

**Trabalho docente na Educação Básica: subsunção ao capital**  
**Teachers' task in Basic Education: subsumption to capital**  
**Trabajo docente en la Educación Básica: subsunción al capital**

Recebido: 09/06/2020 | Revisado: 24/06/2020 | Aceito: 25/06/2020 | Publicado: 07/07/2020

**Neide de Almeida Lança Galvão Favaro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>

Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Paranavaí, Brasil

E-mail: [neidegafa@hotmail.com](mailto:neidegafa@hotmail.com)

**Priscila Semzezem**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Paranavaí, Brasil

E-mail: [priscilasesmzezem@hotmail.com](mailto:priscilasesmzezem@hotmail.com)

**Letícia Nayele Lessa Ramos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8048-7191>

Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Paranavaí, Brasil

E-mail: [lehnayele@hotmail.com](mailto:lehnayele@hotmail.com)

**Dorcely Isabel Bellanda Garcia**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8613-2842>

Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Paranavaí, Brasil

E-mail: [dorcelygarcia@hotmail.com](mailto:dorcelygarcia@hotmail.com)

**Resumo**

São constatáveis, no trabalho docente, significativos índices de afastamento por adoecimento e sua desvalorização social, o que culmina na baixa atratividade desta profissão. Compreende-se que, para o enfrentamento deste processo, é imprescindível apreender as suas causas. Este artigo, por intermédio de pesquisa qualitativa e bibliográfica, objetiva analisar os fundamentos socioeconômicos que determinam a atual condição do trabalho docente na Educação Básica. Conclui-se que o desmonte das políticas sociais aprofunda-se e viabiliza a expansão da privatização do setor educacional, bem como a intensificação e a proletarianização do trabalho docente, revelando a subsunção da educação e do trabalho às demandas do capital. Pretende-se assim assegurar a lucratividade, em um mercado cada vez mais competitivo e sujeito a crises periódicas, cujo resultado tem sido a corrosão dos direitos dos

trabalhadores. Reverter este cenário implica a luta pela superação da atual lógica societal, em que ambos se reduzem a mercadorias subordinadas às exigências de valorização do valor.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Professores da Educação Básica; Capitalismo; Ensino.

### **Abstract**

Significant sick leave rates and social devaluation are verified in the teaching profession, with the consequent lack of profession attractiveness. The process may be coped with by analyzing its causes. This paper, through qualitative and bibliographic research, aims to analyze the socioeconomic foundations that determine the situation of teaching activities in basic schooling, linking it to the social and economic realities that affect it. It concludes that the dissembling of social policies deepened and made the expansion of private schooling, the intensification and the proletarianization of the teaching work, revealing the subsumption of the education and labor to the demands of capital. It intends to ensure profitability, in a market that is increasingly competitive and subject to periodic crises, the result of which has been the erosion of workers' rights. The reversion of such a situation requires overcoming of the contemporary society logic, where both they are reduced to mere goods subordinated to the demands of the valorization of worthiness.

**Keywords:** Teachers' task; Basic Education; Law of worthiness; Teaching.

### **Resumen**

En el trabajo docente, se constatan significativos índices de alejamiento por enfermedad y su devaluación social, lo que culmina con una baja atracción para esa profesión. Se comprende que, para enfrentar ese proceso, es imprescindible apoderarse de sus causas. Este artículo, a través de la investigación cualitativa y bibliográfica, tiene como objetivo analizar los fundamentos socioeconómicos que determinan la condición actual del trabajo docente en la Educación Básica. Se concluye que el desmonte de las políticas sociales se profundiza y viabilizan la expansión de la privatización del sector educacional, así como la intensificación y la proletarización del trabajo docente, revelando la subsunción de la educación y el trabajo a las demandas del capital. Está destinado a garantizar la rentabilidad, en un mercado cada vez más competitivo y sujeto a crisis periódicas, cuyo resultado ha sido la erosión de los derechos de los trabajadores. Reverter este escenario implica en la lucha por la superación de la actual lógica societaria, en que ambos se reducen a mercadorías subordinadas a las exigencias de valorización del valor.

**Palabras clave:** Trabajo docente; Profesores de la Educación Básica; Capitalismo; Enseñanza.

## 1. Introdução

Identifica-se na atualidade um alerta no campo da educação e trabalho, tendo em vista a expressiva quantidade de professores que tem adoecido, ocasionando afastamentos de suas atividades e a realização de seu trabalho sob constante desgaste físico e psicológico. Diehl e Marin (2016, p. 65) constataram que a “[...] profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes”. Diante deste cenário, infere-se que o trabalho docente, em específico, reserva singularidades que merecem ser desveladas.

No Brasil, é sintomática a abordagem de temas acerca da melhoria das condições salariais e da carreira docente nas políticas educacionais dos últimos anos, embora permaneçam os impasses reais (Gatti, Barreto & André, 2011). A situação demanda a compreensão de suas causas, para viabilizar um enfrentamento consistente.

Neste sentido, este artigo objetiva analisar os fundamentos socioeconômicos que determinam a atual condição do trabalho docente na Educação Básica, a fim de auxiliar na identificação das origens dos problemas que marcam a profissão.

