UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LARYSSA RAMOS DE SOUSA

CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: UM DISPOSITIVO DE MANIFESTAÇÃO DO CAPITAL

FORTALEZA - CEARÁ
2019

LARYSSA RAMOS DE SOUSA

CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: UM DISPOSITIVO DE MANIFESTAÇÃO DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof.ª Dr.ª Ruth Maria de Paula Gonçalves.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sousa, Laryssa Ramos de .
Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino: um dispositivo de manifestação do capital [recurso eletrônico] / Laryssa Ramos de Sousa. - 2019.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 122 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2019.
Área de concentração: Formação de professores.
Orientação: Prof.ª Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

1. Contratação docente temporária. 2. Educação básica. 3. Crítica marxista. I. Título.

LARYSSA RAMOS DE SOUSA

PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CEARENSE: UM DISPOSITIVO DE MANIFESTAÇÃO DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 22 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus alunos, filhos da classe trabalhadora, que são submetidos às terríveis vociferações dos desmantelos de uma sociedade injusta e a todos aqueles que labutam e lutam por uma sociedade emancipada.

AGRADECIMENTOS

A todos os grandes mestres que passaram pela minha vida, deixando sempre um ensinamento sobre algo, afinal “pela lei natural dos encontros/ Eu deixo e recebo um tanto” e à minha grande mestra, minha mãe, pela postura exemplar e serena e grande voz de incentivo.

Ao meu pai, Lauro Ramos, que me demonstrou que a sabedoria e o seu uso não é algo apreendido em um sistema formal de ensino, pois mesmo com a falta de conclusão dos estudos, sempre demonstrou profundo conhecimento e capacidade de questionar o sistema vigente. À minha irmã, Lívia Ramos, por quem nutro profundo carinho, muita gratidão por todas as palavras de incentivo.

À doçura da querida orientadora, Professora Ruth, que com sua serenidade, solidariedade e grande empatia pode me proporcionar um grande exemplo de profissional que antes de tudo tem grande sensibilidade às causas, e seu precioso acolhimento não se deixando levar pelo *modus operandi* da vida acadêmica, pois com seu rigor teórico nunca deixou de lado sua humildade.

Aos ensinamentos preciosos do querido professor Valdemarin (Mário), que tive o privilégio de acompanhar na disciplina de Estágio em Docência e pela colaboração nessa jornada de pesquisa, principalmente no momento do exame de qualificação.

À contribuição da professora Das Dores, com seu rigor científico e exímia avaliação criteriosa aos trabalhos que passam pelo seu crivo, e toda a correção cuidadosa que fez do meu texto de qualificação.

À professora Susana Jimenez, na oportunidade de assistir suas aulas, com uma magnitude intelectual que nos faz e nos inspira a uma *práxis* revolucionária.

Aos demais professores que compõe a Linha Marxismo e Formação do Educador tanto da UECE quanto da UFC, por proporcionarem nas disciplinas/encontros/grupos de estudos um momento basilar para a formação de indivíduos que reflitam e lutem por uma sociedade livre das amarras da sociedade de classe e para a construção de uma sociabilidade emancipadora.

Aos amigos que fiz de turma PPGE 2017, especialmente os camaradas Elandia, Kerginaldo, Maria e Mário, pelas confissões e desabafos de todas as etapas que compuseram essa jornada de dois anos de Mestrado, muita gratidão pelo apoio dos companheiros nessa fase.

À Damares Oliveira, amiga e colega da graduação, pelo incentivo à retomada da carreira acadêmica e o auxílio em todas as questões desde o processo da seleção para o Mestrado, sua presteza bem como sua paciência foram primordiais para a minha aprovação na seleção.

À Luzirene, colega da disciplina de Estágio em Docência, e da linha Marxismo e Educação,

por incentivo e parceria na disciplina.

À Bárbara, colega que me auxiliou com materiais e significativas sugestões sobre a minha pesquisa, me proporcionando momentos de troca de conhecimentos significativos.

Ao grupo gestor da Escola Municipal Professor Martinz de Aguiar, que me auxiliou na conciliação da rotina presente na Pós-Graduação da UECE com a minha rotina na escola.

Aos funcionários que compõem o quadro do PPGE, sempre muito acolhedores, especialmente a Jonelma, que com sua presteza e gentileza esclareceu as questões de natureza burocrática que o Mestrado traz, tornando esses momentos o mais leve possível.

Profunda gratidão a todos os meus amigos e amigas, que já me acompanham a longa data, indivíduos imprescindíveis nesse lapso de tempo, puderam compreender a minha ausência em diversos momentos por conta do compromisso.

“PERGUNTAS DE UM OPERÁRIO LETRADO

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedra?
E a Babilônia várias vezes destruída –
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
Da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para suas habitantes?
Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam gritaram por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
Naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?
Tantas histórias.
Tantas questões.”.

(Berthold Brecht)

RESUMO

O presente trabalho, apresentado na forma de dissertação, buscou investigar o processo de contratação temporária, que vem ocorrendo cotidianamente e de forma contínua, com um aumento considerável na conjuntura do ensino médio, etapa final da Educação Básica, no contexto cearense. Procurou ainda identificar quais os aspectos que estão imbuídos nesse crescimento exorbitante de contratos por tempo determinado, tendo como pressuposto a necessidade de resposta imediata aos interesses de manutenção da ordem do capital. A pesquisa é vinculada à Linha Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, tem como natureza a pesquisa qualitativa e as principais categorias elencadas serão analisadas pelo materialismo histórico-dialético, à luz da perspectiva da ontologia marxiana, resgatada pelo expoente húngaro Lukács. Como aporte metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Através da análise do aparato legal, na forma de lei complementar, investigamos os pressupostos que regem essa contratação e evidenciamos, com o estudo de dados quantitativos e análise dos editais públicos de Seleções Simplificadas, o retrato de uma profunda desprofissionalização dos professores que são acometidos por essa forma de contratação. A fim de explicitar o uso desenfreado da contratação temporária, constatamos uma desvalorização e consequentemente um processo de ingresso de profissionais já precarizados na carreira docente. Como resultados, evidenciamos que as mudanças ocorridas no processo produtivo para a reestruturação do capital impactaram no contexto do trabalho docente, aumentando a contratação de professores por tempo determinado e, consequentemente, aumentando as fragilidades nas condições de trabalho desses profissionais. Ademais, confirmamos como é importante utilizar o histórico legal e analisar a legislação pertinente e que rege a contratação temporária de professores da educação básica. Utilizou-se o supracitado mecanismo para compreender a precarização e expropriação do tra balho docente no contexto da crise estrutural do capital, que tem reverberado numa situação de vulnerabilidade para o professor temporário no contexto da educação básica cearense. Sendo assim, concluí-se que a tendência da flexibilização de contratos trabalhistas e a reestruturação produtiva aprofundaram as dificuldades das condições laborais dos docentes brasileiros. Além disso, a admissão temporária de docentes no serviço público de forma desenfreada expõe a desestruturação do mercado de trabalho e consequentemente compromete a busca pela emancipação humana.

Palavras-chave: Contratação docente temporária. Educação básica. Crítica marxista.

ABSTRACT

This study, presented in the form of a dissertation, sought to investigate the of temporary contracting, which has been occurring on a daily basis and continuously, with a considerable increase in the situation of secondary education, the final stage of Basic Education in the context of Ceará. It also sought to identify the aspects that are imbued with this growth of fixed-term contracts, based on the of immediate response to the interests of maintaining the order of capital. The research is related to the Marxism and Educator Line of the Post-Graduation in Education of the Universidade Estadual do Ceará, has the nature qualitative research and the main categories listed will be analyzed by the historical-dialectical materialism, in the perspective of the Marxian ontology, rescuedby the Hungarian exponent Lukács. As a methodological contribution, we opted for the bibliographical and documentary. Through the analysis of the legal apparatus, in the form of a complementary law, we investigate the assumptions that govern this contracting and we show, with the study of data and quantitative analysis and analysis of the public notices selections, the profound deprofessionalization of teachers who are affected by this form of hiring. In order to make explicit the unrestrained use of temporary contracting, devaluation and, consequently, a process of professionals already precarious in the teaching career. As results, we show that the changes that occurred in the productive process for restructuring in the context of the teaching work, hiring of teachers for a fixed period of time and, consequently, increasing frailties in the working conditions of these professionals. In addition, we confirm how important it is to use legal history and analyze the relevant legislation and governing the temporary hiring of teachers in education basic. The aforementioned mechanism was used to understand the precariousness and expropriation of teaching work in the context of the structural crisis of capital, which reverberated in a situation of vulnerability for the temporary teacher in the context of basic education in Ceará. Thus, it was concluded that the trend towards flexibilization of labor contracts and productive restructuring have deepened the difficulties of the working conditions of Brazilian teachers. In addition, the temporary admission of teachers to the public servisse rampantly exposes the destructuring of the labor market and consequently compromises the search for human emancipation.

Key-words: Contracting of teachers. Education. Marxist critique.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Escolas Estaduais de Ensino Médio Profissionalizante..... 83

Tabela 2 - Remuneração do professor contratado por tempo determinado – 2018 (40h/semanais, com 3% Data Base + PVR)..... 104

Tabela 3 - Remuneração Nível Inicial da Tabela Salarial do Magistério Efetivo da Educação Básica Cearense – 2018..... 104

Tabela 4 - Remuneração do Professor contratado por tempo determinado – 2017(40h/semanais)..... 104

Tabela 5 - Remuneração Nível Inicial da Tabela Salarial do Magistério Efetivo da Educação Básica Cearense – 2017 (40h/semanais)..... 104

Tabela 6 - Remuneração do professor contrado por tempo determinado – 2016 (40h/semanais)..... 104

Tabela 7 - Remuneração Nível Inicial da Tabela Salarial do Magistério Efetivo da Educação Básica Cearense – 2016 (40h/semanais)..... 104

Tabela 8 - Número de docentes do Estado por Tipo de Contratação de 2015 a 2018..... 110

Tabela 9 - Número de docentes por Município e Tipo de Contratação – 2015..... 110

Tabela 10 - Número de docentes por Município e Tipo de Contratação – 2016..... 110

Tabela 11 - Número de docentes por Município e Tipo de Contratação – 2017..... 110

Tabela 12 - Número de docentes por Município e Tipo de Contratação – 2018..... 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Educacinal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
ONGS	Organizações Não Governamentais
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEESCOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Coorporativismo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Funda das Nações Unidas para as Crianças

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 TRABALHO E O SER SOCIAL 24

2.1 O TRABALHO NO SENTIDO ONTOLÓGICO **23**

2.1.1 A relação entre a categoria trabalho e educação – educação no sentido lato senso 28

2.1.1.1 O trabalho na sociabilidade do capital: Um resgate do trabalho assalariado em Marx **34**

3 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS REBATIMENTOS NA CATEGORIA PROFISSIONAL DOCENTE 38

3.1 ANÁLISE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO AO LONGO DA HISTÓRIA **37**

3.1.1 Os rebatimentos da crise na categoria profissional docente 56

3.1.1.1 As reformas educacionais e os Organismos Internacionais **66**

3.1.1.1.1 Apontamentos sobre impactos das Conferências Mundiais na reforma educacional brasileira e a interferência do Banco Mundial **72**

4 O PROFESSOR TEMPORÁRIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO 78

4.1 ELEMENTOS GERAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO **79**

4.1.1 Profissionalização docente e ingresso na carreira: resgate histórico 86

4.2 APONTAMENTOS ACERCA DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA **88**

4.3 SUBSTITUIÇÃO DA LEI COMPLEMENTAR 22/2000 PELA LEI COMPLEMENTAR Nº173/2017: MUDANÇAS E AGUDIZAÇÕES NA CONTRATAÇÃO **95**

4.3.1 Lei Complementar 22/2000 e a permissividade da contratação temporária de professores para a rede pública de ensino médio 100

4.3.1.1 Uso da manobra do artigo 4º: editais em caráter emergencial **106**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 112

REFERÊNCIAS 116

1 INTRODUÇÃO

> "Por que o senhor pretende excluir de sua vida qualquer inquietude, qualquer dor, qualquer melancolia, sem saber o que essas circunstâncias realizam? Por que perseguir a si mesmo com estas perguntas: de onde pode vir tudo isso e para onde vai? No entanto, o senhor sabe que está em meio a transições e não desejaria nada mais do que se transformar".
>
> (RAINER MARIA RILKE).

Esta pesquisa buscou investigar a contratação de professores temporários para a rede estadual de ensino, levando em conta seu crescimento e expansão. Assim, tem como eixo norteador a análise da contratação de professores temporários como dispositivo de manifestação da crise estrutural do capital na realidade do Estado do Ceará.

Nesse sentido, empregamos como objetivo geral investigar essa forma de contratação, bem como a sua relação e o seu lugar na crise que subjaz o mundo do trabalho e, em específico, os impactos causados aos professores. Concomitante ao exposto acima, perscrutamos analisar as mediações dos Organismos Internacionais na esfera educacional e compreender as determinações a respeito da contratação desses profissionais.

Para atingir o objetivo que foi acima mencionado, faz-se necessário pontuar alguns esclarecimentos no que diz respeito à escolha da temática. Algumas pesquisas já foram materializadas em Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras, possuindo a análise da contratação de professores em caráter atípico como uma forma de reforçar a flexibilização laboral. Como a nossa escolha de pesquisa tem a especificidade de analisar o processo de precarização a que estão submetidos os docentes contratados na esfera pública estadual, o panorama é modificado, já que são parcos os números de pesquisa que abordam a temática, diminuindo ainda mais esse quantitativo quando se refere à contratação de professores na Educação Básica.

Alguns títulos foram encontrados a partir de um levantamento investigativo de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, referente ao ano de 2006 até a presente data, são eles: *A precarização do trabalho docente universitário nos anais da Anped: uma análise crítica de estudos selecionados* [1] de autoria de SILVA; *Desvalorização das condições do trabalho docente: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública*

[1]Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, 2008.

brasileira[2] de autoria de SILVA. É de suma importância pontuar que os dois estudos acima mencionados possuem a ontologia marxiana/lukacsiana como forma norteadora de análise da realidade.

Ademais, outras pesquisas realizadas na Plataforma Capes que tiveram o intento de pesquisar trabalhos com essa mesma temática, apontam que as pesquisas estão direcionadas para a precarização docente no Ensino Superior, o que demonstra um hiato nas pesquisas que tem como cenário o docente da educação básica, já que há um maior número de pesquisas em relação a essa forma de contratação de professores no Ensino Superior.

Com o propósito de aclarar as contribuições científicas já consolidadas na temática em questão, segue algumas referências encontradas: *A precarização do trabalho docente no ensino superior: um estudo sobre a contratação de docentes temporários na Universidade Federal do Pará*[3]*; A intensificação e a precarização do trabalho docente nos Institutos Federais*[4]*; Professores Temporários: Uma nova perspectiva para o mercado da educação*[5]*; Os professores temporários da rede pública de ensino do Paraná*: *A flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente* [6]*; Precarização do trabalho: O caso dos professores substitutos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*[7]. Os títulos elencados foram levantados numa pesquisa na Plataforma Capes, e não possuem a ontologia marxiana como fundamentação teórico-metodológica.

É válido ressaltar os fatores que desencadearam o objeto da pesquisa, como forma de justificativa pessoal. O interesse pela temática aqui estudada advém da experiência profissional vivenciada por mim ao longo de quatro anos, o que despertou uma profunda inquietação em relação ao uso desenfreado da forma temporária de contratação de professores para suprir as vacâncias existentes na educação básica cearense, em que as mesmas não conseguiam ser preenchidas através de Concurso Público de Provas e Títulos.

Os diversos reveses que a categoria está exposta são somados a constante tensão da temporalidade que o contrato temporário acarreta, ocasionando na constate da incerteza e nos profundos prejuízos no processo de aprendizagem que esse profissional proporcionará aos alunos. Pontuado isso, a experiência como professora temporária na Educação Básica cearense me trouxe profunda inquietação e perplexidade ao me deparar com algo que

[2]Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, 2016.
[3]Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, 2011.
[4]Artigo publicado na Revista do Programa de Pós-Graduação em educação da Unochapecó, 2016.
[5]Artigo publicado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.
[6]Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013.
[7]Artigo publicado para a pesquisa intitulada "Trabalho Docente: Políticas e subjetividades", coordenada pela Profª. Drª. Denise Mancebo.

legalmente deveria ser atípico e que tornou-se algo corriqueiro. Levou-me, ainda, a almejar, na esfera micro na qual estava inserida, ter respaldo e direito de fala como qualquer outro docente. Contudo, é notória a disparidade e a cisão da categoria docente na esfera pública da educação básica no que concerne aos professores efetivos e professores substitutos.

Uma vez que foi pontuado o caminho percorrido para a escolha do objeto, pontuamos que a categoria central que o trabalho analisa é a contratação de professores temporários, imbricados com o processo de precarização, já existente no ingresso desses profissionais na carreira docente. Para tal análise foi fundamental a procura da radicalidade ontológica e a coerência teórica entre o real observado e a abstração acadêmica, já que esta carrega um arsenal heurístico para fundamentar a realidade a partir do ponto de vista de uma perspectiva mais ampla, isso implica a necessidade de averiguação dos fatores que desencadeiam esse processo e as reformas e modificações que foram necessárias para tal. Tonet (2013) afirma:

> É no século XXI, porém, que a sociedade burguesa, e com ela a sociabilidade humana, atinge a sua plena maturidade, como já vimos anteriormente. E, como também já referimos, a sociedade burguesa, pela sua natureza permite e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão científica da realidade social. Abrem-se dois caminhos para a compreensão dessa realidade. De um lado, a elaboração de um conhecimento que contribua para reprodução desta forma de sociabilidade. De outro lado, uma teoria que possibilite uma compreensão que articule a crítica radical com a transformação também radical da sociedade. É ocioso dizer que ambos os caminhos, assim como o evolver do próprio processo histórico-social, não são, de modo nenhum, lineares. (TONET, 2013, p. 66).

Percebemos que os profissionais que são contratados por meios dessa manobra, sofrem profundos impactos na sua realidade cotidiana e profissional, e isso repercute negativamente em outras esferas, portanto a pesquisa em questão teve como cerne trazer discussões que possam contribuir para a conquista de uma sociedade emancipada e livre dos reveses perversos do capital, isto é, indo de encontro a essa forma de contratação.

O aludido mecanismo que é objeto da investigação insere-se no contexto da crise estrutural do capital (MÉZSAROS, 2003), que reflete os profundos desajustes nas esferas sociais, tais como o desemprego crônico e/ou estrutural, a barbárie e a desigualdade social fortemente acentuada, trazendo à tona a essência do capitalismo. Assim, todos os desarranjos citados acarretam profundas alterações na esfera da realidade social, bem como no contexto educacional, que é diretamente associado ao complexo da educação.

O condicionante social nos permitirá realizar a captura do objeto a partir da totalidade, isto é, a apreensão da categoria contratação temporária entrelaçada com a

totalidade[8]. Não analisaremos a contratação temporária como uma expansão deslocada da realidade, mas almejamos compreender, a partir da análise da legislação, das seleções para contratação e suas condições de trabalho expressas legalmente, a realidade da rede estadual de ensino a partir das mediações existentes na sociedade capitalista.

O materialismo histórico-dialético como método nos proporcionará a aproximação coerente com a realidade, que por sua vez é histórica. Optou-se, nesse sentido, por analisar a realidade que rodeia a problemática em questão, examinando a relação dessa forma de contratação ao longo dos anos como fenômeno da precarização do trabalho do professor temporário da rede estadual de ensino, o que representa uma reverberação dos ditames do capital na conjuntura atual educacional. Entendemos ainda que, partindo do próprio objeto, é possível analisar sua relação com a totalidade, levando em conta que a lógica do objeto encetará os meios a serem percorridos até o seu conhecimento.

> O objetivo central da problemática do conhecimento e do método para a ontologia marxiana é estabelecer a "lógica da coisa", partindo da visão difusa, confusa e caótica da empiricidade, para a concretude, passando pela abstração. [...] O método assim torna-se uma expressão do movimento real e não uma ferramenta a priori do sujeito: da empiricidade caótica à organização abstrata e desta à concreção a partir do abstrato. Portanto, o empírico integrado na totalidade do real passa a ser inteligível: o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações. Então, o empírico passa a ser reconhecido como manifestação tópica daquilo que lhe está subjacente e que lhe condiciona. (JIMENEZ *et al*, 2011, p. 156).

Para tanto, partiremos do que a realidade traz, analisando as categorias que estão presentes no processo da pesquisa, tais como: a educação, o trabalho e a contratação temporária. A categoria central analisada será a contratação temporária e sua relação com a precarização e, para tal intento, essa pesquisa pretende examinar por que ela existe e qual é a sua relação com a conjuntura da crise estrutural do capital. Partindo do que o objeto mostra e a partir disso faremos o caminho do real para o abstrato, analisando a forma de contratação desses profissionais como um fenômeno totalmente imbricado a crise do capital.

> Afirmamos, por esse prisma, que a pesquisa situada sob as coordenadas do marxismo, por mais específico que seja o fenômeno ou o objeto tomado para estudo, deve estar necessariamente informada pela concepção de totalidade e, ao mesmo tempo, asseveramos que a totalidade não se reduz a um construto mental, mas trata-se de uma categoria real, portando, por conseguinte, um estatuto ontológico [...] (JIMENEZ, *et al*, 2011, p. 152).

À luz da ontologia marxiana-luckasiana e tendo com o aporte do procedimento

[8]A totalidade será caracterizada por várias contradições e pela junção da *essência* e da *aparência*.

metodológico a pesquisa bibliográfica, compreendida como a "identificação das fontes, consiste no trabalho de mapeamento sobre a produção sobre o assunto" (FARIAS; BEZERRA, 2011, p. 30), sobretudo de autores com aporte teórico na ontologia do ser social. Associado a isso, teremos como procedimento a pesquisa de documentos (Leis, Editais, Dados do Censo Escolar), pois

> As leis e os documentos governamentais, em geral, são mediações e, como tais, manifestações parciais de uma totalidade complexa, firmada na base produtiva da sociedade numa certa época e que se desdobra em diferentes aspectos, econômicos, políticos e sociais. (FARIAS; BEZERRA, 2011, p. 45).

Posto isto, partiremos da questão inicial de contratação de professores temporários, que agudiza exponencialmente o processo perverso e cria uma espécie de "falso" vínculo empregatício no magistério público, isto é, uma forma cruel de contratação desses professores, criando uma cisão dentro da categoria, no que tange a esfera pública, entre os professores que são regidos por um estatuto, os ingressantes na esfera pública a partir de uma certame composto de provas e títulos, e os professores que são contratados por processos seletivos simplificados, caracterizados por um prazo de validade no que concerne ao tempo de contratação.

A existência dessa forma de contratação que existe no magistério público já faz parte da realidade das Secretarias de Educação dos mais diversos estados e municípios brasileiros. Posto que não é um fenômeno recente, possui uma gama de nomenclaturas para denominar esse professor contratado na manobra da lei. Os termos são os mais variados possíveis, tais como: substitutos, temporários, horistas. A pesquisa em questão trouxe os reflexos do caráter desumano que o capital adquire na lógica do capital e que tem relação direta com o crescimento e imposição de contratações precarizadas, que se materializam através das terceirizações, do trabalho temporário tanto na esfera pública, como aqui é analisado, como na esfera privada.

> Com o estudo da constituição histórica da profissão docente no país, é possível perceber que a contratação interina/temporária, sem aprovação em concurso público, está prevista na lei desde o século XVIII, a fim de suprir a falta de profissionais concursados. Assim sendo, evidencia-se que essa situação tem origens históricas, alterando-se suas condições e nomenclaturas, mas basicamente ambas as formas de contratação são mantidas na educação básica desde o surgimento de um sistema educacional no Brasil (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 135).

Com as modificações que a Reforma Trabalhista imputou às relações de trabalho

em meados do ano de 2017, a priori, a pesquisa tinha como intento analisar as prerrogativas legais que a Lei Complementar nº 22 do Estado do Ceará traz no corpo do seu texto, já que a mesma versa sobre a permissividade dessa forma de contratação na realidade local cearense. No entanto, convém esclarecer que a Lei Complementar 173/2017 publicada em agosto de 2017 modificou e trouxe mais embasamento documental para a pesquisa que se encaminhava, reforçando que as relações de trabalho ocorridas no interior desse sistema estão constantemente sujeitas aos anseios do *modus operandi* do capital, permeado de profundos desajustes em relação às questões de trabalho. A Lei Complementar 173/2017 traz modificações em diversos artigos, portanto, se fez necessário também no presente trabalho a análise de tal dispositivo legal.

O Estado, respaldado pelo equipamento jurídico, torna permissiva essa manobra cruel de precarização, já que a Constituição de 1988 já traz isso expresso no artigo 37[9], mais especificamente no inciso IX, que faz menção à essa forma temporária de vínculo empregatício na esfera pública, uma vez que permite a de contratação atípica. Diante dessa situação, existe uma interpretação que cada ente federativo pode ter, isto é, uma compreensão distinta sobre esse dispositivo de contratação e de modo consequente existe, em cada ente federativo, leis complementares que versam sobre esse tipo de contratação, demonstrando o reforço do processo de terceirização na realidade brasileira.

Conforme exposto, a pesquisa tem o intento de se debruçar sobre o processo de contratação de professores da Educação Básica cearense no contexto do Ensino Médio, já que o mesmo fica sob a tutela do Governo do Estado. Partiremos do pressuposto de que esse aduzido mecanismo favorece o crescimento e gera cada vez mais o processo de precarização docente, em específico a utilização da contratação temporária de docentes no Ensino Médio cearense.

Para tanto, como se trata de uma pesquisa que utilizou como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, foi explorado os dados disponibilizados pelo site da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e as informações acerca do Censo Escolar dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, que nos trouxe o quantitativo de contratações de professores em caráter temporário da rede pública estadual de educação.

Partimos do pressuposto de que o crescimento exorbitante dessa forma de contratação é mais uma das facetas que compõem o cenário que está ligado a crise no modo de produção capitalista, que através da administração do Estado aprofunda cada vez mais o

[9] No texto da lei do artigo 37 tem a seguinte redação: IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. (BRASIL, 1988)

caráter atípico do trabalho, especialmente do docente contratado através dessa manobra jurídica, sendo utilizado como mecanismo mais célere de suprir as carências no quadro de professores da rede pública de ensino cearense, reverberando num intenso processo de precarização do trabalho docente.

Para a compreensão do recorte histórico da supracitada forma de contratação de docente, é necessário compreender o sentido que o trabalho tem no contexto da sociedade capitalista e compreender também outras mediações que estão interligadas a esse processo, partindo da totalidade para o entendimento no aspecto mais amplo. Esse movimento é fundamental, já que o capital não quer que entendamos os problemas na sua realidade histórica radical, uma vez que é mais fácil generalizar e consequentemente naturalizá-los. Conforme Lukács (1978, p. 03):

> Em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo (como nos velhos materialistas), nem pelo simples ser abstrato (como em Hegel). Aqui, no plano ontológico, não existe nada análogo. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto: Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: "formas do existir, determinações da existência".

Assim, seguindo o caminho trilhado por Marx, nos empenhamos com a compreensão do real e desmistifica-lo enquanto fenômeno isolado. A realidade aqui estudada, como já pontuado, é a crescente contratação de professores temporários na Educação Básica em âmbito local, Com a crise aguda que vem passando o mundo contemporâneo, o quadro local está profundamente alinhado com ditames internacionais, e imerso nesse contexto o professor temporário cearense sofre diversos transtornos: primeiramente a falta de equiparação salarial, visto que cumprem a mesma jornada de trabalho de um professor efetivo. Outro fator que esboça a face mais exploratória dessa categoria é a falta dos mínimos direitos trabalhistas que são assegurados ao trabalhador, pois os mesmos encontram-se fora do regimento estatutário dos servidores cearenses e muitos menos são enquadrados no regime celetista e a qualquer momento pode ter seu contrato suspenso. A relação sindical é outro ponto fulcral da delicada situação dos profissionais temporários, já que não há uma ligação entre as partes, gerando uma divisão da categoria. Não há, sequer, a existência de uma luta pelos direitos desses profissionais enquanto partícipes da categoria docente.

Ainda que regido por normas jurídicas, a dinâmica dessa contratação foi acentuada ao longo dos anos, colocando o estado do Ceará no patamar dos índices alarmantes

desse tipo de contratação, mostrando a real faceta que a figura estatal adota mediante as exigências do mercado. O uso indevido da contratação temporária de professores demonstra as consequências do processo de reestruturação que o mundo do trabalho passou e vem passando, em que a crise e a crescente incontrolabilidade do capital (MÉSZÁROS, 2008) atingem a todas as esferas e penetra na esfera do trabalho através da precarização das relações de trabalho, trazendo consigo o conceito de flexibilização como um conceito mais ameno, demonstrando o caráter mais desumano do capital.

A formação docente como parte do contexto educacional, reflete as relações sociais do panorama político e econômico em que está inserido. É preciso observar a influência da economia de mercado na formação do educador, visto que os problemas educacionais referentes à desvalorização e exploração do trabalho do docente, mais especificamente o contrato temporário, estão atrelados aos interesses do capital.

É perceptível que a classe docente está submetida às regras impostas pelo capitalismo, com as devidas ressalvas ao fazer a comparação com o mundo fabril, porém a condição de exploração possui a mesma essência. Como afirma CASTEL (2008, p. 150) “Marx, como se sabe, elaborou sua teoria da condição do assalariado a partir da situação do proletariado moderno. Mas a caracterização que lhe atribui inscreve-se numa perspectiva antropológica mais ampla". O processo de desgaste laboral produz a falta de identificação com seu ofício, que por sua vez é constantemente bombardeado por cobranças de todas as esferas, acarretando o estranhamento de sua ação, como afirmara MARX (2008, p. 111), "O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção que produz bens.".

A exacerbação da faceta emancipatória, a partir de uma visão liberal do trabalho como produtor de riquezas, é uma falsa ideia propagada pela sociedade do capital no processo laboral, algo inexistente na sociedade controlada pelos ditames do capital. Através da análise marxiana do trabalho, observamos a perspectiva ontológica e histórica de que o modo de produção capitalista é o sistema em que o capital adquire sua pior face, como afirma MARX: “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão [...]” (2008, p. 80). A energia física e espiritual que é usurpada do indivíduo serve para acentuar as relações de sujeição que o modo de produção do capital promove, como afirma Tonet,

> [...] em todos eles – salvo o da comunidade primitiva - as energias físicas e espirituais dos indivíduos são desapropriadas de seus possuidores originais, privatizadas e transformada em forças hostis [...]. (2005, p.134).

Nosso estudo pretende somar esforços para investigar a contratação do trabalho docente temporário bem como sua expansão, a partir do recorte dessa contratação na rede estadual de ensino, especificamente nas escolas estaduais da Região Metropolitana de Fortaleza, que ficam a cargo da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Educacional (Crede 01). Ademais, como objetivos específicos, faz-se necessário, para atender à questão principal, compreender o sentido ontológico do trabalho como categoria fundante do ser social e o complexo da educação como fenômeno social imanente aos homens (SANTOS, 2017); analisar a categoria trabalho ao longo dos modos de produção e a seu panorama na sociedade capitalista e caracterizar a crescente relação entre os Organismos Internacionais com a educação e seu papel na crise.

A seção 1 do trabalho irá abordar a categoria trabalho e a relação entre o trabalho e o ser social, compreendendo o trabalho como a *protoforma* do ser social. Além disso, a seção analisa a relação de outros complexos que estão imbricados à esfera do trabalho, tal como o complexo da educação no sentido *lato sensu.* A educação como complexo tem relação direta com o trabalho alienado, em outras palavras, a educação vai ser um complexo mediador na construção do indivíduo social. À luz do pensamento marxiano, abordaremos a relação desses dois complexos, o trabalho como complexo dos complexos e a educação como complexo que responsável pela mediação. Além da utilização de obras marxianas como *Manuscritos Econômico-Filosóficos (2008), O Capital (Capítulos IV e XV) (1982), Trabalho assalariado (2012), Salário, preço e lucro (2012),* a obra *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1986)* de Engels será utilizada. Autores como Jimenez (2008), Lessa (1997), Lima (2008), Meszáros (2013), Ponce (1985) e Santos (2017) fundamentarão o capítulo em questão.

