência por parte da administração educacional.

Os resultados traçados pela gestão escolar de resultados são aferidos por meio de “testes” de rendimento escolar. Cite-se, por exemplo, o IDEB. Ocorre que, projetos como esses são propostos tendo como norte os princípios neoliberais. Logo, o Estado não mais atua como garantidor dos direitos sociais dos trabalhadores, o Estado do Bem Estar Social. O Estado neoliberal é não intervencionista e, na verdade, garantidor das prerrogativas do capital.

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho ensejaram a precarização destas, tendo como uma de suas armas a flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista por parte do Estado soberano que visa a defesa do capital em detrimento do proletariado.

Por meio de pesquisa de campo feita na efetivação de uma política pública educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, denominada “Jovem de Futuro”, o trabalho ora analisado entendeu que ocorreram mudanças na organização escolar que geraram uma maior flexibilidade, seja nas estruturas

curriculares, ou nos processos de avaliação. Este fato comprova que há novos padrões de organização também no trabalho escolar, produzindo a necessidade de um novo perfil de trabalhadores docentes.

Contudo, conforme depreendido da pesquisa, os novos modelos de organização escolar, como o proposto pelo PorEMI/JF, são discursos acerca da prática sem, entretanto, condizerem com o que ocorre de fato. Há, na verdade, um crasso fosso entre o que é abstratamente pontuado nos programas de reforma educacional e o que é, de fato, real nas escolas.

Os trabalhadores docentes se sentem forçados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas mesmo se encontrando em um contexto de insegurança e desamparo, objetivamente falando, faltam-lhes condições de trabalho apropriadas, além da insegurança e desamparo, subjetivamente analisados.

As mudanças foram implantadas com o discurso de que a escola tradicional, qual seja: transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática não tinha mais espaço e deveria ser substituída por uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, resultando em uma educação de qualidade. Tal substituição nunca aconteceu.

E sob o manto do lema “educação para todos”, valores como autonomia, participação, democratização foram absorvidos, utilizados nas diferentes esferas político administrativas do Brasil (Estados, Municípios, Distrito Federal e União) e redigidos em normas que modificaram profundamente o trabalho escolar.

O que aconteceu de concreto foi a reestruturação do trabalho pedagógico, com uma nova organização escolar, e tais mudanças, sem as adequações pertinentes, acarretaram processos de precarização do trabalho docente.

Para entender a precarização do trabalho docente, esta pesquisa analisou as relações capitalistas de produção, tendo como objeto de pesquisa o estudo do processo de trabalho dos professores do Ensino Médio de uma escola pública estadual, do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul. A intensão sempre foi captar como a dinâmica capitalista interfere e precariza este trabalho.

Mostrou-se que o profissional da educação, assim como outros trabalhadores, sofre consequências provenientes do processo de flexibilização da legislação trabalhista amplamente utilizada no âmbito público e privado.

Então, o objetivo foi entender as transformações ocorridas no trabalho dos professores do Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, à luz da implantação de políticas públicas como o Projeto “Jovem de Futuro”.

A escola, inserida dentro do sistema capitalista, é apresentada como instrumento do capital e, conseqüentemente, conectada com as leis gerais da acumulação. A escola escolhida como local de pesquisa, denominada Escola X, atuante no ensino médio, recebeu visitas da

pesquisadora deste trabalho, bem como disponibilizou docentes para responderem questionário.

Demonstrou-se, nesta pesquisa, que a formulação de uma política pública concebida por uma instituição privada e capitalista (banco), visando o redesenho do currículo, o multiuso dos docentes, bem como a preparação/formação de jovens para o mercado de trabalho, desqualifica o trabalho e a força de trabalho docente, já que esta política pública assume os objetivos do capital.

As transformações ocorridas nas relações capitalistas de produção, isto é, a desqualificação do trabalho mediante a transformação da base técnica, pretendiam reduzir o valor das mercadorias (recaindo também sobre a força de trabalho) e aumentar o tempo de trabalho excedente.

Ocorre que, na escola, não é possível uma subordinação real do trabalho ao capital, uma vez que a docência possui peculiaridades que inviabiliza tal fato, cite-se, por exemplo, a subjetividade desta atividade.

A precarização do trabalho docente é vista na passagem do professor-artesão (escola tradicional) para o professor parcelar (escola capitalista). Nesta última forma de organização escolar, há a implantação de políticas pública que, dentro de seus objetivos, já deixam claras as pretensões do capital.