## 2. Metodologia

A pesquisa possui a finalidade de descobrir respostas a determinadas questões, mediante um conjunto de técnicas e procedimentos científicos (Marconi & Lakatos, 1990). Diante disso, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, de natureza qualitativa. Na pesquisa bibliográfica, a “[...] finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (*Ibidem*, p. 66). Recorreu-se assim à identificação das condições gerais da docência a partir de autores que abordaram distintas questões, como Gatti *et al.* (2009), Matijascic (2017), Jacomini & Penna (2016); amparando-se também na análise documental de legislações e dados empíricos, disponíveis em órgãos públicos brasileiros, como INEP (2019) e Brasil (1988, 1996, 2014).

A partir dos dados obtidos e tendo como pressuposto teórico a necessidade de relacionar o objeto de estudo com seus condicionantes sociais e econômicos, em uma abordagem multidisciplinar, adotou-se o procedimento qualitativo, que, conforme descreve

Minayo (2004), corresponde a uma análise profunda das relações, dos processos e fenômenos. Pereira *et al.* (2018, p. 28) ressaltam que, na pesquisa qualitativa, “[...] os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social; as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que requerem soluções”.

Desta forma, o estudo está organizado a partir de uma discussão inicial de elementos que caracterizam as condições da docência no Brasil e, a seguir, procede-se à análise das causas deste cenário, a partir da consideração das demandas do capital e de suas influências na educação e no trabalho docente.

### **3. Resultados e Discussão**

#### **3.1. Trabalho docente: elementos exploratórios no contexto brasileiro**

Considera-se importante reconhecer a docência como trabalho, pois, na relação social capitalista, o professor vende a sua força de trabalho para sobreviver. Ele é um trabalhador assalariado e realiza uma atividade específica. Considerando a identidade de seus processos de trabalho, ou seja, de seus trabalhos concretos relacionados ao ensino e aprendizagem, é possível afirmar que os professores constituem uma determinada categoria profissional. Na sociabilidade do capital, eles inevitavelmente sentem as refrações vivenciadas no atual contexto pela classe trabalhadora em geral.

Dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019) demonstraram que há 2,2 milhões de professores na Educação Básica brasileira. A maior parte, 62,9%, atua no Ensino Fundamental, representando um contingente importante de trabalhadores docentes. Por outro lado, há uma baixa atratividade pela carreira, revelando a complexidade e os problemas de sua realidade concreta. Gatti *et al.* (2009) evidenciaram, em extensa pesquisa empírica, que jovens concluintes do Ensino Médio conferem à profissão significativa relevância para a formação humana, embora ela não seja vista como uma carreira atrativa por demandar muito trabalho e ter pouco retorno.

A baixa popularidade em relação aos cursos para formação de professores e sua expressiva desistência não são exclusividades do Brasil. Dados da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicam “preocupações” relativas ao déficit de profissionais do ensino nos diversos países membros (Maués, 2011).

No Brasil, avanços no reconhecimento da profissão ocorreram na década de 1980, período marcado por intensa mobilização popular, decorrente do fim da ditadura burguesa-

militar (1964-1985). Lutas e embates históricos empreendidos pela categoria asseguraram algumas normativas para a garantia e proteção dos seus direitos.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, nos incisos V e VIII do artigo 206 (Brasil, 1988), no que se refere aos profissionais da educação, sua valorização por intermédio de planos de carreira, o ingresso por concurso público e a definição de um piso salarial para os trabalhadores da educação escolar pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reafirmou estes direitos e incluiu o aperfeiçoamento contínuo com licença remunerada, a progressão funcional, o período incluso no horário de trabalho para estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

A Lei nº 11.738/2008 estipulou, tardiamente, o piso salarial nacional para os docentes da Educação Básica, que “[...] não atendeu às expectativas e às demandas das entidades dos professores e de movimentos em defesa da escola pública e do direito à educação, mas implicou aumento salarial nos estados e municípios que pagavam valor inferior ao Piso” (Jacomini & Penna, 2016, p. 180).

O Plano Nacional de Educação (PNE) projetou metas para o período de 2014-2024, com a Lei nº 13.005/2014, tratando da valorização e da formação dos professores da Educação Básica na rede pública. Propôs, na Meta 17, algumas estratégias para sua valorização, como a atualização progressiva do piso salarial e o acompanhamento de sua evolução; a implantação dos planos de carreira e a gradativa implantação do exercício laboral em uma única escola; além da equiparação de seu rendimento ao de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, em um prazo de seis anos. Além disto, projetou esforços para aumentar a escolaridade docente, nas Metas 15 e 16, para que todos tenham formação superior e para que, até 2024, metade deles atinja, também, a formação em pós-graduação (Brasil, 2014).

O que persiste, no entanto, é outra realidade, pois há aproximadamente “[...] 10% de professores nas esferas federais e estaduais com ensino médio em regiões metropolitanas, e isso piora em áreas urbanas não metropolitanas. Em escolas da iniciativa privada, os números podem equivaler a um terço do total” (Matijascic, 2017, p. 36).

Mesmo com uma legislação que assegura conquistas históricas aos trabalhadores da educação, o que se evidencia, no campo das relações concretas, é a gradativa e frequente perda de direitos e a docência sob constantes ataques governamentais. No final de 2019, com a reforma da previdência, tais investidas foram intensificadas. Anos de trabalho foram

adicionados em suas carreiras e os docentes, que já vêm com a saúde física e psíquica abalada devido a sua intensa jornada e condições de trabalho, vivenciam o desmonte de seus direitos.