A seção 2 irá abordar o panorama do mundo do trabalho, fazendo um resgate histórico dessa categoria até chegar ao atual modo de produção capitalista, mostrando a transformação da categoria trabalho na atual conjuntura. Examinaremos o pensamento de Mészáros no que concerne a crise estrutural do capital e seus rebatimentos na esfera da educação, utilizando as seguintes obras: *Crise estrutural do capital (2016)* e *Educação para além do capital (2005).* Estudaremos ainda a obra *O avesso do trabalho IV - Terceirização: precarização e adoecimento no mundo do trabalho (2017), Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade política (2015).* Alguns elementos que possam promover e contextualizar as contradições que a crise promove no mundo do trabalho serão averiguadas nas obras *Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do*

trabalho (2007) de Ricardo Antunes. Não obstante, para dar conta de analisar o crescimento da contratação de docentes em caráter temporário, fez-se necessário relacionar os Organismos Internacionais com a esfera da educação.

A terceira seção intitulada “O professor temporário na educação básica cearense” abordará os elementos que compõem o cenário da contratação na esfera local, com aprofundamento na legislação que define a contratação estadual, levando em conta critérios como: formas de ingresso, deveres dos docentes, remuneração, validade do contrato. Diante de tal arranjo, foi necessário traçar uma exposição sobre a situação do Ensino Médio brasileiro e relacionar com apontamentos iniciais sobre a profissionalização docente e formas de ingresso no magistério público, recorrendo para isso à fontes historiográficas.

Para consolidar o debate em questão utilizaremos a obra de Vincentini e Lugli (2009), bem como a obra de Santos (2017), *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado.* Pleiteamos com esse debate analisar o contexto histórico do uso do mecanismo de contratação temporária de professores ao longo da história da educação brasileira para, a partir disso, compreender a realidade local e fazer um levantamento de documentos comprobatórios de tal manobra de contratação, tais como dados do Censo Escolar, documentos oficiais disponibilizados e pela Secretária de Educação do Ceará, além de analisar os editais das seleções simplificadas que convocam professores em caráter de excepcionalidade.

2 TRABALHO E O SER SOCIAL

> "A ciência não é um prazer egoísta. Os afortunados que podem consagrar-se às atividades científicas devem, em primeiro lugar, por seus conhecimentos ao serviço da humanidade".
>
> (Karl Marx)

A pesquisa em questão adota como paradigma norteador da análise do objeto estudado a ontologia do ser social como método da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário aclarar a definição de trabalho como categoria fundante e sua relação com os outros complexos, apresentando as principais contribuições de autores como Marx (1986; 2008; 2012), Lukács (1978), Tonet (2012), Lessa (1997), Bertoldo (2015) e Jimenez (2008).

Nesse sentido, três momentos irão compor essa seção da dissertação: em um primeiro momento examinaremos a categoria trabalho como central para o ser social e como base para a economia; já em um segundo momento, apresentaremos a relação entre as categorias trabalho e educação, a educação como um complexo mediador e como ela é fortemente chamada na sociedade do capital para atender a uma gama de demandas sociais, além de se aliar com diversos setores da economia mundial. Para tal discussão, um resgate histórico é imprescindível para a compreensão do complexo trabalho e educação na contemporaneidade, fazendo uma contextualização ao longo dos modos de produção da humanidade.

Concluindo a seção 2, a tríade trabalho alienado-modo de produção capitalista-educação perpassará esse momento, uma vez que a forma de trabalho existente na sociedade do capital é o trabalho alienado, a força de trabalho é uma mercadoria e mantém uma interdependência com o complexo educativo, como forma de manutenção das barbáries do capital. A análise do trabalho assalariado em Karl Marx será explicitada nesse momento final da seção, demonstrando as conotações que a atividade que funda a nova sociabilidade do ser social adquire no capitalismo.

2.1 O TRABALHO NO SENTIDO ONTOLÓGICO

Dotado de caráter de distinção do homem das demais espécies, o trabalho, categoria que distingue os homens das demais espécies, é uma atividade vital e conscientemente orientada em que o homem coloca em prática sua vontade para satisfazer necessidades e assim compor uma organização social.

Compreende-se, pois, que o trabalho é a primeira forma de contato do ser social com o cosmos, é considerado a primeira práxis e modelo para outras práxis, contudo o trabalho não se esgota na experiência humana, culminando no salto ontológico (JIMENEZ, 2011). A esfera do ser social é a única capaz de se transformar e criar o novo e é nesse ponto que o complexo da educação surge como forma de trazer uma bagagem (conhecimentos, habilidades, costumes, etc) para o homem tornar-se um ser social. Essa discussão será analisada em outro momento deste trabalho.

O gênero humano é fundado a partir da categoria trabalho, que é por sua vez intitulada como categoria fundante do ser social. O trabalho é compreendido, nesse sentido, como uma mola de intercâmbio entre o homem e a natureza, pois desenvolve uma relação metabólica com o meio natural e responde não só aos anseios e necessidades vitais humanas, mas também promove mudanças na nova sociabilidade do mundo dos homens, modificando, inclusive, o próprio homem.

O expoente húngaro Gyorgy Lukács foi o responsável pela concepção da teoria marxiana ser vista como uma ontologia, estudo do ser, em específico do ser social, do ser que faz a sua história, livre das amarras da teleologia natural. Essa concepção originou-se a partir do resgate das obras de Marx e a partir disso estruturou-se uma ontologia do ser social, composta de três esferas, que são: a inorgânica, a biológica e a social.

Lukács (1978) ressalta que o trabalho consolida-se enquanto aparato estruturante e dominante de uma nova sociabilidade do ser, e essa concatenação de formas leva a interligação entre as formas inorgânica - orgânica - social. Sabemos que a esfera social é resultado do aperfeiçoamento de uma nova forma de ser, resultante de um salto qualitativo, e ainda

> um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sabre a base do ser inorgânico. A ciência já está descobrindo as formas preparatórias de passagem de um tipo de ser á outro; e também já foram esclarecidas as mais importantes categorias fundamentais das formas de ser mais complexas, enquanto contrapostas àquelas mais simples: a

> reprodução da vida em contraposição ao simples tornar-se outra coisa; a adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva. (LUKÁCS, 1978, p. 03).

A gênese do ser social é fruto do processo da evolução da esfera orgânica e da esfera inorgânica. Como ressalta Lessa (2007), um longo processo evolutivo da matéria inorgânica fez surgir a esfera orgânica. "[...] Este surgimento configurou um salto ontológico uma vez que a passagem do inorgânico ao orgânico fez aparecer na natureza [...] algo absolutamente novo, a reprodução biológica". (LESSA, 2007, p.140).

Assim, com o aparecimento da esfera em que se tem o aparecimento da vida, é instaurado um complexo interligado à reprodução de si mesmo, uma vez que o ser vivo necessita reproduzir a si mesmo para a sua perpetuação, inaugurando uma nova esfera ontológica (LESSA, 2007). Com o aparecimento da espécie humana há uma nova necessidade de ruptura com a esfera em questão, pois com o ser humano urge uma nova espécie de materialidade não condizente com os anseios da esfera Orgânica, já que nessa nova esfera acontece o ineditismo da reprodução social, que

> Ao contrário da reprodução biológica, a reprodução social é um processo fundado pelo trabalho, um tipo de atividade na qual o indivíduo humano primeiro elabora na consciência (como ideia, como ideação) para depois transformar a natureza naquilo que necessita. Tal interação com a natureza é sempre, como veremos, mediada pela consciência e pelas relações sociais; estas comparecem no mundo dos homens com funções que possibilitam um tipo de transformação da matéria natural completamente diferente daquela operada pelos animais e plantas. (LESSA, 2007, p. 142).

O surgimento do ser social, nova esfera ontológica, se deu tendo como base a esfera orgânica, que por sua vez utilizou a esfera inorgânica como base (LUKÁCS, 1978), uma espécie de passagem e preparação para novas etapas e suas respectivas formas de sociabilidade. O trabalho enquanto base estruturante e fundante é a forma indispensável para a sociabilidade da esfera humana, já que realiza a apropriação da natureza para atender aos anseios dessa nova sociabilidade.

O homem perpassa as esferas que foram citadas anteriormente, visto que ao mesmo tempo em que faz parte da esfera biológica também compõe a social e o salto ontológico entra nesse hiato da humanização/hominização, sendo o responsável pela duplicidade de esferas.

A atividade laboral faz com que o homem saia da esfera orgânica utilizando a prévia-ideação e a objetivação, o que permite uma constante recriação de si mesmo e do meio social em que está inserido e, consequentemente, com essa ação cria-se uma categoria de

homem genérico e o trabalho, que até então era visto na perspectiva ontológica, atinge nuances de exploração.

Para Marx, a prévia-ideação, isto é, prever mentalmente aquilo que deseja-se objetivar na realidade, é o que permite a escolha entre várias possibilidades, levando em consideração, inclusive, a causalidade, que até então era dada, natural, e cada vez mais transforma-se em causalidade posta, adquirindo caráter social (LIMA, 2008). A involuntariedade e a produção do mesmo é o que vai demarcar a atividade dos animais, pois se eles modificam a sua natureza isso ocorre exclusivamente de modo acidental e não planejado. Já a atividade humana transforma constantemente a natureza, mantendo uma relação de dependência com a mesma.

Como fundamento que consolida a sociabilidade humana, o trabalho, ato que funda o ser social, necessita de dois elementos para a sua consolidação: a prévia-ideação e a objetivação. A prévia-ideação tem caráter único na consolidação da constituição da esfera social, pois diante de uma necessidade posta, o homem vai fazer uma escolha dentre alternativas por ele idealizada e que tem relação direta com a característica da liberdade, já que a projeção dos resultados das possibilidades é por ele imaginada.

Em seguida, ocorre a materialização daquilo que foi previamente idealizado, a escolha da alternativa para atender o carecimento existente, isto é, a objetivação. Para tal atividade, o homem transforma a natureza para construir o que necessita. Ao transformar a natureza, o homem modifica sua própria natureza. De acordo com Lessa e Tonet:

> O resultado do processo de objetivação é, sempre, alguma transformação da realidade. Toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada) quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela situação. (LESSA; TONET, 2011, p. 20).

Engels elucida a distinção basilar entre homem e os outros seres no texto *O papel do trabalho na transformação do homem em macaco* e elucida:

> (...) o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 2004, p. 28).

Conforme Jimenez e Moraes (2008), a partir da concepção onto-marxiana do ser social, a categoria trabalho carrega consigo a característica de libertar o homem da sua forma

biológica para uma nova forma de ser, promovendo um salto ontológico. A interdependência do homem com a natureza é outro elo ocasionado pela primeira forma de sociabilidade humana, isto é, o trabalho. Ainda que possua liberdade e consciência, o homem necessita da natureza tanto quanto os animais, pois é de onde retira a matéria prima necessária para a criação do novo, na tentativa de suprir seus carecimentos. Nesse sentido, a natureza é fundamental para a sua sobrevivência. Podemos conferir nos Manuscritos Econômico-filosóficos uma passagem que ratifica isso:

> (...) A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é o corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é parte da natureza. (MARX, 2008, p. 84).

Percebe-se que apesar de não fazer mais parte da natureza inorgânica, a mesma ainda é fundamental para a existência humana, tendo uma relação de intercâmbio. O trabalho desempenha também o papel da superação da esfera biológica, no qual está presente o ser orgânico e instaura uma nova esfera, constituída pelo ser social. A necessidade de suprir os carecimentos que vão surgindo, é responsável pela constante produção da vida material, em um eterno suprimento das necessidades que são postas na esfera social, já que há uma constante em solucionar os carecimentos que vão surgindo e que a esfera biológica não conseguia abarcar. A partir da necessidade de criação do novo, o trabalho passa a ser a ponte que transforma o ser meramente biológico em ser social (LIMA, 2008).

Ainda conforme Lima (2008), de acordo com a ontologia marxiano-lukacsiana, presume-se que as duas formas de estrutura do ser, inorgânica e orgânica, não são eliminadas pela esfera social, isto é, uma esfera não anula a outra e há um vínculo de maneira inescapável das três esferas. É válido afirmar que o que caracteriza predominantemente o ser social é a sua mediação com a natureza na busca da produção de meios para provimento de suas necessidades. Aqui Marx (2008) explana a ideia de que a ruptura, ocasionada pelo salto ontológico, não justifica a negação das outras esferas, como afirma:

> O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova de que o homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade também que o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto produz apenas aquilo que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo

> livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente na sua liberdade com relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [...]. (MARX, 2008, p. 85).

Diante do exposto, torna-se evidente o caráter de atividade livre que o trabalho desempenha na esfera social, que funda uma nova sociabilidade caracterizada pela liberdade dentro das possibilidades, e da consciência naquilo que se propõe a criar, e veementemente nos diferencia dos outros animais pela abrangência dos resultados que o trabalho produz, não necessariamente, pela necessidade de um carecimento vital, dando aspecto ímpar ao gênero humano, dotado de vontade e consciência. Conforme Marx elucida: "A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, e só por isso ele é um ser genérico." (MARX, 2008, p. 84).

2.1.1 A relação entre a categoria trabalho e educação – educação no sentido lato senso

Conforme o exposto no tópico anterior, o trabalho é para Marx a base estruturante e fundamental (LESSA, 2007) do ser social, realizando um processo de intercâmbio com o meio natural para produzir aquilo que precisa para a sua reprodução. Conforme Marx (2008, p. 142) "Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza".

Embora o trabalho seja a categoria fundante do ser social e essencial à produção da existência humana, a sociabilidade humana não se esgota no trabalho. Maceno (2017) expressa que a Educação, a Linguagem e o Direito são complexos sociais oriundos do trabalho e possuem relativa autonomia necessária ao processo de humanização, vale ressaltar que a Educação e a Linguagem são complexos ineliminâveis da existência humana, enquanto que o Direito é oriundo da sociedade de classes (MACENO, 2017, p. 86,). "Essa natureza do ser complexo também indica que cada complexo possui uma identidade, como consequência de uma autonomia" e que "o ser é um complexo de complexos" (MACENO, 2017, p. 87), isto é, na cadeia de dimensões sociais esses complexos sociais são resultantes do trabalho, e dependem dele para se perpetuar, pois "[...] o trabalho em seu ato primário faz originar uma cadeia de complexos necessários à sua realização" (MACENO, 2017, p. 90).

Exatamente por ser um complexo social, proveniente do complexo dos complexos que é o trabalho, que o complexo da educação não necessita de uma troca orgânica do homem com a natureza e cumpre, no desenvolvimento da sociabilidade humana, a função de tornar os

indivíduos, dotados de singularidades, como parte do gênero humano, como partícipe desse gênero e alcançando, com isso, a reprodução social. Nesse sentido, enquanto o trabalho é o complexo responsável pela produção da vida humana, o complexo da educação encontra-se na função de reprodução do ser social (MACENO, 2017).

Em decorrência do que foi argumentado, compreende-se que a educação é fundamental para os indivíduos se apropriarem dos conhecimentos, valores e hábitos necessários para o processo de reprodução material e com isso

> [...]o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida (LUKÁCS *apud* BERTOLDO, 2015, p. 151).

Com essa definição, detectamos o papel imperativo que o complexo da educação tem na reprodução social por ter o propósito de capacitar os homens para situações adversas e futuras que se manifestarão em sua existência e essa preparação é dotada de um aparato não material. Nesse sentido, Maceno (2017) justifica, na esteira de Lukács, que a educação enquanto complexo visa munir os homens de um arsenal que os resguarda do desconhecido e faz com que o enfrentamento de situações imprevisíveis não seja nocivo, inferindo o autor que a educação como complexo social representa uma reverberação do salto ontológico (MACENO, 2017).

Neste estudo interessa-nos os aspectos voltados à Educação, pois, como complexo fundado pelo trabalho, surge para atender as suas demandas, já que será responsável pelo arcabouço de conhecimentos necessários para o trabalho na esfera do ser social e é caracterizada pela perpetuação e manutenção do indivíduo com a superação da esfera orgânica pela esfera social, alcançada pelo salto ontológico[10]. A dualidade de concepções antagônicas perpassa a Educação e atinge a prática docente.

Como um complexo mediador para a construção do indivíduo social, o trabalho age com outras esferas que medeiam a esfera social, dentre elas a Arte, Educação, Linguagem o Direito, a Ciência. A educação como esfera específica na pesquisa, é considerada, como afirma Jimenez e Lima (2011, p. 81), "Como processo puramente social, a educação é imprescindível à apropriação dos elementos sociais que compõem a essência humano-genérica, exigidos dos indivíduos singulares em cada momento concreto do desenvolvimento histórico-social".

[10] Sobre o fenômeno do salto ontológico, Lessa (2015), explica que o Homem se eleva a uma consciência do seu "em-si", ou seja, um gênero que se reconhece enquanto gênero em um processo de construção. O salto então seria a distinção ontológica entre o ser social e a esfera inorgânica e biológica, diferenciados pela consciência.

A educação, como complexo mediador que carrega a herança de conhecimentos necessários para o trabalho, recebe a alcunha de uma panaceia de todos os males de um modo de produção calcado sob o prisma da exploração, restando à escola a função de reproduzir o cenário da sociedade, que vai ditar as determinações impostas pelo mercado de trabalho, como Santos (2017, p. 62) adverte:

> O complexo educativo passa a ser usado de duas formas distintas - mas aciculadas - pela classe que detém o poder político da sociedade. De um lado, essa classe passa a ver a escola como ambiente propício para formar seus líderes e com isso preservar e perpetuar o *status quo*, oferecendo a si próprio uma educação de cunho propedêutico. Do outro lado, mas em articulação dialética com a primeira opção, a burguesia encontra no processo escolar o lócus ideal para pôr em prática seu projeto de adestramento do trabalhador aos particularismos burgueses, destinando-lhes uma educação de caráter eminentemente profissionalizante. Dessa forma, estaria fechada idealmente a equação cujo comando ficaria a cabo da burguesia, cabendo aos trabalhadores retirar da escola os ensinamentos necessários para fazer girar essa engenhosa descoberta moderna capaz de retroalimentar com mãos, espíritos e mentes o mercado reprodutor do capital.

O complexo do trabalho é primordial para a autoconstrução humana, constituindo-se como ponte entre o homem e a natureza (TONET, 2005), sendo considerado como categoria fundante do ser social na ontologia do ser social, resgate que Lukács (2013) faz, filósofo marxista contemporâneo, a partir das obras marxianas e trouxe inúmeras contribuições para abstração da categoria trabalho. Segundo Marx (2007):

> Pois primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (Art) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma *species*, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesmo só aparece como meio de vida. (MARX, 2007, p. 84).

Na realidade em que estamos imersos, o trabalho possui conotação emblemática e paradoxal, uma vez que no resgate da radicalidade trata-se de uma categoria que funda uma nova forma de sociabilidade humana e que na sociedade moderna adquire uma perspectiva de exploração e estranhamento (MARX, 2008), perspectiva essa amplamente impulsionada com o advento do capital, isto é, o motor do capital vai ser a exploração da atividade laboral. Antes de ser apropriado pelo processo de produção capitalista, tem-se que:

> O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo, antes

> igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 13 *apud* TUMOLO, 2005, p. 248).

As profundas transformações no cenário geopolítico e econômico que o mundo passa desde a década de 1970 implicaram em relevantes transformações no âmbito do trabalho, que permanecem e ditam as regras no mundo do trabalho até hoje. Fatores como o esgotamento do modelo fordista-taylorista e sua consequente substituição pelo sistema de produção japonês, isto é, o toyotismo, fincaram os pressupostos das mudanças em diversas esferas Características como a flexibilização do processo laboral, a polivalência do trabalhador, terceirização, subcontratação, são traços constituintes dessa nova realidade emergida pela necessidade de superar a crise do capital (ANTUNES, 1995).

> O neoliberalismo, como teoria político-econômica, ganhou força a partir da virada dos anos de 1960 para a década seguinte e se espalhou rapidamente para todo o mundo. A "dignidade" e a "liberdade" individual foram ganchos dessa conjectura, até então limitadas pela intervenção do Estado Providência, ou Estado de Bem Estar Social que provia e controlava, mas que iniciou sua descredibilidade a partir do fim da grande onda expansionista do momento de "glória do capitalismo". (SANTOS, 2017, p. 27).

O processo de reestruturação que assolou toda a economia global proporcionou significativas mudanças no horizonte da educação. Resultado de todo esse panorama, o que observamos hoje é fruto de uma forte influência de implementação de um modelo norte-americano nas políticas educacionais da América Latina, resultando em acordos e reformas educacionais voltados para o reestabelecimento das políticas capitalistas. Os ditames voltados à educação básica são oriundos de influências neoliberais, que possui como cerne a propagação massiva da competência e a almeja a superação de desigualdades através de qualificação constante.

> O baque logo se fez sentir e dolorosamente se constatou que, em muitos setores, os produtos nacionais não conseguiram concorrer com os estrangeiros dentro do país. Esse processo forçou a busca por vantagens competitivas. A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970- e, como vimos, com forte presença nas políticas educacionais do regime militar - afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para "sobreviver" à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade.* (SHIROMA, 2007, p. 47).

Na sociedade de classes, a educação, sobretudo em sentido estrito, está estruturada para manter o *status quo*, a serviço do capital, pois o homem sem escolarização não se tornaria um ser apto à sociedade capitalista. Mas também é a partir dessa categoria que pode se constituir uma das formas de mediação para superação dessa sociedade, via práxis emancipatória.

Não é difícil perceber que a lógica do modo de produção capitalista reforçou o ideal de educação como perspectiva redentora[11], evidenciando os contornos que o capital necessita para se perpetuar e se manter na sociedade regida pelos ditames do mercado e, assim, atribuindo à educação o desenlace de todas as disfunções sociais causadas pelas artimanhas impostas pelo capital. Após a crise de 1970, a educação passa a ser concebida e vivenciada pelo viés instrumental, no intento de sanar os problemas oriundos das desigualdades geradas pela concentração do capital e mais-valia.

O capital, que antes de tudo é uma relação social, impulsiona a sociedade capitalista, que tem como mola propulsora a compra e venda de mercadoria. Vale enfatizar que sob a forma do trabalho assalariado, a educação como complexo social derivada do mundo do trabalho, também adquire conotação de mercadoria, como assevera Tonet (2003, p. 03) " na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, a educação não poderia deixar de participar dessa mesma crise."

Observamos, notoriamente, que a discussão sobre a esfera educacional está subjugada à estrutura reprodutiva do capital, sendo permeada e influenciada pelas ordens neoliberais, que por sua vez afetam, diretamente, os componentes do processo educativo, dentre os quais o trabalho docente, uma vez que os ditames que regem o panorama dessa atividade são conduzidos pelas prescrições de organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial[12]. Torna-se evidente que os impactos causados no trabalho do professor adquirem os mesmos contornos e nuances das normas de reprodução do capital, conforme anuncia Mészáros:

> Ao mesmo tempo, para defender o sistema nas margens cada vez mais estreitas de

[11] No tocante a perspectiva relacionada à característica e função da educação na sociedade, o autor Cipriano Luckesi aponta na obra "Filosofia da Educação" as três vertentes do conceito educação e o que o mesmo representa no contexto social, que são: a visão redentora, a visão reprodutivista e por fim, a visão da educação como transformação social, isto é, tem um viés de mediação com a realidade social perante os conceitos utilizados.

[12] É importante frisar esse caráter de benevolência que se estampa no lema desse organismo para com o setor educacional mundial, mostra de maneira superficial o real intento do supracitado organismo, como afirma SHIROMA (2007, p. 61): "Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar na política externa americana. Para se ter uma ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana, e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno".

> viabilidade reprodutiva do capital, os interesses da classe trabalhadora são totalmente ignorados, facilitando também, sob esse aspecto, os interesses vitais do capital ao manter em vigor toda a legislação autoritária antissindical do passado recente, e ao apoiar com o poder do Estado a pressão do capital em favor da maciça precarização da força de trabalho, como solução cinicamente mentirosa para o problema do desemprego. (MÉSZAROS, 2012, p. 94-95).

Na perspectiva marxiana, a luta protagonizada pela classe trabalhadora deve superar as desigualdades dessa lógica a serviço do capital – para além do capital – articulando os profissionais docentes para agir coletivamente.

Dada a complexidade em que as relações de trabalho estão inseridas, o mundo do trabalho é impactado crescentemente pelos reveses da precarização que atinge a todas as instâncias da sociedade, perpassando a esfera macro até penetrar na esfera local, atingindo, assim, todas as esferas sociais. Através do ideário do produtivismo e da flexibilização das relações trabalhistas, impõe-se ao trabalhador as piores condições de sobrevivência na lógica do capital. "Há milhões de operários que não recebem o suficiente para existir e se reproduzir, mas o salário de toda a classe operária nivela-se dentro de suas oscilações a esse mínimo" (MARX, 2008,p. 44).

A exploração como uma das principais características do capitalismo está correlacionada ao mundo do trabalho, trazendo consigo a forte característica da contradição presente no modo de produção do capital, isto é, as mazelas do trabalho explorado/estranhado. Como alude Marx (2006, p. 82-83),

> Primeiro que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si (quando) fora do trabalho e fora de si (quando) no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório.* O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer as necessidades fora dele.

Entendemos que a perspectiva que o complexo da educação ganha na forma de sociabilidade atual está em total sintonia com as necessidades da reprodução do capital, sob o jugo da esfera econômica, trazendo à tona as desigualdades existentes nesse modo de produção e propagando a ideologia dominante, sendo, nesse sentido, instrumento para a manutenção do *status quo*. Essa realidade diverge de uma educação sob o aporte emancipador, levando a compreensão de que uma modificação profunda deve ser orquestrada para a transformação da sociabilidade atual, já que a mesma é permeada de interesses da classe

dominante, não existindo outra saída, a não ser a sua superação.

2.1.1.1 O trabalho na sociabilidade do capital: Um resgate do trabalho assalariado em Marx

Compreendendo o trabalho como fundamento do ser social, a partir de Marx (1988; 2008; 2012), além de ser uma atividade que lança o processo de humanização na esfera do ser social, também permite o salto ontológico da natureza para o homem (TONET, 2005). O trabalho também é um processo que não se esgota em si, o que permite outros desdobramentos a partir de si. O complexo da Educação é um exemplo, complexo fortemente marcado pelas necessidades da esfera econômica e que impacta outros complexos sociais.

Ao analisar a concepção de trabalho ao longo da história da humanidade, desde a a sociedade primitiva até a assalariada, os indivíduos nunca foram expostos a uma verdadeira atividade de autoconstrução de si, embora suas atividades busquem atender necessidades biológicas. Como atividade fundante o trabalho produz e reproduz a vida humana, pois permite a libertação dos condicionantes biológicos e passa a ser o único responsável por sua autoconstrução, pois como assevera Lessa (2007, p. 142)

> O trabalho, é pois, a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda a sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas como subjetivas.

O trabalho, além de lançar estrutura para o processo de humanização, é também primordial para uma sociabilidade. Segundo Marx (1988, p. 146), o trabalho é

> [...] uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Algo distinto do conceito ontológico de trabalho emerge na sociedade de classes, já que está dado que “o trabalho deixa de ser a manifestação das forças vitais do próprio trabalhador para se converter na potência da classe dominante sobre o trabalhador explorado” (LESSA, 2007, p. 156).

Totalmente despossuído da dimensão ontológica e de autoconstrução, todavia ainda se produzindo o novo, o trabalho no capitalismo ganha a singularidade do salário. Como tudo tem valor de troca na sociedade capitalista, o salário, conforme Marx (2012), é o valor/troca em quantia da força de trabalho que é encarada como mercadoria.

Marx (2012) assevera que o trabalho ou também conhecida como força de trabalho adquire no capitalismo a acepção de mercadoria, já que nada está imune na sociedade do capital a ser transformada em mercadoria, ratificando aquilo que foi citado anteriormente, de que a força de trabalho, na sociedade capitalista, é antagônica a concepção de vida e criação, como infere Marx (2012, p. 36):

> Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto de sua atividade tampouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário[...]

Na sociedade capitalista, diante do exposto, a forma típica de trabalho é aquele em que através da venda que o indivíduo faz da sua força de trabalho, em troca recebe o valor em salário. Contudo, vale salientar, que é na sociedade capitalista que o trabalho manifesta-se como trabalho assalariado, visto que nem sempre a força de trabalho foi vista como mercadoria (MARX, 2012). Marx assevera que "O escravo não vendia sua força de trabalho ao proprietário de escravos [...] O servo só vende uma parte de sua força de trabalho" (MARX, 2012, p. 37), o que nos leva a perceber que na historicidade do trabalho, a acepção de trabalho assalariado advém da sociedade que se abastece de trabalho acumulado para impulsionar o capital, pois "o capital só pode se multiplicar sendo trocado por força de trabalho, criando o trabalho assalariado" (MARX, 2012, p. 49).

À medida que o capital se expande, essa forma de trabalho também se expande e se complexifica. É preciso afirmar, ainda, que há um vínculo entre o capital e o trabalho assalariado, pois um determina o outro na relação capitalista e estão diametralmente opostos, apesar do engendramento recíproco, pois "o capital pressupõe, portanto, trabalho assalariado; o trabalho assalariado pressupõe o capital" (MARX, 2012, p. 49).

Após compreender as nuances que o trabalho adquire na sociabilidade do capital, torna-se imprescindível compreender as transformações da crise estrutural do capital no âmbito da educação e da carreira docente. É nesse sentido que se apresenta a seção a seguir.

3 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS REBATIMENTOS NA CATEGORIA PROFISSIONAL DOCENTE

> "A massa não é apenas objeto da ação revolucionária, é sobretudo sujeito".
>
> (Rosa Luxemburgo).

A categoria trabalho inserida no modo de produção capitalista dará o ensejo à seção que se inicia, tendo como cerne a compreensão e o retrato do trabalho conduzido pelos ditames do capital, sobretudo no modo de produção capitalista, em que o mesmo adquire mecanismos desumanos, fugindo da concepção ontológica de categoria pioneira na constituição de uma sociabilidade do gênero humano.

Partiremos inicialmente para a investigação do mundo do trabalho no século XX, analisando os pormenores da crise e sua interligação com aquilo que István Mészaros (2008; 2011), denominou de crise estrutural do capital, examinando os rebatimentos que a supracitada crise ocasionará em todos os estratos da sociedade humana.

Ademais, elucidaremos como a crise em seu ápice acarreta fenômenos de total precariedade e desregulação no processo laboral, tais como a agudização do desemprego, formas de contratação que existiam em caráter de excepcionalidade tornando-se recorrentes e a flexibilização, sendo utilizada como um eufemismo para a exponencial destruição dos direitos trabalhistas na selvageria neoliberal, expondo os alarmantes índices de subcontratações/terceirizações e consequentemente, o quadro de precarização que se alastra no mundo do trabalho numa crise sem precedentes na história do capitalismo.

À medida que os sintomas da crise vão se alastrando, o complexo da educação também é duramente atingido por esses reveses, e como a pesquisa em questão se debruça sobre a forma de contratação atípica para a rede estadual de ensino está submetido, sobretudo na sua forma de ingresso que já é dotada fortemente dos impactos a medida que essa forma atípica passa a ser corriqueira na esfera pública, o que será analisado através de dados quantitativos na seção final da dissertação.

Visando alcançar esse objetivo no segundo momento da seção, é imprescindível fazer um resgate de pesquisas realizadas sobre as implicações das demandas e agruras que o capital acarreta para a categoria e, consecutivamente, analisar o crescimento vertiginoso dessa

forma de ingresso na esfera pública, através dos trabalhos de Pós-Graduação de Ferreira[13], Silva[14], Silva[15] e Tavares[16]. No terceiro momento, será visto qual é a relação que os Organismos Internacionais exercem no processo de agudização das questões trabalhistas no contexto educacional.

À esteira do pensamento de Marx, serão utilizadas as acepções dos seguintes autores: Antunes (1995; 2007), Leher (1999), Mendes Segundo (2007), Mészáros (2011; 2016; 2012), Paniaggo (2012), Pinto (2012) e Santos (2017).

3.1 ANÁLISE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO AO LONGO DA HISTÓRIA

A pesquisa que aqui se desenvolve toma como parâmetro metodológico o materialismo histórico-dialético e, para tal intento, o homem é visto como o artífice da sua própria história e por meio do trabalho ele modifica e a constrói a sua realidade, além disso, propicia sua autorrealização, isto é, o homem também se modifica ao transformar a sua realidade.