Por exemplo, o Projeto “Jovem de Futuro” foi fundido com o Programa “Ensino Médio Inovador” e ambos apresentam como objetivo uma reformulação no ensino médio, visando o aumento da média deste período escolar, a diminuição da evasão e a adequação da idade escolar com o período cursado. Para tanto, o projeto propõe o redesenho dos currículos do Ensino Médio, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. Portanto, deseja-se um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

O cumprimento de um currículo dinâmico e flexível exige uma “atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas”, além de “consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar”

No entanto, conforme demonstrado na pesquisa, os docentes assumem a responsabilidade de “salvar o ensino médio” e, em contrapartida, não há a valorização do professor com dedicação integral, nem mesmo com a devida preparação para a realização de um currículo inovador.

O que há, de fato, é a elaboração de políticas públicas em abstrato, assim como a concepção de conteúdos pedagógicos interdisciplinares, tendo a execução imposta aos docentes sem lhes oferecer a devida formação, nem a justa remuneração, ensejando cada vez mais a precarização do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, jan./abr. 2003.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. “A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil”. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo, SP. Boitempo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, M. W. **Afinal, de quem é este currículo?** In: Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Póropolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro. O sindicalismo brasileiro na encruzilhada: desafios e mudanças recentes. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, Buenos Aires, v. 1, n. 4, p. 217-250, 2007.
- ARAÚJO, Maristela Dalbello; FARIA, Helayne Ximenes. Precarização do trabalho e processo produtivo do cuidado. **Mediações, Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 1, n. 1 Jan/Jun. 1996, v. 16, n.1 Jan./Jun.2011, Londrina: Midiograf, 2011. Semestral.
- BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. 2. ed. São Paulo: Bomtempo, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Da Grande noite à alternativa: o movimento operário em crise**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- \_\_\_\_\_. O pós-fordismo: realidade ou ilusão? **Mosaico**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 209-228, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Normas inferiores**. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/normas\\_inferiores/enunciado\\_tst/tst\\_0331a0360.htm](http://www.dji.com.br/normas_inferiores/enunciado_tst/tst_0331a0360.htm)> Acesso em: 01 set. 2014.



BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Federal, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Congresso Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Federal, 1971.

BIAVASCHI, Magda Barros; DROPPA, Alisson. A terceirização e a justiça do trabalho: notas metodológicas para uma análise interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DO TRABALHO, 10., 2009, São Paulo. **Anais...** Disponível em: [http://www.abet-trabalho.org.br/anais\\_endereco\\_de\\_contato.html](http://www.abet-trabalho.org.br/anais_endereco_de_contato.html)> Acesso em 01 set. 2014.

CABRAL NETO, Antônio (A). Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber Livro, 2009.

CABRAL NETO, Antônio (B). Responsabilização na Administração Pública: notas para uma discussão no campo da educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2009.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v. 11. n. 1. p. 33-43. Jan./abr. 2010.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (Org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

COIMBRA, K.R. M.; GONÇALVES, M.F.C.; RODRIGUES, F.L. Gênero e Docência: reflexões sobre a feminização do magistério. In: II SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA. 15, 16, 17 de setembro de 2010. Curitiba. **Anais...** Disponível em: <http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT12/Kellen%20Regina%20Moraes%20Coimbra%20et%20alli.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

COSTA, M.C. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; Neto, Edgard e Souza, Gilberto (Org.). **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação.** São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

ESTADO mínimo. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_estado\\_minimo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm)> Acesso em: 15 out. 2014.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. Idéia de Estado: um ponto de partida para compreender a educação básica. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas (Org.). **Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas.** Dourados: UFGD, p. 15-32, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia

Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia da; GAMA, Zacarias; ALGEBAILLE, Eveline. Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economismo ao cinismo. **Folha Dirigida**. Rio de Janeiro. 11 jan. 2011. Caderno Educação, p.4

FUENTES, André. Salário dos professores está entre um dos piores do mundo. **Revisa Veja**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo>>. Acesso dia: 17 out. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder. Introdução a pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)**.

Disponível em:

<[http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab\\_evento\\_rosalba\\_e\\_graziela\\_pol%C3%ADticas\\_de\\_ed\\_inclusiva\\_no\\_brasil\\_uma\\_analise\\_da\\_ed\\_esp\\_na\\_ed\\_inf.pdf](http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab_evento_rosalba_e_graziela_pol%C3%ADticas_de_ed_inclusiva_no_brasil_uma_analise_da_ed_esp_na_ed_inf.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.

GALVÃO, Andréia. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo:Boitempo, 1999.

GUSMÃO, Rute. A terceirização de serviços na contra-reforma do Estado. **Serviço Social e Sociedade**, nº70, 2002.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p.30-41, nov. 2001 Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. As formas de contratação flexível no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005**. 2007. 319 p. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Capítulo 2.

HYPOLITO, Á.M.; LEITE, M.C. L.; LOGUERCIO, R.Q. Imagens, docência e identidade. **Cadernos de Educação**, Pelotas V. 36, 319 - 335, maio/ago., 2010. Disponível em:

<<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/14.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014. nos-lucros>. Acesso em: 02 set. 2014.