Estar regulamentado, ou seja, constar em lei, não assegura, de fato, a sua efetivação, pois, para isso, concorrem fatores econômicos e políticos que extrapolam questões morais ou “vontades” pessoais. É necessário destacar, por conseguinte, que o campo normativo é carregado de tensões e contradições, pois trazem em seu bojo aparatos legais que encontram barreiras para sua execução e efetivação.

No que se refere às condições socioeconômicas dos docentes no Brasil, Matijascic (2017) indica que as limitações nas bases de dados disponíveis são “incontornáveis”, resultando em insuficiências na aferição de questões como a jornada de trabalho, a falta de docentes em várias áreas, as condições de trabalho nas escolas, e mesmo as relativas à remuneração docente.

Neste caso, os dados acessíveis indicaram que “[...] o professor é basicamente um assalariado, cujos direitos sociais são respeitados e o nível de rendimentos, embora seja limitado, não o coloca em uma situação de pobreza relativa ou absoluta” (Matijascic, 2017, p. 36). Isto não significa, todavia, que a situação seja boa, pois, ao analisar a distribuição de renda por regiões e local de domicílio, inferiu-se que “[...] atuar como professor parece ser menos atraente em todas as regiões do Brasil, tendo em vista que os demais ocupados possuem uma escolarização menor” (*Ibidem*, p. 15). A exigência prevista, de maior nível de escolarização para a docência, deve, portanto, intensificar ainda mais a desmotivação pela profissão.

Outro agravante a considerar é que boa parte dos professores ainda duplica a jornada de trabalho para conseguir uma renda melhor. Os dados estatísticos corroboram esta análise. No Brasil, segundo o Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), somente 20,6 % dos professores tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. No Ensino Fundamental, nos anos iniciais, a maioria tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a maioria dos professores possui entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Neste levantamento, também se identificou que há professores que são responsáveis por mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Além disto, há “[...] professores com mais de um empregador ou exercendo outra atividade que não a de docente de forma concomitante”, como decorrência do “[...] reduzido salário em uma atividade que requer maior nível de conhecimento” (Matijascic, 2017, p. 22), sendo necessário complementar a renda familiar. Em sua pesquisa, o autor concluiu que de

10% a 30% de docentes possui mais de um emprego no Brasil, oscilando este índice entre as regiões, o que merece atenção.

Diante deste preocupante cenário, observa-se, ainda, a questão da instabilidade profissional, decorrente dos desdobramentos da flexibilização do trabalho e das atuais políticas públicas, que estão refletindo drasticamente na realidade desse trabalhador. Há que se considerar o explícito descumprimento do preceito constitucional do ingresso na carreira exclusivamente por concurso público, visto que os entes federados cada vez mais recorrem à contratação temporária.

Para Basílio (2017), a aprovação da Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017 e da Lei da Terceirização, Lei nº 13.429/2017, estabeleceu novas relações de trabalho que resultaram no agravamento da situação. A autora demonstrou que alguns estados já mantêm, em seu quadro, mais da metade de seus docentes como temporários, como no Mato Grosso, 60%, e em Santa Catarina, 57%. No Mato Grosso do Sul há 50%; em Minas Gerais, 48%; em Pernambuco, 44% e em São Paulo, 34%.

Além disso, o autor supracitado atestou a contratação de professores via prego presencial, que levou em consideração o “menor preço global”. Especialistas temem que esta medida poderá contribuir para intensificar a não realização de concursos públicos e, também, que a administração de escolas e todo o seu quadro sejam entregues às Organizações Sociais (OS), aprofundando o processo de degradação deste trabalho.

Mediante o exposto, há uma preocupação social com esta profissão, visível na fala recorrente sobre a importância dos profissionais da educação. Por outro lado, essa posição é ambígua, pois ora se enaltece este profissional, valorizando a luta que realiza para viabilizar seu trabalho; ora responsabilizam-no pelas mazelas escolares e pelo baixo desempenho dos alunos. No plano da atividade real do magistério na Educação Básica, portanto, tem-se exigido cada dia mais dos professores. A escola é induzida a desempenhar funções que anteriormente não possuía, acarretando atividades diversas que exigem maior tempo de preparo do professor, sem haver a necessária adequação e adaptação de suas condições de trabalho.

O trabalho docente caracteriza-se, assim, por ser extremamente exaustivo. Ele se configura com exigências que extrapolam a relação de ensino e aprendizagem, incorporando demandas de cunho social, familiar, além do excesso e sobrecarga de trabalho burocráticos e da insegurança profissional, tornando-se desgastante. Os problemas empíricos enfrentados pelos docentes da Educação Básica também incluem a superlotação nas salas de aulas, a

estendida carga horária de trabalho, a falta de infraestrutura do ambiente escolar, os ataques ao seu plano de carreira, além de inúmeros outros.

Este conjunto de fatores interfere diretamente nos resultados do trabalho do professor e tem sérias consequências em sua saúde. Segundo Gasparini, Barreto & Assunção (2005), as condições de trabalho às quais os professores se submetem fazem com que suas capacidades físicas e cognitivas se sobrecarreguem para alcançar o objetivo proposto, pois sua realização ocorre em patamares precários.

O que se constata, invariavelmente, é o aumento drástico do número de professores adoecidos, física e mentalmente. Foi registrado, em Belo Horizonte, por exemplo, na Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica, que 84% dos casos de afastamentos são por parte dos professores, “[...] sendo os transtornos psíquicos responsáveis pelo maior número de casos [...]” (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005, p. 197).