É primordial para a discussão acerca da concepção que o trabalho tem na atualidade fazer um resgate histórico através da análise da categoria fundante do ser social nos modos de produção ao longo da história da humanidade. A revolução social ocorrida através do surgimento da sociedade de classes se concretizou com a Revolução Neolítica[17], logo após a superação da forma coletora de subsistência, com a descoberta da agricultura e tendo o seu ápice com a Revolução Industrial, que reformulou definitivamente as forças produtivas do século XVIII.

Iniciando pelo modo de produção da sociedade primitiva ou comunal-primitivo, o pioneiro na organização de um lócus societal, cuja sociedade já contém resquícios e tem os efeitos do trabalho na organização social, basicamente se utilizava da coleta de alimentos e da caça para a subsistência dos indivíduos, aliás, a produção, o ato de modificar a natureza nesse

---

[13]Dissertação intitulada de "Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná: A flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente pela Universidade Federal do Paraná.

[14] Dissertação intitulada "A precarização do trabalho docente universitário nos Anais da Anped: uma análise crítica de estudos selecionados".

[15] Dissertação intitulada "Desvalorização das condições do trabalho docente: Apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma Universidade Pública Brasileira" pela Universidade Estadual do Ceará.

[16] Dissertação intitulada "A precarização do trabalho docente na Educação Superior: Um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará" pela Universidade Federal do Pará.

[17] No prefácio da publicação da sua obra em 1884, Engels (1984) dispõe excertos críticos realizados por Marx à obra de Lewis Henri Morgan, autor da obra Ancient Society or, Researches in the line of human progress from savagery through barbarism to civilization.

período visava apenas a satisfação das necessidades naturais.

Na obra *A origem da família, do Estado e da propriedade privada*, Engels (1986) faz alusão ao pensamento de Morgan (1877) que revela a divisão em estágios de um período que antecede os outros modos de produção, que são: estágio selvagem; barbárie e civilização.

No que tange ao período relativo à barbárie, Engels afirma que "nenhum dos povos conhecidos históricos estava nessa fase primitiva de evolução" (1986, p. 22); dando prosseguimento aos estágios, ainda no segundo estágio, havia "o povoamento de novos lugares e o incessante afã de novos descobrimentos, ligados à posse do fogo" (1986, p. 31). No terceiro estágio se dá a primeira consolidação de organização social, que "[...] começa com a invenção do arco e da flecha, graças aos quais os animais caçados vêm a ser um alimento regular e a caça uma das ocupações normais e costumeiras" (ENGELS, 1986, p. 31).

Ainda no modo de produção comunal primitivo, Lessa e Tonet (2013) apontam que o trabalho era caracterizado como atividade por todos partilhada e a consequência dessa ação também era usufruída por todos, levando a observar a transformação da natureza, principalmente, através da descoberta da semente e com a criação de animais.

Isso nos leva a perceber que a exploração, a contradição e a produção de excedentes não existiu no primeiro modo de produção. Em contrapartida, e subsequentemente, tanto os modos de produção asiático e escravista já vêm circunscritos com a marca da exploração. Lessa e Tonet inferem que:

> [...] o modo de produção asiático também era uma forma primitiva de exploração do homem pelo homem. A classe dominante (a casta dominante na Índia, os mandarins na China) se apropriava da riqueza produzida nas aldeias por meio de impostos, sempre recolhidos sob a ameaça do emprego da força militar. (LESSA; TONET,2013, p. 54).

Depreende-se com a análise dos modos de produção que a partir do momento em que se instaura a exploração, o surgimento daquilo que não é mais necessário para a sobrevivência, chamado de excedente, urge a tentativa da dominação do homem por outros homens e consequentemente as primeiras sociedades de classes são instauradas. Temos o modo de produção asiático e escravista como os primeiros modelos de sociabilidade que buscam explorar o homem. Lessa à luz de Lúkacs afirma que:

> A passagem da sociedade primitiva à sociedade de classes introduziu enormes modificações qualitativas em todos os complexos sociais, a começar pelo trabalho. A teleologia deixou de ser a expressão imediata das necessidades de quem trabalha para expressar as necessidades da reprodução da sociedade de classes; e, nestas, as necessidades predominantemente (mas jamais as únicas) são aquelas da reprodução material das classes dominantes. O valor de uso passa agora a conviver com o valor de troca. (LESSA, 2005, p. 83).

Dando prosseguimento aos modos de produção, temos o modo de produção asiático. Nesse, Lessa e Tonet (2013) apontam que “se desenvolveram a partir da descoberta da agricultura e da pecuária na região geográfica compreendida entre o Oriente Médio e a China e, também nas civilizações Maia e Astecas nas Américas” (2013, p. 55). Aqui se percebe as primeiras relações marcadas pela divisão entre classe dominante e a classe dominada. Tem-se o auxílio de complexos sociais que respaldam a relação de exploração, dentre os quais o Estado desempenha papel de forte coerção para a manutenção do metabolismo do capital, assim como o complexo do Direito (LESSA; TONET, 2013).

Sendo assim, o modo de produção asiático é marcado pela forma lenta de desenvolver suas forças produtivas, confrontando-se com as constantes transformações e renovações das forças produtivas visando o lucro e a produção da mais-valia, impactando na superação dessa organização societal com a expansão da burguesia.

No modo de produção escravista, a oposição de classes se dava entre os senhores e escravos e não ocorreu grande avanço no sistema de produção de mercadorias nesse período, já que a produtividade não era algo almejado pelos escravos. Ainda de acordo com Lessa e Tonet (2013) a riqueza era medida pelo quantitativo de escravos, acarretando números alarmantes de escravos nesse período, “ [...] o escravismo, pelo seu próprio desenvolvimento, gerou contradições que o conduziram a um “beco sem saída”” (LESSA; TONET, 2013, p. 59).

De modo análogo ao que ocorreu na sociedade asiática, o Estado e o Direito surgem para regular as relações de exploração, tornando-se mecanismos de repressão para toda e qualquer forma de rebelião contra o sistema vigente, considerando que o número de indivíduos da classe dominante sempre foi inferior ao número de indivíduos da classe que é explorada. Para tal intento, conforme Lessa (2005) afirma, o aparato dos complexos sociais, Estado, Direito, propriedade privada e a família monogâmica, é que fazem funcionar as engrenagens da exploração.

O impasse da tentativa de superação da sociedade escravista, imersa em várias crises, levou a sua total desestruturação e ao surgindo da necessidade de uma nova forma de sociabilidade, a sociedade feudal. A transição para a instauração dessa sociedade perdurou por séculos, ocorrendo na Europa ocidental entre os séculos V e XV.

Nesse cenário, a decadência veio não pela via da superação da sociabilidade ou a derrocada do mecanismo de exploração dos escravos. A decadência foi reflexo das inúmeras contradições e elevados custos para a manutenção do exército e do Estado, mecanismos de

repressão, dando continuidade ao processo de corrupção[18], pois os custos para toda essa demanda tinham se tornado insuficientes, marcando um período de inúmeras revoltas e insurreições.

O período histórico da extensa Idade Média que tem o feudalismo[19] como modo de produção é marcado pela autossuficiência, e como classes temos a oposição entre senhores e servos. Com uma produção predominantemente agrária, a questão da terra tinha papel ímpar nessa forma de sociabilidade, formando-se uma tríade de elementos que compõem essa sociabilidade, marcada pelo servo, o senhor e a terra. Houve o incremento das técnicas de trabalho e ferramentas, justificado pelo pertencimento parcial do feudo do senhor feudal ao servo e "o aumento da produção e da população provocou uma crise no sistema feudal: o feudo possuía mais servos do que necessitava e produzia mais do que conseguia consumir" (LESSA; TONET, 2013, p. 62).

Diferentemente dos escravos, os servos eram donos de suas ferramentas de trabalho e também de uma parte de sua produção, apesar de que grande parte daquilo que produzia nas terras do senhor feudal fosse propriedade desse e também do líder militar do feudo (LESSA; TONET 2013). Outro aspecto que vai marcar a diferença entre o modo de produção escravista e o modo de produção feudal é a superação da estagnação que ocorreu no escravismo, pois "aboliu a incapacidade de elevação da produtividade de trabalho que é inerente à condição do escravo" (LESSA; TONET, 2013, p. 62) e, como parte da produção era do servo, "[...] começaram a desenvolver novas ferramentas, novas técnicas produtivas, novas formas de organização do trabalho coletivo, aprimoraram as sementes, melhoraram as técnicas de preservação do solo [...]" (LESSA; TONET, 2013, p. 62).

Para Vilar (1996), a produção industrial feudal constituía-se, majoritariamente, pela forma artesanal e corporativa, o que implica em não haver separação entre os meios de produção e o(s) respectivo(s) produtores, pois as relações sociais ainda não se encontram subjugadas ao dinheiro/ lucro, não há capitalismo (VILAR, 1996, p. 38).

O aspecto estruturante desse sistema produtivo residia nas relações de produção, constituída pela propriedade do senhor pela terra e uma espécie de propriedade limitada do senhor sobre o servo, e o fato de ser limitada é o que ponto que distingue o escravismo e o trabalho do servo, característico do modo de produção feudal. (PARAIN, 1996, p. 29).

Inicialmente o valor da autossuficiência marcava esse período, entretanto, com a

[18] A corrupção tem início e sustentação a partir do momento de instauração do capital.
[19] Parain (1996) ao analisar a evolução do sistema feudal europeu, aponta que a partir do século X o feudalismo encontra-se em formação, a partir do século XII quase findando o século XIII observa-se o florescimento e apogeu do regime.

crescente produção do excedente, aquele valor foi desconfigurado e como a produção de excedente havia se generalizado, instaurou-se uma crise que levou ao aparecimento de mais duas classes sociais ainda no período feudal: os artesãos e os comerciantes.

A partir do século XIV, o modo de produção feudal entra em colapso por se acentuar cada vez mais a exploração de uma classe por outra, tornando urgente a mudança das forças produtivas que pudessem atender aos anseios das transformações que o período necessitava. Desse modo, entra a importância da manufatura como forma embrionária do modelo fabril, contudo, ainda de forma muito amena, a consolidação das duas classes sociais antagônicas do capitalismo, a burguesia e o proletariado, se consolidam como classes a partir da Revolução Industrial[20]. Outro fator que ocorreu ao longo da crise geral do feudalismo foram as numerosas invenções que impactaram fortemente as forças de produção, conforme Vilar (1996) pontua:

> Recentes estudos precisaram que no século XV o número de inventos foi maior que no século XVII. O uso da artilharia começou a impulsionar a produção de metal.O primeiro alto do forno data do século XV. A difusão do pensamento humano, com a invenção da imprensa , o progresso da ciência da navegação, desempenharam papel não menos importante. Pela primeira vez, técnicas industriais e técnicas de comunicação ultrapassam a técnica agrícola. É o começo de um processo que colocará a indústria no primeiro plano do progresso. (VILAR, 1996, p. 40).

Vale ressaltar que com o aparecimento da manufatura, da sociedade burguesa, o capital ainda não é o elemento dominante dessa forma de sociabilidade, como infere Marx (1996) na obra *Para à Crítica da Economia Política*:

> Onde predomina a agricultura, praticada por povos estabelecidos – e isso já constituiu um grande progresso -, como na sociedade antiga e feudal, mesmo a indústria, com sua organização e formas da propriedade que lhe correspondem, tem em maior ou menor medida um caráter específico de propriedade rural. A [sociedade] ou bem está marcada inteiramente por esse caráter, como entre os antigos romanos, ou a organização da cidade imita, como na Idade Média, a organização do campo. O próprio capital – enquanto não seja simples capital-dinheiro – possui na Idade Média, como instrumento tradicional, por exemplo, esse caráter de propriedade fundiária. (MARX, 1996, p. 44).

Os artesãos utilizavam a cooperação como forma de compor o processo de trabalho na manufatura, contudo, ainda não temos o capital como "a potência econômica da

[20] Dotada por um conjunto de transformações econômicas e sociais, a Revolução Industrial que teve início na Inglaterra no século XVIII, provocando a substituição do trabalho artesanal e de produção unitária pelo trabalho industrial, o que ocasionou a substituição da produção unitária pela produção através do uso de máquinas, que tornou a produção mais barata e a diminuição do uso da força muscular.(HOBBSBAWN *apud* RODRIGUES *et al*, 2015).

sociedade burguesa, que domina tudo" (MARX, 1996, p. 45), considerando que o lucro e a mais-valia ainda não tinham se tornado os elementos dominantes nesse período de transição do feudalismo para a real consolidação da sociedade burguesa e que nos modos de produção que antecedem o modo de produção capitalista "o capital, enquanto capital comercial ou capital de dinheiro, aparece precisamente sob forma abstrata sempre que o capital não é ainda o elemento dominante das sociedades [...]" (MARX, 1996, p. 45).

Os pequenos comerciantes e/ou burgueses foram a classe revolucionária para a superação do antigo modo de produção do período medieval para o início do capitalismo, como novo modo que rege as forças produtivas.

Em *O Capital*, no capítulo IV mais especificamente, Marx (1986) define o papel crucial que as manufaturas desempenharam no nascedouro do capitalismo:

> A cooperação, que está fundamentada na divisão de trabalho, adquire sua forma clássica na manufatura. Esta passa a ser a forma característica do processo de produção capitalista do período que vai, de grosso modo, da metade do período do século XVI até o último terço do século XVIII. A manufatura tem uma dupla origem. Operários exercendo ofícios independentes e diferentes, que devem intervir alternadamente na produção de um objeto, reúnem-se na mesma oficina sob comando do mesmo capitalista [...]. (MARX, 1986, p. 64).

O período que compreende a Idade Moderna mostra a ruptura com a tradição, entre o embate do antigo com o novo, ideias de progresso são propagados, tendo como pano de fundo não só as mudanças referentes ao desenvolvimento da atividade econômica, mercantil e industrial., outras transformações ocorriam no mundo europeu, tais como a descoberta do Novo Mundo e o florescimento de alguns núcleos urbanos. Perante esse cenário, faz-se ruir os resquícios do modo de produção feudal, demarcando historicamente períodos marcados por algumas revoluções burguesas e, segundo Eric Hobsbawn na obra *A era das revoluções (1989),* a Revolução Francesa e a Revolução Industrial ilustram os movimentos de efervescência que ocorrem e marcam o mundo moderno, com a novidade de uma classe, denominada de classe burguesa, que adquire ares de classe revolucionária nos supracitados marcos históricos revolucionários.

Todos os elementos históricos que ocorriam nesse período eram favoráveis ao recrudescimento do modo de produção que tivesse como essência a exploração do homem pelo homem, não mais o atendimento de suas necessidades básicas como algo primordial, não mais a sua ligação com a terra. Com esse novo marco, a força de trabalho do homem é o elemento primordial para toda a sistemática social, e a burguesia, que sai vitoriosa da Revolução Francesa, tem o seu fortalecimento e enriquecimento no curso da revolução, como

afirma Huberman (1981).

A Revolução Industrial no início do século XIX demarca a nova relação que o modo de produção capitalista necessita, que é a relação entre o capital e trabalho, e o trabalho passa a ser apenas uma mercadoria, possuindo caráter mortificante ao trabalhador, que passa a vender a sua força de trabalho para a sua sobrevivência. Lessa e Tonet apontam que:

> [...] Com as grandes navegações (séculos 15 e 16), surgiu um mercado mundial que possibilitou à burguesia europeia acumular capital na escala necessária para transformar progressivamente o artesão medieval, que trabalhava em sua oficina, com suas ferramentas, sua matéria-prima e com posse do produto final, em um trabalhador assalariado justamente porque perdeu a posse de todo o resto, menos de sua força de trabalho. A Revolução Industrial transforma, finalmente esse trabalhador em operário. (LESSA; TONET, 2013, p. 64).

Diante do exposto, é válido reforçar que a sociedade de classes teve o seu agravamento com a separação do trabalhador dos seus meios de produção, pois acarretou na divisão social do trabalho e consequentemente numa produção cada vez mais frenética para alimentar o mercado mundial, em que tudo é transformado em mercadoria, a começar pela categoria que faz o intercâmbio orgânico com a natureza, isto é, o trabalho. O amadurecimento do capitalismo só agrava de forma mais incisiva todas as relações sociais, que passam a girar em torno da produção e do lucro.

No capitalismo contemporâneo, a categoria trabalho está bem distante de sua compreensão ontológica, enquanto fundante do ser social, pois esta é dotada de ineditismo por ser uma categoria primordial, por estabelecer relação com todas as todas as esferas no mundo social. Subordinando-se as duras regras impostas pelo capital[21], o trabalho adquire conotação degradante e encontra-se numa constante expansão da exploração.

Conforme afirmam Lessa e Tonet (2011, p. 93) a respeito do homem: "como o que ele produz não é o que necessita, não pode se desenvolver como pessoa humana". Esse distanciamento e alheamento são reforçados com o advento da sociedade de classes, que muda completamente a função desempenhada pelo trabalho. Além disso, "suas necessidades jamais poderão comparecer em sua atividade produtiva" (LESSA; TONET, 2011, p. 93), pois o homem encontra-se alienado[22] daquilo que produz, sendo impedido, pela lógica do

[21] Mészaros (2011) define o capital como um modo de controle que se estende a tudo, existindo como um *modo totalizador do controle sociometabólico* , em que a sociedade em todas as suas funções produtivas e distributivas, até as exigências mais pontuais, deve se sujeitar, e que assume a forma de divisão da sociedade em classes sociais.

[22] Lessa (2011) ressalta que a alienação como processo social está presente desde a comunidade primitiva. No entanto, é na sociedade de classes que enquanto processo social ela ganha um fator de naturalidade, reforçado pela exploração do homem pelo homem. Kohan no Dicionário Básico de Categorias Marxistas traz a definição

mercado de produção massiva, de encontrar sua verdadeira humanidade.

No contexto histórico da sociedade de classes, a lei máxima que rege essa sociedade é a produção do mais-valor, dito de outro modo, o excedente (MARX, 2013). O trabalho no modo de produção vigente é que vai gerar o valor que impulsionará diretamente a produção de mercadorias, que por vez compensará, para o capitalista, a compra da força de trabalho, levando mais uma vez para a produção do excedente. Marx (2013, p. 695) afirma:

> [...] A produção de mais-valor, ou a criação do excedente, é a lei absoluta desse modo de produção. A força de trabalho só é vendável na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional ao trabalho não pago [...]. (MARX, 2013, p. 695).

Faz-se necessário compreender as crises do capitalismo e entender como essa crise sem precedentes, é inexorável e irresistível, mutila todas as esferas da sociedade e como ela reverbera no mundo do trabalho com altos índices de desemprego, destruição dos direitos trabalhistas, uma permanente crise ambiental. Todas essas consequências somadas ao caráter de incontrolabilidade do capital desenvolve o aumento de diversas formas de contratação – diga-se: terceirizações, trabalhos temporários e subcontratações. A partir dessa compreensão é que será possível partir para a análise da realidade local, a ser desenvolvida na seção IV do presente trabalho.

É nesse cenário de contínua expansão da produção do mais-valor que entra a força de trabalho como uma mercadoria, possuindo única e exclusivamente o valor de troca na esfera da produção de mercadorias, pois "sabemos que o valor de toda mercadoria é determinado pelo *quantum* de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção". (MARX, 2013, p. 43).

Diante disso, a situação ganha ares de maior descontrole com a instauração da crise estrutural do sistema, termo cunhado por Meszáros (2007) para a compreensão de que a crise atual se diferencia das outras crises cíclicas, pois há a subsunção do trabalhador e sua força de trabalho aos tentáculos do capital, sendo aquele totalmente subordinado às leis do mercado. O expoente húngaro (2012) infere que:

> O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue administrar medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre o capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não

---

de alienação como processo histórico-social no qual o produto do trabalho humano torna-se independente, se autonomiza e escapa do controle racional do seu criador (KOHAN, sem data, p. 01).

> importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la. (MESZAROS, 2012, p. 19).

No decurso do século XX, observamos graves implicações e a crescente supressão dos direitos trabalhistas, o que demonstra um profundo esgotamento do mundo do trabalho, indo ao encontro daquilo que Marx (2008) já denominava de homem genérico, que tem no trabalho estranhado a principal marca de transformação do meio, afirmando "igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física (MARX, 2008, p. 84). Essa imensa contradição apontada pelo autor alemão, nos leva a observar o quanto que o trabalhador no capitalismo avançado (MÉSZÁROS, 2011) é totalmente alheio naquilo que faz, bem distante do ideal de autorrealização e se aproximando dos massacrantes imperativos que o sistema propõe.

Na sociedade capitalista, sabemos que a concepção ontológica de auto-produção de si mesmo que o trabalho adquire um papel secundário, uma vez que o trabalho como produtor de mais-valia tem centralidade na atual sociabilidade. As nuances que a atividade laborativa possui, na sociedade atual, são de total esgotamento, exploração e corrosão, reforçando que o trabalho na sociedade capitalista tem caráter desumanizante, e nessa bifurcação de sentido que o trabalho adquire, "sob o controle do capital passa a ser mero instrumento reprodutivo do próprio capital" (JIMENEZ & SOARES, 2008, p. 109).

Para a elucidação e a compreensão da precarização do trabalho no cenário atual, é mister resgatar aquilo que o filósofo hungáro, István Mészáros (2012; 2016), denomina de crise estrutural do capital e todos os caminhos que levaram para esse momento de crise, nunca antes vista na história. Nossa dissertação partiu seguindo uma ordem cronológica da análise da segunda metade do século XX, período em que a sociedade do capital existe em máxima potencialidade. Aqui o autor acima citado evidencia a magnitude que essa crise pode alcançar, uma vez que "[...] o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza [...]" (MÉSZAROS, 2011, p. 29).

O supracitado expoente húngaro marxista (2008; 2012; 2011) evidencia na sua vasta produção teórica apontamentos de uma crise que o capital está inserido, crise sem precedentes históricos, e o autor nos alerta para o ineditismo da crise, apontando que a crise estrututal do capital difere e se contrasta com "as crises conjunturais periódicas do capitalismo

observadas no passado.” (MESZAROS, 2012, p. 26).

Na esteira de Meszáros (2012; 2011), o capitalismo não deve ser sinonímia para o capital, visto que esse é anterior ao capitalismo contemporâneo, existindo nos modos de produção que precederam o capitalismo. O capital na atualidade detém total domínio do mundo produtivo, ganhando ares de humanização/fetichização daquilo que produz, isto é, da mercadoria. O processo laboral se despe do seu caráter ontológico e assume função de desumanização na sociedade atual.

O paradoxo do crescente avanço em uma gama de aspectos que compreendem diversas searas do nosso cotidiano entra em completa contradição ao nos depararmos com a massiva destruição e com a falta de limites que o capital exige para a sua expansão, trazendo à tona exemplos alarmantes de uma destruição massiva e maciça da esfera ecológica, tornando-se totalmente comprometida e destruída em detrimento do avanço do capital.

Paniago (2012) à luz da compreensão de Mészaros acerca da incontrolabilidade do capital, em específico na obra *Para além do capital*, depreende que o capital é uma relação e por se incorporar tão bem a sociabilidade capitalista, temos uma relação social que é assentada de forma oposta ao trabalho no sentido ontológico ou autorrealizador. A relação social instaurada pelo capital ocorre pelo crivo da separação do homem daquilo que ele produz, causando distanciamento da força de trabalho, dos meios de produção e do indivíduo que produziu.

De acordo com Paniago (2012): “O capital encontra sua base de existência sobre a sujeição do trabalho vivo, ao mesmo tempo em que só pode apresentar-se como a contrapartida – como trabalho acumulado, objetivado e alienado -, do sujeito que trabalha” (2012, p. 23). Esses elementos nos leva a conceituar o trabalho como verdadeiro produtor da riqueza e o que gera capital que, por sua vez, movimenta as engrenagens do capitalismo, nutrindo-se de trabalho vivo.

Nos *Grundisses*, Marx (*apud* Paniago, 2001, p. 32) afirma que “Capital, portanto, é a existência do trabalho social − a combinação do trabalho como sujeito e também como objeto − mas esta existência existe independentemente e oposta a seus momentos reais”. Segundo Paniago:

> O círculo vicioso da relação capital-trabalho é uma condição inexorável de sua autorreprodução; possui uma lógica autorreferente que precede a vontade do capitalista, e se impõe sobre o trabalhador por meio de formas mutáveis de dominação. A dominação hierárquica e totalizante que exerce sobre o trabalho é uma condição ineliminável desse modo de controle metabólico. Enquanto permanecerem as condições materiais dessa dominação não desaparecerá o capital, e isso se aplica a

> todos os tipos de sociedade capitalista ou pós-capitalista. (PANIAGO, 2012, p. 25-26).

Os ditames do capital são contraditórios ao trabalho em seu sentido ontológico, dessa forma, o capital se nutre essencialmente do trabalho destituído de sentido, de satisfação de necessidades vitais e torna-se alheio ao indivíduo. Observamos uma relação parasitária e codependente do capital e seus lastros em relação ao domínio da força de trabalho assalariado, compreendida nas palavras de Paniago (2012) como:

> Essa relação de dependência recíproca – o que não quer dizer equilibrada, pois o capital só existe por conta da exploração do trabalho, enquanto este pode manter sua atividade produtiva independente dele, como já ocorreu na história e pode novamente se apresentar como forma alternativa de sociabilidade – é imanente ao modo de controle metabólico ao capital e encontra-se fundada nas diferentes, mas nunca intercambiáveis, funções desempenhadas pelo trabalho (produtor de mais-valia), e pelo capital (apropriador de mais- valia)[...]. (PANIAGO, 2012, p. 26).

Conforme Paniago (2012), o fundamento ontológico do sistema capitalista tem um sociometabolismo incontrolável, e na sociedade em que o capital adquiriu sua faceta mais requintada e bem acabada, ele tem no trabalho em sentido ontológico uma espécie de antagonista estrutural. Curiosamente, embora sujeito a uma relação de opressão na relação ideológica imposta pelo capital, o trabalhador tem apresentado algumas maneiras ao longo da história de resistência frente ao domínio massacrante e alienado, através de determinados mecanismos[23].

Com essa reflexão, é notória a subsunção que o trabalho tem em relação ao capital e isso implica em irremediáveis consequências para os trabalhadores, que se esfacela cada vez mais com o avanço da destruição e da destituição dos direitos sociais para a classe trabalhadora, emergindo com essa deteriorização a precarização crescente e expressiva.

Nestas considerações, o trabalho é encarado como mercadoria no sistema capitalista, diferentemente da concepção que as sociedades pré-capitalistas tinham,visto como algo voltado para o uso, isto é, para atender as necessidades vitais, assumindo caráter de subsistência. Portanto, o trabalho como mercadoria passa a ser considerado a partir do seu valor de troca, o que está intimamente relacionado à crescente precarização em que se encontra a atividade laboral, uma vez que não é a atividade fim, mas a atividade utilizada

[23] Paniaggo (2012) cita o desperdício de material, a degradação do maquinário, a lentidão na produção e a greve brancas como formas de atuação dos trabalhadores resistindo ao que é posto pela expressão de domínio do capital.

como meio de incentivar as engrenagens do sistema sociometabólico [24] do capital (MÉSZÁROS, 2011 b).

O modo de produção capitalista inaugura, então, a subsunção do trabalho em detrimento da satisfação das necessidades vitais. A sistemática em questão é a subordinação do que é necessário para viver para uma produção voltada para a autorreprodução do capital.

Rabelo e Mendes Segundo (2004) alertam que, o expoente húngaro, sob à luz de Marx, caracteriza o capitalismo do momento presente como uma inexorável produção destrutiva que leva a um processo de precarização do trabalho e desemprego crônico. A produção destrutiva pode ser compreendida pelo fato de que os produtos são fabricados para logo serem descartados e substituídos prontamente, retroalimentando a produção incessante de novos produtos com pouquíssima durabilidade.

A crise estrutural do capital, é caracterizada pela incontrolabilidade do sociometabolismo do capital, ocasiona aquilo que as autoras Rabelo e Segundo (2004) reconhecem como: "[...] um sistema que não tem limites para sua expansão e como iniciativa para superá-lo seria preciso a eliminação do conjunto dos elementos que o compõem [...]" (RABELO; SEGUNDO, 2004, p. 46). Os elementos que nutrem o processo de produção desse modo produtivo, ocasiona a expansão de possibilidades de formas atípicas de trabalho.

O cenário de avanços da crise instaurada (MESZAROS, 2012; 2016) tem sua expansão ilimitada, incontrolável e destrutiva e demonstra que "no meio do furacão da crise que agora atinge o coração do sistema capitalista, vemos a erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado" (MESZAROS, 2011, p. 13). Santos (2017), em diálogo com a obra de Mészaros, contextualiza que a crise adquire feição estrutural e não mais cíclica a partir de quatro prismas: o primeiro seria em decorrência da crise não se restringir a determinado ramo ou esfera; o segundo prisma seria a forma da expansão em escala global que a crise atua; a terceira característica detectada por Santos (2017) correlaciona-se com o caráter de expansividade e continuidade que a crise tem; e, a última observação é o caráter *rastejante* que a crise adquire no capitalismo que tenta ainda se adaptar a essa crise inédita e com o auxílio do aparato estatal tenta diluir e amenizar os efeitos da crise sob o capital, e os efeitos dessa amenização são fortemente sentidos pela classe trabalhadora, demonstrando seu caráter de auxílio para a manutenção do controle social (SANTOS, 2017).

As formas atípicas de trabalho e de contratação vão se tornando mais comuns a

[24] Segundo Antunes (2016), na introdução que faz na obra A Crise Estrutural do Capital, o sistema sociometabólico seria o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho e subordina suas funções vitais ao capital, motor dessa engrenagem perversa.

partir da instauração da crise no sistema sociometabólico do capital. O trabalho assalariado, exposto na seção anterior, compõe o sistema em questão e sofre uma crescente superexploração no mundo do trabalho, dando margem para a precarização/precariedade também de forma estrutural. Além do trabalho assalariado, o capital e a figura do Estado dão o impulso vital para a movimentação do sociometabolismo do capitalismo.

O final da década de 1960 e início da década de 1970 apresentam-se como período histórico que inicia a degradação agudizada do mundo do trabalho. Juntamente a esse cenário do capitalismo contemporâneo e sob o intermédio da intervenção estatal os conceitos de globalização e o pensamento pós-moderno auxiliam na perpetuação dos efeitos da crise estrutural, conforme alerta Santos (2017).

Conforme dito anteriormente, as mudanças operadas no mundo do trabalho a partir do final dos anos 60 e início da década de 1970 implicaram em duras mutações no mundo do trabalho e sistema produtivo, além de causar profundas fissuras e nefastas condições para a classe trabalhadora como reverberação do cenário da crise imposta. Segundo Antunes (2007), as profundas repercussões na estrutura da classe trabalhadora no sistema capitalista resultante da crise do mundo do trabalho causou um desemprego estrutural[25], desregulamentação nas condições de trabalho, alinhando-se com o intenso processo de precarização nas questões trabalhistas, além do esfacelamento da relação metabólica entre o homem e a natureza.

Não obstante, a crise instaurada e crescente hoje é, sem dúvidas, oriunda de um processo de expansão da hegemonia da lógica do capital e nessa direção, Antunes (2007) citando Mészaros afirma que "constitui uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo societal, à qual todos, inclusive os seres humanos, devem se adaptar" (ANTUNES, 2007, p. 23).

Verifica-se como capital, como a mola propulsora e dominadora do sistema de produção mundial, assume as seguintes características: é expansionista, já que para sua propagação não dispõe de limites e ao mesmo tempo é caracterizada também por ser mundializada, pois atinge o mercado mundial e não se limita a um determinado continente ou a um grupo de países; além das duas características citadas anteriormente, a incontrolabilidade e a capacidade destrutiva também delineiam bem o capital, cujo modelo promove uma crise

[25] O desemprego na crise do capital adquire um novo delineamento, não se destina mais a substituição do trabalho qualificado pelo não qualificado, o desemprego em períodos anteriores a década de 1970 era facilmente delegado a responsabilização por tal situação à máxima da responsabilização individual (qualificação profissional). Agora não mais, *o desemprego atinge um expressivo número de profissionais altamente qualificados (*MÉSZÁROS, 2016), o que denota um agravamento na crise estrutural do capital.

cumulativa e endêmica, que assume uma espécie de crise estrutural (ANTUNES, 2007).