IDEB 2013: Veja a nota do ensino médio de todos os Estados brasileiros. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/educacao/2014/09/05/ideb-2013-veja-a-nota-do-ensino-medio-de-todos-os-estados-brasileiros.htm>> Acesso 02 set. 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

KREIN, José Dari. As formas de contratação flexível no Brasil. In:\_\_\_\_\_. **Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005**. 2007. 319 p. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (Capítulo 2).

\_\_\_\_\_. José Dari. Reforma do sistema de relações de trabalho no Brasil. In. DIEESE. **Emprego e desenvolvimento tecnológico**. São Paulo: DIEESE, 1999. p. 255 294.

LIMA, Jacob Carlos. Desconcentração industrial e precarização do trabalho: cooperativas de produção do vestuário no Brasil. In: INTERNATIONAL CONGRESS LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 1998, Chicago. **Anais...** Chicago, 1998. (Mimeo).

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LOURENCETTI, G.C. **Mudanças sociais e reformas educacionais**: repercussões no trabalho docente. 2004. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2004.

LEBARON, Frédéric. Chômage, precarité, pauvreté: quelques remarques sur la définition sociale des objectifs de politique économique. **Regards Sociologiques**, Strasbourg, n. 21, p. 67-78, 2000.

MARCELINO, Paula. “As palavras e as coisas”: uma nota sobre a terminologia dos estudos contemporâneos de trabalho. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, Vol. 1, n 1 jan./jun. 1996, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011, Londrina: Midiograf, 2011.

MACHADO, Jacir. **Valor do piso do magistério para 2014**. Disponível em: [http://www.ampr.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=202:ministro-pede-a-deputados-que-discutam-reajuste-do-piso-salarial-dos-professores&catid=53:educacao&Itemid=193](http://www.ampr.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=202:ministro-pede-a-deputados-que-discutam-reajuste-do-piso-salarial-dos-professores&catid=53:educacao&Itemid=193) Acesso dia: 17/10/2014

MARX, Karl. **O Capital, Crítica da Economia Política, Livro I**: O processo de Produção do Capital. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1984.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70 (Parte do Primeiro Manuscrito: “O Trabalho Alienado”), sem data.

\_\_\_\_\_. **O capital. Crítica à economia política**. São Paulo: Abril Cululral, 1982. Nesta apresentação suprimimos as passagens da Seção IV.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARTINS, Sérgio Pinto. **A terceirização e o direito do trabalho**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente, políticas e subjetividade**: ampliando o debate. Relatório de pesquisa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Prociência, 2006.

MELO NETO, Francisco Paulo; CARNEIRO NETO, Renato José. **História do pensamento administrativo**. 2. ed. Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2008. V.1.

MELLO, Fábio Mansano de. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, V. 1, n. 1 jan./jun. 1996, Londrina: MC: Gráfica, 2006 Semestral.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13583&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13583&Itemid=970)>. Acesso em: 15 out. 2014.

NANTEIUL, Matthieu de. Vers de nouvelles formes de vulnérabilitésociale? reflexionsurlesrapports entre flexibilité et précarité. **Travail et Emploi**, Paris, n. 89, p. 65-80, jan. 2002.

NOGUEIRA, Roberto Passos; BARALDI, Solange; RODRIGUES, Valdemar de Almeida. Limites críticos das noções de precariedade e desprecarização do trabalho na administração pública. In: BARROS, André Falcão do Rego; SANTANA, José Paranguá de; SANTOS NETO; Pedro Miguel (Org.). **Observatório de recursos humanos no Brasil**: estudos e análises. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. V. 2.

NOGUEIRA, Roberto Passos. Problemas de gestão e regulação do trabalho no SUS. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 87, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n° 89, 2004.

PAIVA, M. M. **Professor não habilitado**: agora um sujeito ocultado no magistério público paulista. 2002. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e educação**, n. 3, 1998. p. 44-99.

PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução crítica. 10ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRIN, Evelyne. **Syndicats et collectifs face à laprecarité**. 2004. Disponível em: <[www.iscra.org/fichier.php?id=62](http://www.iscra.org/fichier.php?id=62)>. Acesso em: 24 de setembro 2014.