Pesquisas realizadas por Noronha (apud Gasparini, Barreto & Assunção, 2005) e Diehl & Marin (2016) demonstraram a insatisfação, a falta de motivação e o adoecimento real dos docentes. As principais causas deste processo estão relacionadas às queixas identificadas nestes trabalhadores, em relação à intensificação e sobrecarga de trabalho, ao número excessivo de alunos por sala, à falta de infraestrutura e à insatisfação por trabalhar em várias escolas.

Estes fatores constituem fontes do estresse e do cansaço físico e psicológico sofrido pelos educadores. O trabalho docente, na acepção de Freire (2010), é permeado pelas pressões sofridas em sala de aula, e também pelo controle rígido, além das jornadas exaustivas de trabalho, o que acaba por submetê-lo a um nível alarmante de estresse e adoecimentos. Problemas de ergonomia também são frequentes nestes profissionais. Aliados às medidas oriundas das políticas que vêm sendo tomadas em relação a esta profissão, o resultado é a deterioração das condições de seu trabalho, a degradação de sua formação e a consequente desistência da carreira.

Em meio aos efeitos deste atual processo de precarização do trabalho docente, é cada vez mais identificável, neste trabalhador, a degradação da vida, ocasionando a manifestação da “síndrome de *burnout*” (*Ibidem*). *Burnout* é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais que trabalham com atividades que exigem cuidado, em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional, segundo Carlotto (2002). Uma das definições da síndrome de *burnout*, bastante aceita atualmente, fundamenta-se na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, que considera três aspectos: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. Alguns sintomas se destacam:

Maslach, Schaufeli e Litter (2001) pontuam que, nas várias definições de *Burnout*, embora com algumas questões divergentes, todas encontram no mínimo cinco elementos comuns:

- 1) existe a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- 2) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos;
- 3) os sintomas do *burnout* são relacionados ao trabalho;
- 4) os sintomas manifestam-se em pessoas ‘normais’ que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome;
- 5) a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos (Carlotto, 2002, p. 23, grifos da autora).

Carvalho Júnior & Said (2014), por sua vez, preconizam que o processo de adoecimento vivenciado pelos professores só é passível de entendimento quando articulado à relação social de produção e ao contexto de seu processo de trabalho. Isto porque, no atual estágio do capital, “[...] a manifestação mais clara da precarização é a diminuição da qualidade de vida” (*Ibidem*, p. 14).

Esta situação docente demanda respostas efetivas e o entendimento de suas causas fundamentais, que vão além de fatores políticos e morais, e afetam radicalmente a profissão docente. Elas residem, como analisado a seguir, na relação social do capital.

### **3.2. O capital e a mercantilização do ensino: rebatimentos no trabalho docente**

A educação escolar tem sido alvo de reconfigurações diversas na conjuntura atual, justificadas ideologicamente a partir de sua inadequação aos imperativos da dinâmica social em curso, incidindo diretamente sobre o futuro do trabalho docente. Apenas para sinalizar algumas delas, destaca-se a proposição na Câmara Federal dos Deputados, no dia 02 de abril de 2020, de uma emenda à Medida Provisória nº 934, que regulamenta a educação domiciliar durante a pandemia, visando liberar a prática da *homeschooling*. Outra medida foi a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que regulamentou a Reforma do Ensino Médio, permitindo parte da integralização na modalidade de educação a distância (EAD) e a atuação de profissionais com “notório saber” no magistério, dispensando formação específica.

O resultado previsível é o aprofundamento das desigualdades educacionais, além da intensificação da desvalorização do trabalho docente. No momento atual, impactado pela pandemia do Covid-19, que teve como marco inicial março de 2020, a EAD e as “aulas remotas” são impostas por gestores educacionais, à revelia das críticas, manifestações e resistências de entidades representantes dos educadores e dos interesses populares. Ainda não

é possível dimensionar as consequências e repercussões desta pandemia no sistema educacional brasileiro, pois este processo ainda se encontra em expansão. Os encaminhamentos apontam, porém, para avanços e investimentos, sem precedentes, nas atividades não presenciais.

Mediante tal conjuntura, é importante ultrapassar a crítica política que limita o problema a uma questão de “prioridade governamental”. Considera-se imprescindível compreender esses fatores no âmbito do campo da política educacional, enquanto constitutivo de uma relação socioeconômica carregada de tensões e conflitos. O conjunto de medidas implantadas é sintomático quanto ao projeto político-social em curso, cujos objetivos estão relacionados diretamente aos interesses econômicos, que visam assegurar a reprodução ampliada do capital. É indispensável, portanto, envidar esforços para a compreensão desta complexa relação social.

A relação do capital carrega a marca da contradição, expressa nas características históricas que assume para superar suas inevitáveis crises, oriundas de sua própria lógica interna de funcionamento. Desde fins do século XIX, as relações sociais e econômicas capitalistas ampliaram-se, consolidando a produção universal de mercadorias e impondo a regulação da “lei do valor”, em que “[...] *as mercadorias são trocadas conforme a quantidade de trabalho socialmente necessário nelas investido*” (Netto & Braz, 2008, p. 90, grifos dos autores).