Antunes (2007) aponta que o sistema de mediação de primeira ordem, voltado para a satisfação e preservação das funções vitais, é sobredeterminado pelo sistema de mediação de segunda ordem, que vem para subsumir as vontades individuais de reprodução e de vida em sociedade, para atender aos anseios e dar primazia aos desígnios da mediação reprodutiva do capital. Suas imposições são representadas através da separação do trabalhador dos meios de produção, que torna-se alheio ao processo; o trabalhador se reduz a sua força de trabalho e é guiado pelas imposições objetivas e alienadas emanadas do processo produtivo. Através da fetichização da mercadoria e da reificação do homem, a mercadoria e o mercado ganham vida causando, assim, a desumanização do trabalhador.

Dessa forma, nesse sistema há a supremacia dos valores de mediações da segunda ordem, que passam a guiar e a mediar as relações sociais. Ainda de acordo com Antunes:

> Assim, cada uma das formas de mediação da primeira ordem é alterada e subordinada aos imperativos de reprodução do capital. As funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separada entre aqueles que produzem e aqueles que controlam. (ANTUNES, 2007, p. 22).

Na verdade, o sistema de mediação de segunda ordem é que vai dar as diretrizes fundamentais para o sistema sociometabólico do capital, que por sua vez é constituído pela tríade Capital – Trabalho – Estado, "sendo que essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas, tornando-se impossível superá-las sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema" (ANTUNES, 2007, p. 22). Esse modelo de sociabilidade, no qual todos os serem sociais são afetados pelos infortúnios/reveses da expansão desmedida e orientadas para acumulação, só cessará quando o capital e sua forma de sociabilidade for superado, conjuntamente com o trabalho na sua forma alienada e seus mecanismos de coerção e vigilância concretizados pela figura estatal.

A supremacia do valor de troca em detrimento do valor de uso é outra faceta ocasionada pelo sistema sociometabólico do capital, já que o atendimento às necessidades básicas, o intercâmbio mediado com a natureza, não se constitui como imperativo primordial, muito pelo contrário, a produção incessante de mercadorias e a procura desenfreada por lucros é o que guia e fundamenta a sociabilidade do sistema capitalista e, nessa perspectiva, as necessidades individuais são subordinadas as necessidades do mercado.

A conjuntura produtiva capitalista é um processo em que o homem perde a consciência daquilo que produz, absolutamente degradado e reificado na sua atividade cada

vez mais crescente, em que temos “o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para as atividades humanas e as necessidades de auto-produção de si próprio” (ANTUNES, 2007, p. 26).

O processo de crescente agravamento desse sistema sociometabólico totalizante, incontrolável e altamente destrutivo começa a colapsar a partir da década de 1970, com a chegada de uma crise não mais cíclica, agora a crise está presente na sua engrenagem, na sua própria estrutura:

> Ao contrário dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se um *depressed continuum* que, diferentemente de um desenvolvimento auto-sustentado, exibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma crise estrutural. (ANTUNES, 2007, p. 27).

Conforme dito anteriormente, a crise se instaura definitivamente a partir da década de 1970 com a reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, por conta de alguns fenômenos resultantes de um intenso período de acumulação de capitais oriundos da reestruturação produtiva do mercado, com a implementação tanto do sistema fordista quanto do sistema taylorista de produção.

A reestruturação produtiva teve como finalidade a redução de custos e utilizou a premissa da elevação da produtividade, por meio da reorganização das formas de produção e do impacto no número de trabalhadores, novas formas de gestão de força de trabalho ganharam forma nesse fenômeno, intensificando-se a jornada de trabalho, sistemas de produção na forma de *just-in-time* e *kaban* e criação dos Círculos de controle de qualidade. (ANTUNES, 2004). No cenário brasileiro toda essa problemática é fortemente desenhada a partir da década de 1990, com a crescente e intensa superexploração do trabalho, nas formas de subcontratação e terceirização, além da intensificação da premissa do alcance da qualidade total, atingindo a todos os setores financeiros.

De acordo com Pinto (2013), as duas guerras mundiais foram fundamentais para a expansão desses sistemas após uma longa difusão internacional, sendo responsável pela implementação dessas importantes formas de organização presentes no mundo do trabalho. Contudo, temos após 1970 uma mudança nesse cenário de “equilíbrio” resultante do fordismo, visto que uma gama de transformações em vários ramos eclodiu nesse período e foi necessário um novo sistema produtivo que sanasse as agruras que a instabilidade causou. Pinto (2013, p. 45) cita que:

> [...] sob as novas condições de mercado colocadas pelo contexto dos anos de 1970, a produção em série e em larga escala, fundamentada em u nidades produtivas altamente verticalizadas e concentradoras de grandes contingentes de trabalhadores especializados, em sua maioria semiqualificados, tornou-se uma "camisa de força" para o crescimento [...].

A emergência de mudança na forma de organização do trabalho foi resultado de alguns desequilíbrios causados pelas crises incessantes do capital, dentre elas vale ser ressaltadas: o aumento geral dos preços do petróleo por parte da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep) e, a partir da década de 1970, a inconstância da valorização e desvalorização do dólar impostas pelos EUA. Antunes (2007) aponta outros traços que evidenciaram a crise, como a vertiginosa queda da taxa de juros, indo de encontro à premissa basilar do sociometabolismo da taxa crescente de juros. Para esse autor, com o esgotamento do fordismo e do taylorismo a esfera financeira em crescimento exorbitante gerou uma concentração de capitais através de grandes monopólios e oligopólios, tem-se ainda uma profunda incidência no modelo societal/político do Bem-Estar social, sendo esse substituído pelos ideais neoliberais que defendem a mínima intervenção estatal nas relações sociais.

O crescimento do número de privatizações e os constantes indícios de severidade que se multiplicam na esfera produtiva, acarretaram na chamada "flexibilização", um termo ameno que denota, na verdade, uma retirada dos mínimos direitos trabalhistas e novas formas de contratação e manutenção desses novos trabalhadores afetados pela reestruturação produtiva, aumentando o trabalho precarizado através de forma de contratação cada vez mais cruéis.

No que tange aos outros setores afetados por essa instabilidade econômica, os investimentos produtivos industriais foram minados impactando outros setores e para superar tal desastre econômico "fez surgir um interesse especial por experiências alternativas em termos de organização do trabalho e da produção industrial" (PINTO, 2013, p. 45) e dentre as especificidades de alternativas para superar a crise, o toyotimo surge como:

> [...] o mais polêmico e ousado sistema de organização foi o toyotista, desenvolvido na Toyota Motor Company, no Japão, desde os anos 1950: além da profunda reorganização do trabalho internamente às plantas, ele se sustentava numa rede de subcontratação entre grandes firmas cujas relações eram muito mais fortes e estruturadas do que no caso italiano, principalmente em vista da aplicação do sistema just-in-time. (PINTO, 2013, p. 46).

As profundas modificações advindas da reestruturação produtiva causaram um total desequilíbrio na forma de organização social do trabalho, sendo necessária a superação do fordismo e taylorismo como sistemas de produção vigentes. Essa superação teve como

aval o auxílio do Estado para a implementação da flexibilização de duras regras impostas ao trabalhador, ocasionando consequências quase que irreversíveis à classe trabalhadora, com o crescente fenômeno da precarização, entranhado nas relações de trabalho.

Não só as políticas sociais sofreram os reveses da crise instaurada, pois o modelo de Estado de Bem-Estar Social[26] não comunga com os ideais de exploração cada vez mais crescente que o capitalismo contemporâneo necessita, uma vez que para o capital não é viável a intervenção da figura do Estado como agente primordial para as principais áreas sociais. A implementação de um modelo neoliberal veio como resposta ao processo já em curso, pois:

> Todo esse processo foi acompanhado por alterações nas políticas econômicas e sociais levadas a efeito pelos Estados nacionais, como provam a desregulamentação dos mercados e das relações de trabalho, das barreiras comerciais e das antigas conexões entre as iniciativas pública e privada, por governos de economias centrais como Inglaterra e, logo depois, EUA, configurando o início das atualmente designadas políticas "neoliberais", cujas características praticamente se opõem às ações antes propostas como ideais pelos chamados Estados de Bem-Estar Social. (PINTO, 2013, p. 52).

A classe trabalhadora sofreu duramente com as imposições que o sistema emana, o que ocasiona um grande contingente de desempregados e condições de trabalho desumanas, surgindo um grupo de trabalhadores, em que "estão os trabalhadores contratados temporariamente ou por tempo parcial, os subcontratados como "terceiros", os vinculados à economia informal, dentre outras tantas formas predatórias de trabalho existente" (PINTO, 2013, p. 49).

A partir desse invólucro perturbador, o capital pretende se reestabelecer e o Toyotismo, logo após a década de 1980, emerge como o modelo que mais se adéqua aos processos produtivos dos novos processos de trabalho[27]. Transforma-se, assim, numa nova espécie de organização, emergindo como sistema de organização do trabalho que veio subsumir os sistemas de produção anteriores, visando se adaptar as demandas oriundas da crise estrutural do capital, "decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas)" (ANTUNES, 2007, p. 47). Pinto (2013) define o *Toyotismo* como princípio

[26] Benevides (2011) em sua dissertação *Um Estado de Bem-estar Social no Brasil* dialoga com vários autores para definir e compreender essa transformação que a figura estatal alcança e quais as demandas que propiciam o surgimento dessa organização estatal, apontado pela pesquisadora como o modelo inglês e o alemão, voltada para a organização e implementação de políticas públicas que visam a provisão de bem-estar, voltado a reduzir os riscos que os indivíduos podem vir a ser acometidos, que vem a ser algo corriqueira na economia de mercado capitalista.

[27] Antunes (2015) entende que as marcas, tais como o cronômetro e a produção em série cedem lugar nessa nova lógica a flexibilização da produção e a especialização flexível.

organizacional que “tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápidas e mais precisa que os demais, associadas justamente à manutenção de uma empresa “enxuta” e “flexível””. (PINTO, 2013, p. 46).

Nesse contexto, a conjuntura instalada e as mudanças que afetaram o mundo do trabalho, se adequaram as principais características do processo de mutação existente no sistema de produção capitalista. Com as mutações em pleno vapor na estrutura do capital, a influência do Toyotismo está interligada ao conceito de qualidade total presente nos ditames da sociedade do capital, pois como afirma Antunes (2007):

> Desse modo, o apregoado desenvolvimento dos processos de “qualidade total” converte-se na expressão fenomênica, involucral, aparente e supérflua de um mecanismo produtivo que tem como um dos seus pilares mais importantes a taxa decrescente do valor de uso das mercadorias, como condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas. (ANTUNES, 2007, p. 51).

A aplicação da força de trabalho polivalente (já que ao trabalhador são agregadas várias demandas) e a desverticalização compõem esse cenário favorável às manifestações das novas emergências do capital, e assim “o trabalho polivalente, multifuncional, qualificado, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive as empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do trabalho” (ANTUNES, 2007, p. 52).

Estão presentes no Toyotismo traços constituintes que vão ao encontro das características daquilo que é ditado pela acumulação flexível, fenômeno presente no modo de trabalho toyotizado, reforçando aquilo que Antunes (2007) denomina de processo de “intensificação das condições de exploração da força de trabalho”, já que o padrão taylorista/fordista não conseguia mais atingir, minimamente, a demanda pela acumulação flexível.

As características anteriormente mencionadas, como a qualidade total e a taxa decrescente do valor de uso das mercadorias, reafirmam os imperativos de reprodução do capital, que tem no Toyotismo como modelo de organização do trabalho alguns aspectos adotados, tais como a automação, a polivalência e a celularização (Pinto, 2013), compreendida como uma nova forma de racionalização do sistema produtivo que facilita o funcionamento do mecanismo de acumulação flexível exigido no capitalismo contemporâneo, apesar de a priori ter havido uma resistência, segundo Antunes:

> Inspirando-se inicialmente na experiencia do ramo têxtil, onde o trabalhador operava

> ao mesmo tempo várias máquinas e depois na importação das técnicas de gestão dos supermercados dos EUA, que deram origem ao kanbam, o Toyotismo também ofereceu uma resposta à crise financeira japonesa do pós-guerra, aumentando a produção sem aumentar o contingente de trabalhadores. A partir do momento em que esse receituário se amplia para o conjunto das empresas japonesas, seu resultado foi a retomada de um patamar de produção que levou o Japão, num curtíssimo período, a atingir padrões de produtividade e índices de acumulação capitalista altíssimos. (ANTUNES, 2007, p. 55).

Mészaros (2006) exemplifica, a título de ilustração, os reveses da crise que infringe duras penas à classe trabalhadora, trazendo o exemplo de dados do Escritório de Orçamento do Congresso dos Estados Unidos com uma alarmante concentração de renda da população, demonstrando que 1% dos rendimentos da população mais rica é equivalente a 40% dos rendimentos da população menos favorecida, ressaltando os desdobramentos de toda essa situação à população.

Isso posto, observa-se que mediante esse cenário assombroso, de caráter contraditório, opressor e de inexorável destruição humana e profunda valorização de mercadorias, além do desemprego em estágio crônico, cria-se um termo para suavizar as fortes e agudas consequências da tomada de direitos do trabalhador, utilizando a alcunha de flexibilidade como algo positivo, mas que representa, na verdade, a retirada de direitos sociais e trabalhistas no cenário do capitalismo contemporâneo, ou como Mészáros infere de forma direta “os obstáculos reais enfrentados pelo trabalho, no presente e no futuro próximos, podem ser resumidos em duas palavras: “flexibilidade” e “desregulamentação”” (2006, p. 33), visto que isso só favorece os interesses do capital e “a real selvageria do capital continua inabalada, não só porque expulsa mais e mais pessoas do processo de trabalho, uma contradição típica, como também prolonga o tempo de trabalho, aonde o capital possa ir [...]” (MESZAROS, 2006, p. 35),

Portanto, a flexibilização do trabalho e a sua vasta gama de formas atípicas trazem benesses para a difusão e controle do capital, mas reforça o caráter de antitrabalho e precárias condições de trabalho, sendo o trabalhador jogado à própria sorte em meio a desregulamentação e na consequente desumanização da força de trabalho. Mészaros alerta que:

> O capital é absolutamente incapaz de respeitar os seres humanos. Ele conhece só uma maneira de administrar o tempo de trabalho: maximizando a exploração do “tempo de trabalho necessário” da força de trabalho empregada e ignorando totalmente o “tempo disponível” na sociedade de forma geral,pois deste não pode extrair o lucro. (MÉSZÁROS, 2006, p 43).

Um dos pilares para reforçar o mal-estar causado pela precariedade, flexibilização e desregulamentação, segundo Santos (2017) veio à tona com a crise no sistema do capital e

sustenta todo o sistema caótico e opressor do capital: a globalização e o neoliberalismo.

Segundo o autor, os dois fenômenos anteriormente apontados aprimoram o processo de precarização do viver social, principalmente após o contexto de 1970. A globalização espraia os efeitos do capital e o neoliberalismo surge como política econômica que respalda os princípios econômicos de acumulação do capital e as medidas tomadas pela figura estatal volta-se para as questões de lucro. Embora o modelo de Bem-Estar Social efetivamente não atendesse a todas as satisfações dos direitos sociais, os mesmo eram resguardados minimamente para a população. Santos (2017) afirma que:

> Esse quadro redunda no ataque aos direitos trabalhistas, em privatizações em larga escala, em cortes de impostos pagos pelos mais ricos, acumulados largamente durante a onda keynesiana, entre outros elementos que acompanham a implantação do neoliberalismo. A ofensiva neoliberalizante, destarde, penetrou profundamente em todos os campos da vida social; setores como o da distribuição de água, do sistema de saúde coletiva, de segurança pública, de educação estatal, antes intocados, passaram a ser encarados como simples commodities. (SANTOS, 2017, p. 30).

Imerso no total descalabro e irregularidades em diversas esferas, a reestruturação produtiva é, portanto, um dos frutos dos infortúnios da crise que sagra a sociabilidade do século XX. Como acima foi mencionado, a reestruturação produtiva trouxe o capital na sua forma mais elaborada, enquanto o trabalho adquire conotações cada vez mais penosas, o que acarretou em um número estratosférico de indivíduos desempregados e em outros em empregos precarizados. A seguir, veremos como o cenário apresentado reflete na educação, especificamente, na categoria docente.

3.1.1 Os rebatimentos da crise na categoria profissional docente

Vislumbrando todo esse cenário de crescente deterioração das questões trabalhistas, a categoria docente passa por profundos reveses diante da situação da crise do capital. Pode-se dizer que, perante todas as transformações após a reestruturação produtiva, a educação tornou-se o pilar que tem um caráter quase que messiânico diante de toda a hecatombe propagada pelo capital. No tópico anterior percebemos a estrutura da crise e seus rebatimentos no contexto econômico e social do século XX.

O que será analisado nesse tópico são as consequências trazidas para o âmbito da educação e concomitantemente sua relação com a categoria docente, quais implicações e malefícios que se consolidaram com o estabelecimento da crise, em que diversas esferas que compõe a totalidade são “remodeladas” de modo paliativo para adiar os efeitos do

crescimento e das necessidades internas do capitalismo. (MÉSZÁROS, 2006).

Mészáros (2006) assevera que a crise instaurada na esfera educacional está imbricada com o contexto global de crise mundial, não sendo "inseparável desse grande desafio histórico" (MÉSZÁROS, 2006, p. 282), uma vez que a educação na sociabilidade capitalista visa atender: "[...] (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político". (MÉSZAROS, 2006, p. 275).

Assim, a educação como peça que compõe a totalidade e as suas instituições que balizam os ditames do capital, são na sua base já violentas e agressivas, conforme Mészáros utiliza-se da máxima "guerra, se os métodos "normais" falharem" (2006, p. 281), e essa premissa permeia a sociedade, e traz consigo uma lei imperiosa do capital, em que os problemas sociais são relegados a segundo plano, tendo em vista que seu adiamento serve para dissipar os fortes e irreparáveis prejuízos a classe trabalhadora, como infere Mészáros:

> Por mais "irracional" que esse mecanismo de adiamento possa parecer, levando inevitavelmente a colisões periódicas, ele foi um modelo de "racionalidade", se comparado com a situação atual. Ele era racional nos sentidos limitados de: (1) oferecer aos indivíduos certos objetivos específicos a serem atingidos, por mais monstruosos que eles possam ter sido (por exemplo, a política fascita); (2) estruturar as várias instituições do capitalismo num padrão hierárquico funcional, atribuindo-lhes as tarefas definidas de perseguir os objetivos gerais de crescimento e expansão. (MESZAROS, 2006, p. 281- 282).

Como mecanismo de manutenção para a estrutura do capital, a precarização atinge acentuadamente todas as categorias do mundo do trabalho. Essa dissertação analisa a ctegoria docente, desde a forma de ingresso dos professores na instituição de trabalho - com algumas formas atípicas de contratação – diga-se trabalho atípico – até o pleno exercício laboral da sua função, processos igualmente precarizados. A dissertação analisa a contratação de professores temporários da rede estadual de ensino. Nosso objeto imbrica-se nos profundos ataques que a educação vem passando, em específico, o desmonte da escola pública, e desemboca em um processo de total descaracterização na categoria docente, que reflete aquilo que ocorre em âmbito mundial, por meio de constantes e crescentes formas de flexibilização do trabalho.

A supracitada descaracterização surge do ataque que as ofensivas neoliberais causam nas relações educacionais, e o que subjaz todo esse quadro de ataque à escola pública são as exigências do mercado mundial, que pregam determinadas exigências para o educando que será um futuro "trabalhador". Para que esse modelo de competências tão propagado seja seguido à risca, observa-se a orientação de Organismos superiores e internacionais que ditam

os pressupostos necessários para compor diretrizes educacionais que coadunem com a reestruturação produtiva.

As exigências impostas na construção de competências que se adéquam ao atual cenário de reestruturação que o capitalismo passa desde a crise instaurada em 1970, fizeram com que a educação adquirisse um papel crucial nesse momento de hecatombe social, pois como afirma Santana (2009):

> O entendimento da mentalidade neoliberal quanto à educação passa pela concepção de que o processo de escolarização fornecerá as bases das competências necessárias para que os educandos enfrentem desafios no futuro. A ideia de que a escola deve fazer de suas estratégias educacionais uma pedagogia das competências, perpassa de maneira ampla o espectro teórico neoliberal. Nessa perspectiva, a escola será a mais atualizada possível na medida em que conseguir priorizar as competências necessárias à adaptação do trabalhador-estudante ao mercado de trabalho, o que será feito através das competências necessárias a esta inserção. (SANTANA, 2009, p. 6890).

De acordo com Oliveira (2003; 2013), a escola pública, por cumprir o papel de agência Estatal, torna-se um espaço totalmente guiado pelas regulações da instância estatal alinhadas aos anseios do capital, e corrobora na compreensão de que conceber a educação como política pública no capitalismo contemporâneo implica em compreender a gestão dessa sociedade por um Estado que é balizador e regulador dos ditames impostos pelo capital. Sob esse prisma, temos uma política pública educacional que impede espaços, como por exemplo a escola, de se tornarem espaços contra-hegemônicos[28].

Temos na escola o cenário para o conflito de interesses, que por um lado mostra e reforça a exploração e a preparação de mão-de-obra, força de trabalho do trabalhador livre assalariado, e por outro lado observamos um lócus propício para emancipação. Todavia, a escola voltada para um conhecimento dos clássicos e de modo mais aprofundado não é destinada ao trabalhador, a este resta uma escola com conteúdos repassados de forma aligeirada e sem profundidade.

Nesse sentido, como o capital e seus tentáculos não envida esforços para a sua perpetuação, o que se observa na conjuntura educacional atual é a manipulação das políticas públicas em torno dos interesses de mercado, em detrimento do real sentido da escolarização.

[28] Oliveira (2003) aponta algumas perspectivas, exemplificando como a educação está a serviço dos interesses do capital e explana a influência de Gramsci a partir de Saviani, nos anos de 1980 aqui no Brasil, e o conceito de hegemonia e contra-hegemonia aplicados no âmbito escolar, espaço solapado pela disputa não só de conteúdos e objetivos, como afirma Oliveira (2003), mas também pelas exigências de formação para o trabalho e luta pelo direito à educação. De toda forma, é perceptível que há um antagonismo em relação aos condicionantes sociais e as finalidades almejadas pela instituição educacional.

Ainda de acordo com Oliveira (2003, p. 19) “a educação estaria a serviço da produção capitalista, formando a força de trabalho necessária aos diferentes estágios de desenvolvimento do capital”.

Os rebatimentos da reestruturação produtiva e as consequências da crise no modo de produção capitalista desembocará de modo aviltante na educação básica brasileira. Para Oliveira (2003, p. 24), “na realidade essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar a partir de então [...]”.

Na escola pública observa-se os rebatimentos e reflexos daquilo que ocorre no aspecto mundial da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2016), isso ocorre pois a esfera macro da economia política atinge diretamente a esfera micro da política educacional. As condicionantes de exploração e de miséria que o capital propaga se espraiam no sistema educacional.

Como a dissertação em questão tem como objeto de estudo a forma de contratação de caráter temporário de professores para lecionar no ensino médio cearense, temos como pressuposto que o número alarmante de docentes contratados por essa via atípica é reflexo do que a economia de mercado determina, que atinge as áreas da esfera educacional. Portanto, compreende-se que os professores advindos dessa forma de contratação são menos onerosos para o aparato estatal, já que o vínculo trabalhista que eles possuem resguarda o mínimo os direitos desse trabalhador.

A dicotomia classista existe na educação brasileira desde o processo de colonização europeia, uma vez que o processo educativo está interligado com as transformações sociais inseridos na totalidade da sociedade. É notório que, embrionariamente, a divisão de uma educação para a classe que domina e para a classe subjugada tem forte ligação com a dicotomização do trabalho, isto é, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, justificando a existência de um modelo educacional que permite “ idealmente o formato fabril” e que reforce as competências e habilidades solicitadas por esse modelo. Como assevera Marx e Engels,

> Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal. Não desejamos destacar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples, o qual não necessita de nenhuma formação; não queremos assinalar que colocou, cada vez mais, crianças atrás das máquinas, convertendo-as em fonte de benefícios, tanto para a burguesia como para seus pais. O sistema manufatureiro faz fracassar a legislação escolar, como acontece na Prússia. Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possuí-la, não teria influência direta

> sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação. (MARX; ENGELS, 2011, p. 114).

É com a análise sobre o movimento do dualismo educacional que Manacorda (1989) apresenta a concepção pedagógica das principais civilizações em vários momentos históricos. Faz-se necessário compreender o surgimento desse dualismo educacional. Ao remontar a história da Educação, o supracitado autor italiano aponta que o preâmbulo dessa marca de dicotomia na educação ficou em evidência na Idade Moderna. Manacorda (1989) elucida o equívoco de que não só a pedagogia setecentista como também a pedagogia oitocentista foram marcadas pelo cunho político e social e explicita:

> Na realidade esses termos são equívocos. De fato, por revolução política e revolução social, em relação ao Oitocentos, se entendeu, quanto à primeira, a revolução burguesa e, quanto à segunda, a revolução do proletariado, como se a burguesia visasse somente mudanças políticas sem conteúdos sociais e de classe, e o proletariado visasse somente mudanças sociais sem problemas de poder político. Mas a forma histórica de traduzir esses termos do discurso é que, ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma força antagônica, que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletariado industrial. (MANACORDA, 1989, p. 269-270).

As duas classes históricas da Era Moderna possuem valores conflitantes, no qual temos a classe burguesa substituindo tanto a nobreza como o clero nos modos de produção precedentes ao capitalismo. Ponce (1985) infere que a partir do século XVI

> [...]a burguesia começou a reunir operários, até então esparsos para conseguir um trabalho de cooperação. Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, foi-se passando da cooperação simples a manufatura e, desta à grande indústria. [...] Essa maneira de transformar as mesquinhas ferramentas do artesão em máquinas cada vez mais poderosas, e por isso mesmo., só manejáveis por um conjunto de trabalhadores, colocou nas mãos da burguesia um instrumento tão eficaz que, em poucos séculos, a humanidade progrediu mais do que em todos os milênios anteriores (PONCE, 1985, p. 126).

No âmbito da educação, quando o período feudal sucumbiu e veio à tona o modelo de sociedade marcado pela exploração do trabalho assalariado pela classe burguesa, Ponce (1994) defende que houve uma piora, já que a burguesia buscava implacavelmente tornar os indivíduos aptos para a esmagadora concorrência do mercado, que almejassem única e exclusivamente o aumento de lucros e a produção de mais-valia, além de "produzir, e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival, essa foi desde o início, a única preocupação da burguesia triunfante" (PONCE, 1985, p. 136).

Diante desse cenário que se consolidou, a perspectiva educacional também recebe nova roupagem e novos pressupostos para se adequar ao modo de produção. Ponce (1985) expõe em sua obra um pequeno trecho da obra de um autor moderno, Filangieri, que numa de suas obras defende que "o agricultor, o ferreiro etc. não necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir noções necessárias para a sua conduta civil e para seus progressos da sua arte" (FILANGIERI *apud* PONCE, 1985, p. 137).

Feito esse breve resgate do contexto de aprofundamento e consolidação da dicotomia classista com o advento do capitalismo e a revoluções ocorridas na Idade Moderna, é imprescindível resgatar e compreender esse fenômeno no contexto brasileiro, a educação de caráter dual brasileira no contexto da Colônia, no Império e no período republicano, para nos situarmos na atualidade e compreender as políticas educacionais como um regulador social. Oliveira (2007) aponta, nesse contexto, que as reformas educacionais a partir dos anos 1970 estão voltadas para o condicionamento dos indivíduos, da massa para a adequação aos ditames do mercado, além de pontuar que a educação escolar pública é dirigida diretamente para atender as necessidades da produção capitalista.

Santos (2017) ao fazer o resgate do surgimento em solo brasileiro da educação profissional, traz/aponta para a problemática da dualidade classista existente no cenário educacional brasileiro, o que denomina de *idiossincrasia do atraso em ação* (2017, p. 160). O supracitado autor faz um exímio levantamento dessa dualidade a partir do Brasil Colônia, e observa que sob o norte jesuítico tivemos os primeiros levantamentos de um ensino profissionalizante, marcadamente de cunho servil, visto que a subserviência é o ponto nodal nesse período, mais especificamente a servidão dos indígenas e dos africanos escravizados.

Um modelo de educação para reforçar o lugar da subalternidade está presente desde o período colonial e chega ao período do Império dotado de um viés profissionalizante, como uma maneira de legitimação ideológica de uma classe trabalhadora subalterna, dócil e que fosse motivada pela justificativa de aumentos salariais para seu nível de qualificação. (SANTOS, 2017).

No período Imperial (1822-1889), a dualidade é marcada, de acordo com Cunha (*apud* Santos, 2017) pela empreitada de legitimação ideológica na constituição de uma mão-de-obra que atenda aos anseios da lógica da reprodução do capitalismo emergente, isto é, uma mão-de-obra qualificada, motivada e dócil, como infere Cunha *apud* Santos (2017) "a compulsoriedade profissionalizante destinada aos miseráveis, dada pelo Estado Imperial, marca a educação profissionalizante do período" (SANTOS, 2017, p. 165). Ainda sobre o sobredito período histórico, Gondra e Schueler (2008) em seu estudo historiográfico

observam que:

> [...] os historiadores da educação têm observado que a partir da década de 1830, em várias localidades do país, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a pertinência ou não de se escolarizar crianças, negros, índios ou mulheres, em um momento em que se procurava afirmar a necessidade da escola. Necessidade que foi se afirmando a partir, inclusive, da presença estatal, que produzia, paulatinamente, a obrigatoriedade da instrução elementar, através, por exemplo de um processo de normalização, no qual se descortinam as relações entre os processos de estruturação do Estado e educação escolar. (GONDRA; SHUELER, 2008, p. 33-34).

Dessa forma, é notório perceber que os interesses econômicos da ordem social vigente, bem como a estrutura econômica das classes sociais, sempre utilizaram as práticas educacionais de cada período como forma de respaldar as demandas que a classe burguesa desejava e deseja, por isso que a educação voltada para a classe trabalhadora torna-se uma educação mediada pelos interesses dos dominantes e reproduz igualmente as desigualdades estruturais que perpassam o sistema capitalista. Soma-se esse panorama com o que Santos (2017) aponta:

> [...] Como na estratificação social predominava o dualismo, a escola colonial acabava por atender *ao status quo* "apenas parte da aristocracia ociosa". Com o desenvolvimento social e mesmo com os relevantes fatos políticos que elevam o país de colônia a república, a demanda por educação de modo geral, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos intermediários que vieram para as cidades, procurou certificar ou dar conservação. (SANTOS, 2017, p. 167).

Ainda na perspectiva do resgate histórico acerca da educação classista, o panorama que temos na República se mostra cada vez mais complexificado, visto que, em se tratado de cenário mundial, temos os impactos da Revolução Russa, Primeira Guerra Mundial e o colapso da Bolsa em 1929. O quadro social do desenvolvimento socioeconômico demonstrava o grande desenvolvimento das forças produtivas, que torna mais favorável ao quadro de desregulamentação causado pela força de destruição do capital, que suga do trabalhador a sua verdadeira capacidade criadora em detrimento de relações pautadas na opressão, subjugação e alienação. Percebe-se ainda nesse período republicano que o complexo da educação está imbricado aos interesses econômicos do período, reforçando o que Ponce (1994, p. 169) pontuou, de que "a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias".

No contexto da República, após a Revolução de 1930 que tem grande expoente Getúlio Vargas, que se mantém na presidência no período que vai de 1930 até 1945, e nesse

período, mais especificamente no período denominado de Estado Novo, é promulgada uma constituição que estruturalmente modifica as questões educativas, que como aponta Santos (2017), aprofunda ainda mais a dicotomia educativa presente no país desde a exploração colonial.