PINTO, Geraldo Augusto; KEMMELMEIER, Carolina Spack, **MEDIAÇÕES, Revista de Ciências Sociais**, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. V. 1, n. 1, Jan/Jun. 1996, v. 16, n.1, Jan./Jun.2011, Londrina: Midiograf, 2011. Semestral.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo etoyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POCHMANN, Marcio. **Trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização** final do século. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 57, maio 20-19. São Paulo, 1986

SANTOS, Vinicius Correia. **Da era fordista ao desemprego estrutural da força de trabalho: mudanças na organização da produção e do trabalho e seus reflexos**. 2009. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2009/trabalhos/da-era-fordista-ao-desemprego-estrutural-.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/da-era-fordista-ao-desemprego-estrutural-.pdf)> Acesso em: 15 out. 2014.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SMOSINSKI, Suellen. Nota do ensino médio cai em treze Estados, segundo dados do Ideb 2013. **Uol**, São Paulo. Disponível em: <[://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/educacao/2014/09/05/nota-do-ensino-medio-cai-em-treze-estados-segundo-dados-do-ideb-2013.htm](http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/educacao/2014/09/05/nota-do-ensino-medio-cai-em-treze-estados-segundo-dados-do-ideb-2013.htm)> Acesso em: 10 out. 2014.

SORATTO, Lúcia & HECKLER, Cristiane O. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley. (Org.). **Educação: Carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

SOUZA, Marcelle. Para **Consed, greve de professores teve impacto negativo nas notas do Ideb**. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/educacao/2014/09/05/para-consed-greve-de-professores-teve-impacto-nas-notas-do-ideb-2013.htm>> Acesso em: 02 set. 2014.

TAVARES, Maria da Conceição. “O Dissenso de Washington”. In: NOGUEIRA, Paulo Batista et alli. **Em defesa do interesse nacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **TST autoriza Volkswagen a parcelar participação nos lucros**. 2010. Disponível em: <<http://tst.jusbrasil.com.br/noticias/2000186/tst-autoriza-volkswagen-a-parcelar-participacao>> Acesso em: 10 out. 2014.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

URIARTE, Oscar Ermida. A flexibilização no direito do trabalho: a experiência latino-americana. In: TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Flexibilização no direito do trabalho**. São Paulo: Tompson, 2004. p. 217-252.

VIANA, Márcio Túlio. Remuneração e salário. In: MAIOR, Jorger Luiz Souto; CORREIA, Marcus Orione Gonçalves (Org.). **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2008. p. 105-211. V. 2

WROBEL, Vera. Escola pública e privadas: uma leitura sociológica de sua dinâmica organizacional. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, V. 27, n. 2, p. 215-232,1984.

**ANEXO A**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROFESSORA ORIENTADORA: LUCÉLIA GUIMARÃES  
DISCENTE: DAYANE RODRIGUES DA SILVA SOUKEFF

## PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

### PESSOAL

Sexo:

Estado Civil:

Cor:

Data de nascimento:

### ESCOLARIZAÇÃO

Nível de escolaridade e qual a formação acadêmica

---

Ano de formação

---

Instituição de formação

---

Possui Pós-graduação?

---

Qual o curso?

---

Instituição Formadora

---



**RENDA**

Renda Individual: de 1 a 3 salários ( ) de 3 a 6 salários de 6 a 10 salários ( )  
acima de dez ( )

Renda Familiar: de 1 a 3 salários ( ) de 3 a 6 salários de 6 a 10 salários ( )  
acima de dez ( )

**PROFISSIONAL**

1) Qual rede de ensino trabalha?

---

---

---

2) É contratado ou efetivo? (Para o professor que trabalha somente na secretaria de estado)

---

---

3) A quanto tempo se encontra na condição narrada na questão dois (contratado ou efetivo)?

---

---

4) Quais eram suas expectativas ao se tornar um professor?

---

---

---

---

---

---

Em que séries você leciona?

---

---

---

Que matéria ministra?

---

---

---

Qual sua carga horária contratual?

---

---

5) Já ministrou aulas em disciplinas não relacionadas a sua formação? Exemplo: formado em matemática e ministrou aulas em geografia. Cite o seu caso.

---

---

---

6) Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento de sua atividade docente?

---

---

---

---

---

7) Como você avalia as suas condições de trabalho? Considerar os aspectos de gestão e pedagógicos.

---

---

---

---

---

8) Conhece a proposta educacional para o ensino médio no Estado do Mato Grosso do Sul?

---

---

9) Você concorda com a proposta?

---

---

---

---

10) Como a escola se organizou para implementar a proposta educacional? Você participou?

---

---

---

---

---

---

9) Como você avalia a proposta em relação ao seu trabalho? Houve modificação?

---

---

---

---

---

---

7) Você conhece o programa Jovem de Futuro?

---

---

---

---

---

---

8) Para participar do programa houve algum treinamento?

---

---

---

---

---

9) Sente-se capacitado para atuar no programa?

---

---

---

---

10) Houve alteração em relação ao seu trabalho na escola?

---

---

---

---

---

10) Qual a sua opinião em relação ao programa?

---

---

---

---

---

11) O que acha mais interessante no programa?

---

---

---

---

---

13) Descreva suas condições de trabalho.

---

---

---

---

---

---

**ANEXO B (DOC. Pro EMI) –Documento extenso-**

**ANEXO C (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO)**