A (re)produção da vida humana, nesta sociabilidade, depende do mercado, conforme Tumolo (2018), pois é nele que ocorrem a compra e a venda dos meios de subsistência. Todos são compradores e vendedores de mercadorias, configurando-se dois segmentos sociais: os vendedores das mercadorias produzidas, que são os proprietários dos meios de produção, os capitalistas; e os vendedores da sua força de trabalho, única mercadoria de que dispõem, os trabalhadores. O capitalista compra a força de trabalho do trabalhador, que vai produzir uma mercadoria que é propriedade do capitalista. “Ao produzir a mercadoria que vai ser vendida, o trabalhador produz também mais-valia, que será acumulada pelo capitalista, num movimento incessante e insaciável, configurando o movimento do capital” (*Ibidem*, p. 17).

Esta complexa e dinâmica relação do capital é incontrolável, pois “[...] o conjunto da produção de mercadorias não obedece a nenhum planejamento e opera anarquicamente” (Netto & Braz, 2008, p. 90). Acionada pela concorrência intercapitalista, a lei do valor impõe-se como “[...] o único regulador efetivo da produção e da repartição do trabalho e funciona à revelia dos homens, como algo completamente fora do seu controle”, gerando assim o “[...] mecanismo das crises econômicas” (*Ibidem*, p. 91).

A relação social produtiva do capital é, na atualidade, hegemônica nesta sociabilidade, embora conviva com outras relações, que não são especificamente capitalistas. Dentre elas estão aquelas em que não há produção de mais-valia, porque os proprietários dos meios de produção utilizam sua própria força de trabalho para produzir as mercadorias que vendem. Também há aquelas em que há a compra e venda da força de trabalho, mas não a produção de mais-valia, como no caso das empresas públicas, por exemplo.

Tumolo (2018, p. 19) indica que, na dinâmica da concorrência, “[...] a ação das empresas capitalistas tende a ir diminuindo ou eliminando o campo de atuação dos concorrentes que não estabelecem a relação especificamente capitalista”, ampliando a influência dela. Isto ocorre porque as empresas aumentam a produtividade e diminuem o valor das mercadorias, adquirindo vantagem sobre os concorrentes que, para não serem eliminados, precisam acompanhá-las.

“Este movimento incessante resulta numa tendência de queda generalizada do valor das mercadorias, cujo efeito prático é a neutralização e a eliminação dos produtores de mercadorias que não conseguem incorporar estes elementos” (*Ibidem*, p. 19). Este processo expressa o mercado ou a lei do valor, e todos estão submetidos, independentemente de suas vontades. A acumulação capitalista é, assim, marcada pela reprodução ampliada de capital, o que demanda a transformação de parte da mais-valia em capital, bem como a exploração da força de trabalho.

A tendência deste movimento é a centralização de capital, que afeta os diversos setores econômicos e sociais. A organização monopolista do capital cumpre, desta forma, um duplo objetivo: “[...] obter lucros acima da média [...] e escapar dos efeitos da tendência à queda da taxa de lucro”, o que exige “[...] um incremento da exploração dos trabalhadores”, embora “[...] encontre limites políticos para fazê-lo a seu bel-prazer” (Netto & Braz, 2008, p. 189). Os lucros capitalistas, todavia, “[...] não violam a lei do valor e nem suprimem a concorrência e a anarquia do mercado” (*Ibidem*, p. 189), o que foi evidenciado pelas violentas crises de 1891, 1900, 1907, 1913, 1921, 1929, 1937-38. As crises são, portanto, inelimináveis e constitutivas desta sociabilidade, introduzindo tensões reiteradas e desencadeando novos processos na dinâmica socioeconômica.

A partir dos anos de 1970, a tendência duradoura da queda das taxas de lucros das economias mundiais acionou novas respostas do capital, pois a expansão territorial que marcou o avanço imperialista na virada do século XX esgotou-se. Para evitar seu colapso, o capital criou outras estratégias, na virada do século XXI, “[...] por meio da erosão dos direitos sociais, da fragmentação das cadeias produtivas e da ‘deslocalização’ e

‘reterritorialização’ das etapas das cadeias produtivas” (Barreto & Leher, 2008, p. 429-430, grifos dos autores).

A reprodução capitalista exigiu o ajuste estrutural, expandido no Brasil a partir dos anos de 1990, que envolveu também a ordem jurídica e política. “Embora o padrão de acumulação esteja sendo implementado principalmente por meios econômicos, a apropriação capitalista requer a coerção extra-econômica do Estado”, conforme destacam Barreto & Leher (2008, p. 430). Para isto, são acionados elementos ideológicos, institucionais, além da coerção repressiva, na tentativa de assegurar a condição política necessária para assegurar a ampliação do capital.

As ações do Estado se adequam ao neoliberalismo, que é a “forma” política adotada para auxiliar na recuperação da expansão do capital. Ele pode ser definido como uma ideologia e uma forma de poder dentro do capitalismo, ou seja, uma nova hegemonia orientada pelos interesses do capital. Esta orientação “[...] cuida apenas da manutenção de um ambiente institucional favorável aos negócios”, promovendo a liberação do mercado, a fim de assegurar a “[...] realização daquilo que Marx chamou de ‘o salto mortal das mercadorias’ (venda dos produtos)” (Paulani, 2008, p. 77, grifo da autora).