Kuenzer (2000) pontua que a instituição do Sistema S [29], baseado pelos pressupostos da organização social taylorista-fordista, pretendia atender as exigências para uma formação de mão-de-obra condizente com aquela solicitada para atender a demanda produtiva, sendo apresentado como a combinação entre o público e o privado. Santos (2017) nos seus estudos sobre o ensino profissionalizante, aprofunda que o Sistema S foi apresentado como uma saída para o impasse da adequação da mão de obra brasileira à nova divisão internacional do trabalho. (SANTOS, 2017, p. 177).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases [30] da Educação Brasileira datada de 1961, posteriormente sendo substituída pela lei n.º 5692 de 1971, a dualidade educacional passa a possuir constitutivos legais como aval para um distanciamento cada vez maior do ensino voltado para a classe dos trabalhadores e o destinado aos estratos mais abastados da nossa sociedade, pois

> Entre a primeira LDB brasileira e sua revisão em 1971, consagrada na Lei Nº 5692/71, conhecida como reforma Jarbas Passarinho, o golpe empresarial-civil-militar de 1964 procurou garantir para o país determinado crescimento da economia em um panorama na evolução do parque industrial interno. Esse quadro, denuncia, segundo entendia o governo ditatorial e seus adeptos, a necessidade de formar adeptos, a necessidade por formar um trabalhador com qualificação específica para conhecimentos técnicos em atendimento a tal parque industrial. (SANTOS, 2017, p. 181).

Isso ratifica todo o cenário do avanço ferino das desigualdades provenientes do processo de trabalho que tenta exaurir dos indivíduos sua energia vital. As questões relacionadas ao processo educativo, que por sua vez é subordinada acriticamente ao sistema de produção capitalista designam a classe trabalhadora uma educação profissional, criando com tal situação o antagonismo entre educação propedêutica e educação profissional.

Essas leis que antecederam a atual Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, criaram manobras e formas para que fosse reforçado um ensino de caráter aligeirado para a classe trabalhadora. Como foi anotado por Santos (2017) ora o ensino profissionalizante aparece na

[29] Além do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Sistema S é composto: SESC, SESI, SENAC, SEBRAE, SENAT, SEST E SEESCOP.

[30] Conforme Saviani (2010), promulgada em 20 de dezembro de 1961, Anísio Teixeira, figura importante na história da educação brasileira, elaborou o Plano Nacional de Educação, conforme expresso em artigo.

história da educação brasileira como obrigatório e vinculado ao segundo grau[31], ora aparece como não obrigatório e "isso reafirma uma concepção de ensino médio negado aos filhos dos trabalhadores excluídos da produção de bens materiais e culturais, bom como o acesso à universidade" (SANTOS, 2017, p. 184).

Costa (2009) aponta quatro características do processo de alienação docente, a primeira das características é a forte influência das imposições das políticas públicas, claramente alinhadas com as determinações dos organismos internacionais para alcançar índices avaliativos forçadamente satisfatórios para o cumprimento de metas que foram propostas pela política educacional nos espaços macros. Vale ressaltar que isso deturpa totalmente a natureza da atividade docente que é voltada para o desenvolvimento humano, tolhendo abruptamente a autonomia do docente.

O segundo processo que implica na alienação docente, segundo Costa (2009), é a profissão ser marcada pelo descaso, tornando-se, consequentemente, sacrificante para o professor. Com isso, podemos fazer um retorno para a realidade local na figura do professor temporário da rede pública cearense, já que o mesmo para conseguir seus proventos necessários é submetido a uma rotina massacrante de aulas, geralmente, conciliando em mais de uma escola para completar sua carga horária, marcado fortemente pela instabilidade que é característica primordial dessa forma de contratação, com o aval de uma legislação abusiva que compactua com a contratação temporária.

Ainda nessa seara de trabalho desumanizante, o terceiro aspecto da alienação docente, conforme Costa (2009), "é o próprio estranhamento, o fato de o produto do seu trabalho não lhe pertencer, especialmente nas situações em que o professor leciona em instituições privadas de ensino" (2009, p. 76). A autora direciona o processo de sacrifício especialmente para os docentes de escolas privadas, "uma vez que os mesmos ensinam, mas os lucros decorrentes dessa atividade, os ganhos, pertencem ao mantenedor" (2009, p. 76).

A desumanização é outro aspecto do processo de autoalienação do trabalho docente, conforme Costa (2009) aponta. É sabido que o capital dita o perfil do trabalhador para atender os anseios do processo de produção e para atender as suas demandas, com manobras perversas e extremamente caras a realização individual. Percebe-se o crescimento e a consolidação de novas leis trabalhistas[32] e decretos que são ainda mais desfavoráveis ao

[31] Em Santos (2017), o ensino profissionalizante aparece como compulsório na lei Nº 5672/71. O autor ainda traz a perspectiva de alguns autores, tais como Cunha (2017); Kuenzer (2017); Quixadá (2017) demonstrando que tal parecer não se efetivou no real, habitando apenas no discurso vigente do período que era a união do ensino propedêutico com o profissionalizante.
[32] Lei da Terceirização n.º 13429/2017

trabalhador e vão consolidar e dar respaldo, cada vez mais, a relações de trabalho destrutivas que esgotam totalmente a capacidade criadora dos indivíduos, comprometendo diversos fatores humanos, dentre eles está o desgaste físico e mental. Ainda,

> Embora experimente a deterioração de sua saúde, a negação da natureza formativa da educação presente todos os dias nas ingerências das mantenedoras e do Estado na sua atividade laboral, o professor não pode se furtar ao trabalho como meio de subsistência, devido à sua dependência total da vida urbana e do consumo que ela impõe, assim como ocorre com todas as outras categorias do proletariado. (COSTA, 2009, p. 77).

A sociedade para reforçar o paradigma da meritocracia, de uma desigualdade velada pelos resquícios da Revolução Francesa que pregou como ideais a liberdade, a igualdade e a fraternidade de todos perante a lei, utiliza a educação como mecanismo de perpetuação e de reprodução das engrenagens sociometabólicas do capital na sociedade mais desigual de toda a história. Torna ainda a educação uma mercadoria subjugada à lógica do consumo, pois infelizmente "o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidadade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível" *(*MÉSZÁROS, 2005, p. 26*).*

Sumariamente, no contexto capitalista, a educação vai se consubstanciar naquilo que Mészáros (2005) intitula por *internalização*, que nada mais seria do que a naturalização das profundas desigualdades enraizadas no sistema, para favorecer a perpetuação de uma sociedade fundada pela diferença e luta de classes. Com isso,

> Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Assim, sendo a educação um fenômeno específico da sociabilidade humana, é fruto das relações humanas, e como tal, na sociedade de relações marcadas pela lógica do capital, a categoria docente é fortemente atingida pelas políticas públicas educacionais articuladas com o desenvolvimento capitalista e com as influências do neoliberalismo. Implacavelmente ao professor é destinado, desde a formação até o exercício da docência, a transposição dos parâmetros reprodutivos do capital e dos "princípios reprodutivos orientadores na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas" (MESZÁROS, 2005, p. 44).

Os novos arranjos que o sistema promove para sanar os problemas de ordem social na sociedade do capital se materializam na educação através de políticas públicas, que nada mais fazem do que preservar os interesses do capital, principalmente por interesses de potências mais consolidadas, já que "[...] O "sentido" das instituições hierarquicamente estruturadas é dado, portanto, nesse recurso final à solução violenta de problemas, pois as unidades socioeconômicas [...] tornam-se cada vez maiores e seus problemas e contradições cada vez mais intensos" (MÉSZÁROS, 2006, p. 281).

Com isso, a categoria docente teve significativos e vertiginosos prejuízos no seu trabalho, com as documentações provenientes das cartilhas dos Organismos Internacionais, é imposto aos docentes a total submissão a lógica do mercado. Costa (2009, p. 60-61) denuncia que "O Estado burguês convoca o professor, a todo momento, a atuar irradiando ideologias, representando o Estado opressor, sendo obrigado a desenvolver seu trabalho em condições mínimas". Diante de todos os infortúnios que esses profissionais são acometidos, os mesmo passam por intenso processo de precarização em todas as etapas, e principalmente no uso exacerbado da contratação temporária, para agravar ainda mais o cenário educacional brasileiro.

3.1.1.1 As reformas educacionais e os Organismos Internacionais

A partir da década de 1980, o neoliberalismo provoca profundas transformações, dentre elas, podemos citar: a financeirização do capital, o processo de trabalho totalmente reestruturado, o patrimônio público sob o domínio do privado. Além do fato de que "esta política de feição neoliberal é caracterizada pela redução do Estado no campo da responsabilidade sobre a atividade social e a concomitante privatização de empresas e serviços públicos" (BERTOLDO, 2008, p. 100).

Com as condicionalidades precarizadas que são impostas pela lógica mercantilista, intensificam-se as políticas educacionais em consonância com as demandas do mercado, que visa o lucro acima de tudo, transformando a educação em mais um serviço a ser oferecido, que na conjuntura do processo de reestruturação, a educação se resigna ao jugo daquilo que Antunes (2015) denomina de "mercadorização".

Como foi dito em anteriormente, a tentativa de captar e manter as taxas de lucro e o cenário de crise no sistema capitalista desde meados da década de 1970 reverberaram no âmbito educacional. Nesse sentido, o conhecimento que fundamenta o currículo é o mínimo necessário à formação da classe trabalhadora, contudo, com a influência da lógica do capital,

os Organismos Internacionais utilizam a falácia de um ensino de qualidade.

Como parte da aldeia global, preceito propagado amplamente pelos teóricos pós-modernos, a educação brasileira não esteve nem está imune à s ofensivas e desmontes resultantes da reestruturação produtiva e das várias formas de intensificação do trabalho. As fissuras resultantes do dualismo educacional se agudizaram, cada vez mais, com as diretrizes vindas dos Organismos Internacionais, mais especificamente, o Banco Mundial. Diante disso

> Essa divisão no sistema educacional presente nos dias atuais é um reflexo da divisão de classes que por sua vez, constitui o fundamento da sociedade capitalista. As consequências disso estão contribuindo, em última análise, para impedir o processo de desenvolvimento da humanidade[...] O acesso à educação pública, gratuita e de qualidade continua sendo o grande dilema da educação nacional, atingindo desde a educação infantil até a educação superior. (BERTOLDO, 2008, p.103).

Conforme Saviani (2008), as políticas sociais são emanadas do Poder Público, que vem a se materializar na figura do Estado, que por sua vez, para a perfeita manutenção e funcionamento das forças produtivas vigentes, especifica por meio das políticas sociais formas de conceber, organizar e operar o funcionamento público. No desenvolvimento do capital, não só no modo de produção vigente como nos modos anteriores também, a figura estatal age como órgão que visa a dominação de uma classe, classe essa subjugada aos interesses dos detentores do poder.

Na obra *Estado e Revolução* de Lênin (1917), o pensador russo expõe que para Marx o Estado é um produto do antagonismo inconciliável entre as classes sociais e desse modo o aparato gerado pela instituição estatal surge quando os antagonismos presentes e crescente das forças produtivas tornam-se óbices para a produção de mais-valia.

> O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, "a realidade da Idéia moral", "a imagem e a realidade da Razão como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado". (LENIN, 1917, S/P)

Ainda nesse contexto, Marx compreende o Estado como instrumento de dominação de classe, “um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma "ordem" que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (Lênin,

1917, s/p).

Ainda sob o prisma do pensamento marxiano, Mészáros (2011) aponta para o surgimento do Estado moderno como "uma estrutura totalizadora de comando político do capital" (MÉSZÁROS, 2011, p. 106) e que, como instituição, vem complementar toda essa estrutura de inexorável destruição para a manutenção da viabilidade de todas as manobras que o capital requer para se perpetuar.

Através da expansão do capital de modo desenfreado, como é visto ao longo dos últimos séculos, o Estado se proclama como *pré-requisito indispensável* (MÉSZÁROS, 2011, p. 109) para a expansão e para um funcionamento duradouro do sistema capitalista, em virtude de ser uma exigência incondicional para a proteção das forças produtivas e consequentemente da sua produtividade.

Com a consolidação da Idade Moderna, o Estado manifesta-se como única estrutura que se mostra compatível aos implacáveis desdobramentos das estruturas econômicas do capital e tem como característica "o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado" (MÉSZÁROS, 2011, p. 107).

Ainda de acordo com o autor húngaro, a correção é uma das funções do Estado Moderno, isto é, a retificação de tudo o que foge aos ajustes necessários para manter uma "tirania" nos locais de trabalho e para manter os meios de produção e o material separados dos produtores, pois assim temos o processo de reprodução econômico fluindo perfeitamente para o sistema do capital.

Retomando o que foi apontado anteriormente, as políticas sociais outorgadas pelo Estado estão alinhadas com o que o capital necessita, já que o mesmo é definido, segundo Mészáros (2011), como uma forma de controle sóciometabólico das forças produtivas e do modo de produção (MESZAROS, 2011, p. 97). Por conseguinte, para alcançar sua expansão e acumulação da mais-valia, essas políticas sociais, bem como as reformas também de caráter social, estão alinhadas com o beneficiamento da esfera privada na medida em que os lucros sejam salvaguardados.

A educação é concebida como um serviço na lógica mercantilista e tudo o que rege essa supracitada lógica gira em torno da desenfreada obtenção de lucro. As orientações dos Organismos Internacionais reafirmam esse posicionamento, o que reforça o desvio dos recursos públicos que seriam destinados para a educação pública (como um direito social assegurado pela Constituição) para serem injetados na esfera privada, pregando a diluição do que separa o público do privado. Contudo, essa diluição da esfera pública e privada está

interligada com o discurso falacioso de uma educação de qualidade. Bertoldo (2008) esclarece que:

> Isto não significa necessariamente dizer que o capital não defenda uma escola de qualidade. A questão é que a concepção de qualidade defendida pelo capital é antagônica à concepção construída historicamente pelo trabalho. Quando o capital anuncia um discurso a favor da qualidade, tem como horizonte, aquela "qualidade" que garanta o aumento de suas taxas de lucro. O trabalho, por seu turno, defende a universalização da educação - e esta deverá estar voltada apara a elevação cultural da classe trabalhadora, diga-se de passagem – o que, é oportuno assinalar, é seria minimamente possível mediante a garantia de um sistema nacional de educação, público e gratuito. (BERTOLDO, 2008, p. 101).

Diante da situação exposta, explicitamos que a educação brasileira ao longo desses últimos governos ampliou a mercantilização dos serviços públicos e, com a quebra da barreira entre público e privado, no caso específico da educação, tem-se coadunado as políticas públicas com as diretrizes provenientes dos Organismos Internacionais, que nada mais são do que organismos de defesa do capital, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O Estado foge da sua esfera de responsabilidade ao transferir para o âmbito privado as questões relacionadas à educação, favorecendo a entrada da privatização e do empresariamento da mesma, diametralmente oposto ao anseio de universalizar a educação.

A efetiva consolidação da influência dos Organismos Multilaterais opera-se a partir dos anos 1990, no que tange especificamente ao entendimento da seara educacional. Shiroma (2007) salienta que a crise econômica propalada na década de 1980 causou nos governos uma espécie de "contra-revolução" em todas as esferas sociais, ocasionando grandes prejuízos na sociedade, tendo o governo Thatcher na sociedade inglesa como símbolo maior e mais ferrenho da ideologia neoliberal, que passou a influenciar inúmeros governos na década de 1990.

As políticas sociais, por seu turno, são comprometidas pelos desígnios desse período, pois tem a desregulamentação, a privatização, a flexibilização e o Estado mínimo como pano de fundo, logo, tudo o que se refere às sobreditas políticas sociais, conquistas de cidadania, liberdades políticas, bem-estar social e questões educacionais/culturais e tecnológicas ficam à mercê da economia de mercado.

As ressonâncias desse quadro mundial de uma hegemonia conservadora através da ideologia neoliberal, que tem com Thatcher na Inglaterra um exemplo maior dos governos do período, encontra no Brasil um cenário propício para as adaptações da economia brasileira às exigências globais da economia.

Através da eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992) temos com o exercício do seu governo o fio condutor da implantação de um projeto neoliberal no Brasil, visto que o projeto neoliberal se configurava como uma boa saída para um quadro de crise instalada na hegemonia burguesa e de uma frágil institucionalidade democrática. David Maciel infere que:

> Mesmo após o término da transição política que substituiu a institucionalidade autoritária, criada durante a Ditadura Militar, pela institucionalidade democrática instituída pela Constituição de 1988 e confirmada pela eleição presidencial de 1989, a crise política iniciada com a crise da Ditadura Militar permaneceu, evidenciando claramente a ausência de unidade entre as classes e frações do bloco no poder em torno deum projeto histórico de largo fôlego e a permanência do movimento social das classes subalternas como alternativa de governo e poder, além da própria fragilidade da democracia recém-instalada. A debilidade da situação cesarista sob Collor, o fracasso dos dois planos econômicos editados em sua gestão e o próprio processo de impeachment que o tirou do poder demonstram de modo sintético as dificuldades de implantação do projeto neoliberal e as contradições sociais que gerou, além do agravamento da crise de hegemonia burguesa e das dissensões inter-burguesas diante do projeto neoliberal. No entanto, dificuldades e contradições insuficientes para impedir sua retomada e consolidação nos governos posteriores e a superação dos obstáculos à construção de uma nova hegemonia burguesa, desta vez de feição neoliberal. (MACIEL, 2011, p. 99).

Ainda nesse contexto, percebe-se que o governo Collor acarretou profundos desajustes para os brasileiros ao sintonizar as forças de mercado para as exigências da reestruturação global da economia, e conforme Shiroma (2011, p. 47) "[...] Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva[...]". Ademais, diante da falta de estrutura, como fora citado pela autora (2011), em que os produtos nacionais não conseguiam concorrer com os produtos estrangeiros, a educação passa a ser o pilar decisivo para impulsionar a competitividade diante desse arranjo social desenhado pelo neoliberalismo.

Assim, a educação é compreendida como elemento primordial para alavancar a competitividade necessária nos anos 1990. Nesse contexto, os Organismos internacionais começaram a enviar uma vasta documentação com orientações em relação aos vários setores da sociedade civil (SHIROMA, 2011). A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, é notável o papel dessas determinações na definição das políticas públicas para a esfera educacional do nosso país, apesar de já estar presente na elaboração do Plano Decenal de Educação do governo de Itamar Franco.

Pereira (1997) em seu trabalho sobre a reforma do Estado e daquilo que intitula como "lógica do leque de mecanismos de controle" parte da premissa de que o Estado é

imprescindível para promover o desenvolvimento, anunciado como o novo lema para a década de 1990. O aparato estatal é denominado por ele como Estado Social-Liberal, pois "continuará a proteger os direitos sociais e a proteger o desenvolvimento econômico" (Pereira, 1997, p. 18), demonstrando ter um caráter dual, servindo a "dois senhores", o que parece ser insustentável. O mercado vem a ser o mecanismo, conforme o Pereira (1997), de controle exequível, e por conta da viabilidade, pois "sempre que for possível, o mercado deverá ser escolhido como mecanismo de controle" (Pereira, 1997, p. 37) que orientará a consolidação da reforma do Estado.

As premissas da Reforma que modificou o cenário brasileiro nos anos de 1990 estão imbuídas de uma lógica de maior eficiência em parceria com mecanismos de controle, que dentre eles se destaca o mercado, promovendo ferrenhamente a competitividade em detrimento da proteção de direitos sociais. Assim, as determinações advindas dos Organismos Internacionais nada mais fazem do que alinhar a educação às infames recomendações emanadas dessa Reforma, e não almeja a formação de indivíduos emancipados, mas "cidadãos" menos protegidos e tutelados pelo Estado, porém mais livres, "na medida em que o Estado reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo" (PEREIRA, 1997, p. 53).

Tonet (2013) alerta que os rebatimentos do fenômeno da crise do capital no contexto educacional, abrem a prerrogativa para os países periféricos, isto é, os países que possuem um perfil aquém para os moldes do mercado, obedeçam a "cartilha" dos Organismos Internacionais para atingirem os patamares impostos. O supracitado autor denomina essa resposta como conservadora e

> [...] vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências e, especialmente, de enfatizar a necessidade de parcerias da escola com a "comunidade" (Grifos do autor) e com as empresas. Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc.[...] (TONET, 2013, p. 06).

Os termos utilizados, tais como qualidade total, formação flexível e polivalente e o desenvolvimento de novas competências para o mercado de trabalho são os pilares que regem os documentos provenientes dos Organismos de defesa do capital, o que nos leva a contenda do modelo proposto (e ao mesmo tempo vigente) com o modelo que busque aferrecer a hegemonia conservadora neoliberal, quem vem a ser um modelo de educação que auxiliasse na construção de uma nova sociabilidade (TONET, 2013).

Adverte-se, como exemplo das diretrizes emitidas pelos organismos multilaterais, a influência direta na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases; no Plano Nacional de Educação como também na Lei de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), já que as diretrizes desses documentos materializaram-se, como apontam Jimenez e Mendes Segundo (2007), ao longo do século XX, quando a educação foi convocada a assumir papel de destaque, através de determinações da Organização das Nações Unidas e do Banco Mundial em Conferência e Fóruns que objetivaram emitir diretrizes educacionais. A próxima seção apresentará como essas conferências reverberam na educação brasileira, bem como elucidará a função exercida pelo Banco Mundial nesse contexto.

3.1.1.1.1 Apontamentos sobre impactos das Conferências Mundiais na reforma educacional brasileira e a interferência do Banco Mundial

As políticas públicas para a educação brasileira foram profundamente marcadas pela vasta documentação oriunda de importantes Organismos internacionais. O evento percussor que lançou as determinações para a reforma educacional da década de 1990 foi o Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Conferência de Jomtien[33], na Tailândia, também conhecida pela alcunha de Conferência Mundial de Educação para Todos.

Segundo Leher (1999), além dos países da América Latina, países do continente africano e parte do continente asiático tornam-se envoltos pela ideologia de caráter reformista que utiliza a área educacional para concretizar os condicionantes corretivos oriundos dos eventos promovidos pelos Organismos Internacionais. Admite-se ainda o caráter de ministério mundial da educação desses países subjugados aos mandos e desmandos da agência internacionalizada que vem a ser o Banco Mundial.

A Conferência de Jomtien pode ser considerada o divisor de águas na compreensão da educação como política econômica e não mais social, uma vez que é dada à esfera educacional a incumbência decisiva para que as nações periféricas tenham ascensão, e para tal feito é de suma importância seguir à risca as determinações provenientes dos documentos acordados nas Conferências Mundiais. A educação torna-se elemento fundamental para os países subordinados a essas determinações.

Para Mendes Segundo (2005), as políticas educacionais implantadas sob a forte influência internacional demonstram claramente o caráter ideológico privatizante, e que foram

[33] Shiroma (2007) esclarece nos apontamentos sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos que os 155 governos firmaram acordo com a declaração embasada no projeto que difundia a ideia de que a educação realizaria os anseios de necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

fortemente implementadas a partir da última década do século XX. Consoante com esse cenário político e econômico mundial, mais especificamente no início da década de 1990, o Banco Mundial emerge como organismo representante das ordens neoliberais.

O Banco Mundial é uma entidade financeira internacional, que tem como objetivo o auxílio da manutenção de uma taxa razoável de crescimento dos países em desenvolvimento. No cenário econômico global, é primordial para as decisões políticas dos países dito periféricos, e mediante suas concessões de ordem socioeconômicas aos países assistidos, cabe a esses a realização e o cumprimento das estratégias de cunho assistencialista que são propostas. (MENDES SEGUNDO, 2005).

Ao passo que "auxilia" nações que se encontram em déficit na sua adequação a direção neoliberal, o Banco Mundial dita a essas nações "receituários" para os "ajustes estruturais", tudo envolto em um discurso assistencialista, usando como lema o alívio da pobreza e a promoção da paz planetária. Certamente, essas bandeiras citadas anteriormente servem apenas para dissipar o caráter mandatório que possui, e não mede esforços para angariar fundos para a manutenção da economia dos países capitalistas.

Com muito enfoque no combate à pobreza, o Banco Mundial

> [...] promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as condicionalidades. Esta reorientação do Banco obteve êxito, não tanto pelo sucesso das políticas setoriais, que em geral fracassaram econômica e socialmente, mas em termos políticos mais amplos. A sua influência contribuiu para impedir que muitos países em processo de descolonização passassem para a esfera de influência soviética. Além disto, possibilitou a ampliação dos países membros, garantindo sua presença em 179 países (1995). (LEHER, 1999, p. 23).

Cumpre evidenciar que, a criação do Banco Mundial dá-se em meados da década de 1940, inicialmente, com o objetivo de estabilizar a economia através da manutenção das taxas de juros e para o reerguimento do mercado econômico das nações solapadas pela Segunda Guerra Mundial (MENDES SEGUNDO, 2005). Posteriormente, no entanto,

> [...] a falência do México foi crucial para o Banco Mundial assumir a posição de liderança na configuração de uma nova ordem, preconizada pelo Consenso de Washington. Torna-se o Banco o coordenador das instituições internacionais no processo de viabilização do mercado financeiro internacional, impondo uma série de condições ao chamado Terceiro Mundo. Passa, portanto, a escalonar as dívidas, propondo um ―ajustamento, mediante orientações de políticas econômicas como instrumento para alcançar a estabilização econômica projetada pelo FMI [...]. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 44).

Desse modo, assevera Leher (1999), ao financiar os países periféricos na reconstrução de sua economia, as nações que se submetem as estratégias impostas caem numa espécie de "armadilha", "gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores" (LEHER, 1999, p. 23), que permite ao Banco impor a esses países toda forma de condicionalidades, caracterizando forte dependência, extraindo o máximo dessas nações que passam agora por um ajuste estrutural para atender as severas imposições dos Organismos multilaterais. Não mais só os fatores econômicos são visados, mas todas as esferas são reavaliadas, como forma de atender o lema tanto pregado de combate à pobreza.

Maia Filho *et al* (2017), apontam a abrangência de 155 países e mais 120 organizações não governamentais para o comprometimento com as diretrizes da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. A declaração versa sobre o comprometimento dessas nações com uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (SHIROMA, 2007).

A Conferência de Jomtien é sucedida pela Conferência de Nova Délhi [34] e Conferência de Dakar[35]. Não só o Banco Mundial financiou a Conferência de Jomtien, mas a Unesco, o Unicef e o Pnud, dentre outras agências internacionais também financiaram esse evento de escala mundial.

A influência e a presença do Banco Mundial no que tange à organização de uma política educacional é alinhada ao cenário produtivo mundial, e como essas determinações aparecem sutilmente diluídas nas documentações resultantes das Conferências que traçam metas para o cenário educacional, isto é, as Conferências de Jomtien, Nova Délhi e Dakar, traçando metas e objetivos para a década de 1990 e para a primeira década do século XXI.

Posto isto, retornando para a seara da educação brasileira, as reformas educacionais mostram-se em conformidade com os documentos estratégicos de assistência, ficando evidenciado o resgate à Teoria do Capital Humano [36], o ensino voltado para a formação de uma mão-de-obra qualificada para enfrentar o mercado de trabalho, muito embora essa "qualificação" se restrinja à educação básica destinada à classe trabalhadora

[34] Em 1993, os 9 países que foram convocados a desenvolver ações para concretizar os princípios acordados em Jomtien, foram chamados à Conferência em Nova Dhéli para renovar o compromisso firmado anteriormente,, como apontam as autoras Jimenez e Mendes Segundo (2008), os compromissos de um evento ocorrido no final dos anos 1990, chamado de Cúpula Mundial da Criança.

[35] Em abril de 2000, foi reiterado mais uma vez entre 180 países e 150 ONGs o compromisso de educação para todos.

[36] Preconiza a teoria formulada por que a educação tem a função de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, de igual forma também basilar para o enfrentamento de problemas sócio-econômicos, já que o sistema produtivo anseia por uma força de trabalho apta para manter a competitividade.

(MENDES SEGUNDO, 2005).

Consoante ao que fora explicitado, Laval citado por Mendes Segundo (2005) defende a denominação de uma "nova ordem educativa mundial" para os princípios educativos cada vez mais afinados com os princípios do mercado, claramente expondo a retomada da Teoria do Capital Humano no que concerne ao conhecimento e as competências. Doravante a isso, com imenso forcejo para obter êxito nessa influência sobre as políticas educacionais, já que "[...] a escola neoliberal, sob a orientação dos organismos internacionais, se adapta ao capitalismo global de hoje, cujos princípios se identificam cada vez mais com o mercado [...]" (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 42).

O Banco Mundial, como principal expoente dos Organismos Internacionais, na tentativa de uma crescente expansão do modelo neoliberal, torna-se o órgão que desempenha o símbolo maior para alcançar os objetivos do neoliberalismo, condição *sine qua non* para a expansão e acumulação do capital. As concretizações dessas ações ocorrem por meio de recomendações que o Banco faz aos governos dos países periféricos, e consequentemente visam à promoção do desenvolvimento da estrutura produtiva e institucional do capital. Na realidade brasileira observamos que no governo Collor e Cardoso houve forte impacto no reajuste estrutural.

Em contrapartida, há uma intensa imposição de políticas de ajustes econômicos para as nações que recebem esses fomentos. A educação, por seu turno, não foge da contenda de expansão do capital, e é uma das esferas mais afetadas pelos reveses dos ajustes econômicos impostos pelo Banco Mundial, já que a recomendações evocam a necessidade dos ajustes educacionais de acordo com o mercado.

Nesse rumo, a nova ordem mundial resultante das constantes mudanças provenientes das crises, alinham-se com o discurso dos Organismos Internacionais e com o empresariado para o ajuste de uma educação em consonância com a lógica do mercado, cravando uma cisão, pois como ressalta Bertoldo (2008):

> O acesso à educação pública, gratuita e de qualidade continua sendo o grande dilema da educação nacional, atingindo desde a educação infantil até a educação superior. Ainda é determinante a concepção de que a escola deve formar apenas para o saber-fazer instrumental, desenvolvendo no trabalhador habilidades e novas competências para sua inserção no sistema produtivo. Sendo assim, é dispensável a formação geral, mais ampla, humanística. (BERTOLDO, 2008, p. 103).

Igualmente, o que temos visto no ensino básico público da educação brasileira é a negação dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. Vê-se nitidamente que a educação vem sendo convocada como um "artífice" para amenizar as desigualdades sociais

presentes fortemente nos países periféricos desde a década de 1970. Rabelo e Leitão (2017) pontuam que a partir dessa década um relatório intitulado "Aprender a ser" já tateia e lança propostas para uma política educacional inserida na conjuntura mundial que se globalizava crescentemente e "as conquistas que vinham sendo feitas no campo das novas tecnologias da educação permitiam visualizar um contexto mais amplo de política educacional" (RABELO; LEITÃO, 2017, p. 32).

Na mesma esteira das Conferências Mundiais, buscando discutir os objetivos do desenvolvimento da educação nesses países e embasado numa política de ajustamento, surge ainda em meados da década de 1990 o Relatório Jacques Delors, com o título *Educação: um tesouro a descobrir*. O relatório aponta os pilares que devem reforçar o jugo do capital perante os trabalhadores, e para tal empreitada utiliza como diretrizes para educar a classe trabalhadora quatro pilares: 1 - Aprender a conhecer; 2 - Aprender a fazer; 3 - Aprender a viver juntos; 4 - Aprender a ser.

De acordo com Maia Filho et *al* (2015), os pilares propostos pelo educador francês, Jacques Delors, nitidamente apontam para um total controle dos trabalhadores. No "aprender a conhecer", é notório que o documento reforça a desresponsabilização do Estado para com a educação, e induz a responsabilidade ao próprio trabalhador. Dando prosseguimento ao verdadeiro intento dos paradigmas, Maia Filho et *al (2015)* notam que

> É preciso ainda "aprender a fazer", caracterizando uma valorização do pragmatismo, afinal não é necessário que o trabalhador entenda o porquê dos processos executados por ele, basta que saiba executá-los. Com o "aprender a viver", o capitalismo vai ajustando os indivíduos a evitarem maiores conflitos devido às contradições do sistema. Por fim é ensinado o aprender a ser, isto é, ser aquilo que é conveniente para a reprodução e expansão do capital. (MAIA *et al*, 2017, p. 93).

A iniciativa privada ganha notoriamente mais espaço dentro das recomendações de responsabilizar cada indivíduo pela sua educação, tornando a educação um comércio bastante rentável. A matéria publicada pelo *site* da Agência Brasil, comprova a rentabilidade da educação pelo viés mercadológico, em que o texto traz os números nada otimistas, pois aponta que 1 em cada 5 estudantes do nível superior estuda através da modalidade de ensino à distância, segundo os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). O texto aponta que no ano de 2017 as matrículas na modalidade de ensino à distância representaram 21,6% das matrículas no ensino superior. Do total das matrículas no ensino superior, 75,2% se encontram em instituições de ensino privada.

Nessa perspectiva, percebemos o quanto que foi designado à educação a função

compensatória para sanar a pobreza nas nações periféricas, discurso falacioso, amplamente reforçado pela maior agência de educação mundial, o Banco Mundial. Os impactos causados pelo compromisso que esses países firmaram foram e ainda são devastadores, pois causam "mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos" (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 124).

É amplamente reforçado que a educação tem um papel transformador e que cada indivíduo, se souber utilizar as oportunidades educacionais oferecidas, obtém êxito, difundindo que escolhas educacionais corretas levam a possibilidades ilimitadas (LEHER, 1999). O que se observa, entretanto, é o Ensino Superior público com parcos investimentos, já que (LEHER, 1999, p. 294) "o país submetido às orientações do Banco deve abdicar da construção de um projeto de nação independente, um sistema de ensino superior dotado de autonomia relativa frente ao Estado e às instituições privadas soa mesmo anacrônico.".

É preciso compreender as determinações de Conferências que chegam em forma de imposições, é utilizado apenas para dissipar a real causa e transferir para a educação o papel de transformar a sociedade. Como sabemos, na atual forma de sociabilidade comandada pelo capital é impossível a erradicação da pobreza, pois é inerente ao sistema desigual a situação de miserabilidade. A educação, como um dos complexos do trabalho, é chamada a solucionar o que não tem solução, só numa sociabilidade que supere a dicotomia da sociedade de classes.

4 O PROFESSOR TEMPORÁRIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO CEARENSE

Porque nas épocas obscuras se escreve com uma tinta extinta?

Pablo Neruda - O livro das Perguntas

O capítulo último da dissertação analisa minuciosamente, recorrendo ao aporte legal e dados quantitativos, a forma de contratação do docente temporário para suprir vacâncias do quadro de docentes para atuarem no Ensino Médio cearense.

Para efeito de concatenação das categorias que serão abordadas, será exposto nessa seção, primeiramente, o panorama do Ensino Médio brasileiro, situando o professor em meio a hecatombe que é essa etapa de ensino da Educação Básica brasileira, fazendo o recorte local, associando-o ao contexto social mais amplo. Compreender a constituição da profissionalização docente e as formas de ingresso na carreira docente ao longo da história do Brasil foi pertinente para analisar o fenômeno estudado na atualidade.

Ademais, iremos para a análise da legislação que regulamenta a contratação em caráter excepcional de professores para atuarem nas instituições escolares da rede de ensino estadual – Lei Complementar 22/2000 e Lei Complementar 173/2017 -, respaldada pelo inciso XI do artigo 209 da Constituição Brasileira de 1988 que prevê essa forma de contratação, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC e suas respectivas Seleções Públicas, conforme vem expresso nas legislações para preenchimento do quadro com professores temporários.

Para tal empreitada foram escolhidos dois editais de Seleção Simplificada para compor análise em vários pontos, que são datados dos anos de 2012 e do ano de 2016. Detectamos o uso excessivo da compreensão de uma lacuna que o artigo 4º da Lei Complementar nº 22/2000 traz, que é legalmente excepcional.

Faz-se necessário a elucidação da nova nomenclatura que a legislação trabalhista atual alterou no que concerne à contratação desses profissionais a partir de 2017 e qual é a relação da Lei que rege a Terceirização com essa modalidade de contratação presente no serviço público. A partir de agosto de 2017, se coadunando aos impactos da Reforma Trabalhista, temos a nova Lei Complementar 173/2017 que entra em vigor para determinar a situação e as formas de contratação de professores temporários, substituindo a Lei Complementar 22/2000.

A análise de um fator inédito que foi detectado no processo investigativo, que é o uso de um artigo para caráter emergencial, comporá a última parte do capítulo, acrescido dos

dados provenientes do Censo Escolar dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 e do quantitativo de professores temporários que na rede estadual do Ceará, utilizando como recorte os editais de convocação de professores para suprir carências temporárias da CREDE 01, que atendem os municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, do ano letivo de 2018. Demonstraremos ainda o quantitativo de editais com as vacâncias de professores, perquirindo apresentar que o fator de crescimento dessa forma de contratação atende as diretrizes educacionais advindas de documentos dos Organismos Internacionais e soma-se a essas diretrizes os desmontes que a máquina estatal faz como forma de dirimir gastos, já que, comprovadamente, a mão de obra desses profissionais é menos onerosa em comparação aos professores efetivos.

4.1 ELEMENTOS GERAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

É válido analisar, para avançar na investigação da temática, o quadro atual do nível de ensino em que atuam professores contratados na pesquisa em questão, professores contratados pela SEDUC. De acordo com o artigo 17 da LDB 9394/96:

> Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
> I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
> II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
> III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. (BRASIL,1996).

Com a municipalização do Ensino Fundamental, o sistema estadual de ensino assume as instituições da etapa do ensino médio, embora algumas unidades escolares de nível fundamental ainda sejam de jurisdição estadual. Busca-se explicitar que o fenômeno aqui investigado, a contratação temporária de professores da rede pública estadual, não está desvinculado das mudanças no mundo produtivo nem da crescente desregulamentação dos direitos trabalhistas no nível macro. O fenômeno da flexibilização, contratação temporária e precarização do trabalho docente, é resultado das mediações ocorridas na totalidade, fazendo-se necessário contextualizar o cenário da educação básica, com enfoque no Ensino Médio, para elucidar a problemática do objeto, já que o tipo de contratação analisada ocorre nesse nível.

Conforme a análise de Carneiro (2012), a LDB de 196137 trouxe a definição da

[37] Conforme Saviani (2010) a primeira providência da primeira LDB em 1962, promulgada em 1961, foi a instalação do Conselho Federal de Educação.

nomenclatura Ensino Médio, até então não utilizada. Com a publicação da LDB 9394/96, o autor percebe que o texto da lei impele ao Ensino Médio a superação da ambiguidade relacionada a essa etapa, referente ao fenômeno historicamente cravado entre o academicismo e a profissionalização, na tentativa de superar o caráter dual e classista que macula a história da educação brasileira.

A etapa de ensino em questão é definida no artigo 35 da LDB como etapa final da educação básica. Segundo Carneiro (2012), que na redação da lei não temos mais um nível exclusivamente propedêutico, de formação geral e/ou profissionalizante, como outrora lhe fora designado. Como finalidades, no que consta no artigo 35, o Ensino Médio almeja a:

> [...] i) consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos anteriormente, ii) preparar o cidadão produtivo; iii) potencializar a cidadania do aluno; iv) instrumentalizá-lo para a mudança; v) implementar a autonomia intelectual e a formação ética; vi) torna-lo sujeito da aprendizagem, capacitando-o a articular teoria e prática; vii) contextualizar os conhecimentos ; e viii) por fim, habilitá-lo a entender os processos produtivos, seja operando-os, seja captando suas tendências. (CARNEIRO, 2012, p. 282).

A redefinição das finalidades do Ensino Médio, bem como as temáticas e diretrizes a serem abordados nessa etapa estão permeadas de ambiguidades, vide a ênfase que se dá a esfera do trabalho e associado com a preparação para o exercício da cidadania, deixando os educandos aptos para os processos produtivos. É relevante apontar o alinhamento das finalidades que cabem ao Ensino Médio com a preparação para o cenário produtivo/econômico e político do período, amplamente fomentado por determinações externas dos organismos internacionais, expressas nas Conferências sobre a educação. As determinações desses organismos multilaterais se correlacionam a algo maior, como aponta Mendes Segundo (2007):

> Contudo para garantir o sucesso de tal empreendimento, as Declarações de educação implementaram novos paradigmas educacionais que, estrategicamente, esboçaram um quadro analítico sobre a sociedade atual, identificando seus problemas e apontando possibilidades de solução. No fundo, lança, a protoforma para uma abrangente reforma na política educacional, em âmbito mundial, a qual traduz, de fato, um projeto de ajustamento da educação às demandas do que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento/e ou da informação. (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 138).

Conforme fora apontado, a LDB 9394/96 traz uma redefinição do Ensino Médio com finalidades distintas daquilo que ocorria ao longo da história da educação. Realizando um resgate histórico das etapas que eram equivalentes a esse nível, Pinto *et al* (2011) inferem

que há um grande resquício da iniciativa privada nesse nível de educação. O descaso com o nível já é percebido desde o "arremendo" com a vigoração das aulas régias[38] datadas do final do século XVIII. Essas eram aulas avulsas, de estudos das chamadas humanidades (Savianni, 2008), que compunham a chamada Reforma dos Estudos Menores[39] e os professores que ministravam essas aulas eram indicados por critérios políticos. Além disso, "o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros" (SAVIANI, 2010, p. 107).

Pinto (2011) indica que o Ato Institucional de 1834 no Primeiro Reinado já delegava às províncias a responsabilidade com os estudos equivalentes ao ensino fundamental e médio e o governo Imperial pelos estudos superiores, observando poucas mudanças à conjuntura atual, denotando uma descentralização educacional. Ainda no período imperial, as autoras Vieira e Farias (2007) destacam a indiferença das elites para com a efetivação das políticas educacionais, principalmente no quesito de ausência de uma infraestrutura minimamente necessária para a população.

Vieira e Farias (2007) destacam o retorno dos jesuítas no período do Segundo Reinado e consequentemente a criação de escolas religiosas. Outro fator marcante do período é o retorno do ensino secundário particular, isto é, um ensino secundário apto para a elite do período. As autoras trazem à tona registros de inexistência de prédios escolares, escancarando a negligência da Corte com as questões de cunho educacional, e o fato de que "apenas 10% da população tem acesso a escola. Esta, pois, um privilégio da nobreza, situação que somente vai mudar com o advento da República, em particular a partir da década de 20" (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 67).

É notório que ao longo do resgate da história da educação básica, o Ensino Médio sempre esteve permeado mais de programas e/ou projetos de ensino do que voltado propriamente para o educando. É por isso que o antigo nível secundário, atual ensino médio, era considerado o mais esquecido das políticas educacionais no Brasil.

Lima (2016) em sua análise sobre o Ensino Médio, ressalva que o período da Ditadura Militar (1964-1985) foi crítico para essa etapa da Educação Básica, que através da Lei 5692/71 modificou a nomenclatura, instituindo o segundo grau, com duração equivalente

[38] Ao estatizar o ensino, de forma que o sistema passava agora ao controle do Estado e não mais à Igreja, e com isso instituiu-se as denominadas Aulas Régias, e como aponta Cardoso(2004) é notório o paradoxo presente no termo régio, podendo denominar aquilo que diz respeito à autoridade do monarca, reforçando a tradição absolutista, como também está atrelado ao avanço do *laicismo*, indo de encontro a tradição religiosa nas questões relacionadas a educação.

[39] A Reforma dos Estudos Menores compõe a Reforma de Estudos, que conforme Cardoso (2004) foi marcado por diferentes etapas no processo de implantação, e essa em específico eram destinados ao estudo da primeiras letras e de humanidades em 1759.

a que temos hoje no Ensino Médio. Porém, o agravante nesse período foi o caráter de compulsoriedade que o segundo grau adquiriu, fragilizando mais ainda essa etapa de ensino ao evidenciar seu caráter de profunda descaracterização dos ideias de ensino e seu viés segregador, já que consistia numa etapa finalística e era uma forma de impedir, aos filhos da classe trabalhadora, à continuação de seus estudos em nível superior. Essa Lei 5992/71 perdurou até o início da década de 1980

Castro e Tiezzi (2005) apontam para a vertiginosa expansão do Ensino Médio no Brasil, que historicamente fora designado para atender as elites, e que até o início da década de 1990 possuía taxas de repetência e de evasão do nível anterior que impediam sua expansão.

Mais uma vez recorrendo aos eventos ocorridos no período, no sentido do complexo educativo contemporâneo, os anos de 1990 têm como aporte educacional e pedagógico as diretrizes dos Organismos Internacionais, dotado com uma ampla gama documental, com eventos para divulgação e com assessoria técnica. Como interpretam os autores Castro e Tiezzi (2005), o cenário em que o Ensino Médio estava inserido era muito crítico e acarretava prejuízos incalculáveis à classe trabalhadora:

> Cabe ressaltar que em 1995, no início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mais de 70% dos 4,9 milhões de alunos matriculados no ensino médio frequentavam escolas noturnas, porque a oferta era predominantemente no período da noite, aproveitando espaços ociosos das escolas de ensino fundamental. Do total de alunos matriculados, mais de 50% cursavam o ensino médio profissionalizante, que, na verdade, não profissionalizava nem tampouco oferecia boa educação geral. As boas escolas ofereciam como ensino médio um curso preparatório para os exames de acesso ao ensino superior. O vestibular era o grande exame de avaliação do ensino médio brasileiro e praticamente restrito às classes média e alta. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 116).

O contingente de alunos ascende os índices com a promulgação da LDB 9394/96, imprimindo um novo significado aos preceitos educacionais do período e, ao remoldar o Ensino Médio, definindo-o como etapa final da educação básica, portanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 concretiza aquilo que era anseio dos educadores do período, realizando uma verdadeira reforma curricular em consonância com os países da América Latina.

Analisando a trajetória da reforma de ensino no período entre 1995 e 2001, Saviani (2008) aponta para a redefinição das funções da máquina estatal quanto às escolas, já que

> [...] a nova LDB (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o

> governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 439).

Com base nas determinações dos documentos oriundos das Conferências, mais especificamente a declaração de Jomtien, o conceito de "Educação para todos" está presente na nova reformulação que a LDB aduz no repertório dos objetivos advindos da sobredita Conferência, incorporando os objetivos da Educação Integral, conjuntamente com o alinhamento as diretrizes orientadoras do Relatório de "Jacques Delors", (SAVIANI, 2010, p. 433), que "se dedicou a traçar linhas orientadoras da educação mundial do século XXI".

O Ensino Médio aponta, por seu turno, de acordo com o pano de fundo das reformas educacionais (SHIROMA, 2007), que a separação entre esse nível de ensino e o ensino técnico atendeu a mais de um interesse. Primeiramente, foi suprimida a equivalência de estudos e consequentemente abriu-se duas vias: uma parte do ensino tornou-se estritamente profissionalizante e em um outro cenário manteve o caráter estritamente propedêutico e terminal, expondo a estrutura de uma velha dualidade.

No panorama local, o Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, tem-se a partir de 2008 a implantação no Ensino Médio de uma rede educacional profissionalizante, revelando uma política educacional que integra o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico e se apresenta como "modelo integrado que possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer uma vaga na universidade" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2018).

Com a implementação dessa perspectiva de profissionalização do educando do Ensino Médio, observa-se, no quadro abaixo, um número crescente de criação de escolas dessa modalidade:

Tabela 1 – Número de Escolas Estaduais de Ensino Médio Profissionalizante (continua)

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.069

2016	115	90	53	48.089

Tabela 1 – Número de Escolas Estaduais de Ensino Médio Profissionalizante (conclusão)

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2017	116	91	53	49.894
2018	119	95	52	52.571
Progressão de 2008 a 2017 (%)	476%	475%	1300%	1285%

Fonte: Dados da Secretaria da Educação do Ceará, Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

Mediante o cenário exposto, embasados no materialismo histórico-dialético, ao analisar os pressupostos onto-históricos, a política de implementação do ensino profissional nas escolas de ensino médio cearense tornou-se a mais "nova menina dos olhos" da política educacional cearense, balizada com o contexto econômico mundial que

> se refere à formação dos trabalhadores e seus filhos, independentemente de seu tempo histórico, ressignifica-se a defesa de uma "melhor" qualificação profissional que, por sua vez, encontrasse alinhada à ideologia de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso ou fracasso. (SANTOS, 2017, p. 209).

Em 2017 é sancionada a Reforma do Ensino Médio, e a partir do invólucro nessa etapa de ensino, é escancarada a principal finalidade que se almeja com essa etapa, ditadas na conjuntura atual através da enumeração de competências essenciais para a acumulação flexível. A Lei 13.415/2017 promulgada no governo Temer estabelece as diretrizes e bases para o Ensino Médio

Kuenzer (2017, p. 333) considera a existência de interesses distintos acerca das mediações pedagógicas para essa etapa de ensino como também sobre a sua verdadeira definição, por um lado composto pelos setores com respaldo dos órgão estatais educacionais, tais como o MEC e Conselhos de Secretários de Educação dos respectivos estados brasileiros e em contrapartida, profissionais e entidades comprometidos com uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Esse embate, como aprofunda a autora "estabelece-se sobre a relação entre a rigidez e a flexibilidade" (KUENZER, 2017, p. 333).

A carga horária e a composição curricular são modificadas, como salienta Kuenzer (2017, p. 334):

> Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral. As escolas que passarem a ofertar o ensino integral a partir da vigência da Lei e a atender aos critérios estabelecidos pelo MEC

> terão apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso que explicite as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas.

É amplamente apregoado o conceito de flexibilização na Reforma, tanto nos custos, como na escolha dos percursos curriculares (que ficarão a critério de cada ente federativo, mediante necessidades e demandas diferenciadas), e tem o conteúdo curricular minimizado, pois temos "a autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo". (KUENZER, 2017, p. 334).

Como a flexibilização é a máxima defendida para a nova conjuntura do Ensino Médio, os itinerários formativos, como detém autonomia de acordo com cada ente federativo, pode dar ênfase à formação profissional, utilizando o pretexto do contexto local de acordo com a demanda. Em relação aos percursos formativos curriculares que o discente escolherá, divide-se em linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica/profissional, em que temos como obrigatórias ao longo dos três anos apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (KUENZER, 2017).

Não pretendendo esgotar a temática da Reforma do Ensino Médio, sabemos que a flexibilização atinge não só o conteúdo como também a formação docente, já que aos docentes responsáveis pela educação técnica e profissional tem o notório saber, comprovado por titulação específica ou experiência de ensino, para serem considerados aptos a atividade de ensino. (KUENZER, 2017). Isso torna possível, por exemplo, que bacharéis, sem formação pedagógica, atuem na docência na sobredita etapa de ensino médio.

Com essas ponderações, observamos que o discurso falacioso de crítica ao conteudismo, centralização no professor e falta de autonomia do aluno para justificar os preceitos dessa reforma são apenas matizes com o intento de preparar indivíduos que estejam aptos a dinamicidade do mercado. Pretende-se, agora, um trabalhador polivalente, não mais desenvolvendo uma função ou preso na rigidez do seu ofício, o que Kuenzer (2017, p. 339) denomina por disciplinamento para o trabalho flexível, reforçando com as diretrizes do novo Ensino Médio, um modelo de educação que se distancia cada vez mais de uma educação para emancipar os sujeitos. Deparamos-nos, nesse sentido, com um modelo que só faz reforçar a obtenção uma melhor qualificação profissional e que reforça a ideologia de que o sucesso ou fracasso é algo fruto de uma escolha pessoal.

4.1.1 Profissionalização docente e ingresso na carreira: resgate histórico

A construção da identidade e o caráter de profissionalização do docente brasileiro englobam vários elementos que nos levam a compreender as questões do mundo do trabalho, tais como: a condição física dos lugares do exercício da docência, a forma de ingresso no magistério (seleções e concursos), a fiscalização e controle do ofício docente.

Vicentini e Lugli (2009), tendo por base dados historiográficos das representações docentes na constituição da sociedade brasileira, apontam que os processos educacionais que compõe a tessitura da constituição docente ocorridos aqui foram díspares e ainda se colidiram com a predominância do ensino particular e uma diversidade de formas de contratação.

No quesito de contratação e ingresso, a imposição de aprovação em concurso tem início quando a responsabilidade da tarefa do ensino passa pelo crivo do Estado, da Coroa Portuguesa, no período das Reformas Pombalinas40. No entanto, para lecionar as aulas régias os Comissários41 realizavam concursos e seleções e para ministrar essas aulas era necessário a aprovação do Diretor-Geral e do Rei para nomear os docente, o que muitas vezes não ocorria, sendo necessário ocupar esse posto com professores provisórios "que assim não possuíam garantia nenhuma" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 84).

Conforme Cardoso (2004), em 1759 a Coroa Portuguesa fez ruir toda a estrutura administrativa escolar construída sob a égide de uma educação religiosa escolásticas que ficava ao encargo dos padres da Companhia de Jesus, ensino esse destinado "primordialmente aos filhos da classe dominante, representada pelos donos de terra em geral, mas incluíam também os índios, dentro dos objetivos práticos da ação missionária dos jesuítas do Novo Mundo" (CARDOSO, 2004, p. 179).

Com a criação de um novo sistema de ensino, estatizado pelo Estado luso, o processo de seleção de professores tem início em 1760, e o certame era composto por "[...] uma prova de gramática e outra de matemática para ocupar uma aula atribuída em uma cidade ou vila" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.70). O concurso para professores no Império conferia ao docente a licença para ensinar, já que "ninguém podia lecionar, tanto para o ensino público como para o ensino particular, sem obter a licença que era conferida por concurso"

[40] Reformas do Estado promovidas no reinado de Dom José I e pelo então ministro Sebastião de Carvalho e Melo, também conhecido como Marquês de Pombal (CARDOSO, 2004).

[41] Os Comissários locais eram indicador pelo Diretor-Geral dos Estudos, que por sua vez eram indicados pela Coroa Portuguesa. Eles eram responsáveis pelo controle do ingresso na docência e a garantia de frequência nas aulas régias, bem como seus funcionamentos.

(VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 70).

É nesse período de propagação das aulas régias que se tem de forma embrionária a atribuição de aulas a professores substitutos no Brasil, já que eram majoritários no século XVIII, devido à falta de interesse dos professores, sobretudo os professores lusitanos, devido aos deslocamentos para a Colônia.

Quanto à contratação de professores substitutos, conforme já fora apontado, no século XVIII havia um significativo quantitativo de professores substitutos ou chamados interinos e uma escassez de realização de concursos públicos, o que Vicentini e Lugli (2009) apontam como uma "massa de manobra". A contratação de professores substitutos e interinos era motivada pelas inclinações e por proximidade com os políticos locais, causando mais morosidade na realização de certames para provimento de cargo de professores.

As situações que causavam empecilhos para a realização de concurso para o ensino secundário era o fato de que passavam pela escolha de "cadeiras" de caráter individual e isso tornava os concursos "morosos e caros para atender à seleção de uma única vaga de professor era preciso mobilizar uma banca de especialistas que avaliava as provas" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 74).

No século XIX, com o crescimento demográfico e o consequente aumento da demanda pelo ensino público a partir da década de 1940, tanto as questões estruturais como as questões administrativas em relação ao ensino expõem a verdadeira face do total desleixo às questões relacionadas ao ensino público, favorecendo o caráter de "arranjo" para as questões da área. Ao tratar da contratação de professores, Teixeira *apud* Vicentini e Lugli (2009) denuncia a falta de concursos públicos na área do magistério na cidade de São Paulo entre 1968 e 1976 para o ensino secundário, atual Ensino Médio. Além disso, as autoras constataram no período a divisão entre categorias conforme a forma de ingresso:

> [...] o efetivo (concursado), o contratado (em caráter temporário, poderia ou não ter feito o processo seletivo), o professor estável (professor não concursado que adquiriu estabilidade no emprego em 1967, por recurso ao judiciário) e o celetista (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 89-90).

A Constituição de 1988, especificamente no inciso V do artigo 206 discorre sobre a obrigatoriedade de concurso público de Provas e Títulos para o ingresso no magistério público (BRASIL, 1988), o que é ratificado no inciso I do artigo 67, que discorre sobre a valorização dos profissionais da educação, estabelecendo: "*I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.".*

Articulado a esse conjunto emblemático de uma constituição de profissionalização

da carreira docente, atrela-se a forma de ingresso desses profissionais ao sistema público de ensino. Constatamos a inobservância tanto do texto constitucional quanto no inciso da LDB a respeito da exigência de concurso público como também em outros quesitos, como o de aperfeiçoamento contínuo, condições adequadas de trabalho e Plano de Cargos e Carreiras.

Isso delineia mais um traço do profundo processo de precarização nas relações de trabalho no magistério público que esses profissionais estão submetidos, pois no atual cenário educacional "nada mais permanente do que o professor provisório, temporário" (CARNEIRO, 2012, p. 478).

4.2 APONTAMENTOS ACERCA DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A crise que envolve o processo de produção e reprodução do capitalismo, agoniza de forma mais crescente todas as esferas de trabalho, independentemente da esfera, seja ela pública ou privada. Dito isto, depreende-se que a crise no capitalismo desempenha uma função associada à valorização do capital (MÉSZÁROS, 2009) e para tal empreitada faz aumentar a superexploração da força de trabalho e as formas de produção revigoradas para uma superprodução de lucros, ao mesmo tempo em que reduz os custos que envolvem o processo laboral, adotando medidas estratégicas para a reestruturação capitalista a todo e qualquer custo, o que ocasiona danos imensos a classe trabalhadora.

Sob a ótica dos danos causados à classe trabalhadora, Vasapollo (2004) compreende que diante do cenário de estardalhaço dos direitos, a flexibilização das regras para uma maior eficiência e cooptação de lucros que se ocasiona à condição de trabalho precarizado42, que o autor define como não continuado e temporário. Só resta ao trabalhador se sujeitar a formas atípicas de trabalho a fim de se evitar os transtornos do desemprego, pois (MÉSZÁROS, 2016, p. 70) "Enquanto os problemas do trabalho são meramente avaliados em termos parciais (ou seja, como questões locais de grupos fragmentados, estratificados e dividido de trabalhadores), eles permanecem um mistério para a teoria, e nada além de causa da crônica frustração na prática social politicamente orientada".

A precariedade, a flexibilização e a desregulamentação são elementos presentes na

[42] Seligmann-Silva e Heloani, na pesquisa com o título " Precarização – impactos sociais e na saúde mental" afirmam que a precarização, isto é, a fragilização e instabilidade do mundo do trabalho se apresentam em diferentes espaços, dentre eles em um nível macrossocial, no próprio contexto do trabalho, na dimensão da saúde coletiva, no âmbito ambiental e também na esfera de valores. Acaba que a divisão apontada pela autoras torna-se redundante, uma vez que a desregulamentação das relações laborais e sua consequente precarização advém de algo maior, emanado pelas vicissitudes e emaranhados da crise e perpetuação do capital, o que acaba tornando todas às esferas frágeis e marcadas pelas precariedade.

nova organização capitalista do trabalho, e na sociedade movida pelo capital a flexibilização aparece como alternativa eficaz de combate ao desemprego, revelando que o fenômeno da flexibilização possui diversos significados, dentre eles:

> [...] A possibilidade de arrendar os trabalhadores (trabalho temporário) de fazer contratos por tempo parcial; de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, para treinamento; de criar o trabalhador para-subordinado e outras figuras emergentes do trabalho atípico, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa. (VASAPOLLO, 2005, p. 368).

No panorama de garantias trabalhistas mínimas, a flexibilização torna-se praticamente uma imposição à força-trabalho, imputando ao trabalhador as piores condições e ao surgir "novas ofertas" são difundidos trabalhos irregulares, precários e sem garantias. (VASAPOLLO, 2005)

Boschetti (2017) alerta que os reveses trazidos para a classe trabalhadora são: o aumento de desemprego de longa duração, o aumento de empregos temporários e uma institucionalização da flexibilização e precarização do trabalho. Tudo isso marca os principais impactos de todo o desmonte sofrido pela classe trabalhadora, pois os reveses elencados buscam uma redução do custo do trabalho, o que nos leva a compreender que o desmonte e a destruição dos direitos trabalhistas arduamente adquiridos são consequências da forte ofensiva neoliberal na frenética obtenção por lucros em meio à crise estrutural.

A evolução do número de contratos temporários de professores para a rede pública cearense é advinda de um momento, conforme Druck (2017) aponta, que com a Reforma do Estado, e a contenção de despesas públicas com o funcionalismo público, provoca um menor quantitativo de concursos públicos, impulsionando a terceirização, um dos indicadores da perpetração da precarização social. Segundo a autora, há um conjunto de indicadores que apontam isso na realidade, que são:

> As formas de mercantilização da força de trabalho(o mercado de trabalho); 2) os padrões de gestão e organização do trabalho; 3) as condições de (in) segurança e saúde do trabalho; 4)o isolamento, a perda de enraizamento e de vínculos, resultantes da descartabilidade, da desvalorização e da discriminação afetando decisivamente a solidariedade de classe; 5) o enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e de representação dos trabalhadores; e por fim, 6) a "crise" do direito do trabalho, motivada pela ofensiva patronal a sua tradição e existência, expressa nos ataques à CLT [...] (DRUCK, 2017, p. 60-61).

Como consequência da ampliação de práticas flexíveis de contratação de trabalho no cenário mundial, o serviço público não ficou imune à diversas formas de precarização do

trabalho. Em artigo publicado por Druck (2017), a autora traz reflexões sobre a terceirização presente na esfera pública. Vale ressaltar, que a terceirização é uma forma de agudização da prática laboral, mostrando ser uma forma de trabalho precarizado e é em sua essência:

> [...] é um fenômeno que incorpora e sintetiza essas seis dimensões da precarização social do trabalho no país, pois invariavelmente ela coincide com posições mais precárias de inserção no mercado de trabalho, apresenta as piores condições de trabalho e salariais, os mais altos índices de acidentes de trabalho; contribui decisivamente para aumentar a heterogeneidade e fragmentação da classe trabalhadora e para a pulverização dos sindicatos [...]. (DRUCK, 2017, p. 61).

A terceirização do serviço público demonstra ser o meio mais eficiente que a ofensiva neoliberal encontrou para minar totalmente o conteúdo social do Estado, atacando o centro do Estado social e democrático, que vem a ser o funcionalismo público (DRUCK, 2017), através de diversas privatizações. Vale salientar que esse ataque ao funcionalismo público não se envereda apenas para o crescimento das terceirizações, mas atinge a redução de direitos, a degradação das condições de trabalho, rebaixamento de padrão salarial e uma falta de investimento (DRUCK, 2001; 2017).

Ainda conforme Druck (2017), a ofensiva liberal no funcionalismo público veio através de outras modalidades, por meio de concessões, permissões, parcerias, cooperativas, ONGs. Com a terceirização do setor público, os serviços públicos passam a não ser mais realizados por um servidor público, uma forma precária de trabalho surge despossuída dos direitos dos servidores públicos.

Alheados da condição de continuidade de seu trabalho, limitados a condição de um planejamento de trabalho a curto ou médio prazo em cada instituição escolar contratado, os professores temporários são submetidos aos perversos mecanismos de uma agudização das condições de trabalho.

Nem celetistas nem concursados, os professores temporários encontram-se imersos em um hiato, já que temos por um lado os direitos trabalhistas que compõem os trabalhadores da iniciativa privada negados aos professores contratados por tempo determinado, muito menos são regidos pelo Estatuto dos servidores públicos. Contudo, as incumbências e deveres desses profissionais se assemelham aos dos professores efetivos, como pode ser conferido nas atribuições presentes tanto das Seleções Simplificadas para contratação temporária como nas atribuições do Concurso para provimento do cargo de professor do ano de 2013:

> 2. DA FUNÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 2.1. ATRIBUIÇÕES: segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, em seu artigo 13, os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2012).

> DA FUNÇÃO DE PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CONTRATADO POR TEMPO DETERMINADO
> 2.1. ATRIBUIÇÕES: segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 13, os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2016).

> 2 DO CARGO DE PROFESSOR PLENO I
> 2.1 ATRIBUIÇÕES: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Lei nº 9394/1996, artigo 13). (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2013).

É válido esclarecer, que a pesquisa em questão não se deteve a discutir as situações de trabalho ignóbeis a que esses profissionais estão sujeitos. Pesquisas com teor de problematização da situação de professores temporários já são consistentes nos cursos de Pós-Graduação, dentre elas, vale enfatizar os trabalhos acadêmicos: "A precarização do trabalho docente da educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará", em que o autor tem como objeto de estudo essa contratação no nível superior. A análise na perspectiva da educação básica, como já foi justificado como temática, existe em menor número no que se refere a dissertações e teses, tendo a dissertação da professora Ferreira (2013) como uma referência sobre a contratação na esfera da educação básica da rede pública do estado do Paraná.