No final do século XX consolidaram-se os ajustes, configurando-se a plataforma de valorização do capital internacional. Sob os imperativos da acumulação econômica, ao modelo inicial neoliberal, de redução do Estado, abertura da economia e desregulação do trabalho, acrescentam-se, agora, novos elementos para a gestão do Estado, pois, “[...] brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado ‘como se fosse um negócio’. E é de fato disso que se trata” (Paulani, 2008, p. 78, grifo da autora). A consequência deste processo tem sido a “[...] dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público” (*Ibidem*, p. 80), principalmente na sua atuação na esfera social. Tal lógica societal atua para garantir os interesses do capital, mobilizando novos modos de pensar e mudanças nas condições de trabalho, reconfigurando também o sistema educacional.

A educação ajusta-se por intermédio de políticas de descentralização administrativa, sob o argumento da autonomia e de novas parcerias na gestão escolar. Realizam-se, também, reformulações de currículos e o controle dos serviços educativos. Por intermédio da disseminação em Conferências Mundiais, a partir de meados de 1990, as reformas educacionais destinadas à América Latina passaram a atribuir, à educação, duas funções essenciais: “[...] a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (Oliveira, 2004, p. 1131). Isto ocorreu em uma conjuntura de

aumento do desemprego e intensificação das desigualdades, o que exigiu reformular a função educacional.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (*Ibidem*, p. 1129).

Neste momento o trabalho docente é ampliado, ultrapassando a sala de aula. Assim, “[...] ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (*Ibidem*, p. 1132). Tudo isto aliado à sua responsabilização em relação à diminuição dos problemas sociais típicos do capitalismo: pobreza, desemprego e violência. Ao professor são atribuídas exigências que vão muito além de sua função, pois a origem destas questões é estrutural, está radicada na lógica da sociabilidade capitalista.

O trabalho docente, portanto, não está imune ao processo de mudanças no modo de produção capitalista. Registra-se que o padrão de acumulação vigente combina a organização do trabalho taylorista/fordista com a acumulação flexível. Para Harvey (2008, p. 140), esta última “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. O autor ainda ressalta que, neste processo, o controle sobre o trabalho é intensificado, e a vida social enfrenta alterações intensas.

Para Gounet (1992, p. 29) este modelo, também denominado “toyotismo”, resume-se a “[...] uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada”. Desta forma, o trabalhador opera maior número de máquinas, diminui o tempo de não-produção e aumenta a produtividade, sem implicar no aumento do valor de sua força de trabalho. Além disso, as indústrias adquirem máquinas mais sofisticadas, de base microeletrônica, dispensando trabalhadores e intensificando o desemprego mundial.

Exige-se, assim, mais do trabalhador, para aumentar a produção da mais-valia, ou seja, recuperar a acumulação do capital diante das crises. O resultado é uma renovada intensificação da exploração do trabalho, bem como a fragilização de seu poder de resistência, logrando condições favoráveis à vitória política do capital sobre o trabalho.

Destaca-se que a subsunção do trabalho ao capital aprofunda-se, e a educação não fica imune a este processo. O caráter mercantil que atinge a educação é consequência da crise do capital, que “[...] precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para

investir. [...] Daí a intensificação do processo de privatização e da transformação desta atividade em uma simples mercadoria” (Tonet, 2012, p. 32). A educação é, portanto, readequada para atender às demandas do capital, afetando o trabalho docente.

Segundo Hypólito (2011, p.4), “[...] se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica”. A educação fica cada vez mais sujeita às regras do mercado, tornando o ensino uma mercadoria que mobiliza significativo capital.

A educação e o trabalho, subsumidos ao capital e mercantilizados, reservam singularidades. Como afirma Marx (2017, p. 146), “[...] uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Mas sua análise a revela como uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e caprichos teológicos”; portanto, de difícil apreensão. Esta dificuldade também afeta o trabalho docente. Para Tumolo e Fontana (2008), os docentes, como vendedores da força de trabalho, inserem-se no processo de precarização de suas condições de trabalho, sendo necessário analisá-los a partir da relação do capital.

Constata-se que no Brasil há 181.939 escolas de Educação Básica. A rede municipal possui 60,6% das escolas, seguida de 22,3% da rede privada (INEP, 2019). Como a maioria das escolas concentra-se no âmbito público e, conseqüentemente, a inserção dos professores em sua maioria ocorre por esta via, está posto o desafio de desvelar essa realidade a partir das distinções entre as relações de produção que estabelecem.

É necessário delimitá-las, pois, embora ambos executem o mesmo processo de trabalho concreto e sejam assalariados, não realizam a mesma relação de produção. No caso das instituições privadas, o professor realiza uma atividade produtiva de capital, pois ele “[...] vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo” (Tumolo & Fontana, 2008, p. 168).

Já no caso das instituições públicas não, pois, embora o professor “[...] venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia”, não se constituindo como classe proletária, conforme asseveram Tumolo & Fontana (2008, p. 168). Apesar de tal distinção, a tendência oriunda da nova fase do capital, de intensificação das privatizações, é a de crescimento de professores proletários, o que já se encontra em estágio avançado no Ensino Superior.

Na Educação Básica este processo também se intensifica, mediante o atual cenário de pandemia. As últimas reformas políticas já sinalizavam para a tendência em curso, pois os

grupos empresariais capitalistas estavam, “[...] cuidadosamente, orquestrando um grande bote sobre o dinheiro público a ser destinado à educação básica nos próximos anos” (Neri & Vilela, 2017, p. 1). Isto se concretiza via oferta de “pacotes e programas educacionais”, “módulos encaixotados em cursos, presenciais ou à distância”, “objetos educacionais, como softwares, e, principalmente, módulos de aprendizagem”, o que indica que vão usufruir de um “[...] mercado potencial de 10 milhões de estudantes” (*Ibidem*, p. 1), este já viabilizado apenas com as alterações viabilizadas na Reforma do Ensino Médio de 2017.

Neste processo, “[...] o grande capital aumenta sua sanha sobre o Estado brasileiro”, e este processo tende a se expandir para o Ensino Fundamental, pois é alvo “[...] dos grandes grupos que controlam o ensino privado no Brasil, que querem abocanhar parte significativa do orçamento destinado ao ensino básico, oferecendo serviços de baixa qualidade e com elevadas taxas de lucro” (*Ibidem*, p. 1).

A lógica do setor privado é tomada como modelo de eficiência para o Estado, em um momento de retração dos investimentos públicos nas áreas sociais. As consequências sociais são diversas, pois as características do trabalho, em geral, vêm sofrendo refrações. Este cenário vem atingindo o conjunto dos trabalhadores docentes:

[...] O que se observa na administração pública brasileira é um quadro em que grande parte dos serviços públicos é realizada não mais pelo servidor público, profissional concursado cujas relações de trabalho são regidas por regime jurídico próprio, mas pelos mais diferentes tipos de trabalhadores, em geral empregados de forma precária, com contratos temporários, sem os mesmos direitos do funcionalismo estatutário, com salários mais baixos e expostos a maiores riscos e inseguranças – constituindo novas hierarquias entre os próprios trabalhadores (Raichelis, 2018, p. 54).

Os contratos flexíveis e temporários, sem direitos e sem as vantagens da carreira, expressam os reais ataques contra os trabalhadores da educação. Neste processo, permeiam a insegurança no trabalho e os danos à saúde do trabalhador, resultando no aumento dos problemas de saúde mental na área educacional, devido ao processo de imposição da excelência na produtividade. Carvalho Júnior & Said (2014, p. 22) indicam que “[...] os processos de saúde ou doença também são derivados da forma como o trabalho está organizado na atualidade”.

A perda das identidades individuais e coletivas é outro aspecto, que tem como condicionante a situação de desempregado e a ameaça permanente da perda de emprego. No contexto de reorganização educacional, os professores sofrem cada vez mais com o cenário de

competição. O resultado é a fragilização da organização dos trabalhadores, e a condenação e o descarte do direito ao trabalho (Druck, 2011).

Como as prioridades são para aumentar as taxas de lucro, intensificando a exploração da força de trabalho, o que se verifica não são medidas no sentido de melhorar as condições de trabalho docente. Isto se confirma no trato dado pelos organismos internacionais a este problema. Em relatório do Banco Mundial (BM), discorre-se sobre as possíveis causas de afastamentos dos professores brasileiros em exercício, identificando, dentre elas, a ausência de políticas trabalhistas mais severas, pois haveria “leis permissivas” e a “[...] desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração” (Grupo Banco Mundial, 2017, p. 130). Sua orientação, na lógica da eficiência, indica o aprofundamento da regulação, controle, punições e ameaças ao trabalho docente, pois, dentre as “soluções” recomendadas, estão a “[...] melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo” (*Ibidem*, p. 130), além de outras.

A preocupação demonstrada não é com a melhoria das condições laborais e de saúde do professor, mas com a redução dos gastos. Outro agravante é a visão do trabalho docente como restrito à sala de aula. Apesar do direito do professor aos períodos para estudos e planejamentos, este tempo tende a ser cada vez mais escasso, pois prevalece o caráter racionalista no trato da questão: “Professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%” (*Ibidem*, p. 130).

O trabalho docente, orientado, regulado e avaliado pela lógica produtivista e econômica, degrada-se. Neste contexto, apesar de ainda estarem assegurados, no campo jurídico, aspectos que possam contribuir para a valorização docente, sua efetivação não está garantida, pois depende da correlação de forças sociais e políticas, em um movimento contraditório.

#### **4. Considerações Finais**

Em um momento em que o capitalismo se expande em escala global, ampliando seu desenvolvimento nos distintos países, percebe-se o quanto o cenário político e econômico tem se modificado para atender aos imperativos da lei do valor. O objetivo é assegurar a lucratividade, em um mercado cada vez mais competitivo e sujeito a crises periódicas, cujo

resultado tem sido a corrosão dos direitos dos trabalhadores, determinando, assim, uma lógica mercantil em todos os setores da vida social, inclusive na educação.

Na atual conjuntura, em que o Estado reduz gastos sociais, é nítido o processo de degradação nas políticas educacionais, bem como a intensificação do trabalho docente. As escolas são readequadas nesta relação, de modo impositivo, e a educação torna-se cada vez mais um meio de obtenção de lucros. Os professores trabalham de forma flexível e intensificada, com tendência à proletarização, como ocorre nas demais esferas da sociedade.

Os efeitos deste processo são observados tanto no campo objetivo, no que se refere à falta de condições de infraestrutura, recursos humanos, entre outros; como no aspecto subjetivo, que interfere em condições físicas e emocionais dos professores, levando-os ao esgotamento e adoecimento em função do trabalho.