Seki *et al* (2017) [43] fazem uma análise minuciosa de informações sobre o

[43] Os autores do artigo informam nos apontamentos metodológicos que utilizaram para a manipulação dos microdados fornecidos pelo Censo Escolar programas com códigos livres para a compreensão dos dados apresentados.

rastreamento de dados sobre essa forma de contratação docente, através de estudo exploratório de microdados de professores temporários e tomando como período de análise dados do Censo Escolar publicado pelo INEP do ano de 2011 ao ano de 2015. No detalhamento feito pelos autores é realizada uma análise em todo território nacional e detalhamento dos dados feito em cada estado federativo, os autores apontam também as situações onde há maior incidência desse número de profissionais.

Os pesquisadores (2017) demonstram que nas tabelas do Censo Escolar, relacionados à Docentes, há 4 nomenclaturas que se relacionam a forma de contratação, que vem a ser concursado, efetivo ou estável (I), contrato temporário (2), contrato terceirizado (3), contrato CLT (4). Essa nomenclatura estará presente nas tabelas com o quantitativo de professores, disponível ao final desse capítulo no panorama dos dados do Censo Escolar do estado do Ceará.

De acordo com os dados apresentados na pesquisa, mais de 1.700 municípios do território acumulam cerca de 50% de contratos temporários na educação básica. Mormente a esses dados impactantes, Seki *e al* (2017) demonstram que seis municípios brasileiros é constituído de 100% de professores temporários. Saindo da esfera municipal, adentrando na esfera estadual, a pesquisa aponta que o estado de Alagoas tem o maior percentual de docentes temporários da rede pública estadual, sendo seguido pelos estados do Espírito Santo e Piauí, com 71% e 63% respectivamente com percentuais de temporários no ano de 2015 (SEKI *et al*, 2017, p. 06).

Os supracitados autores apontam a expansão do crescimento para 41% no período de 2011 a 2015 do número absoluto de professores temporários da Educação Básica. A análise ressalta ainda que o número de contratos temporários nas redes municipais[44] são maiores, tendo em vista o processo de municipalização do ensino fundamental e do quantitativo de municípios.

No que toca aos níveis de ensino, Seki *et al* (2017) apontam que a concentração de professores contratados por período determinado é maior no Ensino Fundamental com 28% contra os 23% do Ensino Médio e dentre as capitais brasileiras há a existência de disparidade no percentual de contratação temporária, exemplificando: Macéio com 63% do seu quadro constituído por docentes temporários, enquanto que os estado do sudeste, Rio de Janeiro e São

[44] De acordo com a LDB, as redes municipais de ensino ficam designadas para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, mais especificamente no inciso V do artigo 11, lê-se: "oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino." (BRASIL, 1996).

Paulo com apenas 9% (Seki *et al*, 2017).

Quanto à formação acadêmica dos indivíduos, muitas vezes são recém-egressos do ensino superior, enxergam a contratação temporária como uma forma de adquirir experiência docente e adentrar na esfera pública, mesmo que despossuídos dos direitos dos servidores estáveis. No critério de formação acadêmica e escolarização, os pesquisadores Seki *et al* advertem que o crescimento dessa forma de contratação não está relacionada à falta e/ou inadequação acadêmica para ocupar o cargo, o que demonstra que (MÉSZAROS, 2019, p. 69) "[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que disputam agora, somando-se ao estoque anterior de desempregados[...]".

> [...] em 2015, 70,9% cumpriram a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNEM), de 1996, isto é, tinham o Curso Normal em nível médio (7,9%) ou curso superior (63%). Do total de 41% de temporários, no Brasil, 21,5% tinham especialização, 0,8% Mestrado e 0,1% Doutorado.[...]. (SEKI *et al*, 2017, p. 06).

Depreende-se que há um elevado quantitativo de profissionais formados que infelizmente encontram-se desempregados ou são potenciais desempregados, já que a incerteza ao início de cada ano letivo e a imensa rotatividade do quadro intermitente de professores são características que permeiam a rotina desses profissionais. O ingresso de alunos nas Licenciaturas no ensino superior cada vez mais tem índices decrescentes, que só se agudiza com a taxa inversamente proporcional de contratos temporários para a rede pública de ensino, causando a esses profissionais "problemas sérios não apenas para encontrar um emprego, como para encontrar empregos condizentes com sua formação e exigências vitais mínimas. Uma larga escala da juventude brasileira submete-se às condições precárias do trabalho docente, que começam no contrato e continuam dentro da escola" (SEKI *et al*, 2017, p. 07).

Os professores brasileiros são constantemente bombardeados pelos clamores e exigências de todas as esferas e, conforme estudos de Seki *et al* (2017), os Organismos Multilaterais consagram essa superexposição e incumbências que é dado a docência para justificar as mazelas educacionais através de um

> O endeusamento do professor, partilhado por governos, Organizações Multilaterais (OM), intelectuais e aparelhos ditos privados de hegemonia, tem em vista criar a ilusão de que – por considera-lo fundamental – provê-se a ele todas as condições de formação e trabalho.[...]A presumida importância docente vem cercada de inúmeras formas de desqualificação, seguidas de projetos reformistas. Pode-se ver isso no documento *Dimensiones del éxito en educación* (BID, 2014), no qual o Banco

> Interamericano de Desenvolvimento indica que o grande desafio é alcançar o "êxito" educacional. (SEKI *et al*, 2017, p. 03).

As reformas educacionais a partir da década de 1990, com enfoque para a expansão da educação básica, como infere Oliveira (2003), voltadas tanto para o trabalho quanto para a disciplina da pobreza trouxe uma imensa sobrecarga aos docentes, e as mudanças ocorridas não só afetaram no aumento da responsabilidade como também influenciou numa reestruturação do trabalho docente, já que fatores de cunho econômico e mercadológico se fazem presentes na organização escolar.

Os apontamentos da pesquisa de Seki *et al* (2017) corroboram com ideia paradoxal do cenário do trabalho docente, que é bombardeado por cobranças e ao mesmo tempo é impelido a conseguir o êxito educacional. Os autores apontam alguns documentos com esse teor reformista, e chamam a atenção para um documento do Banco Mundial45 que, segundo os autores, lança a proposta de sanar os problemas ligados a ineficácia educacional na relação de ensino e aprendizagem, induz um dos caminhos para solucionar esse quadro. Esse fato estaria correlacionado ao perfil de professores com menor estabilidade, demonstrando estarem mais aptos a "desenvolver um bom trabalho se remunerados por desempenho dos alunos em avaliações de larga escala" (Seki *et al*, 2017, p. 04).

Esta informação evidencia a multiplicidade de fatores que acarretam a crescente contratação de professores temporários no Brasil. Ao analisar a contratação na esfera estadual , observamos que a situação encontrada aqui não diverge do descalabro da esfera nacional, que por sua vez, atende aos anseios de outras esferas, leia-se às medidas de proteção do capital personificados na instituição financeira do Banco Mundial, que cada vez mais demonstra ser um balizador de questões educacionais dos países periféricos.

> A permanência dos temporários é a evidência maior de seu caráter não acidental e não "temporário", mas de uma política que visa manter grande parte dos professores (41% ou quase um milhão, em 2015, como demonstrado) sob o regime da instabilidade. Por outro lado fica patente como os slogans procuram elidir a dinâmica de violência perene do capital em suas investidas na escola pública.[...]. (SEKI *et al*, 2017, p. 11).

Mészaros (2011) denuncia que na sociedade do capital, estamos submetidos a estrutura mais poderosa e totalizadora de controle que busca a todo e qualquer custo por em prática e provar aquilo que o expoente húngaro denomina de "viabilidade produtiva", ao qual todos os outros imperativos são implacavelmente subjugados aos seus critérios,

---

[45] De acordo com os autores, Seki *et al* (2017) o título do documento é *What matters most in teacher policies.*

> [...] que implacavelmente sobrepõe a tudo os seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu microcosmos até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes contra os fracos.[...]. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

É interessante para o sistema do capital a manutenção, a permanência e o crescimento do número desses profissionais na educação básica, pois essas contratações agem numa espécie de controle advinda da ordem sóciometabólica, (MÉSZÁROS, 2011, p. 99) "já que a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as suas funções produtivas e distributivas – às exigências mais íntimas do modo de controle do capital estruturalmente limitado[...]".

A variação de nomenclatura, formas e etapas dos processos seletivos para a contratação temporária não segue um padrão, já que fica designado, conforme o aparato legal da Constituição Federal de 1988, a cada ente federativo os trâmites e formas de contratação. De acordo com Ferreira e Moura (2014), esse cenário ocasiona uma situação mais agudizada em determinados estados e consequentemente aumenta a fragmentação da categoria.

Portanto, a sociabilidade do capital não permite outra forma que não seja a forma precarizada de trabalho a ser o cerne do mundo produtivo no século XXI. Urge uma nova forma de sociabilidade que supere os mecanismos do capital, pois só assim o trabalho na sua forma precarizada, com suas diversas modalidades, tanto na esfera pública como privada será despossuído do intento de explorar a força de trabalho dos indivíduos.

4.3 SUBSTITUIÇÃO DA LEI COMPLEMENTAR 22/2000 PELA LEI COMPLEMENTAR Nº173/2017: MUDANÇAS E AGUDIZAÇÕES NA CONTRATAÇÃO

Com a modificação, dentre os 11 artigos que compunham a lei 22/2000, a lei complementar 173 do ano 2017 traz, no texto da lei, que vai regular a contratação de professores temporários da rede pública do estado, e modifica 5 artigos da Lei Complementar que a antecede, artigos que serão pontuados logo mais.

Faz-se necessário a elucidação da nomenclatura que a nova legislação trabalhista alterou e de qual é a relação da lei que rege a terceirização com essa modalidade de contratação no serviço público. Com auxílio de quadros comparativos é analisado o que a nova lei de número 173/2017 versa sobre a contratação desses profissionais.

Convém advertir que para compor a finalização da seção, analisamos a expansão da contratação e qual é a relação disso com o processo de precarização e seus impactos nas

condições de trabalho mediante a análise de editais de seleção pública de contratação docente na CREDE 01 da SEDUC, que é a célula organizacional responsável pela demanda advinda dos municípios que englobam a região metropolitana de Fortaleza.

Em relação ao primeiro artigo que foi modificado a antiga redação continha:

> Art.3º - As contratações terão por fim suprir carências temporárias do corpo docente efetivo da escola, restringindo-se a atender os casos decorrentes de afastamento em razão de:
> a) licença para tratamento de saúde;
> b) licença gestante;
> c) licença por motivo de doença de pessoa da família;
> d) licença para trato de interesses particulares;
> e) cursos de capacitação;
> f) e outros afastamentos que repercutam em carência de natureza temporária
> Parágrafo único. Far-se-ão também as contratações temporárias de docentes para fins de implementação de projetos educacionais, com vista à erradicação do analfabetismo, correção do fluxo escolar e qualificação da população cearense. (CEARÁ, 2000).

Na nova redação é notório que o texto expande nos seus incisos as eventualidades para se fazer uso da contratação temporária de docentes, leia-se com a nova modificação o artigo 3º:

> Art. 3º Enquadram-se como necessidade temporária de excepcional interesse público as situações provisórias cuja ocorrência tem o condão de gerar prejuízo à oferta dos serviços do Sistema Estadual de Ensino, sob responsabilidade do Poder Público Estadual, especificamente nas hipóteses de:
> I - licenças e afastamentos do professor ocupante de cargo efetivo ou exercente de função, previstos nos arts. 68, 80, 110 e 115 da Lei nº 9.826, de 14 de maio de 1974;
> II - vacância do **cargo efetivo** ou **afastamento definitivo de exercente** da função de professor, em decorrência das situações previstas nos incisos I, II, IV e V do art. 62 da Lei nº 9.826, de 14 de maio de 1974, enquanto realizado concurso público para suprir a carência definitiva, observado o prazo previsto no art. 154, inciso XIV, da Constituição Estadual;
> III - afastamento de professor ocupante de cargo efetivo ou exercente de função decorrente de cessão para outros órgãos ou Entes, no interesse do Sistema Público de Ensino ou em proveito de órgão ou instituição de ensino vinculada diretamente à Administração Pública Estadual, que desenvolvam atividades de capacitação e qualificação funcional;
> IV- afastamento de professor ocupante de cargo efetivo ou exercente de função, em razão de nomeação para cargo de provimento em comissão integrante do Núcleo Gestor das escolas estaduais, ou para cargo de provimento em comissão ou para exercício de funções gratificadas, no interesse do Sistema de Ensino, relacionados a atividades técnicas, pedagógicas ou de gestão nas sedes das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE/Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, e na SEDUC;
> V - execução de programas e de projetos financiados com recursos estaduais, federais ou de organismos internacionais, que, pelo caráter temporário, não justifiquem a criação de cargo público de professor no quadro de pessoal da Secretaria da Educação do Estado do Ceará;
> VI – implementação de projetos educacionais e expansão da Rede Estadual de ensino, enquanto medida excepcional, até que seja realizado concurso público para suprir as carências, não podendo ultrapassar o prazo previsto no art. 154, inciso XIV, da Constituição Estadual, desde que inexistente no Sistema Estadual de Ensino

> número adequado e suficiente para atender à demanda. (CEARÁ, 2017).

Percebe-se que a lei anterior dispunha apenas da regulamentação para a contratação de professores temporários em situações perpassadas pela temporalidade, muito embora a lei anterior já regesse situações nada temporárias. Assim, é expresso claramente no inciso II do sobredito artigo que o profissional temporário podia ocupar a vacância de um cargo efetivo, assumindo em caráter definitivo uma carência temporária, o que já não configura mais caso de excepcional interesse, já que há uma vacância. A cessão de servidores para provimento de outros cargos também pode ser suprida com a contratação desse pessoal temporário, denotando "enxugamento" nos gastos públicos no que diz respeito a contratação de servidor, uma vez que é bem menos oneroso aos cofre públicos suprir a vaga ociosa de servidor cedido por um contrato temporário, que não tem nenhum vínculo com a esfera contratante. Em relação a modificação do artigo 4º, a Lei Complementar traz no novo texto:

> Art. 4º A contratação temporária de docentes nos termos desta Lei Complementar, proceder-se-á mediante processo seletivo de provas e títulos, coordenado e/ou executado pela Secretaria da Educação, conforme normas previstas em edital, que deverá ter ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado.
> § 1º Na hipótese do não suprimento das carências por falta comprovada de docentes selecionados, conforme o disposto no caput deste artigo, poderá o Núcleo Gestor da Escola, após prévia autorização da respectiva Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação–CREDE, ou Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, conforme o caso, selecionar, para fins de contratação, professores para o exercício temporário do magistério, por meio da análise do curriculum vitae. (CEARÁ, 2017).

O artigo em questão abre margem para algumas irregularidades que podem ocorrer na contratação de profissionais na sua respectiva unidade escolar, uma vez que na hipótese de falta de professor no quadro de aprovados no processo seletivo, é designado ao Núcleo Gestor da Escola realizar essa contratação, e as irregularidades podem vir à tona na falta de alinhamento dos requisitos e critérios para a análise de cada candidato, pois a subjetividade é imperiosa nesse momento. Infelizmente, constata-se na análise documental realizada com os editais de convocação de professores temporários, que o uso das determinações do artigo 4º estão presentes na maioria dos editais analisados no site CREDE 01. Constatamos ainda a retirada do parágrafo segundo que a redação da Lei Complementar 22/2000 continha:

> Art.4º - A contratação temporária deverá ser precedida de seleção pública específico para esse fim, constante de prova escrita e de títulos, devendo referida contratação ser acompanhada por técnicos do Sistema de Acompanhamento Pedagógico - SAP, do Núcleo de Recursos Humanos e da Auditoria Interna da SEDUC.
> §1º - Na hipótese do não suprimento das carências por falta comprovada de docentes selecionados, conforme o disposto neste artigo, poderão ser contratados professores

> para o exercício temporário do magistério, devendo a contratação ser precedida de análise da capacidade profissional, comprovada mediante avaliação do "Curriculum Vitae" e entrevista do mesmo, pelo Conselho Escolar e Núcleo Gestor da Escola.
> **§2º - É proibida a contratação, nos termos do 1º deste artigo, de professores que tenham vínculo de parentesco até segundo grau com os membros do Núcleo Gestor da Unidade Escolar, sob pena de nulidade do contrato e apuração de responsabilidade administrativa da contratante e do contratado, inclusive solidariedade quanto á devolução dos valores pagos ao contratado, se por culpa deste.** (CEARÁ, 2000, grifos nossos).

O artigo 4º da LC 22/2000 se agrava com a modificação em 2017, nos levando a questionar a transparência e isonomia no processo de contratação para o quadro de professores. Retirando o inciso que salvaguarda a contratação de pessoas com mesmo parentesco, o caráter de nepotismo ganha cor, uma vez que a lei não discorre muito menos impede esse mecanismo.

O artigo 5º modifica veementemente a flexibilização e forma de contratação dos professores da rede básica de ensino cearense, na lei antiga temos o seguinte texto:

> Art.5º - A contratação temporária, de que trata esta Lei Complementar, será efetivada mediante contrato individual a ser firmado entre a Secretaria da Educação Básica-SEDUC, esta representada pelo Diretor do CREDE e o contratado, que dentre as cláusulas deverão constar salário, prazo, início, término, disciplina, turno e carga horária.
> §1º - A contratação far-se-á preferencialmente com professor aprovado em concurso público de provas e títulos na área da carência a ser atendida, obedecida a ordem de classificação, não gerando direito a nomeação por tratar-se de situação emergencial e transitória.
> §2º - O prazo máximo das contratações por tempo determinado tratada nesta Lei Complementar será o previsto no inciso XIV do Art.154 da Constituição do Estado.
> §3º - O pessoal contratado nos termos desta Lei Complementar fica restrito ao exercício de professor em sala de aula. (CEARÁ, 2000).

O novo texto contém as seguintes modificações:

> Art. 5º A contratação temporária de que trata esta Lei Complementar será efetivada mediante contrato individual a ser firmado entre a Secretaria da Educação -SEDUC, esta representada pelo Diretor da unidade de ensino e o contratado, que, dentre as cláusulas deverão constar salário, prazo, início, término, disciplina, turno e carga horária.
> § 1º O profissional contratado, nos termos desta Lei Complementar, não poderá, sob pena da rescisão do contrato, sem prejuízo da apuração da responsabilidade civil e administrativa da autoridade:
> I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;
> II - ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança.
> § 2º Os servidores contratados nos termos desta Lei Complementar vincular-se-ão obrigatoriamente ao Regime Geral de Previdência Social.
> § 3º As contratações serão feitas pelo período de até 12 (doze) meses, admitida prorrogações, nos termos do inciso XIV e § 10º. do art. 154 da Constituição do Estado do Ceará, bem como nas condições previstas nesta Lei Complementar.
> § 4º Os contratados temporariamente, nos termos desta Lei Complementar, somente poderão

> ter seus contratos prorrogados caso obtenham avaliação satisfatória em processo de avaliação obrigatória, no seu respectivo campo de atuação, na forma a ser disciplinada pela Secretaria da Educação através de Instrução Normativa.
> § 5º É vedada a recontratação de pessoal admitido nos termos desta Lei Complementar, na mesma ou em outra função, quando decorrente do mesmo processo seletivo simplificado, salvo quando o pacto não houver atingido o limite temporal fixado no caput deste artigo, hipótese em que o somatório dos prazos não poderá exceder o referido limite. (CEARÁ, 2017).

A modificação com nuance mais perversas, demonstra o total alinhamento das terceirizações com o interesse da esfera pública que vem com a modificação e prolongamento do artigo 6º. Na Lei Complementar constava "Art.6º - O contrato firmado de acordo com esta Lei Complementar extinguir-se-à sem direito a indenização, no término do prazo contratual" e uma série de outras restrições são acrescentadas:

> Art. 6º O contrato temporário extinguir-se-á, sem direito à indenização:
> I - pelo término do prazo contratual;
> II - por iniciativa do contratado, cumprindo nesta hipótese a prévia comunicação à contratante, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias;
> III – em virtude de avaliação do Núcleo Gestor da unidade escolar que considere não recomendável a permanência do professor na área ou disciplina para a qual foi contratado;
> IV - pela extinção ou conclusão das atividades temporárias definidas pelo contratante;
> V - por casos fortuitos ou de força maior, que impeçam o contratante em prosseguir com o mesmo;
> VI – por ofensa a esta Lei Complementar, ao instrumento editalício ou ao termo contratual. (CEARÁ, 2017).

Portanto, as modificações trazidas pela Lei Complementar 173/2017, que prevê a admissão de professores temporários na rede básica cearense agudiza e precariza cada vez mais a situação do docente exposto a essa forma de contratação, já que amplia as justificativas para se fazer necessário a contratação em caráter temporário e a única certeza que esses profissionais tem é a do desemprego, já que no parágrafo segundo, artigo 5 expressa que:

> As contratações serão feitas pelo período de até 12 (doze) meses, admitida prorrogações, nos termos do inciso XIV e § 10º. do art. 154 da Constituição do Estado do Ceará, bem como nas condições previstas nesta Lei Complementar. (CEARÁ, 2017).

Fica a critério de cada unidade escolar a renovação do contrato com o professor temporário, mediante um desempenho satisfatório do profissional. A Lei também indica as condições que levam a suspensão do contrato de acordo com as seguintes situações:

> Art. 6º O contrato temporário extinguir-se-á, sem direito à indenização: I - pelo término do prazo contratual; II - por iniciativa do contratado, cumprindo nesta hipótese a prévia comunicação à contratante, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias; III – em virtude de avaliação do Núcleo Gestor da unidade escolar que

> considere não recomendável a permanência do professor na área ou disciplina para a qual foi contratado; IV - pela extinção ou conclusão das atividades temporárias definidas pelo contratante; V - por casos fortuitos ou de força maior, que impeçam o contratante em prosseguir com o mesmo; VI – por ofensa a esta Lei Complementar, ao instrumento editalício ou ao termo contratual. (CEARÁ. 2017).

Como a Lei Complementar 22/2000 já previa no *caput* do artigo 4º que o profissional deverá ser submetido a um processo simplificado de provas e títulos, com a nova redação isso é mantido, porém ao analisar os editais de convocação de professores é notório o uso exorbitante da prerrogativa que é permitida no parágrafo primeiro desse artigo, que legitima a seleção de professores feita pelo Núcleo Gestor de cada unidade escolar mediante autorização da SEDUC e CREDE.

4.3.1 Lei Complementar 22/2000 e a permissividade da contratação temporária de professores para a rede pública de ensino médio

A presente pesquisa iniciou com o intento de esmiuçar para compreender o processo de precarização docente através do ingresso por contrato temporário, e para tal ação foi necessário a compreensão da legislação que rege essa contratação de professores da rede pública estadual de ensino, em específico, os professores do nível médio. Contudo, em meados do mês de agosto do ano de 2017, é decretada e sancionada uma lei complementar que altera a L.C nº 22/2000. A primeira constatação importante é a de que com a vigência da Lei Complementar 22/2000, o critério de composição de reserva de professores passava pelo crivo de Seleções Públicas simplificadas, conforme expresso no artigo 4º da sobredita Lei:

> Art. 4º. A contratação temporária deverá ser precedida de seleção pública específica para esse fim, constante de provas escrita e de títulos, devendo referida contratação ser acompanhada por técnicos do Sistema de Acompanhamento Pedagógico- SAP, do Núcleo de Recursos Humanos e da Auditoria Interna da SEDUC. (CEARÁ, 2000).

Legalmente, os editais com as seleções simplificadas são assegurados por diversas regulamentações, a primeira é o inciso IX da Constituição federal, que dispõe sobre os casos de contratação temporária para atender os casos de necessidade temporária de excepcional interesse público; a segunda regulamentação é a Lei Complementar datada de 24 de julho de 2000, que dispõe sobre a contratação de professores temporários para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

No tocante aos editais das seleções, o fator cronológico foi o elencado para justificar a escolha dos editais mais recentes, os editais das seleções simplificadas dos anos de

2012 e 2016. Os editais foram publicizados pelo Diário Oficial do Estado, documentos publicados em 2012 e 2016. Ambos estavam conforme a lei que regia a contratação de docentes em caráter de excepcionalidade temporária, isto é, as seleções públicas visavam compor um quadro de recursos humanos para compor o quadro de docentes das unidades escolares públicas do Estado, em específico nível Ensino Médio, contendo as diretrizes para as seleções simplificadas referentes aos anos de 2012 e 2016.

Os editais com as Seleções Públicas Simplificadas assemelham-se muito aos editais de Concurso Público para provimento de cargo efetivo[46], e em se tratando das diferenças, nos Editais de Seleção Simplificada deixam expressos inicialmente que a destinação do certame é para compor um "banco de recursos humanos de docentes para atender necessidades temporárias das escolas da rede pública estadual de ensino" (CEARÁ, 2016) e desse modo, não apresenta o quantitativo de vagas necessárias de modo inicial. O certame anunciado nos editais é composto por duas fases. A primeira consiste em uma prova que abarca conhecimentos básicos e específicos, em um segundo momento os títulos de cada candidato são avaliados, compondo assim uma nota final da média das duas etapas.

Percebe-se que a utilização do termo "banco de recursos humanos" incide uma noção bastante vaga do quantitativo de professores necessários para suprir as carências, justificando com uso da expressão "composição de quadro de recursos humanos" de acordo com o caráter de excepcionalidade que o amparo legal, o que abre a prerrogativa da contratação temporária. Dessa maneira, ambos os editais possuem a ausência de um quadro com um quantitativo aproximado nos dois editais analisados, reforçando o paradigma da fragilidade que o profissional contratado temporariamente adquire com o vínculo empregatício temporário.

Outro dado que difere dos editais de concurso para provimento de cargo efetivo, é localizado na seção das disposições preliminares, onde o edital deixa expresso o teor de excepcionalidade de contratação de professores temporários, valendo-se do artigo 3º da L.C que rege esse tipo de contratação:

> 1.2. A Seleção destina-se a composição de um banco de recursos humanos de professores para suprir possíveis carências temporárias do corpo docente efetivo das Escolas Estaduais, nas disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, Arte-Educação, Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Os professores selecionados poderão lecionar no Ensino Fundamental e Médio, restringindo-se a atender às situações previstas no Art.3º, alíneas "a" a "f" e parágrafo único da Lei Complementar nº22/2000, que assim dispõe, in verbis: Art.3º. - (…) a) Licença para tratamento de

[46] Explicar as formas de contratação: concurso público se destina apenas para cargos efetivos.

> saúde; b) Licença à gestante; c) Licença por motivo de doença em pessoa da família; d) Licença para trato de interesses particulares; e) Cursos de capacitação; f) Outros afastamentos que repercutam em carência de natureza temporária. Parágrafo único. Far-se-ão também as contratações temporárias de docentes para fins de implementação de projetos educacionais, com vista a erradicação do analfabetismo, correção do fluxo escolar e qualificação da população cearense. (CEARÁ, 2016).

Interessante considerar, também, que, no que diz respeito à carga horária desse profissional, esta fica restrita a existência da carência que o professor vem a suprir, divergindo dos professores efetivos, já que não necessariamente esses profissionais tem uma carga horária de 20 horas ou de 40 horas semanais, como consta no Estatuto do Magistério Cearense. Essa carga horária pode variar de acordo com a carência existente, não se detendo a carga horária exata de 20 ou de 40 horas semanais, presente tanto na Seleção de 2012 como também na seleção de 2016, bem como expresso no Edital 002/2016:

> 2.3 CARGA HORÁRIA DE TRABALHO: a carga horária de lotação do professor será de acordo com a carência existente a critério da administração pública, respeitados os limites estabelecidos na legislação pertinente.". (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016).

Ferreira e Moura (2014) numa investigação sobre as condições e flexibilização das formas de contratação temporárias dos docentes da educação básica, apontam que uma das causas que justificam a situação a que se coloca o professor em meio a esse quadro, é que por mais precarizado que seja a situação, por vezes esse profissional vislumbra uma possibilidade de ingresso na carreira, sobretudo para os profissionais que estão iniciando sua trajetória na docência como também para os graduandos, já que muitas vezes as Leis Complementares que regem essa contratação possuem essa brecha na lei.

Além disso, "evidencia-se que o temporário, muitas vezes, não percebe a precariedade de seu vínculo, entendendo-o como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, devido à necessidade de sobreviver, por constituir uma classe que efetivamente vive do seu trabalho" (FERREIRA; MOURA, 2014, p. 136).

Não se pode perder de vista, ademais, que a questão da carga horária e a respectiva conciliação em uma ou mais escolas repercute também na atuação e acarreta em uma extenuante rotina de trabalho do docente. Conforme aponta Vieira e Maciel (2011), além da carreira docente, não é raro esses profissionais conciliarem de maneira paralela outras funções afim de suprir as carência econômicas advindas da total instabilidade, pois a qualquer momento esse profissional poderá ter o ser contrato encerrado, ocasionando (VIEIRA; MACIEL, 2011, p. 158) "[...] um constante mal-estar por conta do vínculo temporário, da

sobrecarga de trabalho, das dificuldades que encontra para trabalhar, do não reconhecimento, muitas vezes, do seu trabalho, da frustração pelo trabalho, possível, realizado".

Ambos os editais expressam que a composição de um quadro humano para atuação na docência cearense com professores com habilitação nas áreas e os respectivos requisitos para inscrição em cada disciplina: Artes, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Química e Português. Isso demonstra que o quadro de professores encontra déficit de profissionais em todas as áreas. Contudo, os editais 001/2012 e 002/2016 não apontam o quantitativo a ser supridos, nem os municípios com maior carência de professores, muito menos as disciplinas com maiores déficits.

A forma precária de trabalho e de vínculo com o Estado e com cada unidade escolar reflete diretamente na remuneração do profissional submetido a essa forma de contratação, o que gerou uma modificação na perspectiva salarial na seleção de 2012 para a seleção de 2016.

No edital da 001/2012, o texto que dispõe sobre as normas da seleção deixa expresso que a remuneração mensal do professor contratado em caráter temporário tem o seu vencimento calculado a partir das determinações da Lei n.º 14.954, de 27 de junho de 2011, que dispõe sobre a remuneração dos professores temporários e possui a seguinte redação:

> Art.1º A remuneração dos professores graduados contratados nos termos da Lei Complementar nº22, de 24 de junho de 2000, será o equivalente ao valor do vencimento do nível inicial da carreira dos servidores integrantes do Grupo Ocupacional Magistério – MAG, detentores de diploma de nível superior, acrescido do percentual relativo à gratificação de regência de classe. (CEARÁ, 2011).

Percebe-se aqui a existência de paridade salarial com o nível inicial da carreira com a titulação de graduado. Essa equivalência ficou presente até meados de 2015, pois o Edital 002/2016 referente a Seleção Simplificada de Professores Temporários, no artigo que dispõe sobre a remuneração aponta que:

> 2.2 REMUNERAÇÃO MENSAL: valor da remuneração mensal será calculado de acordo com a Lei Nº15.901, de 10 de dezembro de 2015, publicada no D.O.E. de 15 de dezembro de 2015. 2.2.1. O valor do vencimento base do professor contratado por tempo determinado com a carga horária de 40 h semanais será de R$2.220,18 (dois mil e duzentos e vinte reais e dezoito centavos). (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2016).

Isso demonstra o retorno da discrepância salarial como um indício da desvalorização, exploração e segregação que os profissionais encontram dentro da lógica e do

lócus de trabalho, uma vez que desempenham a mesma função com igual carga horária e mediante a esse cenário, tem seus proventos inferiores ao de um efetivo em nível inicial de carreira.

Tabela 2 - Remuneração do professor contratado por tempo determinado - 2018 (40h/semanais, com 3% Data Base + PVR)

Qualificação	Remuneração	Parcela PRV FUNDEB	Total
Graduado	2455,35	-	2455,35
Licenciado	2455,35	324,03	2779,05
Bacharel	2455,35	324,03	2779,05

Fonte: Apeoc

Tabela 3 - Remuneração Nível Inicial da Tabela Salarial do Magistério Efetivo da Educação Básica Cearense - 2018

Graduado			
Vencimento Base	Regência (27%)	PRV	Total
2470,00	666,91	381,00	3.517,93

Fonte: Apeoc

Tabela 4 – Remuneração do Professor contratado por tempo determinado – 2017 (40h/semanais)

Qualificação	Remuneração	Parcela PRV FUNDEB	Total
Graduando	2298,80	-	2298,80
Licenciado	2377,79	239,12	2616,91
Bacharel	2377,79	239,12	2616,91

Fonte: APEOC

Tabela 5 – Remuneração Nível Inicial da Tabela Salarial do Magistério Efetivo da Educação Básica Cearense – 2017 (40h/semanais)

Graduado			
Vencimento Base	Regência (27%)	PRV	Total
2398,80	527,58	381,00	3.306,66

Fonte: APEOC

Tabela 6 – Remuneração do professor contrado por tempo determinado – 2016 (40h/semanais)

Qualificação	Remuneração	Parcela PRV FUNDEB	Total
Graduando	2135,64	-	2135,64
Licenciado	2331,17	100,00	2431,17
Bacharel	2331,17	100,00	2431,17

Fonte: APEOC

Tabela 7 – Remuneração Nível Inicial da Tabela Salarial do Magistério Efetivo da

Educação Básica Cearense – 2016 (40h/semanais)

Graduado			
Vencimento Base	Regência (27%)	PRV	Total
2351,06	352,66	381,00	3.084,72

Fonte: APEOC

Conforme análise minuciosa das tabelas salariais com a respectiva distinção de proventos entre os professores efetivos e os professores temporários, o que nos chama a atenção é que dentro do quadro da remuneração dos temporários há três categorias: Graduandos, Licenciados e os Bacharéis, o que diverge daquilo que vem expresso nos Editais 001/2012 e 002/2016, que preveem os requisitos de inscrição de cada disciplina a exigência de curso em nível superior, especificamente a modalidade de licenciatura, com as seguintes redações:

> 2.4. DOS REQUISITOS: os requisitos para cada disciplina estão estabelecidos na forma dos artigos 62 e 63, II e III, da Lei nº9.394/96, concorrendo, desta forma, todos os portadores de diploma de Licenciatura Plena, todos os portadores de diplomas referentes ao Esquema I ou ao Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes (CEFOP), expedidos por instituição de ensino superior devidamente credenciada, cujos cursos sejam reconhecidos, concorrendo para a disciplina da área da Seleção para a qual o respectivo diploma os habilita e o Parecer nº 0582/2003, do Conselho de Educação do Estado do Ceará, conforme discriminado nos subitens 2.5 e 2.6 deste Edital (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2012).

> 2.4. REQUISITOS: os requisitos para se inscrever em cada disciplina estão estabelecidos no artigo 62 da Lei nº9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que assim dispõe: Art.62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2016).

Tudo isso evidencia que o número de candidatos aprovados nas seleções seja suficiente para compor e preencher os quadros de professores, já que, como será apontado mais a frente, tomando como análise de dados da CREDE 01. Mais de uma centena de editais de caráter emergencial de professores com aporte no artigo 4º foram publicados no site da CREDE 01 só no ano de 2018.

Nesse sentido, o processo seletivo que já é permeado pela flexibilização torna-se mais vulnerável quando se passa a contratar pela via que o artigo 4º permite, o que vem a ser a excepcionalidade de algo que já tem caráter excepcional, de modo que os professores oriundos dessa forma de contratação assumem uma gama de responsabilidades e funções para alcançar os interesses educacionais cravados pelos anseios das reformas educacionais, que

nada mais fazem do que exigir números satisfatórios que se alinhem as determinações internacionais.

4.3.1.1 Uso da manobra do artigo 4º: editais em caráter emergencial

Sabe-se que eventualidades são rotineiras no quadro de qualquer serviço público, já que se trata de pessoas. O que se tem com a rotina de algo que só deveria ocorrer numa excepcionalidade é um verdadeiro contorcionismo jurídico. Percebe-se claramente a precarização que essa forma de contratação acarreta, ao nos depararmos com os dados quantitativos de professores temporários serem superiores aos números de professores que ingressam através de concurso público de provas e títulos e passam a ser regidos pelo Estatuto de Servidores do Estado.

A permanência da provisoriedade, a falta de uma identificação com cada escola, já que o docente temporário é uma espécie de andarilho de cada rede de ensino, a diferença salarial, ausência de uma legislação que proteja minimamente seus direitos, e uma cisão da categoria por lutas e reivindicações distintas para a categoria docente, são apenas algumas das consequências que o uso da contratação temporária, tornando-os uma subcategoria ainda mais subvalorizada.

A ausência de direitos trabalhistas fundamentais para qualquer trabalhador é piorada ao haver uma modificação na Lei Complementar que regia essa forma de contratação por uma legislação que apresenta mais intensificação da forma de extração do trabalho, alinhando-se com a proposta da Nova Lei Trabalhista.

Conforme dados do Censo Escolar do ano de 2017, elaborado pelo INEP, o Ensino Médio brasileiro conta com a atuação de 509,8 mil profissionais nessa etapa de ensino e dentre o quantitativo apresentado, os dados estatísticos (INEP, 2017) apontam que 77,7% desses profissionais tem atuação na esfera pública, justificando a escolha da análise da contratação de forma cada vez mais precarizadas de profissionais como lócus de atuação a esfera pública em uma etapa de ensino prioritariamente existente na esfera pública.

É sabido que a devastação neoliberal que assola a humanidade se capilariza em todas as esferas, com legislações que se eximem da proteção dos direitos básicos do trabalhador e passam a legislar em prol de um contingenciamento orçamentário, com privatizações, sucateamento de infraestrutura e de todas as formas de terceirização e consequentes formas precarizadas de contratação.

Justifica-se a escolha da análise dos editais de seleção da CREDE 01, inicialmente pela disponibilização pública dos editais, encontrados no sítio da Coordenadoria,

diferentemente da dificuldade em encontrar os editais referentes ao município de Fortaleza. Ademais, por se tratar da Região Metropolitana de Fortaleza, que, segundo os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano das Regiões Metropolitanas, a região é composta por 15 municípios, apresentando a densidade populacional de 43% da população cearense e com 96% de taxa de urbanização47. O terceiro fator da escolha da análise reside numa justificativa pessoal, já que durante 2 anos e meio lecionei em uma instituição escolar do município de Maracanaú, o que me revela familiaridade com os processos seletivos da Coordenadoria.

A partir de dados captados pelas Estatísticas da Educação Básica Cearense, a CREDE 01 é responsável pelos seguintes municípios: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacatuba. Segundos os dados quantitativos da SEDUC no ano de 2015, a CREDE 01 tinha mais de 40 mil alunos matriculados na rede estadual. (Dados da Estatística Estadual do Ceará)

A celeuma em torno do trabalho temporário e o crescente número de terceirizações no cenário nacional é gestacionada com a Reforma Trabalhista e com a sanção da Lei da Terceirização, vale salientar que a modificação, conforme apontado na redação da Lei dita as normas para a esfera privada, alterando com a nova lei as hipóteses legais para a contratação temporária, contudo, sabe-se que tal modificação traz impactos para forma de contratação e gestão de pessoal da Administração Pública. A partir da promulgação do texto, compreende-se trabalho temporário como:

> Art. 2º Trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física contratada por uma empresa de trabalho temporário que a coloca à disposição de uma empresa tomadora de serviços, para atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços. (BRASIL, 2017).

Face às repercussões que a Reforma Trabalhista trouxe, incluindo modificações profundamente negativas e com perspectiva de cada vez mais precarizar uma atividade que tem na sua gênese na instabilidade, já que é necessário um caráter de substituição, o que reforça na sociedade do capital a descartabilidade dos indivíduos bem como o reforço da lei do capital, que vem a ser a exploração cada vez mais excessiva dos homens.

A fim de mensurar a gravidade advinda das modificações que a Reforma Trabalhista, iniciada em 2017, imputou aos trabalhadores regidos por contratos temporários, a Lei da Terceirização ainda reforça no artigo 10 que “Qualquer que seja o ramo da empresa tomadora de serviços, não existe vínculo de emprego entre ela e os trabalhadores contratados

[47] Os dados presentes no Atlas resultam de infomações oriundas do Censo Populacional do IBGE, no ano de 2010.

pelas empresas de trabalho temporário.”. Outro ponto que demonstra profundos desajustes nas questões trabalhistas é quando se estende a contratação temporária para atividades fim.

Ao expor o cenário nacional alinhado com as determinantes do lucro, o governo do Estado do Ceará, promulga em agosto de 2017, modificações na contratação de professores temporários para a educação básica.

O trabalho temporário nos ditames atuais é regulamentado pela Lei 13.429/17 que retifica a Lei 6019/74. A contratação na esfera pública é abordada na Constituição Federal no artigo 37, em que excepcionasse duas formas de contratação para além da contratação do serviço público, que é a nomeação para cargos comissionados, com livre nomeação e exoneração. Já a segunda forma é a usual contratação por tempo determinado. A pesquisa se deteve nessa forma de contratação, uma vez que a mesma é a forma de contratação que rege a seleção para o quadro de docentes temporários.

É válido salientar que na modalidade de contratação temporária, os professores são submetidos a uma seleção pública, e as regras e fases da supracitada seleção ficam a cargo de cada Secretaria de Educação para compor o processo seletivo. Por não serem aprovados por Concurso Público e sim por Seleção Simplificada, esses profissionais não ocupam um cargo ou emprego público, não são regidos pelo Estatuto do Servidor Público do respectivo ente federativo e de acordo com a nova lei trabalhista os mesmos também não são enquadrados pelas normas da CLT. Legalmente os professores temporários ocupam uma função pública sem um cargo, já que sua função ocupada é marcada pela transitoriedade e temporalidade da seleção.

É muito ilustrativo ressaltar que só no ano de 2018 foram publicados 12448 editais decorrentes da prerrogativa anteriormente apontada do artigo 4º que permite cada Unidade Escolar realizar sua seleção para a contratação de professores para compor o quadro de docentes de cada unidade escolar. Retiramos do quantitativo os editais de seleção para as Escolas Profissionalizantes, visto que nessas unidades escolares de modalidade profissionalizante possuem critérios diferenciados, como por exemplo, professores que já são efetivos da rede estadual também são submetidos a essa seleção, divergindo do intento da nossa pesquisa que foca especificamente na forma de contratação de professores temporários para rede estadual de ensino.

[48] O levantamento do número dos editais foi possível a partir de um levantamento do quantitativo de editais a partir da publicização dos mesmos no site da Crede 01, em que temos a primeira publicação de Edital de Seleção de Professor Temporário a partir de janeiro de 2018. Vale ressaltar, que não foram contabilizados os editais para as Escolas Profissionalizantes nem os editais para as Unidades Prisionais, já que os mesmos contém especificidades que não englobam a temática ora pesquisada.

A fim de mensurar o fenômeno investigado, a quantificação de editais publicados em caráter de emergência demonstra a amplitude da contratação temporária na Educação Pública cearense. Para tal empreitada, foi realizada uma busca no *site* da CREDE 01, o qual possui informações tanto de publicação e resultados digitalizados de todas as escolas da região metropolitana de Fortaleza. Foi quantificado os editais publicados em um período anual, tomando o ano de 2018 como período de investigação por coincidir com o período do levantamento de dados para a dissertação, a partir do mês de janeiro do referido ano, até o mês de agosto, mês que se tem a última publicação de edital para a seleção de professores para as escolas regulares da CREDE 01.

Quanto à vigência do contrato de trabalho conforme as diretrizes previstas pelos editais das Seleções Públicas Simplificadas, os candidatos aprovados pelo certame ficam no banco de recursos humanos pelo período de dois anos e pode ser prorrogado por igual período. Já os Editais de caráter emergencial para contratação de professores para a educação básica usando a excepcionalidade do artigo 4º da Lei que rege tal fenômenos, tem vigência de 01 ano e pode ser prorrogável por igual período.

Ferreira (2013) aponta que faz parte da realidade do professor temporário a falta de continuidade do trabalho pedagógico e o desconhecimento da comunidade escolar, o que implica em profundos desajustes a sua rotina e o seu exercício de trabalho, pois esse cargo é mediado pela incerteza do seu futuro profissional, dependendo de fatores externos, inicialmente voltado para suprir carências e afastamentos, se constituindo como uma situação atípica de excepcional interesse público. Os professores temporários acabam se constituindo, segundo Ferreira (2013), como componentes do Exército Industrial de Reserva, sendo resguardadas as especificidades que a esfera pública tem e compõem o que Marx (*apud* FERREIRA) apontou como "população trabalhadora excedente, compelida a submeter-se à lei do capital" (FERREIRA, 2013, p. 102).

Ao analisar tal situação e comparar com o quadro geral do Estado do Ceará do Censo Escolar dos anos 2016, 2017 e 2018 o quantitativo de professores temporários, percebe-se que esse número só aumenta. Esses dados mostram que o Concurso que ocorreu no ano de 2013 para provimento de cargo de 3000 vagas para professor efetivo da Educação Básica não conseguiu suprir a demanda de vacâncias reais existente na rede estadual de ensino, apresentando um déficit no oferecimento de vagas a serem preenchidas, pois os dados do Censo demonstram que mesmo após a nomeação dos candidatos aprovados no Concurso de Provas e Títulos em 2014, o número de professores efetivos é inferior ao número de professores que são contratados para uma excepcionalidade.

Tabela 8 – Número de docentes do Estado por tipo de contratação de 2015 a 2018

Tipo de contratação	2015	2016	2017	2018
Concursado/efetivo/estável	7938	7730	7279	7095
Contrato CLT	-	862	708	240
Contrato temporário	11295	9298	10021	10900
Contrato terceirizado	108	19	38	41
Outros	1	-	-	-
Total	19880	17822	17951	18105

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar Cearense.

Tabela 9 – Número de docentes por Município e Tipo de Contratação - 2015

Censo 2015	Aquiraz	Caucaia	Eusébio	Guaiúba	Itaitinga	Maracanaú	Maranguape	Pacatuba
Concursado/efetivo/estável	52	259	57	11	26	232	89	42
Contrato Temporário	100	297	55	45	84	237	103	90
Contrato CLT/ Contrato terceirizado		19	10	10	8	18	10	13
Total do Município	152	570	120	66	116	486	201	145

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar Cearense.

Tabela 10 - Número de docentes por Município e Tipo de Contratação - 2016

Censo 2016	Aquiraz	Caucaia	Eusébio	Guaiúba	Itaitinga	Maracanaú	Maranguape	Pacatuba
Concursado/efetivo/estável	55	256	55	12	30	228	87	36
Contrato Temporário	96	270	50	40	81	197	89	84
Contrato CLT	13	23	09	11	8	25	17	11
Total do Município	164	540	114	63	119	451	193	132

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar Cearense.

Tabela 11 - Número de docentes por Município e Tipo de Contratação - 2017

Censo 2017	Aquiraz	Caucaia	Eusébio	Guaiúba	Itaitinga	Maracanaú	Maranguape	Pacatuba
Concursado/efetivo/estável	55	256	51	7	29	213	84	33
Contrato Temporário	110	345	71	35	73	230	107	93
Contrato CLT	10	13	08	9	8	24	17	20
Total do Município	175	614	129	51	110	466	208	146

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar Cearense.

Tabela 12 - Número de docentes por Município e Tipo de Contratação - 2018

Censo 2018	Aquiraz	Caucaia	Eusébio	Guaiúba	Itaitinga	Maracanaú	Maranguape	Pacatuba
Concursado/efetivo/estável	59	228	48	12	28	193	88	43
Contrato Temporário	111	386	68	47	85	251	115	103
Contrato CLT	-	12	-	-	-	2	2	-
Total do Município	170	626	116	59	113	446	205	146

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar Cearense.

Portanto, ao constatar os números referentes à contratação de professores temporários, prática corriqueira no panorama educacional brasileiro, constata-se que os números de profissionais contratados de forma temporária ganham índices vultosos nos dois níveis de educação. Como a pesquisa em questão almejou investigar a contratação desses profissionais que lecionam na educação básica pública cearense, especificamente no nível médio, o pressuposto inicial se confirma, já que as mudanças no que concerne a legislação só pioraram o quadro de precarização de trabalho dos docentes que são submetidos a essa forma de ingresso no magistério da esfera pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.”.
>
> (Eduardo Galeano)

Nossa pesquisa apresentou como objetivo a análise do fenômeno da contratação temporária. O maior desafio que se instaurou no processo investigativo foi o constante retorno a delimitação dos objetivos anunciados, pois ao utilizar o aporte bibliográfico sobre a temática, o conceito de precarização emergia como algo intrínseco ao fenômeno, apresentando-se como sinonímia, o que não configura um erro conceitual.

O fato de adotar o referencial marxista para a questão inicial a qual me indaguei, me trouxe a segurança para compreender o que faz de um fenômeno como o crescimento da contratação de professores temporários tornar-se rotineiro e prática nada excepcional na realidade da Educação Básica brasileira e qual a relação disso com a crise instaurada no mundo do trabalho.

Compreendemos ainda que o trabalho inaugura essa forma de pertencimento do homem ao gênero humano, e que a partir dos desdobramentos do trabalho com os outros complexos, a educação emerge para mediar as atividades humanas. Vale ressaltar que o trabalho como fundante dessa sociabilidade é o responsável pelo processo de humanização.

Reiterado na Seção II, outra categoria abordada na dissertação que é o complexo da educação, também caracterizada como um importante complexo, não só de sociabilidade como imprescindível para a emancipação das correntes do capitalismo. Conforme exposto, é no processo de luta de classes que há a presença da antinomia entre o capital e o trabalho, e como exposto na seção III, no preâmbulo da sociedade de classes, temos a exploração do homem pelo homem, nela percebemos que “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria” (MARX *apud* ANTUNES[49], 2013, p. 141).

O trabalho na sociedade de classes vem a ser a negação do próprio indivíduo, que

[49] Compilado de texto Marx e Engels sobre o trabalho intitulado de Dialética do Trabalho com organização de Ricardo Antunes.

o transforma numa atividade mortificada e irrefletida, não mais satisfazendo suas necessidades, mas garantindo a riqueza de outrem ilustrando um conflito inconciliável entre o capital e a classe que produz o trabalho.

Ao dialogarmos com Mészáros (2006; 2011; 2012; 2016) ratificamos que essa incompatibilidade da potencialidade libertadora do trabalho é impedida pela dimensão de atividade estranhada na forma de "contínua extração do sobretrabalho" que ilustra o tamanho da barbárie social que tem o seu motor impulsionado pelo consumo e a destruição.

Os interesses vitais precisam ser resguardados no sistema, levando a retomar o mote da dissertação, que é a contratação temporária de professores. Constatamos que os Organismos Internacionais apontam diretrizes/premissas de caráter mandatório para as nações que tomam seus empréstimos, forjando "preocupação" com o desenvolvimento desses países e adotam falacioso discurso de combate à pobreza, que alimenta cada vez mais a ideologia classista de ajuste aos moldes da reprodução social.

Procuramos problematizar a influência dos Organismos Internacionais a partir de mudanças efetivas a partir da década de 1990, na seção III, mostrando a atuação dos mesmos como reguladores do capital na educação, principalmente ao adotar o discurso de que a educação é primordial para a resolução dos problemas socioeconômicos, e o Banco Mundial, como organismo multilateral, assume a responsabilidade do controle das necessidades do capital, que usa a educação como meio para operar as contradições e imposições devastadoras.

Buscamos destacar os estratagemas que são lançados a fim de alcançar as metas impostas nas Conferências Mundiais de Educação, e dentre elas percebemos a contenção de recursos para o financiamento do serviço público: "aligeirando, privatizando, empresariando e neopragmatizando o ensino" (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2008).

No decorrer da pesquisa alguns questionamentos foram suscitados: O professor temporário é proletário e consequentemente produtor de mais-valia? ; O crescimento desse fenômeno é partícipe em qual aspecto da reprodução capitalista?; A contratação temporária é outra face da precarização do trabalho docente?

Buscando responder as indagações que surgiram ao longo da pesquisa, à luz de Lessa (2007) dialogando com Marx, a relação de assalariamento e a detecção da expressão "proletarização docente" demonstra ser um termo equívoco, uma vez que se pressupõe que o trabalho proletário faz o intercâmbio orgânico com a natureza, e no trabalho docente não há produção do novo, há apenas a produção da mais-valia e "Se os trabalhadores assalariados funcionários públicos, como professores universitários, paralisam suas atividades, a ameaça à reprodução é menos imediata do que quando operários de uma refinaria de petróleo fazem o

mesmo" (LESSA, 2007, p. 165).

O mecanismo de contratação temporária apenas valoriza o capital, e como atividade assalariada é uma exposição do trabalho humano se limitando a mercadoria força de trabalho, o que implica em trabalho abstrato que serve de "autovalorização do capital".

Os números apresentados sobre a contratação temporária não estão deslocados da conjuntura de reestruturação do mundo do trabalho e os desdobramentos que atingiram o mundo do trabalho. A contratação de professores temporários da rede estadual de ensino demonstra ser um instrumento viável e rápido para conter o déficit de professores efetivos na rede estadual, pois claramente os números e os editais publicados em caráter emergencial não consistem mais em algo excepcional, pelo contrário, tornou-se algo rotineiro.

Em seu estudo sobre as decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (STF) referentes às contratações de professores temporários, Pinto (2015) adverte que na doutrina jurídica há um esforço em estabelecer critérios e parâmetros para se estabelecer o que se entende por "necessidade temporária de excepcional interesse público", sendo o STF constantemente convocado para analisar a constitucionalidade dos dispositivos legais sobre a contratação temporária de servidores. Assevera ainda que o STF se absteve de analisar a contratação temporária de docentes em conformidade com os dispositivos constitucionais sobre a educação, o que gera uma cisão no entendimento de doutrinadores a respeito da natureza essencial da educação e dessa forma: "trata-se de processo de precarização do trabalho docente amparado por uma interpretação jurídica que privilegia a garantia individual dos direitos educacionais em prejuízo da construção de uma política pública educacional pautada, entre outros, no principio constitucional da valorização de profissionais da educação" (PINTO, 2015, p. 14). É válido afirmar que o professor temporário sempre será necessário, nos moldes do que vem expresso na carta magna, bem diverso do atual cenário de contratação, que muitas vezes, com concurso ainda vigente, candidatos aprovados não são convocados.

Contatamos que a contratação de docentes temporários é mais uma forma precarizada do trabalho docente, estando o processo de precarização presente desde a forma de contratação/entrada desses profissionais no ensino público. A precarização do trabalho docente é caracterizada como uma repercussão da crise do capital que atinge o mundo do trabalho, para sair da condição de desemprego, esses professores ficam totalmente desprofissionalizados na tentativa de desviar dos impactos do capital, já que:

> Os interesses vitais do capital ao manter em vigor toda a legislação autoritária antissindical do passado recente, e ao apoiar com o poder do Estado a pressão do capital em favor de uma maciça precarização da força de trabalho, como solução

> cinicamente mentirosa para o problema do desemprego. É por isso que não se pode remover da agenda histórica a necessidade de uma ofensiva socialista por nenhuma variedade imaginável de acomodação defensiva do trabalho. (MÉSZÁROS, 2012 p. 95).

Detectamos que a legislação que versa sobre a contratação de docentes temporários, em específico no artigo 04, viabiliza que profissionais sejam selecionados mediante seleção que pode ocorrer na unidade escolar. O que é precarizado se agudiza ainda mais ao constatarmos a possibilidade de ingresso de graduandos e bacharéis, já que é expresso legalmente na carta constitucional brasileira, na LDB e na própria legislação específica que o pré-requisito para ingresso no magistério é Licenciatura Plena.

Portanto, a sociabilidade do capital não permite outra forma, que não seja a forma precarizada de trabalho a ser o cerne do mundo produtivo no século XXI. Urge uma nova forma de sociabilidade que supere os mecanismos do capital, pois só assim o trabalho na sua forma precarizada, com suas diversas modalidades, tanto na esfera pública como privada será despossuído do intento de explorar a força de trabalho dos indivíduos.

Por se tratar de um trabalho dissertativo, e não pretendendo esgotar a temática em questão, alguns questionamentos surgem para posteriores estudos, a saber: Quais condições de trabalho subjazem a rotina desse profissional? Quais os impactos da Reforma do Ensino Médio para os professores temporários? Em suma, podemos concluir que o contrato de trabalho temporário agudiza a precarização do trabalho docente, bem como contribui com o cenário de desmonte da educação e da retirada de direitos trabalhistas sob a falácia da flexibilização dos contratos de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BENEVIDES, Claúdia do Valle. **Um Estado de Bem-Estar Social no Brasil?** 2011.96f .Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil:** da centralidade do trabalho a centralidade da política. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

_____, Maria Edna de Lima. Trabalho, educação e crise do capital: a privação do público. In: JIMENEZ, S; OLIVEIRA, J. L.; SANTOS, D. (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes:** teses e conferências do II Encontro Regional do Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE, 2008.

_____. **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BOSCHETTI, Ivanette. Precarização do trabalho e expropriação dos direitos da Seguridade Social. In: NAVARRO, V. R; LOURENÇO, E.A.S.(Orgs.). **O avesso do trabalho IV:** terceirização, precarização e adoecimento no mundo do trabalho. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As aulas régias no Brasil**. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M . H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. V.I: Séculos XVI-XVIII. Petropólis, RJ: Vozes, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva, artigo a artigo**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. **A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil.** In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CEARÁ. **Lei Complementar n. 22, de 24 de Julho de 2000**. Dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. Disponível em:

<http://www.apeoc.org.br/extra/legislacao/lei%20compl%2022-24.07.2000.pdf>. Acesso em 30 ago 2016.

CEARÁ. **Lei Complementar n. 173, de 02 de Agosto de 2017.** Altera a Lei Complementar n. 22 de 2000. Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2016/11/lei-complementar-n-173_2017-contratacao-temporarios.pdf>. Acesso em 17 jan 2019.

CEARÁ. **Lei nº 13429 de 31 de Março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm>. Acesso em 07 dez 2018.

CEARÁ. **Lei n. 14.954, de 27 de junho de 2011.** Dispõe sobre a remuneração de professores contratados por tempo determinado nos termos da lei complementar 22/2000. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/1715-lei-n-14-954-de-27-06-11-do-de-05-07-11>. Acesso em 07 dez 2018.

CEARÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Seleção pública para composição de banco de recursos humanos de professores para atender necessidades temporárias das escolas da rede pública estadual de ensino. Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: <http://titan2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2012/download/EDITAL_SEDUC2012.pdf>. Acesso em 07 dez 2018.

CEARÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Seleção pública para composição de banco de recursos humanos de professores para atender necessidades temporárias das escolas da rede pública estadual de ensino. Fortaleza: SEDUC, 2016.
Disponível em:
<http://selecao.seduc.ce.gov.br/docs/Edital_Selecao_Publica_Simplificada_2016.pdf>. Acesso em 07 dez 2018.

CEARÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Concurso público para provimento de cargas no cargo de professor pleno I. Fortaleza: SEDUC, 2013. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUC_CE_13/arquivos/EDITAL_N007.2013_VERS__O_DOE_DE_07.06.2013.PDF>. Acesso em 07 dez 2018.

COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sudermann, 2009.

DRUCK, Graça. Terceirização no serviço público: múltiplas formas de precarização do trabalho. In: NAVARRO, V. R; LOURENÇO, E. A. S. (Orgs.). **O avesso do trabalho IV:** terceirização, precarização e adoecimento no mundo do trabalho. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

DRUCK, Graça; BORGES, Ângela. Terceirização: um balanço de uma década. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 111-139, jul./dez. 2002.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminsk; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **Trabalho & Educação Belo Horizonte**, v. 23, n. 2, p. 129-139, mai-ago, 2014.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná:** a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2013.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** Sao Paulo: Cortez, 2008.

HUBERMAN, Leo. **A história da riqueza do homem.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas**. Brasília – DF, 2017. Dísponivel em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 07 dez 2018.

INSTITUTO ECONÔMICO DE PESQUISA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRA (FJP); PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras.** Série Atlas do Desenvolvimento urbano do Brasil.
Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/141125_atlas_fortaleza>. Acesso em 15 jan 2019.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; LIMA, Marteana Ferreira. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p.73-94, ago, 2011.

_____, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas para as diretrizes do novo milênio. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 28, p. 119 - 137, jan/jun, 2007.

JIMENEZ, S; SOARES, R. A crise do capital e o neopragmatismo na educação dos trabalhadores. IN: JIMENEZ, S; OLIVEIRA, J.L; SANTOS, D. (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes:** teses e conferências do II Encontro Regional trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE, 2008.

JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro. **Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil:** uma análise à luz da crítica marxista. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr/jun, 2017.

LEHER, Roberto. Um novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. 3.ed. n. 03, p.19-30, 1999. Disponível em:

<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em 02 dez 2018.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução [1917].** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2013.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002

LESSA, Sérgio. **Trabalho e ser social.** Fortaleza, Maceió: EUFC; EDUFAL, 1997.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Modo de produção e revolução: Lukács e Mészáros. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 66-83, jun. 2009.

LIMA, Ana Joza de. **Crise estrutural do capital, reformas educacionais e trabalho docente:** análise da realidade dos professores do ensino médio em Sobral – CE. 2017. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2017.

LIMA, Marteana Ferreira. T**rabalho, reprodução social e educação em Lukács.** 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, Maiara. **Desvalorização das condições do trabalho docente**: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social:** a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MACIEL, Davi. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Goiania, v. 13, n. 11, p. 98 – 108, dez, 2017.

MAIA FILHO, Osterne; *et al.* O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. Sao Paulo: Cortez: 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo,2008.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. 8. ed. Sao Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl**. Para a Crítica da Economia Política.** Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil:** o FUNDEF no centro do debate. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Desemprego e precarização – Um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O século XXI:** socialismo ou barbárie? São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MORAES, B.; JIMENEZ, Susana. A individualidade humana na obra marxiana *O Capital:* primeiras aproximações. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SANTOS, Deribaldo; OLIVEIRA, Jorge Luís de. (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes:** teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE, 2009.

NAVARRO, Vera Lúcia; LOURENÇO, Edvânia Ângela De Souza. In:_____ (Orgs.). **O avesso do trabalho IV:** terceirização, precarização e adoecimento no mundo do trabalho. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente:

por onde passa a valorização? **Revista Educação Em Questão**, v. 46. n. 32, p. 51- 74, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a Reestruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. IN: **Educ. Soc.**, n.99, pp.355-375, 2007.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **A incontrolabilidade ontológica do capital – um estudo sobre *Beyond Capital,* de István Mészáros**.2001.226 f Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2001.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Meszáros e a incontrolabilidade do capital.** 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PARAIN, Charles. A evolução do sistema feudal europeu. In: SANTIAGO, Theo. **Do feudalismo ao capitalismo:** uma discussão histórica. 5. ed. Sao Paulo: Contexto, 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e Toyotismo. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINTO, Isabela Rahal de Rezende. A contratação de docentes na rede pública de ensino: análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012). In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2015.
Disponível em : www.anped.org.br/biblioteca/item/contratacao-temporaria-de-docentes-na-rede-publica-de-ensino-analise-das-decisoes Acesso em: 01/02/2019

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, José Abrahão. O financiamento do ensino médio no brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul/set. 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. Análise da crise estrutural do capital**. Revista Educação em Debate.** Ano 26, v.1, n. 47, p. 43- 47, 2004.

RABELO, J.; LEITÃO, V. A . Introdução aos antecedentes históricos do movimento de educação para todos. In: RABELO, J; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SANTANA, Marco Aurelio; RAMALHO, Jose Ricardo. **Além da fábrica:** trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____, Dermerval. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun, 2008.

SEKI, Allan Kegin; *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

SELIGMANN-SILVA, E.; HELOANI, R. Precarização - impactos sociais e na saúde mental. In: NAVARRO, V., LOUREÇO, E. (Orgs.). **O avesso do trabalho IV:** Terceirização, precarização e adoecimento no mundo do trabalho. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, Simone César. **A precarização do trabalho docente universitário nos anais da ANPED:** uma análise crítica de estudos selecionados. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2008.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

_____, Ivo. **Método científico:** uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____, Ivo**. Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

VASAPOLLO, Luciano. A precariedade como elemento determinante do capital. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, n. 2, v. 16, p. 368-386, 2005.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade – elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino**. Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro: 2007

VILAR, Pierre. A transição do feudalismo ao capitalismo. In: SANTIAGO, Theo. **Do feudalismo ao capitalismo:** uma discussão histórica. 5. ed. Sao Paulo: Contexto, 1996.