A resolutividade proposta na lógica econômica, verificada pelo posicionamento do BM, por exemplo, é técnica e regulatória. Os constantes ataques recentes para erradicar direitos tendem a agravar ainda mais a situação, aprofundando a subsunção da educação e do trabalho ao capital. Os problemas que envolvem os profissionais da educação estão, portanto, articulados ao conjunto das relações sociais do capital.

Por não se tratar de um processo linear, a luta docente prossegue, de forma intensa, o que demanda desvelar as causas dos problemas existentes, radicados na própria forma de produção da vida na atualidade. O momento histórico vivido é de tensões, resistências e envolve alterações profundas nas relações sociais de produção, o que torna necessária, portanto, uma luta política por um novo projeto societário, em que o ser humano e não o capital seja priorizado.

Para viabilizar estas transformações, análise críticas são essenciais e demandam estudos amplos, complexos e permanentes. Abrem-se assim variados campos de pesquisas, nas mais diversas áreas sociais e humanas: As alterações e disputas nas políticas sociais públicas revelam quais interesses em jogo? Que agentes do capital interferem nas alterações sociais, como se organizam e com quais objetivos? Como os trabalhadores, docentes ou não, podem resistir e se organizar mediante os ataques constantes? Estas são algumas sugestões de pesquisas futuras, que podem contribuir nas tarefas coletivas a cumprir, estas imprescindíveis para assegurar uma intervenção consciente na realidade material.

## Referências

Barreto, R. G., & Leher, R. (2008). Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Rev. Bras. Educ.*, 13 (39), 423-592. Doi: [doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002](http://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002).

Basílio, A. L. (2017). Professores sentem a precarização da carreira. *Revista Carta Capital*, Carta Educação, 16 ago. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/professores-sentem-precarizacao-da-carreira/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 out. de 1988, com as alterações determinadas pelas E. C. de Rev. n. 1 a 6/94, pelas E. C. n. 1/92 a 91/2016 e pelo Dec. Leg. n. 186/2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 de jun. 2020.

Brasil. (2014). Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 01 de jun. 2020.

Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

Carvalho Júnior, A., & Said, F. M. (2014). Precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior Privado e adoecimento do professor. Apontamentos preliminares. In:

Carvalho Júnior, A., Piana, M. C., & Lima, M. J. O. (Orgs.). *Trabalho, educação e formação profissional: um debate do Serviço Social*. (pp.13- 28). Bauru: Canal 6.

Diehl, L., & Marin, Â. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 7(2), 64-85.

Druck. G. (2011). Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Cad. CRH*, 24(esp. 1), 37-57. Doi: [doi.org/10.1590/S0103-49792011000400004](http://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400004).

Freire, P. A. (2010). Assédio moral, reestruturação produtiva e síndrome de Bornout em docentes. *Psicologia.com.pt*, O portal dos psicólogos. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0509.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, 31(2), 189-199. Doi: [doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003](http://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003).

Gatti, B. A. *et al.* (2009). *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório Final de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.

Gounet, T. (1992). *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo.

Grupo Banco Mundial. (2017). *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. nov. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

Harvey, D. (2008). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17ª ed. São Paulo: Loyola.

Hypólito, Á. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 59-78. Disponível em: <file:///C:/Users/Cintia/Downloads/5265-Texto%20do%20artigo-26781-2-10-20120307.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2019). Notas Estatísticas. *Censo Escolar 2018*. Brasília. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 28 fev. 2020.

Jacomini, M. A., &Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 27(2), 177-202. Doi: [doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022](http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022).

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.

Marx, K. (2017). *O Capital: crítica da economia política: L. I*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.

Matijascic, M. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. (2017). In: IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília. *Texto para discussão*. Rio de Janeiro: Ipea. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2304.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf). Acesso em: 02 abr. 2020.

Maués, O. C. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, 34(1), 75-85. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: 21 maio 2020.

Minayo, M.C. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec.

Neri, D., & Vilela, E. (2017). A rede federal de educação é a nova Petrobrás. *GGN, O jornal de todos os Brasis*, Opinião. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/opiniao/a-rede-federal-de-educacao-e-a-nova-petrobras-por-daniel-neri-e-elenira-vilela/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, 25(89), 1127-1144. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso: 01 jun. 2020.

Paulani, L. M. (2008). O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Lima, J. C. F.; Neves, L. M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. 2ª reimp. (pp. 67-107). Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.

Pereira A. S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1).

Raichelis, R. (2018). Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: Raichelis, R.; Vicente, D.; Albuquerque, V. (Orgs.). *A nova morfologia do trabalho no serviço social*. (pp. 25-65). São Paulo: Cortez.

Tonet, I. (2012). A educação numa encruzilhada. In: TONET, I. *Educação contra o capital*. 2ª ed. rev. (pp. 27-43). São Paulo: Instituto Lukács.

Tumolo, P. S. (2018). Prefácio. In: Siewerdt, M. J. *Uma caixa de Pandora: crítica à expansão do ensino superior catarinense no período de 1960-2010*. (pp. 15-22). Florianópolis: Editoria em Debate/UFSC.

Tumolo, P. S.; Fontana, K. B. (2008). Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, 29(102), 159-180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – 30%

Priscila Semzezem – 30%

Letícia Nayele Lessa Ramos – 25%

Dorcely Isabel Bellanda Garcia – 15%